

Очерки по теории образования, обучения и воспитания

Б. М. Бим-Бад

I

Общая дидактика

Антропологические основы образования

"Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях", — это положение К. Д. Ушинского было и остается неизменной истиной для всей реалистической, не утопической отечественной науки об образовании и воспитании новых поколений.

И науки об образовании, и новые формы образовательной практики общества остро нуждаются в своем человековедческом основании, ибо по-прежнему прав основоположник педагогической антропологии (ПА) в нашей стране, утверждая: "Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово *человеческого* утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния — а средства эти громадны".

В настоящее время для педагогики в России появилась возможность вернуться к плодотворной традиции педагогико-антропологического основания теории и практики образования. Для решения этой актуальнейшей проблемы необходимо (но недостаточно) возродить и развить ПА.

ПА разрабатывалась блестящей плеядой ученых и практиков в качестве специальной области знания с 1860-х гг. во всем мире и до революции 1917 г. в нашей стране. Возрождение и развитие ПА, переживающей ныне новый подъем в окружающем нас мире, особенно в Японии и США, и необходимо и возможно. Необходимо для всех наук об образовании и для всех видов педагогической практики, возможно благодаря ценному наследию отечественной педагогической культуры и достижениям мировой педагогики XX в. и благодаря законодательно закрепленной 22 ноября 1991 г. у нас свободе научного творчества, исследований и преподавания.

Одна из многих причин необходимости в безотлагательном возрождении и развитии ПА определяется эмпирическими фактами, во-первых, отторжения, неприятия большим числом людей неожиданно для них пришедшей в нашу страну свободы, во-вторых, неумения этой свободой пользоваться без злоупотреблений ею еще более значительным числом принимающих свободу людей. Чтобы образовательные и просветительные усилия общества по уменьшению внутреннего сопротивления экономической, политической и личностной свободе были целенаправленны и эффективны; чтобы научить людей пользоваться свободой, не нанося при этом урона ни обществу, ни природе, — важно в полной мере учитывать наше сегодняшнее знание о человеческой природе, "обо всей широте человеческой жизни", как формулировал эту задачу К. Д. Ушинский в своем "Опыте педагогической антропологии", об адаптации современного человека к новому и об аккомодации нового к человеку.

Злободневность возрождения и развития ПА заключена также в необходимости преодолеть пресловутую "бездетность" наших педагогических наук, не позволяющую им обнаруживать научные законы и планировать на их основе новые опытные образцы образовательной практики. В интересах сколько-нибудь серьезного прогресса науки — преодолеть беспрецедентную в истории познания искусственно созданную ситуацию: изгнания из науки ее объектной сферы и изгнания из нее субъективной природы ее предмета.

Между тем, любые педагогические закономерности, любые практически действенные учения, теории, модели, прогнозы, рекомендации, оценки сущего и чертежи должного могут строиться только на фундаменте целостного и системного знания о развивающемся человеке и наоборот — каждый закон индивидуального и группового развития может и должен быть основой собственно педагогической закономерности.

Очень мало зная о природе своего объекта и своего предмета, наша педагогика не может выйти в конструктивную позицию — не умеет управлять изучаемыми процессами. Возвращение науками об образовании, воспитании, обучении своего собственно научного, обладающего прогностической и практически-эффективной силой характера предполагает возрождение и развитие ПА, которая может дать базис для интеграции педагогических наук с психологией, социологией, культурной и философской антропологией, биологией человека и другими науками.

Неотложность восстановления и развития ПА как целостного и системного знания о человеке воспитывающем и воспитуемом, о человеке как субъекте и объекте образования диктуется также задачами глубинной реформы содержания, методов и форм образования, задачами поиска новых типов образовательной практики. Структуру процессов образования и воспитания можно понять лишь относительно к структуре целостной природы человека, как это показал Б. Г. Ананьев. Чтобы дать школе надежные ориентиры в ее переустройстве, надобно подвести под природосообразное содержание, методы и формы образования фундамент научно выверенного знания о диахронической и синхронической системности личности: ее ума, чувств, воли, воображения, характера, ценностей, направленности, равно как и фундамент системного и целостного знания о мире, в котором эта личность живет, развивается, о мире, который ей предстоит продолжить.

Однако, образовательная теория и практика не может ждать, пока ПА будет полностью возрождена и системно развита. Работа по ее воскресению и модернизации должна вестись параллельно с работой по использованию уже накопленного в отечественной и всемирной традиции ПА для решения неотложных, злободневных задач государственной и общественной систем образования. Обогащение и теории и практики образования данными существовавшей прежде в России и по сей день развивающейся во всем остальном мире ПА способно оказать благотворное влияние на социо-культурную ситуацию в стране, позитивно сказаться на эффективности образовательных усилий общества. Поэтому включение в теорию и практику образования данных, методов, содержания и результатов ПА, каковой она является на сегодняшний день, или другими словами — педагогико-антропологическое основание образовательной теории и практики столь же неотложно, столь же актуально, как и возрождение и развитие ПА в качестве самостоятельной отрасли наук об образовании.

Будучи целостной и системной объектографией педагогических наук, имеющей при этом и свои собственные прикладные главы, ПА призвана давать материал и методологические чертежи для всех образовательных наук, не только для педагогики, но и для философии образования, экономики образования, образовательной политики, истории педагогики и школы, и др.

ПА задает стратегию образования: только она изучает развитие человека целостно и системно, в перспективе всей его жизни, только она изучает детство и юность и с точки зрения зрелости, и старости. ПА дает знание о воспитуемости и обучаемости на всех возрастных этапах, без нее невозможно

учение о норме и ее изменяющемся со временем диапазоне, без нее невозможна педагогическая характеристология.

ПА поставляет данные для создания современной таксономии целей образования, определения содержания образования, для существенного совершенствования педагогической деонтологии, для решения проблем образовательной диагностики и прогностики, для компенсаторики, "педагогической терапии", перевоспитания и исправительной педагогики, для выявления, систематизации и профилактики ошибок воспитания и обучения, для выстраивания стратегии и тактики самосовершенствования.

ПА является базой психологической, диагностической, коррекционной, профориентационной и санитарно-гигиенической служб. Научное обоснование и научное сопровождение инноваций в образовании, фундирование преемственности и новаторства, прогнозы в образовательной политике, рекомендации для принятия управленческих, архитектурно-строительных и иных практически необходимых оперативных решений также напрямую зависят от успехов ПА.

С помощью ПА возможно существенно улучшить пособия и учебные материалы для общеобразовательной школы, для системы просвещения, для системы профессиональной подготовки и переподготовки в области образования, для педагогических колледжей, институтов, академий и университетов.

Традиционные для нашей страны до начала 90-х гг. основания теории и практики образования перестали быть адекватными в современную переломную эпоху. Для успешного решения социальных, экономических, культурных и экзистенциальных вопросов бытия применительно к особенностям времени необходимы новые качества и свойства образовательной теории и практики, причем эти новые характеристики не могут быть получены без усвоения существующей мировой ПА и без возрождения и развития отечественной ПА. Проблема заключается в отсутствии необходимых новых оснований образования, способствующего преодолению нашей страной трудностей переходной эпохи и становлению ее в качестве стабильно процветающего правового общества.

Мы надеемся наметить конструктивный подход к основанию теории и практики образования с помощью методов и решений, добытых ПА на всем протяжении ее истории, применительно к наиболее актуальным для нашей страны запросам образовательной системы. Для реализации этой цели намечено решить следующие задачи.

Сформулировать и обосновать требования к дедуктивно-логическому и индуктивно-эмпирическому путям построения содержания и методов возрождаемой и модернизируемой ПА.

Определить принципы и подходы к применению имеющихся знаний для решения ряда актуальных проблем практики образования.

Рекомендовать теоретической педагогике проистекающие из наличной системы ПА дополнительные основания для дальнейшего совершенствования научных исследований.

Система этих проблем и методов их решения с интересующей нас точки зрения представляет собой пирамиду, которую венчают знания о природе и методе данной науки; они надстраиваются над знаниями о закономерностях образования, воспитания, учения, обучения; эти последние имеют фундаментом и одновременно общим основанием знания о сущности человека как объекта и субъекта образовательных процессов.

Возможна ли та или иная педагогическая наука, каков ее прогностический потенциал, ее ценность для практики? Нельзя ответить на эти основополагающие вопросы, не рассмотрев сначала само образование — возможно ли оно, необходимо ли, достаточно ли, и при каких условиях. Но ничего достоверного о природе образования нельзя сказать, не обратившись прежде к проблемам воспитуемости, природы личности и общества, особенностям индивидуального и социального познания.

Таким образом, иерархия трех пластов проблем составляет собой предмет настоящего исследования. Главный, фундаментальный пласт — природа личности, общества и познания. От решения этих проблем зависит и поэтому покоятся на нем решения проблем природы образования личности и образования как социального института. Над этим пластом проблем находится напрямую связанные с ним проблемы наук об образовании.

Посильная разработка части этих проблем и является ожидаемым результатом настоящего очерка.

ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ

1. Основания и принципы педагогического синтеза современного человековедения

ПА является междисциплинарной, комплексной исследовательской областью, строящейся на стыке и границах наук, искусств, других видов общественного сознания и различных

видов практики. В число фундаментальных и одновременно вспомогательных областей познания, содержание и методы которых привлекает для решения своих задач ПА, входят: аксиология, антропология биологическая, антропология культурная, антропология религиозная, антропология философская, бизнес, военные науки, дефектология, искусствознание, история гражданская, история детства, история школы и педагогики, кибернетика, криминалистика, криминология,

культурология, литературоведение, логика, медицина, науковедение, неврология клиническая, педагогика общая, политология, право, праксиология, психиатрия, психология, религиоведение, социология, физиология, философия истории, философская антропология, экономика, этика, этнография, эстетика, этология, языкознание; архитектура, кинематограф, изобразительное искусство, музыка, театр, телевидение, фольклор, художественная литература; религия; массовое сознание; спорт.

В объектной области человековедения ПА вычленяет в качестве своего предмета — человека как субъекта и объекта образовательно-воспитательного процесса, явления и процессы педагогического влияния человека на человека, воспитания человека человеком. Если ПА прошлого рассматривала человека по преимуществу как предмет воспитания, то современная ПА мыслима только в качестве области знания и познания, предметом которой являются все частные образовательные процессы, вступающие друг с другом во взаимно субъектные, а не только взаимно объектные отношения.

Реальная трудность органического синтеза содержания, методов и результатов многочисленных наук о человеке (гуманитарных, или общественных наук) состоит в многоаспектности и разноуровненности исследований, осуществляемых каждой из них исходя из своих целей, задач, наличного методологического и методического инструментария, особенностей исторического развития, накопленного и усвоенного объема знаний и т. д. Для достаточно полного синтеза человековедения, в котором педагогика заинтересована больше какой бы то ни было иной области теории и практики, необходим адекватный выбор центрирующей знания о человеке проблематики и ее ранжирования в соответствии с логикой, иерархией, последовательностью собственно педагогических целей.

Логика педагогического познания, диктующая необходимую и достаточную классификацию проблем ПА, обеспечивает самую возможность системной интерпретации знаний о человеке с позиций педагогики. Знаний, которые несет в себе не только наука, но и искусство, и философия, и религия, и массовое сознание.

В фундаменте такой логико-педагогической классификации человековедческих проблем лежит система проблем природы индивида и личности, природы групп и общества, природы индивидуального и коллективного познания.

Указанная логическая последовательность внутренней структуры предмета ПА необходима для осуществления органического синтеза человековедения в педагогических целях, но недостаточна.

Синтез человековедения, осуществляемый ПА, возможен не только благодаря упорядочению ее проблематики, но и благодаря применению ею ряда методологических принципов. Среди них выдающееся место занимает, как уже упоминалось, принцип единства общего, особенного и отдельного единичного.

МЕТОДЫ И ПОСТУЛАТЫ

Неразрывно соединены в каждом отдельном человеке общее, общечеловеческое; особенное, свойственное данному месту, времени, группам; отдельное (единичное), неповторимо индивидуальное.

Идентификация и изучение единичного, определение "удельного веса" общего в особенном, поиск закономерностей всеобщего в каждом отдельном случае — необходимая предпосылка и метод получения научных фактов, диагностики, предвидения и рекомендаций для практики. Фиксация особенного и единичного в ходе конкретного исследования важна также и как условие сопоставимости, проверки и обобщения эмпирических данных ПА.

В систему методов научного исследования в ПА входят поэтому хорошо

зарекомендовавшие себя в аналогичных областях теоретико-вероятностные и математико-статистические методы изучения общего, особенного и отдельного в их единстве и своеобразии.

Сегодняшняя педагогическая мысль, лишенная антропологического фундамента, как бы замерла перед объективной трудностью учета огромного разброса свойств человека в чрезвычайно широких диапазонах нормы и патологии, перед трудностями поиска законов, пробивающих себе дорогу сквозь гигантскую толщу неповторимо индивидуальных вариаций.

Чтобы преодолеть эти трудности, необходимо понять каждого отдельного человека как воплощенное единство всеобщего, особенного и отдельного. На пути всестороннего конкретизирующего изучения особенного и единичного можно отнести данный конкретный случай к определенному классу существенно однотипных случаев, т. е. перейти от единичного к особенному, от особенного — к общему.

Педагогико-антропологическое мышление не может не быть одновременно и вероятностно-статистическим, т. е. решающим проблемы в терминах общего и особенного, и конкретно-диагностическим, т. е. решающим эти же проблемы в терминах единичного (отдельного), подобно мышлению медика. Массовая природа объекта ПА заставляет рассматривать обобщения на всех его уровнях, от простого факта до гипотез и теорий, как среднюю многочисленных отклонений, как внутреннюю тенденцию.

Педагогико-антропологический анализ, проведенный в терминах общего, особенного и единичного, может и должен осуществляться еще и потому, что сама наука есть некое общее, призванное объяснить и предсказать особенность единичного.

Широкое применение в ПА находят также диагностические методы, оправдавшие себя в криминологии, физиологии, психотерапии, медицине и др.

Значительное место в системе методов ПА занимает формирующий естественный эксперимент. В теоретических изысканиях велика роль умственного эксперимента, моделирования, в частности, с помощью вычислительной техники.

Трудно переоценить для ПА значение жестоких "экспериментов природы" — разного рода патологий, дефектов, уродств, особенно врожденной и приобретенной слепоглухоты, для изучения нормы. Так, большое значение для решения ряда фундаментальных проблем природы становления и развития личности имел эксперимент Э.В. Ильенкова, А.Н. Леонтьева и сотрудников по обучению на психологическом факультете МГУ четырех слепоглухих студентов, ставших впоследствии научными работниками и авторами многих книг и статей.

ПА формулирует постулаты, исходные посылки, аксиомы, из которых выводится теория или, по меньшей мере, из которых должны исходить ее основоположения. Среди них:— аксиома воспитуемости и обучаемости человека,— аксиома целостности и неделимости личности, единства общего, особенного и отдельного в каждом человеке,— аксиома активной орудийно-знаковой природы душевных сил, высших психических функций и способностей человека,— аксиома апперцептивного характера приобретения любого опыта,— аксиома пластичности (изменчивости) всех личностных свойств,— аксиома развития душевных сил в ходе и результате взаимодействия врожденных программ роста и развития с окружающим человека миром природы, вещей, социальных установлений, с миром культуры.

Обозначение в явном виде исходных посылок, аксиом ПА способствует приведению ее норм и рекомендаций в соответствие с ее началами.

Выявление постулатов служит методологической предпосылкой синтеза и систематизации полученного и получаемого ПА знания.

2. ПЕДАГОГИКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Педантропологическое основание образования целиком зависит от разрешения фундаментальных проблем ПА, от педагогически интерпретированного знания о природе и сущности развития личности, общества, познания. При выполнении этого условия ПА

способна оказывать известное влияние на процессы целеполагания образования; на систематизацию содержания образования, воспитания, обучения; на рекомендуемые для новых форм практики методы и технологии образования; на систему профилактики и коррекции девиантного поведения; на доработку стандартов и показателей эффективности образования.

Природа человека и образование для свободы

Основная черта социокультурной ситуации в сегодняшней России — вступление в эпоху политической и экономической свободы. Эта революция в исторических судьбах нашей страны ставит перед образованием сложнейшую задачу — опереться на реалистическое и адекватное понимание природы человека, одновременно желающей свободы и отторгающей ее.

Принятая 22 ноября 1991 г. "Декларация прав и свобод человека и гражданина", в соответствии с которой должно строиться все законодательство страны, впервые утвердила свободу личности как высшую ценность общества и государства.

Между декларированными ценностями свободы и действительностью, преизобилующей злоупотреблениями свободой, существует пропасть, навести мост над которой способно образование.

Образование может преодолеть "право" силы в условиях свободы. Гражданское, правовое общество создается только колоссальной культурой. Особое образование, образование для свободы, способно нейтрализовать ужасы свободы: в истории мира не найти и в природе мира нет иного средства от нищеты и дикости.

"Основной тайной природы человеческой" называл великий провидец Ф.М. Достоевский глубоко коренящийся в душе человека страх свободы и жажду подчинения, неверие в себя и ближнего, веру в чудо, тайну и авторитет.

Свобода страшит массы, специально не подготовленные к ней, не наученные самоорганизации и самоуправлению, взаимодействию как главному фактору успеха и прогресса. Ускорить обучение искусству и науке свободы и призвана особым образом организованная школа — школа мысли, чувства, воли и дела.

Чтобы свобода не привела к самоуничтожению людей, образование должно помочь людям приобретать силу выносить страшное им своей ответственностью бремя свободы, т.е. самостоятельного выбора между добром и злом.

Реализовать свободу развития личности в экономической, социальной и культурной областях жизни, свободу участвовать в научном и материальном прогрессе, свободу наслаждаться искусством и пользоваться благами цивилизации, можно лишь научив людей выживать в условиях свободы, научив создавать ценности, действительно нужные окружающим, научив их понимать себя и устройство мира, научив взаимовыгодному соединению сил и продуктивному разделению труда, научив организации и внутренней дисциплине. Нашей стране жизненно необходима школа, в которой приобретается наука и искусство побеждать в жизни, не нанося при этом урона себе, другим, природе, человечеству.

ПА призвана поэтому мобилизовать все знание о природе человека, чтобы рекомендовать образованию природосообразные способы выращивания новых для нашей страны форм педагогической практики.

Так, амбивалентность человеческой природы, одновременно желающей свободы и несвободы, любви и ненависти, добра и зла, жизни и смерти, быть как все и не быть как все, преклоняться и бунтовать, верить и не доверять; желающей чуда, тайны и авторитета, по слову Ф. Достоевского, предопределяет собой необходимость такой теории образования, которая позволяла бы человеку укрепляться в лучшем, что несет в себе природа его души, и преодолевать худшее, что в ней также наличествует.

Здесь идет речь о системности не одних только знаний, но и мотивационно-ценностной, нравственно-практической и интеллектуально-познавательной сфер личности, исключительно только в своем единстве придающих личности позитивный, творческий,

созидательный характер. Эмоции, отношения, идеалы не менее важны, чем знания и мастерство.

Тоталитарные режимы настойчиво отрицали и клеймили ПА именно потому, что в ней заключены истины, опасные для диктатуры: знание есть панацея от социальных зол, если это истинное, глубокое и целостное знание и если доступ к нему открыт для всех способных его усвоить. Образовательная работа общества есть ключ к решению экономических и социальных проблем.

Бессмертие человека есть образовательная проблема, ибо представления, переживания и ожидания человека, связанные со смыслом жизни, содержанием счастья, отношением к смерти и бессмертию, составляют ядро мировоззрения, мироотношения, мировосприятия. Осознанно или подсознательно, человек строит все свое поведение в соответствии именно с представлениями о ценности жизни и своими идеалами силы, красоты, добра и правды. Поэтому для ПА и практики образования нет более важных вопросов, чем о целях человеческой жизни, о смысле бытия, о конечных результатах всех усилий людей по устройству их земных дел.

ПОНЯТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Человековедение, синтезируемое педагогикой, привело в конце XX в. к пересмотру самого понятия образования, включающего в себя и воспитание, и учение, и обучение. Становление и совершенствование образа человеческого, образование понимается как процесс выявления в человеке образа творца, и притом творца добра; как помощь более опытных, более зрелых, более сильных людей менее зрелым и опытным в движении их к принимаемым ими целям достойного людей общежития, к целям полезной для личности, семьи, общества жизнедеятельности.

Процесс приобретения желательного для его участников образа понимается как процесс развития способностей личности.

Сущность общего образования — развитие общих способностей личности, т.е. универсальных способов деятельности, генеральной человеческой способности — трудоспособности, а также способности к постоянному совершенствованию. Общее образование является базой любой последующей или сопровождающей его специализации, т.е. углубленного развития специальных способностей к отдельным видам деятельности.

Наряду с аксиомами личностного роста ПА формулирует исходные посылки (постулаты) возможности и необходимости образовательных процессов: для блага личности и общества необходимы такие способности, свойства, особенности, достоинства и совершенства личности, которые сами по себе, стихийно не формируются или формируются в недостаточной для личности и для общества степени; эти "дополнительные" человеческие способности и достоинства задаются не произвольно, а, будучи существенно необходимыми для блага личности и общества, во что бы то ни стало должны быть получены; эти высшие достоинства и совершенства личности могут быть получены каждым индивидом, и препятствия к тому могут ставить только специфические тяжелые заболевания индивида и/или исторически низкий уровень культуры данного общества; для становления и развития необходимых и возможных высших достоинств, способностей и совершенств личности существует системный их набор, программа, стратегия и тактика, хронологический план и методы их развития; воспитатели располагают средствами не воспроизводить в воспитуемых своих недостатков, существуют способы образовать новые поколения более совершенными, чем поколения, их воспитывающие, т.е. существуют пути и способы приращения достоинств и совершенств.

ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Важнейшая цель образования — профилактика разрушительных и саморазрушительных типов характеров и форм поведения. Первая забота воспитателя, основывающегося на знании человеческой природы, готовить растущего человека к принятию этого мира и одновременно к его осторожному, бережному творческому созиданию. Помогая детям выработать свое мироотношение, педагог не имеет права забывать, что наш сегодняшний мир объят сумятицей и ужасом. Образование есть прежде всего предупреждение о ловушках,

пропастях и опасностях жизни, в частности, об опасностях иллюзий и заблуждений, есть система профилактики ошибок, фиаско и катастроф.

Неизбывная потребность любого человека — прочувствовать осмысленность бытия, это делает человека человеком, это держит его на земле, иначе он истребляет себя и других. Для профилактики социальных и индивидуальных бед, для терапии душ, особенно в катастрофические, переломные эпохи необходимо становление и укрепление особого типа сознания — еского, открытого, свободного, глобалистского: целостного, системного, без которого люди будут погребены под завалами противоречий, полярных, не связанных друг с другом побуждений.

Надо научить любить сложность мира, научить не страшиться ее, принимать ее, быть стабильно успешными внутри нее. Страх людей перед свободой, сложностью, злом, грязью и несправедливостью, коренящимися в самой природе мира, могут и должны быть преодолены образованием. Для этого необходимо дать растущим людям убедиться в их способности к самопреодолению. Главная цель, призвание и оправдание образования как раз в том и заключены, чтобы снабдить человека силой преодоления соблазнов и слабостей, коренящихся в природе человека, в природе его интеллектуально-инструментальной, мировоззренчески-ценностной и нравственно-волевой сфер. В цели образования поэтому входят интеллектуальное мужество, мировоззренческая честность и нравственная сила. Образование должно способствовать преодолению изначальной зависимости человека от других людей и научить сотрудничеству как общепользному взаимодействию независимых людей.

В области интеллектуальной необходимо преодоление зависимости ума от страстей, поскольку ум склонен оправдывать сильные желания, и внешний мир при этом сильно искажается, образованию предстоит преодолеть самоуверенность ума и расслабленность ума. Нужна готовность человека к умственному напряжению, к мукам интеллектуального поиска, к сомнениям и перепроверкам. Нужно приучить и приохотить человека "удерживать внимание долгих дум" (А.С. Пушкин).

Цель умственного образования — прохождение человеком пути от смутных к ясным понятиям, в частности, к ясному пониманию человеком самого себя. А для этого необходимо снабдить его искусством рефлексии, отслеживания собственных познавательных действий, душевных движений, желаний, отношений и т.д. Показателем образованности становится способность к сознательно-волевому регулированию потока ощущений, смутных представлений и неясных идей.

В сфере мироотношения в цели образования входят: свобода как единственная возможность достойного человека счастья; добро как единственное оправдание свободы; благоговение перед жизнью и ее многообразием.

В области нравственно-волевой целью образования становится предотвращение войны всех со всеми; преодоление насилия, хитрости; обучение взаимодействию различий, разделению и упорядочению труда, самоуправлению и самодисциплине. Необходимо воспитание уживчивости, терпимости и конструктивности.

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Педагогико-антропологическое основание учебно-воспитательного плана, содержания образования помогает интегрировать в органическое целое развивающую способности учебную и воспитательную, классную и внешкольную, обязательную и добровольную, познавательную и производственную, теоретическую и опытную, совместную со взрослыми и самостоятельную, педагогическую работу; обеспечить единство учения и обучения, воспитания и самообразования.

Содержание образования предстает как система деятельностей вкупе с их культурным наполнением. Эта система охватывает уравновешенное развитие умственной, эмоциональной, ценностной, волевой и физической сфер. ПА требует однако выдвинуть на передний план содержательной стороны образования потребности, надежды, переживания, интуиции, интересы, отношения, деятельность воображения.

Педагогико-антропологический подход требует также постоянного переноса приобретаемых способов и видов деятельности, нравственной, умственной, социальной, материальной, практической, — во все новые ситуации, предполагающие согласование, переплетение, все новые качества и новые сочетания этой деятельности. Ценнейшие компоненты образования — передача и приобретение опыта успешной самостоятельной деятельности, общения, эмоционального отношения к миру.

Содержание образования есть единство ориентирующего в культуре компонента с творчески-деятельностным компонентом, что отвечает глубинным потребностям человека в счастье, т.е. эффективной деятельности, в призвании и признании.

ПА призвана обосновать временную последовательность присвоения людьми культурного содержания их жизнедеятельности; обеспечить складывание, выявление и развитие различных структур способностей — в группах и индивидуально.

Опора на природные силы человека предполагает перенос акцента в содержании образования с запоминания информации на переживание действительности, на изучение окружающей людей реальной жизни, на применение усваиваемой культуры к решению экзистенциальных проблем бытия. Отвечая различной возрастной структуре потребностей, содержание образования движется от преимущественно переживаемой детьми школьной вселенной в начальных классах к осознаваемой, а не только переживаемой, — в средних классах и к рефлексивно, рационально активно осваиваемой, в дополнение к переживаемой и осознаваемой, — в старших классах и на протяжении всей жизни.

Природа познания часто и серьезно противоречит природе мира, и для их неантагонистического соединения важно, чтобы познание обнаруживало взаимодействие как главную черту мира, чтобы системность знания адекватно отражала бы системность мира. ПА предполагает взаимосвязь всех отдельных, но ни в коем случае не изолированных учебных курсов и циклов.

Их синтезу служит философское образование на его различных уровнях. Надобно долго, много, привлекательно учить философии как мудрости и как миропониманию, как типам, видам, классам, качествам мировоззрений. Учить философии как мировой, эпохальной дискуссии о судьбах мира, о судьбах личности, о смысле бытия, о свободе и рабстве, взаимоотношениях между личностью и личностью, между личностью и обществом, между обществом и обществом, между истиной и заблуждением, между злом и добром, между безобразным и прекрасным.

Основы наук, понимание законов природы, школьная энциклопедия, круг фактологических знаний — все это полезно только при условии включения подобного содержания образования в систему философской культуры.

Благоговение перед жизнью и ее разнообразием, столь необходимое для сохранения жизни на земле, для сохранения культуры, для выживания человечества, дает прежде всего философская — праксеологическая, антропологическая, натурфилософская, науковедческая культура в ее лучших образцах и фрагментах, культура без купюр, без подкупов, без пропаганды, без инсинуаций.

Необходимо содержание образования, демонстрирующее преимущества преемственности в культуре деятельности перед самонадеянностью и самомнением. Надобно долго, много, привлекательно учить логике и психологии, особенно прикладным их главам. Важнейшее содержание образования — искусство проверять любую мысль, свою и чужую, на оселке жестких законов мышления, искусство вскрывать лукавые уловки обманывающего и обманывающегося разума. Критичность мышления, культура мысли — вот противоядие против манипуляции сознанием масс.

Нужно точное знание софизмов, вызванных к жизни самолюбиями, личными интересами, страстями, пропагандой, преступными замыслами. Нужно умение распознавать лесть, месть, ярлыки, подставные мысли, рассчитанные на доверчивость и некомпетентность.

Образование для блага современной России и ее многострадального народа требует чрезвычайных, особенных усилий по предупреждению и терапии озлобленности или

потерянности человека, его одиночества и незащищенности.

Любовь к жизни, принятие мира не автоматически складывается у детей, еще труднее поддерживать любовь к людям на протяжении всего человеческого существования. Боль обманутых надежд, разочарований, обид; страдания, потери, мучения, холодное равнодушие и ужасы мира не могут стереть из души человека благоговения перед жизнью только если человеку приданы мощные стимулы к наслаждению красотой и гармонией, мужество, терпение и терпимость. Содержание образования, привязывающее человека к жизни, способное подпитывать конструктивное умястроение человека в зрелые годы, — это искусство, эффективный труд, самоуправление, бодрость, творчество, самовыражение в истине и добре. ПА помогает отбирать такое содержание образования при опоре на лучшие компоненты душевной природы человека.

Для средней общеобразовательной школы автором настоящего исследования разработана концепция содержания образования, называемая "опережающим образованием", а для высшей школы — модифицирована применительно к нашим условиям концепция открытого образования.

Концепция содержания опережающего образования предусматривает концентрическое построение учебного плана, постепенно расширяющего и углубляющего кругозор ребенка по мере его, ребенка возрастания. Обязательные предметы, ориентирующие растущего человека в окружающем его мире, занимают прогрессивно меньшее место в составе содержания образования — с 80% в начальной школе до 60% на ступени неполной средней и до 50% в старших классах средней школы, что высвобождает время для опытной работы в группах и самостоятельно, по интересам.

Опережающее образование делает акцент на интегративных курсах, охватывающих целостные пласты культуры, — человек среди людей: элементы нравственности, психологии и логики; меры, числа и фигуры: элементы различных областей математики; устройство типов обществ: политология, социология, право, экономика, история; и др. Тем самым достигается конденсация учебной информации и преодолевается разобщенность и фрагментарность основ наук, традиционно обучаемых в нашей школе.

В рамках содержания открытого образования главным становится искусство науки, поиска, методы исследования, опыт многотрудного приближения к истине. Основное содержание образования здесь — сам процесс решения научных задач, искусство мышления. Овладение научным методом происходит благодаря участию приобщающихся к науке взрослых людей в практике серьезной поисковой работы опытных мастеров, участию в их исследовательских программах.

Чтобы вовлечь новичков в исследования, их необходимо прежде ввести в современную мировую научную дискуссию, поэтому содержание образования в вузе открытого типа предполагает ориентирование студентов в наличной научной ситуации, равно как и ознакомление их с важнейшими течениями, школами, направлениями науки и ключевыми фигурами в истории той или иной области мировых научных споров и исканий. Большое внимание уделяется истории метода, методологии познания.

Однако историческое введение в современную жизнь науки может покоиться только на фундаменте общей образованности. Необходимо овладение базовыми компонентами образования. Наиболее мощным общеобразовательным зарядом обладают пласты философской культуры, понимаемой весьма широко, исторической культуры, филологической, художественной, математической, экологической и антропологической культуры. На фундаменте высшего общего образования и историко-научной пропедевтики строятся любые специализации.

ПЕДАГОГИКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕОНТОЛОГИЯ

В современных условиях особенно важно раскрытие путей и способов, которыми формируется антиобщественное поведение, девиантная направленность личности, преступники. ПА обязана редуцировать об ошибках и опасностях, тающихся в самом образовании, которое может быть не только не созидательным и не благотворным, но и в

высшей степени вредным, отупляющим и развращающим.

Отупляющее образование состоит прежде всего в усвоении учащимися чуждой, далекой от них информации в виде ответов на вопросы, навязанные им учебником и/или учителем и в действительности не интересующие их. Тем самым люди становятся неспособными самостоятельно научиться чему-либо новому и применять знания на практике.

Такое образование было нужно правящим и господствующим группам, чтобы готовить людей к управлению исполнительских функций. Оно погружало людей в состояние косной и тупой покорности, в инерционное, автоматическое, полусумеречное сознание.

Технологию формирования рабского образа мыслей и поведения подробно изучил и талантливо описал французский психолог конца XIX — начала XX вв. Гюстав Лебон. Его идеи, выраженная в них очень давняя историческая традиция, зародившаяся еще у египетских жрецов, связаны с тем, что мы называем теперь манипуляцией сознанием, как массовым, так и индивидуальным.

Теория Г. Лебона, которого упоминает Гитлер в "Майн Кампф", стала в нашем веке чудовищной практикой так называемой большой лжи. Книги Лебона "Психология социализма", "Психология воспитания", "Психология толпы" ставят на антропологический базис обслуживание любой политической тирании. Опорные точки этой теории — зерна социального зла, которые, разрастаясь в сознании человека, каждый раз воспроизводят подобный режим, тяготеют к нему, нуждаются в нем.

Человек вольно или невольно строит свое мировоззрение, будучи носителем лишь небольшого числа связей с миром, будучи специалистом в узком круге своей профессии и обо всем остальном судящий понаслышке.

Поэтому его достаточно легко обмануть. Он с благодарностью воспримет обман, если ему преподнести любую ложную, но обязательно упрощенную, ясную картину мира. Она должна быть доступной и обязательно сулить ему личную выгоду и возможность гордиться собой, освобождающую его от ответственности за себя и за этот мир. Успех такого "мировоззрения" обеспечивается также чеканной формулировкой его в лозунгах и призывах, которые должны постоянно повторяться в наглядных и запоминающихся формах.

Малообразованный человек испытывает подлинное счастье, когда ему предъявляют картину мира с помощью упрощенных, сколь угодно ложных, но правдоподобных идей, например: "вся история человечества есть история борьбы классов" (марксизм) или "вся история человечества есть история борьбы рас" (гитлеризм).

Для внушения нужного правящим и господствующим кланам мировоззрения необходима огромная энергия, с которой оно внушается, и освещение его авторитетом национального лидера. Бунтующие массы малообразованных людей с узким кругозором — свинцовое море, тяжелое на подъем, но поддающееся действию любого огня.

Человек страшится огромного, непонятного и враждебного по отношению к нему мира, изобилующего опасностями, ужасами, грязью, бессмысленностью и несправедливостью. Тоталитарная пропаганда пользуется фрустрацией необразованных людей, чтобы внушить им, что они "лучше всех", что они несут всему миру новую жизнь, новое дыхание, что они спасители человечества и т.п. Главное для успеха пропаганды — оправдать для людей их бытие и оправдать возможность поживиться за счет других, "плохих" людей, по разным причинам якобы не имеющих права на жизнь и имущество.

ПА вскрывает технологию воспитания негодяев, в основе коей лежит тысячелетняя практика эксплуатации искушений и эгоистических побуждений, коренящихся в человеческой природе. Преступники, злоумышляющие против отдельной личности, групп людей, а то и против всего человечества, покушающиеся на самую возможность человеческого общежития, суть продукты не только обстоятельств их социального, семейного и индивидуального бытия, но и особого типа образования и воспитания, увы, широко распространенного.

Учитель и воспитатель формируют потенциального преступника прежде всего тем, что внушают человеку веру в фатальность, неизбежность его негодяйства: "ты пошел в

прадедушку, тетю, маму" и т.д. Очень опасна уверенность педагога в том, что компенсировать человеческие недостатки принципиально невозможно, что человек фактически невоспитуем, что им руководит нечто, неважно что именно, не подвластное нашему влиянию.

Постоянно возрождает к жизни дурное в людях и культивирует его интенсивная, напряженная вера воспитателя, учителя в дурную природу человека. Например, искренняя вера взрослых, что дитя ворует, и постоянное подозрение его в воровстве может довольно легко спровоцировать воровство, сначала из любопытства, а позже как образ жизни.

Формированию преступника способствует внушение воспитанникам презрения к людям. Для этого нередко достаточно сызмальства показывать детям отрицательное в каждом человеке, подчеркивать плохое, дурно высказываться об окружающих, подозревать их в низменности мотивов, в глаза льстить человеку, за глаза непременно говорить плохое и т.п.

Будущий преступник должен с молодых ногтей ждать обмана от всех окружающих, бояться людей. У него должен быть опыт удовольствия от унижения и унижения других людей, удовольствия от ложного самоутверждения за счет принижения окружающих.

Чтобы воспитать потенциального убийцу, нужно кроме того сформировать в ребенке жалость к себе, томную, испепеляющую, жгучую, неизбывную жалость к себе, к несправедливостям своей судьбы, к своим трудностям и проблемам, к себе страдающему. Воспитанник, приученный служить одному себе, только своему благу и притом любой ценой, — кандидат в опасные преступники.

Если в становящейся системе ценностей растущего человека жизнь занимает высокое место, причем жизнь как таковая, жизнь любая, то из него не получится преступник. Настоящий негодяй ценит только свою жизнь. Для всех остальных у него есть философия: "жизнь — копейка", а если человек умер, — "одной копейкой меньше стало".

В душе большинства преступников живет ощущение превосходства над окружающими. Здесь большую роль играет комплекс вундеркиндства, несостоявшейся предполагаемой в себе гениальности, уверенность в сверхценности своей этнической или социальной принадлежности. Поэтому вредное, дурное, опасное воспитание поддерживает в ребенке самохвальство, чувство своей исключительности.

Никогда не удастся сформировать разрушителя, убийцу, если поощрять в человеке способность горячо радоваться за другого и любить его достоинства и таланты. Большинство преступлений замешано на зависти, сильнейшей из низменных страстей. Негодяй должен завидовать всему — уму, красоте, благосостоянию, дарованиям, удаче, жизни и смерти других людей.

Однако преступить то, что другим запрещено или другие не могут, можно мне, когда я возвращен не только в сознании, что я лучше всех, но и в сознании, что я хуже всех: "Другим не нужно преступать, поскольку им и так хорошо". Поэтому очень опасен устоявшийся комплекс неполноценности.

Колоссальна роль лжи, любых видов обмана детей взрослыми и взрослых взрослыми, ибо злоумышляющий человек воспитан в сознании, что миром правит хитрость, насилие хитростью. Грубая сила и утонченное коварство, равно настоянные на циничной лжи, должны пронизывать жизнь людей, способных вести войну с обществом.

Сущность преступления — насильственное отнятие тех или иных благ у других людей, жизнь за счет других. Чтобы оправдать перед собой свой паразитизм, преступник носит в душе ненависть к обществу, обвиняя общество во враждебности к себе. Вот почему педантропологическая деонтология так настойчиво рекомендует дать позитивный, счастливый опыт социального взаимодействия каждому ученику и воспитаннику.

В интеллектуальном воспитании, в образовательной работе чрезвычайно важно не допустить умствования, самоуверенности в области мысли. Все самые чудовищные преступники в истории человечества были неколебимо убеждены в своей правоте. Самомнение человека социально опасно. Опасно поощрять, как того требовал, например, А. Гитлер, в учениках склонность легко и быстро, не раздумывая и не перепроверя себя,

отвечать на любые, самые сложные вопросы.

Воздержание от суждения — прекрасное противоядие от скороспелых решений, от повышенного риска ошибок, от умничанья, т.е. от глупости. Быть может, Гамлет слишком долго искал достоверных доказательств чужой вины, но здоровая доля гамлетизма спасает от легковерия, прежде всего от излишней веры в самого себя.

ПА показывает, что можно упорно, много, долго и добросовестно учиться, становясь при этом все тупее, дичая на глазах и бесконечно удаляясь от истины. ПА предупреждает, что воспитание и образование могут быть предельно опасными для личности и общества.

Но одновременно ПА рекомендует диаметрально противоположные пути, способы, формы и методы образования, дающие и знания, и мастерство, и призвание, и развитие способностей, и притом не слишком продолжительного по времени образования, поскольку оно нацелено на оптимально скорое обеспечение самообразования, самовоспитания, саморазвития.

Образование в контексте социализации

Б. М. Бим-Бад и А. В. Петровский

В отечественной педагогике и психологии существует давняя традиция установления родовидовых отношений между социализацией и образованием. При этом социализация понимается широко — как процесс и результат включения растущего человека в общество благодаря усвоению и более или менее активному воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры. В этом смысле социализации противостоит робинзонада, ибо вне общества невозможно присвоение индивидом своих сущностных характеристик и развитие собственно человеческих способностей. Указанной позиции придерживались В. Вагнер, В. Бехтерев, Н. Ланге, П. Лесгафт, А. Лазурский, П. Каптерев, А. Красновский, Л. Выготский и др. Таким образом, рассмотрение природы современного образования сквозь призму социализации продолжает указанную традицию, представляющуюся небезынтересной для теории и практики образования.

Понятие образования

Социализация, осуществляемая в общении и деятельности, может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях образования. Образование является ведущим и определяющим началом социализации, главным инструментом культурной преемственности поколений. Оно находится в динамическом взаимодействии с развивающимся человеком (учитывает возрастные возможности и ограничения) и процессами его стихийной социализации. Образование выступает одновременно и как фактор, и как средство социализации. Образование влияет на предпочтения людей в выборе жизненно важных ценностей, на их самоопределение. Оно организует и упорядочивает стихийную социализацию. Все остальные факторы социализации опосредствуются воздействием этих предпочтений на людей, на образ жизни, нравы и обычаи общества, его ценности и нормы. Поэтому образование можно рассматривать как процесс и результат целеполагаемой, педагогически организованной и планомерной социализации человека, осуществляемой в его интересах и/или интересах общества, которому он принадлежит. Необходимость образования предопределена не только невозможностью культурной преемственности поколений по механизмам биологического наследования, но также и принципиальной недостаточностью стихийного опыта. Обществу и самой личности необходимы такие особенности последней, которые сами по себе, стихийно, не формируются или формируются в недостаточной степени.

Кроме того, необходимость образовательной деятельности общества объясняется диверсифицированностью квалифицированного труда в современном обществе, сложностью передаваемых и приобретаемых в процессе образования пластов культуры.

Возможность образования обусловлена обучаемостью и воспитуемостью человека, способностью приобретать, сохранять и перестраивать любой опыт. Развитие душевных сил человека благодаря образованию происходит во взаимодействии врожденных программ анатомо-физиологических изменений с культурно-историческим по своему происхождению и функционированию социумом.

Образование возможно, только когда существует программа, стратегия и тактика, хронологический план и методы, материальная инфраструктура и квалифицированные управленческие и педагогические кадры.

Обоснование и обеспечение эффективности образования является предметом комплекса специализированных наук или же их особых отраслей. Образование невозможно без обращения к педагогике, психологии, возрастной физиологии, дефектологии и другим гуманитарным и естественным наукам.

В качестве социальной практики и социального феномена образование возникло в глубокой древности. Каждая историческая эпоха характеризуется своими, присущими ей чертами и особенностями образования как «социальной акции», как системы образовательных мероприятий, отвечающих интересам общества и/или личности. Образование может способствовать или препятствовать общественному прогрессу. В первом случае оно обеспечивает человеку успех в социальной жизни, готовность ответить вызову времени. Во втором — может существенно замедлить темпы психического развития, дать извращенную картину мира, вызвать негативное отношение к науке и интеллектуальной деятельности, ухудшить физическое и психическое здоровье учащихся.

История концепций образования как теоретического обоснования его целей и плана, способа и видов деятельности насчитывает тысячи лет.

Теории образования отвечают на следующие вопросы:

1. Зачем учить (цели обучающихся)?
2. Какое место образование занимает в жизни человека на ее разных возрастных этапах (мотивация включенности индивида на разных ступенях образования)?
3. Чему и сколько учить (содержание образования)?
4. Кого учить (контингент обучающихся)?
5. Кому учить (педагогические кадры)?
6. Когда учить (учет учебной последовательности и сенситивного возраста)?
7. Как учить (методы и средства образования; в западной литературе — «методология»)?
8. Какими должны быть образовательные учреждения и как организуется их функционирование (управление образованием)?
9. Каковы ожидаемые и реальные результаты образования и как они соотносятся с целями (критерии и оценка эффективности образования)?

Теоретическому осмыслению подвергаются связи между образованием и экономикой, образованием и политикой, образованием и социальной стратификацией и мобильностью, образованием и государством и правом. Это способствует развитию специализированных научных отраслей — экономики образования, управления образованием, социологии образования, образовательной политики и др.

Функции образования как фактора социализации

Образование призвано помочь в приобретении личностью научных понятий в отличие от понятий житейских, формирующихся спонтанно. Образование способствует соединению непосредственного бытия человека с культурой.

Объективно образование представляет собой одну из высших ценностей для личности и общества, выступая в качестве предпосылки их существования и развития. Образование

реализует долг общества перед личностью и долг личности перед обществом. Вне образования невозможна интеграция общества, его целостность и стабильность, гарантирование прав отдельной личности. Развитие производства, квалифицированных рабочих сил общества напрямую зависит от образования. Даваемые экономистами оценки ближне-, средне- и долгосрочных результатов национального образования свидетельствуют о его решающем вкладе в рост национального дохода. Оплата разноуровневых образовательных услуг в настоящее время становится для многих приоритетной статьей семейного бюджета.

Образование есть необходимая предпосылка народовластия. Томас Джефферсон, один из родоначальников демократии в Америке, писал: «Источник высшей власти над обществом есть само общество. Если мы думаем, что общество недостаточно просвещено, чтобы осуществлять свою власть с полной ответственностью и компетентностью, то выход из положения заключается не в лишении общества власти, а в облечении его этой властью посредством образования» (Jefferson T. Democracy. N.Y., 1969. P. 88).

Организация образования и системы управления им должны обеспечить доступ к истинному, глубокому и целостному образованию всем, способным его усвоить. Стартовые условия должны быть одинаково качественными для всех людей. Дифференцированность образования обязана иметь своим основанием только разворачиваемые во времени способности личности. Этот тезис предполагает наличие системной социальной программы по защите, поддержанию и развитию таланта.

Цели образования

Цели современного образования — предельно достижимое развитие тех способностей личности, которые нужны и ей, и обществу; включение личности в социально ценную активность; обеспечение возможностей самообразования за пределами институциональных образовательных систем.

Цели общества и цели личности сложным образом связаны друг с другом. «Когда первой и главной целью образования становится духовное развитие самого индивидуума, получающего это образование, — развитие, на которое он сам научился бы смотреть как на высшее благо, — тогда естественно и необходимо сами собой достигаются и желательные социальные результаты», — справедливо утверждал Н. Кареев (Идеалы общего образования // *Alma mater* 1992. № 2. С. 51).

Чем менее образован обучаемый человек, тем более расходятся его спонтанные цели со средне- и дальнесрочными целями обучающихся.

Снятие этого противоречия предполагает постепенное сближение и, в конечном счете, совпадение личностных смыслов, слияние целей обеих участвующих в образовании сторон.

В настоящее время преодолевается отношение к знаниям, умениям и навыкам как к целям образования. Будучи важнейшими его средствами, они обеспечивают достижение генеральной образовательной цели — полноценного развития личности. Знания, умения и навыки служат усвоению и применению в жизни усваиваемой культуры.

Образование должно вести человека от знания (понятия о том, чем является данный предмет или явление) к познанию (понятию об их сущности, природе, происхождении, их месте в системе мира, факторах, процессе и тенденциях их развития).

Едва ли не самое важное в образовании — осознание способов познания, умение проверять само мышление, его пути, надежность его методов, умение отказываться ради истины от своих прежних, вечно недостаточных знаний, от предвзятости, субъективности. Образование способно развить в человеке необходимую для него и общества способность к самокритике мышления, рефлектирующей проверке и очищению его, к постоянной самокорректировке.

Процессуальные аспекты образования

Процесс образования есть совместное движение обучающихся и обучаемых к целям, опосредствованное культурным содержанием и методами его усвоения и совершаемое в социокультурной среде. В этом процессе постоянно возникает необходимость соотносить образовательное руководство растущим человеком с его активностью и самостоятельностью, в частности, тесно увязывая содержание усваиваемой культуры с наличным знанием учащихся о себе и об окружающем их мире. Важно обеспечивать положительную мотивацию учащихся в преодолении постепенно нарастающих и все-таки посильных трудностей.

Обучение и воспитание суть стороны единого процесса образования. Обучение предполагает усвоение знаний, умений и навыков, позволяющих тому, кто обучает, и тому, кто обучается, говорить на одном языке благодаря усвоению объективных значений элементов культуры. Воспитание предполагает усвоение ценностей, что ведет к формированию личностного, субъективного смысла («значения для меня») того, что усваивается в ходе образования. В то же время любое усвоение ценностей (от гигиенических привычек до нравственных высших ценностей) невозможно без обучения. Семиотическое и аксиологическое начала, таким образом, с необходимостью присутствуют во всех образовательных процессах.

Это единство воспитания и обучения подчеркивается этимологией термина «образование» и современным словоупотреблением в других языках. Русское слово «образование» восходит к слову "образ": образование есть выявление и становление образа; приобретение правильных представлений о чем-либо; вхождение в курс дела; усвоение культуры; просвещение, обретение грамотности, хороших манер.

Движущая сила образовательного процесса — мотивированность учащихся, проявляющаяся в их интересах и склонностях, обеспечивающих внимание к содержанию образования и способам его приобретения. В процессе образования происходит постепенное соединение личного опыта растущего человека с социальным опытом, отраженным и закрепленным в образах искусства и в научных понятиях, постепенно расчлняющихся внутри себя, конкретизирующихся, обогащающихся содержанием. Другой компонент этого процесса — рефлексия — необходим для преодоления личностью инертности сначала чувственного мышления, представлений, затем — суждений и, наконец, — самих методов познания, способов мышления.

Принципы структурирования образовательного процесса: интеграция в органическое и сбалансированное целое учебной и воспитательной деятельности, обеспечивающая полноценное «проживание» детства, отрочества и значительной части юности; выстраивание психологически обоснованной последовательности усвоения культурного содержания и видов деятельности; соединение национального и общечеловеческого с региональным и этническим компонентом цивилизованности; обеспечение условиями (временем, культурным материалом и руководством) развития различных структур способностей в их связи и взаимозависимости у индивидов и групп, а также для успешного самоопределения молодежи в мире труда, непрерывного образования, межличностных и общественных отношений.

Динамика образовательного процесса требует постоянного учета обратных связей. Логика его организации диктуется учебной последовательностью, которая имеет два плана: диахронический — возрастную последовательность в освоении различных пластов культуры и синхронический — сочетаемость и взаимодополнительность компонентов этой культуры.

Опираясь на сензитивные периоды онтогенеза, образование нацеливается на своевременное усвоение того, без чего затруднительно последующее развитие, например языковых навыков. Одновременно учитывается зависимость последующих восприятий от содержания и объема предшествующих. Чем раньше и качественнее усваиваются растущим человеком образцы высокой культуры, тем менее он восприимчив к культурным суррогатам. По той же причине важно самое раннее по времени его столкновение с высокими образцами вкуса.

Отвечая различной возрастной структуре потребностей и способностей, образование движется от преимущественно переживаемого детьми познания окружающей их среды к

рефлексивно и активно осваиваемой «вселенной». Сказанное предполагает акцентирование в учебно-воспитательном плане концентрического принципа его построения в разумном сочетании с линейным. С позиций учащихся образовательный процесс предстает в качестве приобретаемого под влиянием школы опыта: понимания, эмоциональной и аналитической оценки доступной части мира, сильной самостоятельной деятельности и общения. Это предполагает единство информирования растущего человека с его деятельностью, т.е. единство ориентирующего в мире и культуре компонента с деятельностным, творческим компонентом.

Отбор образовательного материала проводится по критерию полноты и системности видов деятельности, необходимых для развития интеллектуально-познавательной, эмоционально-ценностной, волевой и физической сторон личности. А также — по критерию полноты и системности культурного содержания, необходимого для выполнения главных видов деятельности на различных уровнях ее сложности.

С этой точки зрения процесс образования есть усложняющееся действие растущего человека в специально организованной среде, апеллирующей к его активности, поощряющей ее, насыщающей ее новым, все более трудным, сильным, увлекательным культурным материалом.

Образовательная среда есть постоянно расширяющаяся сфера жизнедеятельности растущего человека, включающая в себя все большее богатство опосредствованных культурой его связей с окружающим миром. Образовательная среда учит извлекать познания из собственной деятельности, из наблюдений и восприятий, раскрывать жизненное значение изучаемых объектов, постигать принципы собственных действий и руководствоваться ими в новых ситуациях (осуществлять перенос, занимающий огромное место в образовательном процессе и в практической жизни).

Содержательные аспекты образования

Подлежащее усвоению учащимися содержание образования предстает как определяющая (наряду с его методами) развитие способностей личности часть социально-культурного опыта, - отобранная в соответствии с образовательными целями и процессуальными аспектами образования. Культура как спрессованный опыт тысячелетий, передаваемый и осваиваемый в процессе образования, включает в себя культуру поведения, общения, чувств, мышления и конструктивной практической деятельности.

С культурно-содержательной точки зрения образование представляет собой особый вид духовной рекапитуляции, как ее понимали Г. Лессинг и И. Гёте, утверждавшие, что, двигаясь по тому же самому пути, по которому человечество достигает совершенства, через эпохи мировой культуры должен пройти каждый человек. Содержание образования должно носить по преимуществу исторический характер.

Все содержательные аспекты образования, интенсивно развивающие способности, интегрируются в учебно-воспитательном плане, который соединяет в единое целое теоретическую и опытную, совместную с преподавателями и самостоятельную; аудиторную и внеаудиторную, обязательную и дополнительную, познавательную и производственную работу, обеспечивающую единство учения и воспитания, обучения и самообразования.

Учебно-воспитательный план, обеспеченный соответствующим культурным его содержанием, включает в себя следующие виды деятельности:

- образно-эстетическую, художественную;
- ценностно-ориентационную, деятельность самоопределения;
- познавательно-понятийную, интеллектуальную;
- конструктивно-практическую и
- коммуникативную.

Современный учебно-воспитательный план отличается:

- вычленением инварианта общего образования;

- акцентированием изучения окружающей действительности и применения усваиваемой культуры, к решению проблем жизни;
- четким вычленением усваиваемых видов деятельности и типов развиваемых способностей вкпе с их культурным наполнением;
- соединением ориентирующих в культуре и обобщающих компонентов с углубляющими, конкретизирующими и тренирующими специальные способности компонентами.

Общее и специальное образование взаимно предполагают друг друга.

Содержание общего образования определяется особой, так называемой общей культурой, вызывающей к жизни и укрепляющей общие способности в их единстве — универсальные способы деятельности, генеральную человеческую способность — трудоспособность, а также способности к постоянному совершенствованию. Ядро общей культуры — культура умственного, духовного и практико-ориентированного труда.

Чтобы системность знаний адекватно отражала системность мира, отдельные учебные курсы синтезируются с помощью философского образования, как пропедевтического, так и обобщающего, завершающего циклы курсов и полный законченный курс общего образования. Общеобразовательная философская культура охватывает начала праксеологии, антропологии и психологии, натурфилософии, науковедения, логики, этики, эстетики.

Знания основ наук, передаваемые системой общего образования, состоят из того, чем человек умеет пользоваться, что он применяет к решению все новых по объему и классу сложности задач. Особенно большое значение имеют знания о природе и сущности человека: они обладают свойством ослаблять религиозные, философские, идеологические и иные психогенные перегородки между людьми.

В своем специальном образовании человек проходит через уровни ученичества, механической, как бы ремесленной квалифицированности и только потом достигает уровня мастерства, творчества. Этого высшего уровня специального образования невозможно достичь без общего образования, но, чтобы стать целостной личностью, необходимо достаточно полно развить и специальные способности.

Методы образования

Содержательная сторона образования неотрывна от метода (способа) обучения. Так, при содержании образования, очерченном выше, акцент в методах обучения переносится с запоминания информации на переживание и изучение действительности, на применение присваиваемой культуры к решению личных проблем растущего человека и текущих задач окружающей его и личной жизни.

Поскольку важнейший компонент образования — перенос приобретаемых способов и видов деятельности (нравственной, умственной, социальной, материальной, практической) во все новые ситуации, предполагающие согласование, переплетение, новые качества и сочетания деятельностей, постольку ценнейшим методом образования становятся упражнения в переносе знаний о способах деятельности в новые, нетиповые ситуации.

Генеральный метод образования — постепенно убывающая помощь (например, система постепенно убывающих подсказок о способах действий) учащимся в овладении способами (способностями) самостоятельного действия.

Большое значение имеет метод проектов, предполагающий разделение и упорядочение труда, самоуправление и самодисциплину, межгрупповое соревнование в качестве и эффективности общепольного дела, ответственность каждого за общий успех и ответственность всех за успех каждого.

Эффективность и результаты образования

Эффективность образования определяется его результатами в сопоставлении их с целями и средствами достижения; его вкладом в создание материальных и духовных ценностей, в

обучение новых поколений искусству правильно жить не только в будущем, но в сегодняшней действительности. Сопоставление целей с результатами образования способствует ответу на вопросы: необходимы ли, достаточны ли существующие формы, методы и содержание образования с точки зрения затраченных усилий?

Результаты достижения целей образования называются образованностью, уровни которой характеризуют и индивида, и общество, и проявляются как в содержании сознания, так и в характере поведения.

Критерии образованности —

- ясность и четкость понятий, которыми оперирует человек; определенность и конкретность мышления;
- умение обнаруживать нерешенные проблемы, ставить вопросы и выдвигать гипотезы;
- осознание связей между предметами и явлениями, действительных тенденций в развитии процессов;
- способность предвидеть развитие событий на основе тщательного анализа наличных тенденций; количество и качество процесса и продуктов труда.

Основные тенденции развития образования в начале XXI века

В настоящее время в России на смену устаревшей учебно-дисциплинарной модели образования приходит личностно ориентированная модель, центрирующаяся вокруг подхода к учащимся как полноправным партнерам в условиях сотрудничества и отрицающая манипулятивный подход к ним. Образование возвращается к формуле времен классической древности: *non scholae, sed vitae discimus* (учимся не для школы, а для жизни), ориентируется на демократизацию социальных институтов образования, его гуманизацию, на возвращение к национальным культурно-историческим традициям.

Перед государством и обществом стоит сложная задача в ходе партнерского сотрудничества экспериментально совершенствовать систему, характер, содержание и методы образования, подготовку педагогических кадров, стандарты образования и способы оценки их результативности, обеспечивать высокий социальный и экономический статус педагога, «выращивать» новые формы практики.

Основными принципами политики в области образования в настоящее время становятся: непрерывность образования; развитие дошкольного воспитания;

устранение жестких разграничений между различными уровнями и видами образования;

приобретение начальным и средним образованием комплексного характера, т.е. в одно и то же время — теоретического и практического, трудового и технологического;

обеспечение молодежи широкой общекультурной подготовкой, дающей возможность овладеть различными специальностями;

развитие школьного и внешкольного образования взрослых (первоочередная задача, так как в условиях малограмотного или недостаточно функционально грамотного окружения дети не могут получить настоящего образования);

расширение и диверсификация высшего образования;

пересмотр критериев приема студентов в университеты не столько на основе вступительных экзаменов, сколько — мотивов и профессиональных интересов поступающих;

обеспечение такой подготовки педагогов, чтобы они могли быть хорошими воспитателями, а не только передавать знания;

расширение профиля учителей, которых готовят сегодня, чтобы они получали возможность работать как с детьми, так и со взрослыми, как в школе, так и вне ее, стать организаторами просветительской работы.

Оценка достижений школьника или студента должна основываться не столько на результатах экзаменов, сколько на изучении его деятельности в течение определенного периода. При этом важно не выяснение того, какую массу фактов сумел он запомнить, а насколько развиты его умственные силы, склонности и способности рассуждать, критически

мыслить, находить правильное решение, применять знания на практике, переносить известные ему способы действия в новые для него ситуации и открывать новые способы деятельности.

Обучение и воспитание через педагогически организованную среду

Один из наиболее эффективных способов организованного целенаправленного влияния среды на детей — обучение и воспитание через особую педагогически целесообразную организацию и наладку окружения тех, кто, взаимодействуя с этим окружением, получает образование и воспитание.

Воспитывающая и обучающая среда (ВОС) — естественная стихия учения и воспитания. Она заимствована из процессов непреднамеренной социализации и состоит в надлежащем воздействии не на детей, а на окружающую их обстановку, среду их жизнедеятельности, с которой дети взаимодействуют.

Образование дают не готовые ответы наставника на незадаваемые учениками вопросы. Нет! Подлинное развитие питомцы получают из глубин собственной души под спудом живого интереса к загадкам мира, которые сосредоточены в их непосредственной среде.

На том или ином уровне ВОС присутствует во всех педагогических системах и методах. Но подробная теория и успешная практика ВОС как генерального и важнейшего принципа педагогики развилась в XVIII—XX вв. Пальму первенства среди разработчиков ВОС разделяют Готфрид Вильгельм Лейбниц, Жан-Жак Руссо, Фридрих Фрёбель и Мария Монтессори. Ценный вклад в разработку ВОС внесли Джон Дьюи, К.Н. Вентцель и С.Т. Шацкий.

В 60-е гг. XX в. во главе педагогов-антропологов и социологов, продолжающих, в свою очередь, традиции Джорджа Г. Мида и Георга Зиммеля, стал американский ученый и изобретатель Омар Х. Мур. Он не только глубоко и всесторонне обосновал, логически и математически, самый принцип "активной обучающей среды", как он ее называл. Мур сконструировал "говорящую пишущую машину" — действующую модель в высокой степени эффективной ВОС.

Как именно обоснован и реализован принцип обучения и воспитания благодаря двусторонним связям учащихся с особым образом устроенным их окружением?

Теория воспитывающей и обучающей среды.

Лейбниц. То, что великий Г.В. Лейбниц (1646 — 1716) считал необходимым условием для введения наук, искусств и развития ремесел в обширной России в XVIII в., то самое остается необходимейшим условием и для существования и развития школьного дела и сегодня. Он говорил о школах как об обучающей и воспитывающей среде для активного действия учащихся.

Лейбниц перечислял: для школы нужны библиотека, естественнонаучный музей, музей искусств, включая кунсткамеру, зоологический и ботанический сад, обсерваторий и лаборатории.

Библиотеку Лейбниц советовал сделать не слишком громоздкой, но хорошо подобранной и на многих языках. Хотя собирать книги следует по всем предметам, предпочтение должно отдать реальным наукам, в число которых, в частности, включал и историю.

Важно собирать гравюры и рисунки, в которых изображаются всевозможные явления природы, ремесла, эпизоды из жизни великих людей, а также наглядно представлены разного рода отвлеченные идеи.

Особо останавливается Лейбниц на музее естествознания и искусств. Он считает, что там должно быть все необходимое для соединения учебной и исследовательской работы. А именно: приборы, кабинеты, комнаты для образцов ремесленного производства. Еще галерея древностей, картин и скульптур, питомники для животных, огороды для возделывания

полезных растений. И, конечно, столярные, слесарные, оружейные и другие мастерские. Далее очень важно: в них должно быть представлено то, чего не возможно полностью описать в книгах, либо изобразить на рисунках.

Учебные лаборатории Лейбниц предлагал связать с аптеками, а также с металлолитейными и стеклянными заводами, с артиллерийским ведомством, с монетным и пробирными дворами. Огромное значение придает он обсерватории, связывая с ней еще и агрономию и горнорудное дело, считая, что мореходство без обсерватории невозможно. Таким образом, планетарий вполне можно рассматривать как школу самых разных наук, включая мореходную науку.

Лейбниц, который высоко чтит Я.А. Коменского и даже посвятил ему стихи на латинском языке, явно находится под влиянием его педагогических идей. Поэтому не удивительно, что он заключает свое описание ВОС такими словами: "Необходимо следить за тем, чтобы наставники в разных науках действовали согласно друг с другом, чтобы различные учения не противостояли одно другому, но способствовали взаимному изъяснению".

Здесь перед нами в явном виде предстает идея воспитывающей и обучающей среды, способной вести детей вперед путем "опережающего задания" трудностей, посильных и действительно развивающих.

Жан-Жак Руссо в "Эмиле" подробно и артикулировано сформулировал идею и принципы ВОС, хотя и не употреблял этого термина.

Великий женевец исходил из факта спонтанного научения и его могущественного формирующего действия на душевную жизнь ребенка. Всё окружающее служит для него книгой, из которой он, сам того не замечая, непрерывно обогащает свою память и сознание. Истинное искусство развивать в нем эту способность состоит в выборе предметов, которые он может познать, и в заботе постоянно ему их представлять.

Этим именно путем и нужно стараться образовать для него запас знаний, которые служили бы ему и в юности, и на протяжении всей последующей жизни.

Нельзя учить детей ничему такому, в чем они не видят действительного и непосредственного интереса для себя — удовольствия или пользы. Иначе какой мотив побудит их учиться?

Непосредственный интерес есть двигатель, который ведет и верно, и далеко. Есть жажда знания, которая рождается из естественного любопытства к близкому и дальнему.

Нелепо требовать от детей прилежания, если их уверяют, что они извлекут из данных познаний пользу, когда вырастут. Если они в настоящее время нисколько не интересуются этой полезностью, ради которой должны напрягаться, жертвовать игрой и страдать, она останется непонятной и мнимой.

Ребенок знает, что он станет взрослым. Все понятия, которые он может иметь о состоянии взрослого человека, являются для него предметом познания. Но все это знание без единого исключения обязано быть посильным для его возраста, опыта и способности суждения.

Дело учителя — зародить в питомцах желание искать и находить ответы на интересные им вопросы, а также дать средства удовлетворения любознательности. В редких случаях наставник указывает, что они должны изучать. Их дело — желать, искать, находить.

Питомец научается тем лучше, что не видит намерения его научить, если он сам этого не попросит. Он приобретает большой опыт, когда берет уроки у природы, а не у людей. При этом он постоянно соединяет две операции — мысль и действие. Позже Гёте развил это положение: секрет любого блага в том, чтобы поверять поступки мыслью, а размышления — действием.

Обращать внимание ребенка на загадочное в природе — значит, сделать его любознательным. Важно не торопиться удовлетворять любознательность, давая готовые ответы на поставленные вопросы. "Пусть он узнает не потому, что вы ему сказали, а потому, что он понял. Пусть он не заучивает науку, а выдумывает ее. Если вы когда-нибудь замените в его уме рассуждение авторитетом, он не будет уже рассуждать. Он станет лишь игрушкой чужого мнения".

Задача учителя в том, чтобы организовать интересное и полезное для детей их окружение.

Это искусство управлять без предписаний: делать все, не делая самим ничего, кроме главного — устройства непосредственной среды активности для детей.

Речь идет у Руссо об отборе особенного материала для познания ребенка, то есть о содержании самообразования. Оно отвечает критерию интереса и пользы, а также вызывает к активности ребенка.

Конечно, ребенок делает при этом то, что хочет, но должен хотеть того, чего от него ждет воспитатель и учитель.

Для осуществления идеи ВОС надобно знать природу человека и уметь изучать ребенка. Наставник всегда может, хорошо зная структуру интересов ребенка, обставить свои уроки так, чтобы тот не догадывался, что получает уроки.

От учителя и воспитателя ожидается, что им знакомо естественное развитие человеческого сердца, что они умеют наблюдать и правильно интерпретировать поведение. Они должны предвидеть, к чему склонится сердце их воспитанников при виде интересных для них предметов, которые они будут выставлять перед глазами детей.

Все упражнения детей с окружающими их (по воле воспитателя) предметами и приборами должны быть только игрой. Искусство обучения сводится при этом, во-первых, к разнообразию добровольных и усложняющихся забав ребенка с изучаемыми культурными и природными объектами, во-вторых — к постановке проблем и помощи в их решении благодаря наводящим вопросам (подсказкам).

И игра, и труд равно необходимы для образования личности. Но между игрой и трудом лежит строгая демаркационная линия. Игра самоцельна, труд нацелен на получение определенного продукта. Игра обучает и тренирует, труд закрепляет обучение путем применения знаний в новых ситуациях.

Педагогически целесообразная игра нацелена на развитие здравого смысла у ребенка. Он есть результат ознакомления с природой вещей путем слияния их признаков и "поведения". Понимание сущности вещей (понятия) лучше всего приобретать, экспериментируя с ними. Отчетливость и ясность понятий составляют точность ума, а искусство сопоставлять их друг с другом — рассудок. У детей преобладает чувственный рассудок. Он заключается в образовании простых идей путем слияния нескольких наблюдений и выводов из них. Предельное развитие ума — разум — предполагает образование сложных мыслей благодаря слиянию нескольких простых идей.

ВОС поэтому покоится на фундаменте наглядности: чувственно, а не умозрительно воспринимаемой фактуре. Рассудок и разум возводятся на этой базе.

Такой фундамент действительно прочен. Он позволяет дедуктивно и аналитически получать из действия с вещами проверенное и ясное понятие. Ведь заблуждения как источник зла растут из некритически воспринятых от взрослых или иных авторитетных для ребенка людей положений. Лучше ничего не знать, чем знать что-то на веру. Самые пагубные заблуждения — не насчет того, чего не знают, а насчет того, о чем думают, что знают.

Проводя перед глазами ребенка предметы, которые важно "распредметить", то есть распознать их назначение, научиться ими правильно пользоваться и, наконец, суметь их изготовлять, мы даем ему возможность развить свои природные дарования. Дитя выбирает то, что в наибольшей степени ему удастся, стало быть, отвечает специфическому складу его способностей.

Но нужна более тонкая, чем обычно думают, наблюдательность для того, чтобы убедиться в истинном призвании человека. Необходимо учение о признаках способностей, которые нельзя путать с желаниями ребенка. Педагогу надобно искусство наблюдать за детьми и правильно интерпретировать результаты наблюдений.

Воспитывающая и обучающая среда Руссо основана на изучении возрастных и индивидуальных особенностей детей и на подборе развивающих эти способности игр и занятий.

Фридрих Фрёбель развил теорию Руссо в идее детского сада. В его "садах" ребенку предоставляется влияние хорошо устроенной среды. Для детей необходима среда, где они

могли бы свободно действовать. Уже одна возможность выбора занятий и образа действий придает ценное нравственное значение этой деятельности. Нравственное влияние особенно важно в обществе детей. Они научаются подчиняться установленному порядку или закону. Среда детского сада поощряет или не поощряет (отсутствие поощрения и есть единственно допустимое наказание) поведение, которое ребенок строит сам.

В ней "садовницы" (воспитательницы) заботливо отбирают все предметы, которые окружают ребенка, с точки зрения их пользы для развития его ума и тела.

Эти предметы предназначены для игр детей. Главная мысль Фрëбеля — предоставить детям снаряды для игр, а игру превратить в образовательное средство. При этом игра становится трудом, а труд приобретает отчасти характер игры.

Теорию Фрëбеля кратко и точно синтезировал Лев Николаевич Модзалевский: "Основное положение детского сада вообще состоит в том, чтобы представить в микрокосме ход человеческого развития при всеобщих усилиях, как мы это видим из всемирной истории.

Этот маленький мир должен подготовить ребенка к большому миру. А потому и все занятия в детском саду заключают элементы человеческого образования на основании этой идеи.

Человек-дитя должен походить на человечество в детстве. Развитие отдельной личности должно равняться развитию целого рода".

Многие дети живут большей частью в среде, лишенной простоты и наивности, свойственных их возрасту. Обычные игры и занятия детей не могут содействовать желательному результату, так как они построены большей частью на подражании. Например, в приютах каждый ребенок делает то же самое и таким же способом, как и все остальные дети. Поэтому тормозится индивидуальное самопроизвольное развитие.

Надо прежде устроить их маленький мир, где глаз родителей или воспитателей следит за ними, но где они могут самостоятельно действовать. В детском саду Фрëбеля игры и занятия предоставляют их изобретательности и производительности полную независимость.

Ребенок счастлив, когда он может осуществить свои замыслы. Детский сад предоставляет на выбор ребенка материал, отвечающий требованиям его свободной деятельности. Он дает ему нужное направление. Наконец, он предоставляет ему правило, метод, который делает его способным изобретать и производить.

Главное в воспитании и обучении — опыт, то есть усилия самого ребенка, которые действительно дают ему знание и ловкость. Воспитывающая и обучающая среда позволяет приобрести этот опыт.

В ВОС Фрëбеля соединены в неразрывное целое подготовка детей к школе с полноценным проживанием ими сиюминутной жизни. Социальная активность — с развитием индивидуального склада способностей. Овладение простыми ремеслами — с самостоятельными открытиями некоторых элементов устройства мира.

Мария Монтессори двигалась целиком в направлении, начертанном Руссо и Фрëбелем. При этом она серьезно продвинулась в изучении природы ребенка. Особенно важен ее вклад в развитие педагогико-антропологической идеи сензитивности, запрограммированной самой природой.

От нуля до трех лет жизни ребенок овладевает очень сложными языковыми навыками. К двум годам малыши умеют различать людей и предметы, окружающие их. В тот период, когда никто не может стать для него учителем, ребенок сам формирует основу своего интеллекта.

Все дети без исключения обладают этим даром впитывать в себя культурные объекты. При этом культура усваивается без видимых усилий, без тяжелого труда, обид и провалов.

Образование — не столько результат взаимодействия ученика с учителем, сколько естественный процесс развития детей. Он есть результат накопления практического опыта, самостоятельных открытий, материал для которых дитя берет в окружающей среде.

Вот почему маленьким детям не нужны традиционные учительцентристские школы. Но им надобны места, специально приспособленные для того, чтобы они, не подвергаясь обычному обучению, сами впитали в себя культуру, которая сконцентрирована в окружающей их

обстановке.

Монтессори глубоко разработала принципы активности учения и научения. ВОС Монтессори покоится также на принципе индивидуализации учебной активности детей. Наконец, самый великий из педагогов усматривается в игре.

Задача воспитателя в том, чтобы поместить детей в отвечающее их природе окружение и дать им свободу экспериментировать с этой средой. Учителя — только помощники в радостном труде детей по открытию свойств мира, которые моделированы педагогами-антропологами в непосредственной среде ребенка.

При конструировании ВОС Монтессори исходит из потребностей детей в практической и психической активности, не меньшей, чем их неизбывная подвижность. Но не наставник, а природа определяет в ребенке его способности согласно возрасту и индивидуальным особенностям.

Явна при таком подходе необходимость регулярных наблюдений над развитием любого ребенка. "Педагогический метод наблюдения имеет в своей основе свободу ребенка, а свобода есть деятельность", — вот отправной пункт ВОС Монтессори.

Свобода и самостоятельность развивают внутреннюю дисциплину и таланты. Награды и наказания отменены, так как добровольная активность носит награду в себе — это интерес к эксперименту и эмоции роста.

Среда наполняется средствами развития, тренировки способностей. Эти орудия заранее определяются и проверяются научными опытами.

Джон Дьюи, К.Н. Вентцель и С.Т. Шацкий подчеркивали социальную природу воспитывающей и обучающей среды.

Социальная среда школы рассматривалась ими как важнейший фактор пробуждения ценностного, этического и поведенческого облика личности, как тренировка, вырабатывающая самостоятельную нравственную волю.

"Одно из наиболее важных средств создания высших духовных ценностей жизни, — писал К.Н. Вентцель, — свободное творческое взаимодействие ребенка с окружающей его средой на почве искания этих ценностей, их создания и воплощения в жизнь».

Встает вопрос об обучении в особом образом устроенной среде, которая обладала бы большей силой, чем естественная среда.

Процесс накопления опыта, личности и социально ценного, в такой искусственной педагогической среде протекает целенаправленно. Он эффективен при соблюдении трех условий.

Во-первых, эта среда упрощает те результаты (способности, знания, совершенства), которые желательно иметь "на выходе".

Во-вторых, ВОС проясняет и моделирует социальное устройство.

В-третьих, она создает проблемные ситуации, которые стимулируют желание учащихся непрерывно расти, то есть совершенствоваться.

Наиболее благоприятной средой развития детей они считали маленькое общество, состоящее из детей и их наставников. Здесь создается воспитывающее и обучающее общение. Общение есть процесс передачи опыта — общего достояния.

Социальная среда обладает воспитывающей, формирующей силой настолько, насколько индивид участвует в общественных видах деятельности, разделяет их. Он принимает цели этой деятельности, приобретает ее содержание и способы, а также эмоциональные отношения, с нею связанные.

Омар Х. Мур. В центр обсуждения ВОС Омар Х. Мур ставит усвоение в онтогенезе, или, в его собственных терминах, присвоение индивидом культуры в ходе социализации. Цель этого обсуждения — такое управление социализацией, которое провоцировало бы творческое поведение детей по самостоятельному приобретению знаний и умений.

Содержанием организованной педагогом обучающей среды выступают так называемые культурные объекты. С ними дети неизбежно сталкиваются в ходе социализации.

Культурными объектами О.Х. Мур называет все, что усваивается от кого-либо, что

передается от поколения к поколению, от человека более опытного к человеку менее опытному. То, что объединяет латинский язык, программу для компьютера и тензорное исчисление, — это возможность их изучить, им обучиться, усвоить эти области теории и практики. Элементами класса культурных объектов могут быть правила грамматики, правила членства в воровской шайке, правила бельканто и т.д. и т.п.

Другие примеры культурных объектов: правила управления корпорацией (но не сама корпорация); методы промысла китов (но не сами киты); социальные нормы брачного поведения (но не сам брак).

Мур считает, что для успешного и быстрого включения ребенка в социум особое значение имеют игровые формы деятельности, которые он называет народными моделями поведения. Народные модели, будучи играми, обладают почти волшебным свойством учить, развлекая, играючи. Благодаря им культурные объекты усваиваются новыми членами общества с неисследимой быстротой.

Такие народные модели, как вероятностные и стратегические игры, тренируют взрослых людей в серьезных делах повседневной жизни. Молодое же поколение овладевает в этих играх процессом принятия решений. Наиболее легко и прочно культурные объекты усваиваются в игре, в форме народной модели серьезной деятельности, потому что игра самоцельна (аутотелична), то есть увлекательна и не очень болезненна в случае неудачи. В любом человеческом обществе со времени его возникновения и до сего дня природная и социальная среда ставит перед людьми задачи. Не решив их, люди погибли бы.

Решать их человечество пытается прежде всего с помощью вероятностных игр. Согласно концепции Мура, вероятностные игры суть абстрактные модели вероятностных аспектов бытия. Таковы, в частности, стратегические игры в свете идей фон-Неймана. Эти игры содержат в себе некоторые характерные черты людских взаимоотношений.

Взаимоотношений, в которых никакая группа индивидов не может контролировать всех переменных, важных для окончательного результата. Каждая группа управляет частью этих переменных, и каждый участник может контролировать некоторые действия других индивидов, вовлеченных в игру.

Вероятностные и стратегические игры люди сумели превратить в простые и доступные усвоению почти каждого человека культурные объекты. В присвоении молодыми поколениями опыта вероятностного и стратегического мышления огромную роль играют загадки.

Кроме того, в любом обществе есть и такие концептуально сложные культурные ценности, как художественные произведения. Они позволяют легко усваивать культурные нормы и оценивать социальный опыт.

Всякое общество использует эти эстетические модели для социализации подрастающего поколения и своего развлечения или отдыха.

Таким образом, названные народные модели обладают свойством безотказно эффективно обучать универсальным чертам природной и человеческой среды человека практически любого возраста и уровня развития. Именно это обстоятельство позволяет накапливать и развивать культуру.

Народные модели мира и социума, эти абстрактные символические карты человеческого опыта, окружают ребенка и взрослого со всех сторон. Они пронизывают собой их бытие. Они составляют игровую среду, обладающую колоссальной воспитывающей и обучающей мощью.

О.Х. Мур различает четыре класса народных моделей: 1) загадки и головоломки; 2) вероятностные игры; 3) стратегические игры; 4) эстетические виды деятельности. Эти игры моделируют связи между: 1) индивидом и природой; 2) индивидом и элементами случайности в его опыте;

3) индивидом и другими людьми; 4) индивидом и социальными ценностями, суждениями и нормами.

Загадки, головоломки, кроссворды, магические квадраты и т.п. структурно изоморфны

науке. Наука рассматривает природу и общество как загадку.

Вероятностные игры (карточные игры, рулетка, различные виды жеребьевки и т.п.) тренируют людей в поведении в условиях большой неопределенности. Они служат удовлетворению потребности в некоторых функциональных эквивалентах таблицы случайных чисел. Как показывают этнографические исследования, человек довольно часто сталкивается с жесткой необходимостью случайного выбора линии поведения.

Стратегические игры, например игра в прятки, требуют от участников принятия именно стратегических решений. Все игроки обязаны здесь принимать во внимание представления других участников игры о себе и о том, как думают о них.

Эстетические культурные объекты (а всякое произведение искусства — игра) дают людям возможность знакомиться с имеющимися ценностями и выносить собственные суждения о поступках и состояниях, притом с социально-нормативных позиций.

Культурным объектам учатся, но их не преподают, разве что сообщают "правила игры". Их усваивают без принуждения, добровольно, самостоятельно и с большим удовольствием.

Если мы хотим учить и воспитывать с гарантией успеха, то нам необходимо строго следовать всем качествам естественной ВОС, свойствам и особенностям народных моделей, из которых она состоит. Среди этих свойств:

1. ВОС довольно строго отделена от более серьезных сторон социальной и личной жизни.

Она как бы отрезана от насущных проблем выживания и благосостояния. ВОС предназначена для тренировки в решении этих проблем. Поэтому она имеет широкий простор для экспериментирования. Она должна позволять ошибаться без тяжелых последствий, опасных для окружающих.

Иными словами, ВОС обеспечивает профилактику опасных, сложных, ошибочных действий путем их безвредной тренировки.

2. Хотя конечная цель незаметного обучения средой — нейтрализация серьезных последствий неправильно или недостаточно усвоенных действий, мотив обучения заключен не в этом. Иначе учащийся может потерять интерес к усвоению сложных умений.

Мотивация усилий встроена в сам процесс игры-учения. Позитивное подкрепление деятельности учения содержится в самой этой деятельности. Для учащихся она самоцельна — содержит в себе свои цели и источники мотивации (удовольствие).

3. Культурные объекты, присваиваемые учащимися, действительно должны быть моделями серьезных видов деятельности. Они обязаны быть изоморфными проблемам, которые находятся вне самоцельной (аутотеличной) ВОС, — в суровой действительности.

4. Чтобы индивидуализировать учение, активная ВОС позволяет ученику продвигаться вперед с оптимальной для него скоростью в открытии им ее свойств и в выполнении ее "требований", то есть задач. Наконец, обучающая среда обязана незамедлительно информировать ребенка о результатах его действий.

Итак, любой социум создает абстрактные модели наиболее серьезных из постоянно встречающихся задач отношений с природной и социальной средой. Несмотря на сложную структуру этих моделей, они неизменно изучаются простыми людьми с явным удовольствием. Это объясняется игровой формой обучения, аутотеличной природой игровых моделей поведения.

Что же именно тренируют эти культурные объекты в личности?

Загадки и головоломки упражняют в поиске причин явлений и действий под поверхностными проявлениями. Они задают так называемую активную перспективу.

Вероятностные игры учат справляться с последствиями тех обстоятельств, причинами которых нам не дано управлять. Они задают так называемую пассивную перспективу.

Стратегические игры предполагают развитие так называемой взаимной перспективы. Д.Г.

Мид назвал бы ее перспективой "важного другого". Соль стратегической игры, как это

блестяще показал Джон фон-Нейман в 1928 г., заключена в следующем. Ее участники смотрят друг на друга как на людей, способных смотреть на них так же, как это делают они.

Эстетические сущности тренируют так называемую судейскую перспективу. "Игрок" здесь

смотрит на себя со стороны и оценивает "игру" в целом. Он учится быть и судьей, и подсудным в одно и то же время.

Ни одна из названных перспектив не сводится ни к одной иной или ко всем остальным.

Человек социализированный, то есть приобретший социальное Я, принимает любую из этих четырех перспектив. Он умеет реагировать на них и манипулировать ими по одной, попарно, по трем сразу, по четырем, если того потребует задача.

Каждую перспективу можно рассматривать как часть единого социального Я. Тогда социализированный индивид (личность) будет состоять как минимум из четырех компонент. Первая компонента — активная (действующая на среду) перспектива. Вторая — перспектива пассивная, испытывающая на себе воздействия среды. Третья — перспектива ответного действия, учитывающая реакцию среды на эти воздействия. Четвертая — социальное Я не врождено человеку, оно созревает в результате учения и научения, которые хотя бы отчасти направляются народными моделями поведения.

Будучи символическими по своей природе, модели поведения учат также распознаванию и интерпретации знаков в той или иной языковой системе. А четыре наши перспективы образуют подсистему, которая функционирует как часть общей системы обработки информации человеком.

Эта система обеспечивает вероятность и осуществимость таких внутренних диалогов, как: "Я бы не прочь сделать то-то и то-то. Папа, конечно, одобрит, но он не много смыслит. Мать сразу же поймет все и не одобрит. Это незаконно, но друзья сказали бы, что это классно".

Подобные циклы рассуждений взвешивают возможность осуществить действие, его последствия, перспективу оценки друзей и врагов, а также мнение судьбы. Полностью социализированный человек в состоянии эмоциональной уравновешенности должен обладать такой системой управления. Она позволяет ему рассматривать себя с точек зрения, которые в терминах антропологии предстают как четыре аутоотелические народные модели. Эмоциональность человека усложняет обработку информации. Аутоотелические модели поведения выступают и как школа уравновешенности, которая исключает мешающие слишком сильные чувства и эмоции.

Разумеется, современные обучающие и воспитывающие среды более динамичны и сложны, чем народные модели. Строго следуя их логике и тысячелетнему опыту успешного функционирования в качестве агента социализации, воспитывающая и обучающая среда сегодняшнего дня требует для своего конструирования более утонченной технологии. Одна ВОС в большей мере способствует учению и научению, чем другая, если она и позволяет, и способствует учащемуся принимать больше перспектив по отношению к предмету усвоения. Если осуществляемая в ней деятельность более аутоотелична. Если предмет усвоения имеет в большей мере творческий характер. Если она скорее, больше и адекватнее реагирует на действия учащегося. Если, наконец, она способствует рефлексивному взгляду учащегося на себя как на учащегося.

Система ВОС должна быть очень гибкой. Она обязана благоприятствовать варьированию перспектив, предусматривать большое число различных их комбинаций. Та обучающая среда будет более мощной, которая даст возможность учащемуся начать с любой из перспектив, а затем — по его желанию — позволит перейти к другой (или другим) альтернативе.

Например, в какой-то момент вошедший в нашу среду учащийся преисполнен активности, он не в настроении сейчас слушать или наблюдать. Обучающей среде не должны принадлежать почти все проявления активного действия и роль судьбы (как это у учителя бывает в обстановке типичного класса).

Чтобы стать самоцельной, ВОС должна защищать своих участников от серьезных неприятностей. Действия в ней носят характер искусства для искусства, удовольствия ради удовольствия.

ВОС гарантирует прежде всего физическую безопасность. Не меньшее значение имеет поддержание в среде благоприятного психического и социального климата. Учащийся в ней

не может опозориться или принести вред своему будущему. Он не получает призов, грамот и стипендий.

Лучший способ научиться действительно трудным вещам, — гласит принцип аутотеличности, — оказаться в среде, в которой ты можешь сколько угодно экспериментировать, ошибаться, яростно догадываться, играть духовными мускулами. И это все — без серьезных последствий.

Аутотелический принцип не возбраняет успешно применять полученные знания в любых серьезных испытаниях и конкурсах. Далеко не все виды деятельности обязаны быть самоцельными. Просто следует строго отделять время для тренирующей, воспитывающей игры от времени для серьезного риска.

Творческий характер обучающей среде придает учебный материал, который освобождает учащегося от доминанты авторитета. Он не требует тупой зубрежки и дает возможность самому открывать свойства, доказывать правильность вывода и рассуждать. Серия открытий закономерностей мира должна быть системной, взаимосвязанной.

Практика воспитывающей и обучающей среды.

Руссо в своих практических рекомендациях исходил из природной и домашней непосредственной среды ребенка.

Его Эмиль получал, например, от отца, родных или друзей записки с приглашением на обед, прогулку, катанье на лодке, с приглашением на праздник, день рождения и т.п.

К тому времени Эмиль еще не умел читать. Умеющим читать некогда, и когда они, наконец, соглашаются оказать ему эту услугу, то уже поздно. Удовольствие пропущено!

Вот если бы он сам умел читать... Он получает еще записки, они так коротки, содержание их так интересно. Все вокруг него тоже получают записки, но они мгновенно разбираются в их смысле. Ему то помогают, то отказывают.

Ребенок напрягает силы, ему удается разобрать половину записки. Кажется, завтра предстоит есть мороженое. Но где, когда, с кем? Эмиль тратит много усилий, чтобы прочитать и остальное.

Через некоторое время и он пишет приглашения другим.

Другой пример. Приходится сдвинуть тяжесть. Если Эмиль берет рычаг слишком длинный, понадобятся чрезмерные усилия. Если рычаг слишком короток, ему не хватит силы. Опыт может научить его выбирать именно ту палку, которую нужно. Такая мудрость ему по возрасту.

Из опыта Эмиль узнает, что ведро, наполненное обрубленными толстыми дубовыми ветками, весит легче, чем это же ведро с водой.

Эмилю не надо учить геометрии: ему приходится самому учить геометрии своего наставника.

Ведь учитель так смешон: начертил на земле круг с помощью острия, привязанного к вращающейся вокруг стержня веревке, а затем пожелал измерять и сравнивать радиусы между собой. Эмилю пришлось дать ему понять, что одна и та же веревка, постоянно натянутая, не могла дать неравных радиусов.

Первый урок по космографии Руссо проводит так. Помолчав несколько минут, как бы задумавшись, вдруг говорит Эмилю: "Я думаю о том, что вчера вечером солнце зашло вон там, а сегодня утром взошло тут. Как это могло быть?"

Несколько дней они не в силах найти ответа. Оба недоумевают. Наконец, наставник вспоминает, что ведь солнце днем переходит от востока к западу. Чтобы знать это, нужно только иметь зрение. Нет ли здесь аналогии?

Эврика! Умный Эмиль решает задачу для них обоих: аналогия настолько ясна!

Ветер ударяет им в лицо. Значит, воздух есть материальное тело, хотя его и не видно. Они опрокидывают стакан в воду, вода не наполняет его. Что же, значит, воздух оказывает сопротивление воде. Погружают стакан в воду глубже. Оказывается, воздух способен сжиматься до известного предела: вода заняла часть пространства.

Наполнив мяч сжатым воздухом, они обнаружили, что тот прыгает легче, чем наполненный каким-либо иным материалом. Значит, воздух — тело упругое.

Лежа в ванне, Эмиль поднимает руку горизонтально над водой. Он чувствует, что на нее давит страшная тяжесть. Значит, воздух — тело, имеющее тяжесть.

Далее выясняется, что вес воздуха можно измерить, приводя его в равновесие с жидкостями. Устройство сифона, барометра, духового ружья и воздушного насоса становится совершенно очевидным.

Да! Учиться надобно с напряжением сил!

"Почему этот камень упал?" — "Потому что он тяжел", — не задумывается Эмиль. — "А что же бывает тяжелым?" — "Да то, что падает!" — торжествует Эмиль.

"Значит, камень падает потому, что он падает?"

Тут юный философ стал в тупик. Это его первый урок здравого смысла и систематической физики.

Итак, Руссо неоспоримо доказал, что дети лучше сохранят и укрепят здоровье, скорее усвоят законы природы и поймут устройство общества, если им будут незаметно помогать в этой многотрудной задаче. Его ВОС призвана защитить ребенка от опасностей и провоцировать его на творческое познание жизни.

Не своеволие и желания окружающих их людей, а законы мира противостоят импульсам и эгоизму ребенка. Дети сталкиваются с противодействием своей лени и капризам в вещах, в работе, в инструментах, в деле. В активной обучающей среде ребенок овладевает необходимостью и научается наслаждаться внутри нее.

ВОС выступает как главное средство профилактики бунтарства и разрушительного неприятия этого мира его новыми посетителями.

Фрёбель. В педагогически целесообразной среде Фрёбеля, которая действительно способна помогать свободной, самопроизвольной активности детей, находятся мячи и снаряды для гимнастических игр. Физические упражнения сопровождаются песнями и учат подчинять чувства правилам игры.

Затем дети включают в свои игры-упражнения рыхлый песок, разноцветную бумагу, лоскутки. Среда организуется таким образом, чтобы будить в детях желание быть художниками, творцами, создателями и чтобы они составляли целое из его частей, комбинировали и усложняли свои произведения.

Далее ребенок ухаживает за растениями и животными. Он "опекает" игрушки и разные доверенные его вниманию предметы обихода.

Маленькие рукоделья развивают таланты. Детей поощряют к приобретению опыта удовольствия от дарения своих произведений другим детям и взрослым. Пение сопровождает любые игры.

Триумфу самодисциплины помогают коллективные игры и занятия. Среда стимулирует детей к взаимной помощи.

Монтессори. Она сочетает версию природной, инструментальной и социальной ВОС. Она акцентирует и самостоятельные эксперименты детей с различными обучающими вещами, и воспитательную силу влияния детей друг на друга.

Ребенок сам выбирает из предоставленных ему материалов объект своей активности и делает с ним то, что "ему велит его внутренний творческий дух". Преподаватель направляет и помогает детям в выборе и способах манипулирования с предметами, приборами, моделями. Ее ВОС предполагает, что ребенок может свободно уходить и приходить в учебные помещения и открытые пространства, где все устроено для автономных открытий и упражнений.

Детям предоставлена возможность действовать в соответствии с их естественными склонностями. Среда организована так, чтобы предоставить для активности ребенка культурно богатый и интересный материал.

Мур. Он воплотил принципы ВОС в "говорящей пишущей машине", которая, собственно, и есть его активная творческая обучающая, воспитывающая, развивающая среда.

В практическую модель ВОС заложены свойства, которые провоцируют и расширяют возможности усвоить и проявить любую из перспектив и их комбинации в ходе решения загадок и задач.

Активная обучающая среда — действующая модель усвоения культуры. Она стимулирует активность ребенка.

"Говорящая пишущая машина" располагается в небольшом здании современной архитектуры, напоминающем два смежных эллинга. В первом из них — индивидуальные учебные кабины с установками для звуковой видеосъемки и двусторонней радио-теле-связью. Второй эллинг отведен для управленцев и исследователей.

Новичков вводят в кабины их сверстники, которые уже прошли курс обучения и заняты в работе "издательства" (о нем речь впереди).

Интерьер излучает спокойствие и теплоту, несмотря на спартанскую простоту и отсутствие всего, что не относится к учению-игре.

Вновь прибывшему сверстник-проводник показывает все, чем тому случается заинтересоваться. Он сообщает также правила посещения "говорящей пишущей машины".

Их шесть:

- 1) ему не обязательно приходить сюда, если не хочется;
- 2) он может уходить, когда ему заблагорассудится;
- 3) когда время его пребывания (30 минут максимум) истекает, он должен уйти;
- 4) от него никто не ждет объяснений причин его прихода или ухода;
- 5) он идет только в ту кабину, к которой он прикреплен;
- 6) уйдя, он может вернуться, но не в тот же самый день.

Читатель легко узнает в этих правилах воплощение принципа аутоотеличности ВОС.

Взрослый обслуживающий персонал проинструктирован ничему не учить детей, не делать им замечаний. Персоналу не известны результаты предварительного и текущего изучения детей.

Дети обследуются с психологической, психиатрической, социологической и терапевтической позиций. Руссо весьма одобрил бы подобный глобальный подход к наблюдению за ходом развития детей.

Эти данные известны только руководству лаборатории, которое принимает решения о продвижении ребенка по четырем основным фазам обучения.

Первая фаза. Ребенок свободно изучает клавиатуру "говорящей пишущей машины" в кабине, где его оставляют без каких-либо комментариев в полном одиночестве. Из сотен детей, оказавшихся в своем подъемном стуле перед этой клавиатурой, только один мальчик просидел десять минут прежде, чем нажал какую-то клавишу. Остальные немедленно начинают стучать по ней пальцами, кулаками, локтями и, случается, носом.

При каждом нажатии клавиши машина выносит на экран крупную букву и на десятую долю секунды запирает всю клавиатуру. В это время из громкоговорителя доносится название буквы.

Если бы инструмент не был повышенно устойчив к ударам, сжатию и давлению, то игра не продлилась бы более минуты. Если бы клавиатура не запиралась на время произнесения буквы, то громкоговоритель стал бы заикаться.

Играя дальше, дошкольник обнаруживает (не без помощи особой подсветки клавиатуры) верхний и нижний регистры, наличие знаков препинания и другие скрытые до времени способности среды.

Машина подсчитывает число ударов по клавишам и следит за правильностью реакций ребенка на ее поведение. Критериями интенсивности интереса к игре-учению служат также наблюдения за выразительными движениями ученика и еще время, проведенное в кабине до поднятия руки — знака желания уйти. Когда его интерес начинает ослабевать, аппарат переключается на вторую фазу.

Вторая фаза. Исследование возможностей интересного прибора усложняется. На экране

появляются буквы, которые нужно напечатать. Затем динамик многократно произносит название буквы, и ее надо найти на клавиатуре.

Дальше — труднее. Буквы показываются на экране одновременно по несколько строчек, из них нужно выбрать только одну или две, которые называет машина. Потом пропускается первое или второе озвучивание буквы.

На второй фазе самообучения грамоте питомец открывает для себя связи между названиями букв и звучанием фонем. Это едва ли не главное в овладении письмом и чтением.

Когда ребенок научился легко распознавать и правильно печатать все буквы и знаки препинания, машина переключается на следующую фазу игры.

Третья фаза. Она посвящена построению слов. Машина вдруг начинает вести себя по-новому. Ребенку предъявляется последовательность букв, составляющих слово. Напечатав его, он видит изображение обозначаемого им предмета на экране. Если это "кот", то он, естественно, мяукает и мурлычет.

На пленку записывается все, о чем ребенку угодно поговорить. Если качество его произношения позволит, он разберет свои же речи и запишет их под собственную диктовку, а затем под диктовку других детей и взрослых.

Во время одного из сеансов игры с "говорящей машиной" трех- и четырехлетние дети писали под диктовку своих собственных магнитофонных записей. Один малыш поначалу отказался признать себя автором записи: "Этот маленький мальчик говорит неправильно!"

Вскоре дети научились отличать себя от других диктующих детей и взрослых. ВОС научила малышей производить материал: (а) исключительно для себя; (б) для тех, кого он знает; (в) для общего пользования. Одновременно дети научили получать информацию и от себя, и от других.

"Говорящая машина" ведет ребенка на высшем для него уровне трудности от буквы к словам и фразам, затем — к абзацам, периодам и целым рассказам.

Неправильные действия питомца ограничиваются, правильные — поощряются путем расширения сферы их приложения. Например, машина не запрещает написать слово "корова" через три "а", но зато последующая реакция обучающей среды будет отнюдь не поощряющего свойства.

Учение неизменно остается серией сменяющих друг друга игр. Цветная и звуковая видеозапись ребенка на всех этапах его продвижения в игре демонстрируется ему, и это не только развлекает его, но и помогает ему корректировать свое поведение.

Компьютер сам программирует дальнейшую работу ребенка в зависимости от его успехов.

Четвертая фаза. На этой фазе тренируются способности ребенка порождать высказывания.

Машина задает вопросы, провоцируя тщательное изучение текстов и иллюстраций.

Материалом служат художественные произведения для детей. Питомцу предлагается интерпретировать их на доступном ему уровне.

На четвертой фазе игры особенно тщательно индивидуализируется сложность заданий. И отстающие в развитии, и нормальные, и богато одаренные натуры получают интересный для них материал для мыслительной и эстетической активности.

Освоив искусство сочинять и записывать оригинальные истории, ребенок одновременно учится писать "от руки". Сначала малыши знакомятся с курсивными начертаниями букв.

Затем в одной из кабин тренируются в письме мелом на доске. На это уходит в среднем одна десятая учебного времени.

Полный курс учения-игры охватывает обычно от 150 до 170 посещений, то есть не более 135 часов.

Успешные "выпускники" поступают в "комнату переноса". Это — мастерская, издательство и мини-типография. Здесь учебные задачи сменяются практическими.

Малыши издают и выпускают собственную газету "Наши записки". Они делают это от начала до конца без вмешательства взрослых.

В газете участвуют все. Руководят делом наиболее одаренные дети, старожилы лаборатории. Ребенок наговаривает "статью" или "заметку" на магнитофон. Затем под собственную

диктовку записывает ее на клавиатуре. Потом зачитывает слегка отредактированную им самим запись коллегам и "главному редактору". Те предлагают изменения и совершенствования.

Газета обсуждается на общем собрании карапузов четырех-шести лет.

Вот некоторые из материалов газеты.

"Пираты". Лэрри и Чарльз — пираты. Когда мой младший братик спит, моя сестра и я играем во дворе.

"Рыбная ловля". Я пошел удить рыбу с братом и папой. Мы поймали золотую рыбку и кита!

"Пэм". Пэм, ты когда-нибудь сможешь стать сиделкой. Но, когда ты будешь сиделкой, ты не сможешь кричать, как сейчас.

Таким образом, в практике ВОС Мура воплощены все принципы ее построения и функционирования. Это — эвристические принципы конструирования обучающих сред. Принцип перспективности требует не только пассивной деятельности детей при усвоении знаковой системы, но и активной. Поэтому чтение соединено с говорением, аудирование — с письмом, ответы на вопросы — с оригинальными сочинениями.

Спортивные тренеры чаще и лучше, чем школьные преподаватели, применяют обратную связь на занятиях. Это не удивительно, поскольку спорт — тоже игра и легко применяет игровые методики в обучении. В частности, тренеры применяют видеосъемки состязаний. Это помогает учитывать сильные и слабые стороны свои и противника.

Взаимная перспектива судьи требует, чтобы ребенок видел свои поступки с точек зрения разных людей и групп. И судьей должен выступать не учитель, не родитель, никакой иной авторитет, а только он сам!

Издание детьми газеты позволяет им стать третейским судьей для самих себя.

Взглянув на себя с позиции целого, дети довольно точно оценивают свои успехи и поступки с нормативных позиций.

Принцип аутоотеличности определил собой самую широкую возможность для ребенка дурачиться, ошибаться, и все без гнетущих последствий.

Приложение аутоотелического принципа означает, в частности, свободу от социального и авторитарного давления. Играть — значит, не только действовать по правилам, но и действовать без сторонних комментариев. ВОС обязана избавить ребенка от соглядатайства выскочки старшей сестры, деспотичной мамы, раздраженного папы, во все сующей нос бабушки.

Аутоотелический принцип позволяет удерживать детей в обучающей среде без конфет, звезд и прочего, но и без упреков, угроз и наказаний.

Принцип творчества (продуктивности) потребовал от ВОС Мура простора для дедукций и вероятностных выводов питомца. Поэтому "говорящая машина" оборудована более продуктивной, чем обычная, системой алфавитизации: 44 знака для 40 фонем. Она позволяет детям строить слова из однозначных исходных единиц.

Творческая среда немыслима вне и без ее рефлексивности. Она призвана давать воспитанникам "зеркало" — возможность изучать себя как изучающего какой-либо объект, как активного участника жизни. Видеть себя ретроспективно необходимо, чтобы усмотреть правильную перспективу. Иначе ребенок легко начинает строить... иллюзии на свой счет.

Принцип индивидуализации воплощен в изменениях правил игры. Скорость смены режимов и фаз игры зависит от индивидуальных особенностей ребенка и корректируется средой.

Обеспечение индивидуального темпа и последовательности в изучении материала потребовало от ВОС Мура не только устройств, замедляющих или ускоряющих подачу материала. С помощью диктофона обеспечена возможность вернуться к изученному, повторить его.

Среда Мура не сообщает детям, что и как надо делать и что думать о сделанном. Она лишь намекает, тактично подсказывает, помогает выбрать правильный путь. В "машине" это свойство ВОС овеществлено подсветкой отдельных клавиш и другими техническими средствами.

"Говорящая пишущая машина" олицетворяет педагогико-антропологическую идею. В ее органическом целом соединены социология, математическая логика, эстетика, информационные технологии, культурно-историческая антропология, педиатрия. А также психология, коррекционная педагогика, психиатрия и современная математика. Благодаря этому педагогическому синтезу и содружеству наук ВОС О.Х. Мура достаточно сложна, чтобы обеспечить для подопечных открытие ими свойств окружающего мира, делать серьезные обобщения.

Действующая модель мира и жизни как средство воспитания.

Образование личности требует сопряжения, органического сращения двух главных факторов. На первом месте стоит поведение окружающих людей, на втором — упражнение, совершенствование самостоятельного опыта решения задач.

Но это двуединое влияние приобретает неотразимую действенность, только когда оно с необходимостью вытекает из обстоятельств. Из логики окружающей среды.

Тогда поведение взрослых не носит в восприятии питомцев искусственного, специально для них демонстрируемого характера. Упражнения перестают быть данью насильственным требованиям малопонятных взрослых.

Идеал педагогики — не слепое послушание нашим субъективным требованиям, а подчинение объективной необходимости.

Самостоятельное взаимодействие нового растущего человека со средой, в которую заранее заложена необходимость правильного мышления, — вот что дает прочное и глубокое образование.

Стало быть, окружающая среда, чтобы стать и оставаться воспитывающей и обучающей, обязана быть вместилищем воистину интересных задач и материалов для их решения, в частности средств поиска таких материалов.

Воспитывающая и обучающая среда (ВОС) — это постоянно расширяющаяся сфера деятельности подрастающего человека. Она включает в себя все большее богатство его связей с природой и культурными объектами — вещами, созданными человеком для человека, и социальной средой.

Действования растущего человека внутри специально организованной ВОС вызывают к активности ребенка, поощряют его энергию, насыщают ее увлекательными культурными объектами.

Эта среда покоится на трех китах — интересе, игре и общении. Она ориентирована на эмоции и чувства ребенка.

Абсолютный и безусловный интерес воспитуемых к учебной и практической работе — узловое средство, которое ведет к наиболее полному развитию характера, ума, нравственности.

Долгосрочные внутренние цели учения и воспитания должны быть "побочными" результатами непосредственного интереса и игры. Интересы завтрашнего дня представлены в целях учащегося как побочный продукт интересов дня сегодняшнего. Вместо целей, которых нужно добиваться, ВОС, таким образом, ставит цели, которых не нужно добиваться. Важная составная часть такой ВОС — система постепенно возрастающих трудностей.

Увлекательные загадки и задачи среда предлагает детям для самостоятельного разрешения и притом в ходе опытов.

ВОС сообщает детям ориентировочную основу действий по преодолению этих трудностей. Она обязана сопровождать весь процесс учения зеркально точной, объективной, нелицеприятной, но тактичной информацией о результатах, промежуточных и итоговых, действий. Об их правильности или ошибочности. О степени успешности совместных действий.

Она предусматривает также упражнения по переносу способов выполнения этих действий в нетиповые ситуации, взятые из жизни.

Природосообразная и культуросообразная ВОС находит, что побудительные силы учения заложены в само учение. Они не нуждаются в каких бы то ни было кнутах и пряниках. ВОС построена на здоровой любознательности и даже любопытстве детей. На их стремлении к самоутверждению, приобретению опыта и активности.

Приобретение таких познаний, которые затем не могут быть приложены к делу, служит верным средством к тому, чтобы возбудить в человеке недовольство. Рассудок, опыт, инициатива и характер — вот условия успеха в жизни; книги же этого не дают. Книги — это словари, очень полезные для наведения справок, но совершенно бесполезно хранить в своей голове целые длинные отрывки из них. В природосообразной системе образования обучают не книги, а сами предметы.

В нормальных условиях ВОС растущий человек учится с интересом потому, что это дает ему опыт преодоления трудностей, и он чувствует силы справляться с трудностями. Он получает доказанное на практике ощущение своего роста, взросления.

ВОС насыщается творческим зарядом.

Для реализации ВОС в школе надобно установить в ней эксплораторий. Эксплораторий есть педагогически целесообразная система оборудования среды учения и общения детей. Он позволяет им экспериментировать с собой, открывать свойства и устройство любопытных предметов, приборов и моделей. Благодаря этому — открывать законы природы и мира людей, проверять их, убеждаться в их непреложности.

ВОС-эксплораторий — это единство библиотеки, вычислительного центра, обсерватории, мастерских, музея.

ВОС-эксплораторий включает в себя минералогические коллекции, навигационные приборы, микроскопы, карты, гравюры, ноты.

ВОС-эксплораторий немыслим без опытного участка земли, кино-, фоно-, фото-, теле-, видеооборудования и всего остального, знакомящего с природой и культурой.

Благодаря ВОС педагогическое воздействие на ребенка оказывается не непосредственно преподавателем или воспитателем, а опосредствованно — через развивающую способности среду. Роль педагога в ВОС — конструктор ВОС. Он организует жизнь детей, которые заняты исследованием мира и активно взаимодействуют с социальной и культурной средой. Педагог окончательно становится важнейшей составной частью содержания образования. Он — носитель культуры. Образец созидательного, творческого отношения к природе и миру людей. Он — регулятор трудностей, помощник и источник задач. Зеркало ученических усилий.

Педагог создает здоровую, мажорную, доброжелательную, ведущую от успеха к успеху атмосферу ВОС. Он вместе с питомцами продвигается к полному трудностями и радостями открытий постижению истин.

ВОС учит не мыслям, но мыслить, самостоятельно извлекая познания из повседневных наблюдений и из опытов. Среда-эксплораторий помогает постигать принципы и способы собственных действий, и познавательных, и практических, и следовать им в новых ситуациях.

Юный ум постоянно ставится ВОС перед противоречиями между наличным знанием и необходимостью решать бесспорно интересные задачи. Дети тренируются в поисках выхода из этих противоречий.

ВОС обучает сотрудничеству с другими в совместном поиске ответов на мучительно интересные вопросы.

Обучение и воспитание, по сути, осмысленны, только когда они суть создание условий для самораскрытия способностей.

Школа есть ВОС. ВОС есть сколок природы и общества, позволяющий детям изучать общие свойства макрокосма на его микрокосмической модели.

Чтобы создать условия для развития имманентных человеческих сил, школа обязана стать упрощенной, но точной моделью жизни. В результате ребенок может в полной мере утилизировать опыт, который он приобрел вне школы. И наоборот — он применит в

повседневной жизни опыт, приобретенный в школе.

Содержание учения и воспитания определяется в ВОС содержанием жизненной деятельности человека. ВОС требует закалывания детей в ходе жизнедеятельности и для будущего, и для настоящего.

Социальная функция ВОС-эксплоратория — совершенствование личности и общества благодаря культивации любви и способности к автономному труду.

Задача школы в том, чтобы создать мир, в котором дети могут свободно жить и вырастать. Только в этой активной, провоцирующей творчество, обстановке — залог развития новых посетителей этого мира в результате естественного раскрытия личности. Личности, которая видит единственно то, что она зрит, но зато усматривает все, что можно увидеть.

Такая личность способна привносить в мир идеалы и отстаивать их от мракобесия и неволи. Дисциплина, как нас учит А.С. Макаренко и другие великие педагоги — это результат, а не средство воспитания. Дисциплинированность — качество нравственное.

Дисциплинированность дается сознанием того, что дисциплина, самодисциплина защищает и освобождает.

Вот почему дисциплина должна проистекать из самой жизни растущего человека, а не внушаться ему. Она должна проистекать из ее организации, из ее целей и содержания, из средств, которые выбираются для достижения этих целей.

ВОС решает и множество иных, очень трудных педагогических проблем.

Это самый тотальный из всех принципов педагогики. ВОС воплощает в себе все другие принципы образования.

Среди них — принципы природосообразности и культуросообразности педагогического процесса.

Благодаря ей полностью реализуется индивидуализация учения, притом на высшем уровне трудности.

В ВОС закладывается принцип активности в той же мере, что и положительной мотивации.

ВОС воплощает в себе идею наглядности и положение о великих развивающих свойствах игры.

В равной степени ВОС строится на базе немедленного подкрепления успешного действия и с полным учетом обратной связи.

Школа-эксплораторий приближается к жизни. Не жизнь со всеми ее безобразиями и неразберихой учит жизни вступающих в жизнь, а школа как упорядоченный и гармонизированный, просветленный и проясненный сколок жизни учит науке и искусству правильно, достойно и красиво жить. Школа обязана расширять опыт детей и делать привлекательным труд.

Для этого она превращается в ВОС, защищающую ребенка и провоцирующую его на творчество.

Что надо разработать для подготовки к созданию хорошей школы

1. Техническое задание для проекта школьного здания.

- Библиотека.
- Выставочный центр.
- Информатизация образования. Использование Интернет ресурсов.
- Кинозал современный.
- Клубы по интересам.
- Компьютерная сеть.
- Коструирование, моделирование. Конструкторское бюро и научное общество.
- Кукольный театр.
- Лабораторных занятий система.
- Медико-психолого-педагогическая комиссия.

- Музеи (игрушек и др.). Осязаемые и интерактивные действующие экспонаты.
- Оборудование школы.
- Объединения учащихся: учебно-исследовательское (предметные кружки, научные общества учащихся), культурологическое (по вопросам истории, культуры, искусства, философии, этнографии); научно-техническое (по видам технического творчества); эколого-биологическое (юных натуралистов, исследователей природы, по направлениям опытнической работы в школе); художественно-эстетическое (изобразительных искусств, декоративно-прикладного творчества, музыкальные, хоровые, танцевальные и др.), спортивно-оздоровительное (по всем видам спорта детского и юношеского); туристско-краеведческое (по краеведению, видам туризма, спортивному ориентированию).
- Оркестры: симфонический, духовой, джаз, "групповой".
- Пантомима. Цирк. — В элементах.
- Психологическая служба. Профилактика и снятие тревожности и страхов. Тренинги общения и т.п.
- Система кабинетов и их оборудования.
- Студия мультфильмов.
- Театр.
- Телестудия школьная.
- Типография в школе.
- Учебно-воспитательный комплекс: школа, дошкольное, дополнительное образование, культура-досуг-просвещение, спорт.
- Учебные пособия. ТСО. Их связь с эксплораторием.
- Физическое воспитание, физическая культура
- Художественное творчество детей: рисунки, лепка, устное и письменное художественное слово, мелодии, драматизации, танцы, а также хоровое пение, театральные постановки, декоративно-прикладные вышивка, резьба и т.п., кукольный театр, рисованные и игровые фильмы и т.д. Исполнительное игру на музыкальных инструментах, выразительное чтение, традиционные виды народного художественного творчества.
- Шахматы.
- Школа до школы.
- Школьная радиосеть.
- Школьный телефон доверия.
- Эксплораторий.
- Элементы продленного дня.

2. Материалы для подготовки педагогов (дополнительно к п.1).

- Team-teaching. Методические объединения межпредметные.
- Библиотека детская. Детские энциклопедии, справочники. Бумажные и компьютерные.
- Библиотека научно-методическая.
- Библиотека: научно-популярная, научно-занимательная литература.
- Внеклассное чтение: конференции, лит. праздники, читат. конференции, выставки и индивидуальная работа с учащимися
- Внутришкольная периодика.
- Внутришкольный контроль, система самооценок как элемент самоуправления.
- Возрастные зеркала. 10-12 лет. Преодоление эгоцентризма: множество перспектив и проекций.
- Возрастные зеркала. Юность школьная (ранняя юность). Молодежная субкультура. Дружба. Любовь. Характер. Счастье и добродетель.
- Воспитание чувств — система.
- Воспитательная система школы как складывающееся взаимодействие пед. и детского коллективов.

- Группы по интересам. Кружки. Поделки. Народные промыслы.
- Детский фольклор.
- Детское самоуправление.
- Детство как учебный предмет и психологическое зеркало. Экономика, этнография, этнопедагогика. История детства.
- Дифференциация обучения.
- Интегрированные курсы типа "Окружающего мира".
- История прогресса как история подвигов и великих свершений разума.
- Классическое образование как вид фуркации в старших классах.
- Коллекционирование.
- Концентрированное обучение (погружение).
- Коррекционно-развивающее обучение.
- Критерии счастья ребенка. Компоненты: а) то, что зависит от самого субъекта, определяется мерой его собственной активности и б) то, что от него не зависит (обстоятельства, судьба). Понятия морального совершенства и нравственных добродетелей.
- Кругозоры и круги знания, понимания и действия.
- Курс предупреждений. Забота. Страх. Свобода. Совесть. Решимость. Борьба. Страдание. Смерть. Опасности: цинизм, ханжество, хитрость, насилие.
- Курс самовоспитания, самоконтроля, самонаблюдения, самооценки.
- Курс самообразования.
- Лагерь летний на базе школы (Переделкино).
- Логопедическая служба.
- Международные контакты с детьми и молодежью.
- Методы. Эвристический. Исследовательский.
- Мировая культура. Архитектура, музыка, живопись, литература.
- Мониторинг гармоничности развития школьников.
- Мониторинг социального статуса ребенка в группе (группах).
- Москвоведение. Отечествоведение.
- Научная работа учителей. Наблюдение и исследования.
- Незнаемое, его обозрение.
- Новые учебные предметы. Этнография и религиоведение. Этика.
- ОБЖ, традиционное и новое содержание.
- Образовательные программы по учебным предметам и школы в целом.
- Общешкольный коллектив на базе общей идеи: общая творческая забота об улучшении окружающей жизни. Основы: привлекательные для детей идеалы; организация социально значимой и интересной для всех деятельности; построение ученического самоуправления на принципах сменяемости организаторов с целью включения всех воспитанников в активную работу; особые отношения в коллективе, проникнутые заботой о каждом ребенке и взрослом.
- Олимпиады.
- Память и интересы.
- Педагоги-организаторы (доп. образование, клубная жизнь).
- Педагогический совет. Участие в разработке Устава школы, концепции её развития, формирует основные цели и задачи деятельности, осуществляет выбор учебных планов и образовательных программ, форм и методов организации образовательного процесса, проводит анализ и осуществляет контроль образовательной деятельности, утверждает итоговые оценки учащихся, определяет направления опытной работы педагогического коллектива. Утверждает организационную структуру школы, состав методического совета, аттестационной комиссии, рассматривает вопросы подбора кадров, повышения их квалификации, взаимодействует с органами ученического и родительского самоуправления, устанавливает связи педагогического коллектива с научно-педагогическими учреждениями, проводит методические семинары и пр.
- Правовое воспитание. Уголовная ответственность несовершеннолетних.

- Практикумы.
- Преемственность и развитие учебной деятельности.
- Преемственность содержания, методов и оргформ образования между его ступенями.
- Присяга педагога школы.
- Продолжительность обучения на каждом этапе.
- Пропедевтика и семиотика детских болезней.
- Профилактика возрастных кризисов.
- Профилактика зависимостей, санитарное просвещение, оздоровительная работа.
- Профилактика и снятие смыслового барьера.
- Профилактика импульсивности — в играх, в частности, спортивных.
- Профилактика неуспеваемости.
- Профилактика ослабления зрения и слуха.
- Профилактика правонарушений.
- Профилактика утомления, переутомления. Повышение работоспособности без переутомления.
- Профилактика фрустраций, неврозов, негативизма.
- Семинары.
- Семья, любовь.
- Сенсорное воспитание, система развития органов чувств.
- Синтетически-обобщающие курсы: осмысление познанного.
- Система диспутов внутришкольных и внешних.
- Система и иерархия ценностей и потребностей.
- Система матерских, наставничества, подмастерий.
- Система мотивов учебной деятельности. Система учебных операций.
- Система оценок при промежуточной аттестации, формы и порядок её проведения.
- Система перевода из класса в класс. Выпуск.
- Система повышения трудностей, диффикультатика.
- Система поощрений и критериев поощрения.
- Система программы учебных продуктов.
- Система профилактики социальной зависти, классовой ненависти и т.п.
- Система психогигиены.
- Система психологической диагностики.
- Система работы в неформальными лидерами школьников.
- Система самостоятельных работ.
- Система семинаров и семинариев.
- Система синектики, мозговых штурмов.
- Система социального закаливания (подготовка к инициациям).
- Система технологий при работе со стандартами.
- Система удовольствий познавательных и эстетических
- Система умений как умного, творческого применения навыков.
- Система управления, номенклатура управленческих ситуаций, управление развитием.
- Система установок.
- Система учебных "проектов" — групповых исследований и практических работ.
- Система учебных инструктажей, установочных указаний.
- Структура финансовой и хозяйственной деятельности.
- Суд. Честь, репутация, достоинство.
- Таксономия результатов обучения и технологий полного усвоения.
- Техническое задание для проектирования школьных сооружений и пришкольного земельного участка.
- Типы и виды реализуемых программ.
- Типы мировоззрений, мироотношений, мировосприятий и мироощущений.
- Убеждения. Система. Глубина и прочность.

- Удивление, культивация. Вопросы культивация.
- Умеренность как долг перед собой.
- Умственное воспитание, формирование понятий (ясность понятия) и пр. Суждение. Умозаключение. Индукция. Дедукция.
- Учебные планы начальной, основной и старшей школы. Федеральный, национально-региональный и школьный компоненты.
- Факультативы.
- Философия как мышление и мышлении. Философия как мышление о мире. Философия как мышление о человеке.
- Фуркация в старших классах. Специальные учебные циклы.
- Характерология.
- Цели образовательного процесса.
- Ценностное воспитание.
- Чувств воспитание.
- Школа для педагогов школы. Head Start.
- Школа для родителей.
- Школа для родителей. Опасности. Честолюбие чрезмерное.
- Школьные "журналисты" — разведчики тайн природы, наблюдатели, открыватели неизвестного и летописцы.
- Школьный гимн, флаг, форма, знаки отличия (включая особые медали).
- Штатное расписание.
- Экзамены.
- Экологическое образование и воспитание. Экологическая культура.
- Экономическая подготовка. Малый бизнес и его связь с ручным трудом. Школьные товары, услуги, деньги. Банк, биржа.
- Экономическое образование. Курс природы бедности и богатства.
- Экскурсии и путешествия.
- Эстетическое. Эвритмия (М.А. Чехов). Связь с истиной и добром. Природа. Мироздание. Эрос благородный.
- Этика.
- Этический кодекс работника школы. Корпоративные законы.
- Этнография и религиоведение. Этноты. Многообразие вер и верований.
- Юности честное зеркало – этикет.
- Язык(и) обучения и воспитания.

3. Материалы для подготовки менеджеров (дополнительно к пп. 1 и 2).

- Деятельность менеджеров в экстремальных ситуациях.
- Перечень видов локальных актов — приказов, распоряжений и других актов, регламентирующих деятельность образовательного учреждения.
- Порядок тура и формирования органов управления, их компетенция и организационная ок управления образовательным учреждением (компетенция учредителя; струк деятельность; комплектование сотрудников и условия оплаты их труда).
- Порядок и основания отчисления обучающихся.
- Порядок приёма обучающихся, воспитанников.
- Порядок регламентации и оформления отношений образовательного учреждения и обучающихся, воспитанников и их родителей или законных представителей.
- Права и обязанности участников образовательного процесса.
- Проектное управление, стратегическое планирование, научное и операционное обоснование.
- Режим дня школы и школьников.
- Режим образовательного учреждения.

- Самоуправление. Суд. Элементы ювенальной юстиции.
- Связи с окружением. Профсоюз работников народного образования и науки РФ. Московский департамент образования.
- Связь с внешним миром. Связь с международными детскими и юношескими организациями.
- Система антистрессового управления.
- Система подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров.
- Стратегический план.
- Управление развитием. Вовлечение педагогов школы в инновационную деятельность.
- Управление школой как система планирования, организации и руководства.
- Менеджеры, педагоги, их участие в управлении.
- Устав. Совет школы, его состав, порядок его избрания, организационная структура, регламент работы и принятия решений определяются в уставе школы. На основе устава происходит разграничение полномочий между Советом школы и директором школы. Типовой устав общеобразовательного учреждения предусматривает избрание Совета школы на определённый срок общим собранием (конференцией) трудового коллектива школы. Совет школы может заслушивать отчёты и сообщения директора и других работников школы, представителей общественных организаций.
- Учебные планы начальной, основной и старшей школы. Федеральный, национально-региональный и школьный компоненты.

Образование к свободе

Всего труднее и всего важнее — учить свободе. Учить не злоупотреблять ею. Свобода — наука и искусство, овладеть которыми отдельной личности приходится всю жизнь, а странам и народам — столетиями.

Трудность этой науки и этого искусства в том, что они требуют постоянного преодоления соблазнов и слабостей, таящихся в самой природе человека. Но не овладеть ими нельзя, поскольку свобода совершенно необходима для поступательного движения, для прогресса личности и общества.

Быть свободными значит жить по законному и справедливому обычаю. Самостоятельно выбирать свой путь, «творить, выдумывать, пробовать», не нанося вреда себе, семье и другим людям.

Значит -- преодолеть себя. Как минимум в трех областях, в трех сферах — интеллектуальной, ценностной, нравственной.

I. В число интеллектуальных сторон свободы мы включаем:

наслаждение мыслью как трудом, преодоление страха перед умственным напряжением, готовность к нему, к мукам умственного поиска («выбор — бремя сильных»); стремление к творчеству;

культуру мысли как преодоление логических ошибок и освобождение интеллекта от страстей («ум обслуживает страсти», оправдывает их);

дальновидность как преодоление расслабленности мысли, близорукости, легкомыслия, безнравственности;

преемственность нравственности как преодоление нигилизма и невежества;

смирение ума как преодоление соблазна быть обладателем единственной истины.

II. Образование к свободе есть также образование мироотношения, системы ценностей, миропонимания, ожиданий, стремлений, предвидений, представлений о «рае» и «аде». И в этой области не обойтись без преодоления. Надобно побороть, превозмочь, низложить и подчинить себе - :

соблазн делить мир на «своих» и «чужих», «наших» и «антинаших» - пониманием блага разнообразия, умножения созидательной общей мощи при взаимодействии различий; апатию и агрессивность - идеей достоинства человечества в своем лице (Кант), идеей личного бессмертия, как естественного бессмертия (дети, дела), так и сверхъестественного; комплекс «раба» и «господина» - сотрудничеством, делом, партнерством, соглашением (договором), взаимной выгодой; своеволие и злоумышление - пониманием свободы как единственной возможности добра и добра как единственного оправдания свободы; покорность - принятием идеи справедливости как высшей и безусловной ценности; беззаконие - пониманием общественного договора как шествия упорядочивающего замысла в мире; отношение к крови как «основе общности» - пониманием нации как культурного единства, культурного сотворчества, созидания культуры.

В нравственной сфере необходимо прежде всего преодоление:

страха свободы - ответственностью;
радости самообмана - правдолюбием;
неуважение к себе - совестью;
гордыни страдания - бодростью;
эгоизма и капризов - мужеством;
озлобленной слабости - великодушием;
зависти - любовью, восхищением, уважением;
паразитизма - идеей долга;
равнодушия - уважением к трудностям других людей.

Требуется созидательное мироотношение, мужественное и честное, чтобы вступить в царство свободы.

Отказ от насилия, от хитрости неизбежен, чтобы конкуренция не приняла разрушительных форм.

Важен опыт содействия, сотрудничества, кооперации, соревнования в качестве и эффективности.

Надобны неконформизм и терпимость, усвоение инокультурного опыта и сохранение оригинальности в лучшем, то есть в конструктивном.

Культура — это процесс. Процесс внимания другим. Внимать—вникать, постигать («Нам внятно все» - Блок). Следует научиться внимать.

Должно давать культуру без купюр, без монополий, без доминант, без перетягивания «одеяла», без подкупов и без инсинуаций.

Связь образования с жизнью? Нет! Слияние с нею. Исходить из практики и возвращаться к ней. Теория применяет практику, ориентирует в ней.

Концептуальные основы общеобразовательной школы в России начала XXI века

ЦЕЛИ.

Средняя общеобразовательная школа целенаправленно готовит учащихся к жизни, труду в информационно все более насыщенной среде, требующей от членов общества повышенной ответственности, более широкой и вместе с тем более гибкой общеобразовательной базы, подлежащей обогащению и развитию. Школа должна учить детей эффективно справляться и

с задачами настоящего дня. Она призвана сочетать подготовку нового поколения к будущему с содержательной и полнокровной сегодняшней жизнедеятельностью учащихся.

В среднюю общеобразовательную школу включается, прежде всего, общеобразовательная подготовка как база любой последующей специализации. Общее образование нацелено преимущественно на развитие общих способностей (трудоспособность, самостоятельное и правильное мышление), склонностей, интересов, убеждений, идеалов, мировоззрения, направленности личности, одновременно создавая возможности для выявления и формирования призвания, помогая молодым людям в их жизненном и профессиональном самоопределении.

Ставится цель способствовать общекультурному развитию, особенно совершенствованию нравственного и интеллектуального внутреннего мира, становлению системного миропонимания и конструктивного мироотношения. В задачи школы входит предупреждение отклоняющегося поведения, вооружение школьников средствами эффективного саморазвития, подготовка к непрерывному образованию.

Одна из важнейших целей школы — становление и развитие навыков самоуправления и коллективной деятельности.

Средняя общеобразовательная школа органически включает в себя новые информационные технологии. Компьютеры здесь служат ученику и учителю и как средство познания, и как инструмент практической деятельности.

КРИТЕРИИ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ.

Характер совершенствования образования в школе и его результаты должны оцениваться по уровню развития учащихся и динамике этого уровня. Объективные показатели:

- состояние здоровья,
- структура интересов и ценностей, проявляемых в деятельности и ее продуктах,
- прилежание,
- ориентированность в мире вещей, людей, идей, знания, технологиях и источниках информации,
- способность адекватно понимать и оценивать те или иные пласты информации,
- решение учебных и практических задач, логичность и доказательность суждений и умозаключений,
- усвоение практического этикета.

В "приемке уровней" школьной результативности принимают участие родители, учителя других школ, ученые, преподаватели вузов и т.д.

Ход и результаты развития детей фиксируются также преподавателями и воспитателями в порядке каждодневных наблюдений над поведением школьников по следующим параметрам:

- предвидение последствий своих деяний, осмотрительность, осторожность, здравомыслие;
- отвращение к злобности и гневливости, к причинению вреда, злomu умыслу, злорадству, самообману и обману, к насилию, хитрости;
- склонность и способность к продуктивности, творчеству, конструированию и проектированию;
- склонность и способность к напряженному продуктивному труду и переменам видов труда;
- навыки коллективной трудовой и познавательной деятельности; культура труда;
- склонность и способность к самообразованию, к сотрудничеству со сверстниками, старшими и младшими поколениями;
- вкус к полноценному творческому досугу, склонность и способность к социально активной деятельности в детских и молодежных коллективах и организациях;
- умение корректировать свою деятельность, готовность к трудностям и испытаниям, способность справляться с противоречиями действительности;
- правосознание (категории вины, преступления, наказания и пр.);

- желание и умение ценить, организовать и использовать время;
- владение простейшими методами менеджмента;
- опыт принятия ответственных решений и их осуществления;
- требовательность к себе и снисходительность к другим;
- насыщенность душевной деятельности, качество и количество мыслительной работы.

Учет и оценка результатов педагогического процесса будут осуществляться объективно независимыми советами при школе. В их состав планируется включить практиков и ученых, деловых людей, педагогов из училищ, колледжей и вузов, а также представителей общественности из непосредственного социального окружения школы.

Учащимся даются творческие задания – и теоретические и практические, по результатам выполнения которых можно оценивать их успехи.

О степени продвижения школьников советы полезно судить также с помощью независимых характеристик, составляемых широким кругом лиц.

Аттестационным советам дается право рекомендовать администрации замену учителей в случае, если объективная оценка результатов школьной работы свидетельствует об их слабой квалификации. Разумеется, советы должны быть вооружены критериями минимально допустимого уровня достижений школьников и надежными способами применения этих критериев.

СРЕДСТВА ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ.

Средствами достижения указанных целей и проистекающих из них задач являются:

- воспитывающая и обучающая педагогическая среда школы;
- психологическая атмосфера и духовный климат школы;
- пример и влияние личности педагогов;
- содержание образования и воспитания вкупе с методами и приемами обучения;
- структуральные и организационные формы обучения и воспитания, повышения квалификации педагогов, родительская школа.

Воспитывающая и обучающая педагогическая среда школы (ВОС):

- информаторий — система собраний (хранилищ) различных носителей информации и место пользования этими собраниями;
- экскурсии, образовательный туризм, путешествия;
- естественнонаучный центр — коллекции, лаборатории, опытный участок земли, питомники для животных, сад;
- музей искусств и ремесел — приборы, карты, ноты, кабинеты, комнаты для образцов ремесленного производства, художественные мастерские, оркестры, кукольный театр;
- обсерватория, связанная с агрономией и мореходством.

Учебные лаборатории связаны с производствами, заводами, предприятиями сферы обслуживания.

Здесь же создаются условия для содержательного общения.

Психологическая атмосфера и духовный климат школы. Педагоги создают здоровую, мажорную, доброжелательную, ведущую от успеха к успеху атмосферу.

Вместе с питомцами они погружаются в увлекательный, полный трудностями и радостями открытый, духовный и научный поиск.

Школа защищает ребенка и провоцирует его на творчество.

В школе учат не мыслить, но мыслить, самостоятельно извлекая познания из наблюдений и из опытов. Школьникам помогают постигать принципы и способы собственных действий, и познавательных, и практических, и следовать им в новых ситуациях.

Юный ум постоянно ставится перед противоречиями между наличным знанием и необходимостью решать бесспорно интересные задачи. Дети тренируются в поисках выхода

из этих противоречий.

Школа обучает сотрудничеству с другими в совместном поиске ответов на действительно интересные вопросы.

Обучение и воспитание в школе суть создание условий для самораскрытия способностей, для развития навыков самоуправления.

Эта школа есть сколок природы и общества, позволяющий детям изучать общие свойства макрокосма на его микрокосмической модели; концентрированная и проясненная модель жизни.

В школе ребенок может утилизировать опыт, который он приобрел вне школы. И наоборот — он применяет в повседневной жизни опыт, приобретенный в школе.

Пример и влияние личности педагогов. Все школьные работники в той или иной мере педагоги. Менеджеры, воспитатели (классные руководители и тьюторы), учителя, психологи и профориентанты, медики, нянечки и диспетчеры являют собой образцы терпимости, невозмутимости, доброжелательства, приличия, компетентности, преданности общему делу и корпорации, увлеченности своим трудом, наличием искренних духовных интересов, здравомыслия и трудолюбия.

Содержание и методы воспитания и образования.

Полный курс общего образования в школе призван обеспечить усвоение системных знаний из следующих областей:

- история, экономика, социология, государство и право, эргономика, науковедение, география, этнография, культурология, лингвистика, логика, психология, педагогика, религиоведение, этика, эстетика, литература, изобразительное искусство, дизайн, рисунок и черчение, музыка;
- техника и технология, производство и сельское хозяйство;
- математика, информатика, астрономия, физика, химия, геология, биология, физиология, гигиена;
- физическая культура и спорт;
- профессиография, прикладные искусства, ремесла.

Средняя общеобразовательная школа имеет в своем составе подготовительное отделение для детей до шести лет. Собственно школа подразделяется на четыре возрастных этапа: I–III классы (6–8 лет), IV–VI классы (9–11 лет), VII–IX классы (12–14 лет), X–XI классы (15–16 лет).

На первом этапе в учебный план вводятся простые компьютерные игры, на втором – начальный курс информатики, начинается широкое применение компьютеров в учебном процессе.

Обязательные предметы (около 60% учебного времени) сочетаются с факультативами.

Вводятся учебные дисциплины:

- современный мир,
- производство, техника, культура труда,
- законы мышления, логика, открытия и изобретения,
- религиоведение,
- история мировой культуры,
- этика и психология,
- развитие природы и общества,
- основы самообразования и самовоспитания,
- художественные занятия и др.

На третьем и четвертом этапах наряду с курсом информатики и вычислительной техники преподаются обязательные предметы, в их числе:

- философия,
- экономика,

- техника и технология,
- производство и сельское хозяйство,
- этнография,
- а также концентрически расширенные курсы предшествующих этапов.

В двух последних классах школы вводится фуркация учебного плана на базе обязательных для всех уклонов предметов, занимающих примерно 40% учебного времени.

Технологический уклон предусматривает углубленное изучение предметов политехнического цикла, включая эргономику; естественнонаучный – математической логики, математики, исследования операций, механики, астрономии, физики, химии, биологии; обществоведческий – истории и социологии, государства и права, политики, искусства, литературы, филологии, эстетики, психологии, этики, педагогики.

Дисциплины по выбору охватывают, в частности:

- освоение различных видов практической деятельности,
- проектирование и моделирование,
- перевод и способы научно-информационного обслуживания,
- машинопись и стенографию,
- изготовление наглядных пособий,
- программирование и техническое обслуживание компьютеров.

Направление углубленного изучения предметов учащиеся избирают сугубо добровольно, с помощью психолога и работающего в тесном контакте с ним консультанта по вопросам профориентации. В задачи консультационной службы входит также забота о психогигиене, психопрофилактике, предупреждении и разрешении различных конфликтов, общем развитии учащихся.

Методы обучения. Основу учебных занятий составляют активные, творческие и практические методы. Среди них:

- различные варианты сократического (эвристического, поискового) метода,
- моделирование, конструирование, проектирование,
- экспериментально-лабораторный, исследовательский, проектный.

Широко применяются игровые методики, в старших классах – деловые игры (адаптированные).

Создается простор для художественного, научного и технического творчества.

Особая роль в формировании общих и отчасти специальных способностей школьников принадлежит методам развивающего обучения: на основе совместно-разделенной деятельности учителя и учащихся возрастает значение познавательной и продуктивной самостоятельности учащихся. Сначала с помощью педагога, а потом все более самостоятельно школьники усваивают изучаемый материал с учетом условий правильного выполнения конкретных действий («ориентировочная основа действий» по П.Я.

Гальперину).

Широкое применение находят здесь также методы проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) и метод проектов (Джон и Эвелин Дьюи).

Особая роль придается компенсаторной педагогической работе. В каждом отдельном случае созреванию, укреплению, росту способностей служат:

- гибкое сочетание обязательных предметов с факультативными,
- выбор занятий учащимися,
- разнообразие видов деятельности в мастерских, в поле, в лабораториях, библиотеке, в кружках и группах по интересам.

Методы воспитания. Усиливается роль самовоспитания, самообразования и самоуправления школьников. Их обучают умениям самонаблюдения и самооценки, самоконтроля и самосовершенствования, стимулируются волевые усилия в саморазвитии.

Приоритет отдается работоспособности, этой важнейшей человеческой способности, и

связанному с ней трудолюбию.

Предусматривается и целенаправленная работа по преодолению трудностей, которые испытывают учащиеся в общении, труде, познании, а также непатологических задержек в физическом, нравственном, эстетическом, умственном развитии.

Большое внимание уделяется предупреждению и ликвидации недостатков устной и письменной речи.

Профилактика и коррекция нежелательных отклонений осуществляются:

- при учете имеющихся положительных качеств и свойств личности путем перестройки отрицательных (превращение любопытства в любознательность и т.п.),
- вытеснения вредных привычек полезными,
- с помощью психотерапевтических методик.

Такой подход сочетается с работой по дальнейшему развитию способных и одаренных детей, в частности, с помощью специальной организации их индивидуальной и совместной деятельности.

Увеличивается доля практической, в частности, социальной деятельности школьников, в частности, в рамках детских и молодежных организаций.

В конкретных делах учащихся технические знания соединяются с логическими, этическими и эстетическими, а экономические и эргономические – с психолого-педагогическими.

Особое внимание уделяется культуре труда, его рациональной организации.

Организационные формы. В подготовительном отделении преобладающей оргформой занятий являются разноплановые игры.

В основной школе классно-урочные занятия дополняются групповыми и индивидуальными занятиями, в частности, во внеурочное время, в разновозрастных коллективах. Ребята углубляют свои знания, участвуя в проектных бюро, "малой академии наук" и т.п. Широко практикуются лекции, в том числе общешкольные, семинарские формы занятий, коллоквиумы, дискуссии, экскурсии и краеведческие походы, развивается самообразовательная деятельность учащихся. Вводится гибкое, подвижное расписание занятий, допускается разнообразие учебного материала, пособий, индивидуальных и групповых видов, форм и приемов учебной и внеурочной работы.

В школе организуется психолого-педагогическая и профориентационная служба, педагогический всеобуч родителей и воспитателей учащихся, постоянно действующая система повышения квалификации учителей, разнообразные формы организации жизни школы, разноплановая самодеятельность учащихся и т.д.

Активизация межличностных отношений и группового взаимодействия достигается в совместной практической и теоретической, продуктивной и репродуктивной работе, в частности и в разновозрастных группах. Той же цели служит специальное обучение праву, этике, психологии; введение самоуправляющегося общешкольного «суда» (по Я. Корчаку).

Педагогический персонал школы вовлекается в непрерывный курс повышения квалификации, главным содержанием которого становятся методика, техника и организация целенаправленной систематической работы по самоконтролю, саморазвитию, самообразованию учителей, способствующих росту их профессионального мастерства.

Неотъемлемая составная часть непрерывного курса – коллективные обсуждения, прослушивание и оценка видеомagneтофонных записей с фрагментами учебных и внеурочных занятий, анализ трудностей и препятствий на пути к целям, путей совершенствования педагогической работы. Педагоги-практики становятся полноправными участниками управления учебно-воспитательным процессом в школе.

В новой школе труд учителей и воспитателей кооперируется и специализируется. В частности, возможны их объединения в группы, которые охватывают всех, кто работает с данным классом. Их задача – координировать содержание работы и методы воспитания и обучения, развивать межпредметные связи, реализовать единые требования к учащимся. Подготовка новых кадров осуществляется параллельно с переподготовкой имеющих.

Родительская школа. Родители проходят психолого-педагогический всеобуч. Всеобучем целесообразно охватить также и тех представителей общественности, которые примут активное участие в деятельности школы, шефов и других заинтересованных лиц.

Образование как преступление

Профилактика, как известно, эффективнее терапии. Легче не допускать ошибок, чем исправлять уже совершенные промахи.

Одно из распространенных заблуждений относительно образовательного дела состоит в том, что имеющееся высшее (и любое иное) образование можно ПРОСТО улучшить, и дела пойдут прекрасно. Это на самом деле иллюзия. Никакие усовершенствования содержания образования или его методов не в силах изменить его злокачественной сущности.

Вот почему необходимо создание, выращивание, оттачивание совершенно НОВОГО образования – не каких-то там методических тонкостей или интересных вкраплений в ткань ныне существующей высшей школы, а ее принципиальное, коренное изменение.

Из этого следует, что нам предстоит наработать принципиальное новое содержание образования и разработать принципиально новые его оргформы и методы.

Что значит "новые"? "Новые" – значит отличные от ныне господствующих, но вовсе не новые в историческом смысле. Как раз наоборот – мы берем из прошлого не пепел, а огонь.

Мы заимствуем и из современности лучшее, что у нее нам известно. Переплавляем в тигле наших целей всё, проверенное временем на эффективность, на действенность, вносим поправочные коэффициенты на наше время и место.

Мы не прожектерствуем!

Итак, образование как преступление против человека, человечности и человечества НЕ всякое образование, НЕ образование как таковое. А то массовое школярство, что, увы, для нас обычно, обыденно, каждодневно. В этой привычности и заключены главные опасности при попытке создать новое образовательное учреждение.

Вводные тезисы

Генетика не знает гена подлости, как и гена благородства. Подлецом или благодетелем человек становится прижизненно путем спонтанного научения и формального образования. "Сравните сияющий ум ребенка со слабоумием среднего взрослого, и вы поймете, какова роль обучения и воспитания в жизни человека", - предлагал Зигмунд Фрейд.

I Против человека

Калечение

Воспитание и образование калечат наших детей: ухудшают их физическое и психическое здоровье.

Недоразвитие способностей и взращивание комплекса неполноценности

Образование глушит способности и укореняет чувство неполноценности.

Развращение

Образование внедряет в душу потребительство; растлевает насилием и ханжеством. "Самый прочный урок, который усваивают молодые люди в любой школе, - что их первейшая жизненная заповедь должна быть "ублажай начальника и не вызывай у него чувства затруднения", - уверял Джон Хольт.

Многочисленные и тщательные исследования показывают, что

агрессивное, жестокое, хулиганское поведение детей и подростков не связано напрямую ни с составом семьи, ни с социальным и материальным положением родителей, ни с их наличием,

ни с количеством детей в семье, ни с образованием, возрастом и профессией родителей, ни с жилищными условиями, ни с наличием телевизоров и книг, газет и журналов, — а связано с мировосприятием, мировоззрением и отношением к людям.

Преступность, разрушающая мироустройство, не зависит от дипломов и аттестатов, от должностей и постов. Но от содержания и способов образования — зависит.

У образования есть возможность и предупреждать и укоренять преступный образ мысли, как бы снабжая взрывное устройство детонатором. Достаточно небольшого (личного или общественного) потрясения — и неизбежно возникнет взрыв различной разрушительной силы.

Обман

Преступность невозможна без самооправданий. Искусству самооправданий отлично учит школьное “двоемыслие”: поощряемое проговаривание вслух и как можно более “искренне” не того, что думаешь, а что надобно.

Известно, что есть труд развивающий, вдохновляющий, животворный, а есть и отупляющий, и даже развращающий. То же и с образованием. Можно долго, много, упорно и добросовестно учиться, становясь при этом все тупее, дичая на глазах и бесконечно удаляясь от истины. Есть способы разрушительного обучения, погружающего людей в состояние косной и тупой покорности, обкрадывающего их культурой, укореняющего инерционно-инстинктивное мышление и поведение.

“Мы сталкиваемся ныне, — констатировал Бертран Рассел, — с парадоксальной ситуацией, когда образование стало одним из главных препятствий к развитию интеллекта и свободной мысли”.

Оставление без помощи

Образование порождает и укореняет страхи, беспокойно и горечь, множит унижения и оскорбления, заселяет душу холодом, не дает опоры и ослабляет жизненные силы. Оно оставляет растущего человека беззащитным перед сомнениями и одиночеством, перед соблазном и разочарованием. Растущий человек привыкает к притворству, жадности, зависти, преступлениям, вероломству, похоти, гордыни, мести в окружающем мире и до лучших времен (если они наступят) уверен, что так и должно быть.

"Странно, что никто не поддержит молодой тонкий ствол, который трясет землетрясение роста и колышет ветер сомнений... Когда-нибудь юность не будет беззащитной", - пророчествовал Андрей Платонов.

Бернард Шоу также возвышал голос против оглуляющего образования: “С помощью образования бедные остаются бедными, поскольку образование это делает их невежественными.

Дитя заключается в тюрьму, называемую школой, на девять лет под тем предлогом, что его учат-де там читать, писать и говорить на собственном, родном языке (на самом деле для овладения грамотой больше года — от силы! — ни для кого не требуется). И через девять лет оказывается, что заключенный не умеет прилично ни читать, ни писать, ни говорить...

Богатые люди содержатся последовательно в трех-четырёх тюрьмах, общий срок заключения колеблется от 12 до 15 лет, а в число учебных предметов входят классические языки и высшая математика. Результат — умение читать и писать, навыки и выговор праздных богачей, а также нравственная и умственная слабость, делающая их жертвой первого политика-шарлатана, счастливо избежавшего образования, которое получили они”.

II Против человечности

Индоктринация

Образование слишком много и часто в мировой истории использовалось и используются

ныне в целях оболванивания, обмана, недоразвития сущностных человеческих сил, чтобы представлять себе теорию и практику передачи культуры и опыта человечества от поколения к поколению только как благо, как добро, а всемирный историко-педагогический процесс — как только поступательное движение (“вперед и выше, все вперед и выше”), как прогресс, как совершенствование.

“Манкуртизация” многомиллионных человеческих масс во всех великих империях и деспотиях на всем протяжении истории, и в XX в. особенно; превентивная “стерилизация” самостоятельного мышления с помощью школьной зубрежки; всевозможная идеологическая индоктринация — религиозная, этническая, культурная, политическая, корпоративная, философская; ложь в формах утаивания истины и ее искажения как главное содержание школьной работы всех времен и народов за сравнительно редкими исключениями, которыми еще живо человечество; сугубо прагматическое ученичество, дрессура, натаскивание, восполняющие собой почти всю “массу” воспитательно-образовательной социальной акции, — все это не позволяет нам всерьез противопоставлять цивилизованность дикости. Опасно упустить из рассмотрения колоссальный диапазон качественной вариативности воспитательно-образовательной деятельности человечества, контрасты между образованием и воспитанием — привилегированным и массовым, общим и специальным, техническим и гуманитарным, свободных и зависимых социальных страт. Отвлечение от вопросов “кого учить?” и “кому учить?” равносильно отвлечению от сути дела. Проблемы “чему учить”, “как учить”, “каков идеал человеческого совершенства” далеко не исчерпывают собой качественного своеобразия весьма разновеликих по своей роли в истории и в современном мире типов образования.

Массовое образование окончательно приобрело характер почти поголовной, подчас в национальном масштабе осуществляемой “игры”.

Правила игры внешне просты и безобидны: учащимся надобно переварить слова, произносимые ведущим (“преподавателем”), повторить его действия и предъявить ему продукт переваривания на экзамене или при опросе. Выигравший получает фантик (отметку, зачет, аттестат, диплом и тому подобное).

Человек с набором фантиков считается “образованным”. Проигравший, не- или недообразованный, как правило, получает кучу неприятностей — от порки до дурно оплачиваемой работы.

Игра серьезная, многолетняя, добровольно-принудительная. От ее последствий во многом зависит судьба отдельного человека и целых народов.

Игра дорогостоящая, хотя ведущим всегда платили и платят скупое. И не слишком уважают их ремесло. Но все же игра дорогостоящая, поскольку массовая и требует зданий, сооружений, земли, оборудования, света-тепла и целой армии организаторов и надсмотрщиков (чиновников, управленцев).

С помощью образования совершается государственно организованное и очень дорого (во всех смыслах) стоящее человечеству преступление.

III Против человечества

Вклад образования в войну как бизнес

Образование вносит колоссальный вклад в подготовку и осуществление войн. Взаимные ревизии учебников истории для массовых школ в большинстве так называемых цивилизованных стран мира, проводимые примерно раз в двадцать лет независимыми экспертами-интеллектуалами, обнаруживают, что натравливать друг на друга начинают в школе, внедряя в незащищенное сознание молодежи ненависть к “чужим”. И эти приемы стравливания людей практически не изменяются с ходом времени до сего дня.

Классическое исследование Г. Олпорта о психологических корнях этноцентризма и расовых предрассудков показало, что влияние школы (особенно на детей в возрасте от 12 до 16 лет) не менее сильно, чем родителей. М. Мерло-Понти тоже неоспорим, утверждая, что расовые и этнические предрассудки зарождаются и укрепляются в ребенке, у которого еще нет

рефлектирующего мышления, а есть только непосредственные чувственные связи с миром. Подготовка "пушечного мяса" в школах выгодна всемогущим торговцам смертью, производителям и распространителям вооружений.

Богатства, хитростью и силой отнимаемые у масс, используются на создание и распространение оружия массового уничтожения.

Грандиозные состояния наживаются так: разжигается вражда между племенами и продается всем воюющим сторонам вооружение, солдат готовят в лагерях, замаскированных под спортивные, в самых разных регионах мира, и в нашей стране тоже. Эти состояния, сделанные из крови и плоти почти совсем детей и обманутых, одурманенных и обезумевших в своем невежестве и злобе взрослых, частично используются и для нищенских подачек — чтобы только выжила и сохранилась — школе, которая, как ей кажется, просвещает, а на деле готовит на погибель тех, по числу коих будут вскоре проданы и закуплены автоматы и минометы.

Матери производят на свет будущее "пушечное мясо", учителя готовят его к употреблению. Зачем? Чтобы обогатились сверхвысокопоставленные преступники, профессиональные людоеды, несущие страшные мучения сотням тысяч и миллионам людей.

Почему люди допускают это? Только потому, что вместо образования спасительного, развивающего способности, людям подсовывают образование, укореняющее слабоумие и безумие.

На наших глазах подтверждается пророчество Герберта Уэллса: "История человечества все более и более становится гонкой между хорошим образованием и катастрофой".

IV Зачем всё это, или Кто же образован?

Образованы по счастливой случайности избежавшие участия в этой игре. То есть те, кто учились не столько в массовой школе, сколько у великих книг и у жизни; те, кто попали в немногие привилегированные школы и/или к истинно прекрасным учителям; те, кто самообразованием преодолел тлетворное воздействие этой губительной игры.

Кому выгодны столь жестокие игры? Прежде всего, правящим и господствующим в данном обществе группам. Ведь правяще-господствующие группы или кроют образование по своей собственной, жалкой мерке, или сознательно урезают его: а вдруг масса людей станет умнее, чем правительство, как ими управлять тогда? Поэтому образование превращается в инструмент искусственного недоразвития человеческих способностей.

Сколько людей, выйдя за школьный порог, никогда более не читают Пушкина или Толстого из-за прочно привитого им отвращения к классике! Многим школа навсегда перекрыла путь и к математике! Какие моральные и физические уродства приобретают дети в интернатах, детских домах, колониях, спецшколах; какие возможности и таланты хоронит воспитание в семьях!

"Затемняющее" образование всегда состояло и ныне состоит в принуждении студентов к усвоению ими чуждой и отдаленной от них информации — в виде готовых ответов на вопросы, навязываемые учебником и учителем. "Педант-преподаватель, вся деятельность которого сводится к внушению готовых ответов, готовых схем решения задач, — тем самым не только не развивает у своих учеников ума, но и способствует тому, чтобы этот ум заснул, атрофировался и там, где он уже независимо от него существует", — писал Э.В. Ильенков — "Тем самым педант воспитывает не мыслящих людей, а занимается расширенным воспроизводством нового поколения педантов, то есть людей, знающих все, что им внушили, но неспособных самостоятельно научиться чему-либо новому".

Что этим достигается? Подготовка новых поколений к отправлению по преимуществу исполнительских функций. А культуры, творчества, истинного мировоззрения и критического мышления в помине нет. С одуроченным таким образом народом легче справиться правящим и господствующим группам.

Общество, враждебное таланту, создает образование, губящее таланты.

Опережающее образование: теория и практика

В статье излагаются концептуальные основы развития общеобразовательной школы. Их обсуждение необходимо так же, как и практическая проверка. Выдвигаемые здесь теоретические положения – это начало диалога со специалистами, учёными, практиками.

Опережающее образование целенаправленно готовит учащихся к жизни и труду в информационно насыщенной среде, требующей от людей повышенной ответственности, более широкой и вместе с тем более гибкой общеобразовательной базы, подлежащей непрерывному обогащению и развитию. Оно призвано сочетать подготовку нового поколения к будущему с содержательной и полнокровной сегодняшней жизнедеятельностью учащихся. Готовя человека к выполнению своих функций в обществе будущего, оно должно учить детей эффективно справляться с задачами настоящего дня.

В опережающее образование включается прежде всего общеобразовательная подготовка как база любой последующей специализации, включения в различные виды деятельности. Оно нацелено преимущественно на развитие общих способностей, склонностей, интересов, убеждений, идеалов, мировоззрения, направленности личности, одновременно создавая возможности для выявления и формирования призвания, помогая молодым людям в их жизненном и профессиональном самоопределении.

Опережать – значит быть способным к постоянному, целенаправленному и систематическому усвоению системы знаний, умений, навыков, ценностей, отношений, ориентации, норм поведения, способов и форм общения. В опережающее образование органически включаются новые информационные технологии. Компьютеры здесь служат ученику и учителю и как средство познания, и как инструмент практической деятельности.

Реализация разрабатываемой модели опережающего образования становится важнейшим источником ее совершенствования и критерием ее соответствия провозглашаемым целям. Для оперативного совершенствования теории и практики создаваемой системы важны постоянное изучение каждой пилотажной (опытной) школы и степени продвижения к целям и систематическая оценка хода и результатов деятельности. Предусматривается взаимообмен опытом работы экспериментальных школ, в частности, с помощью хорошо налаженной информационной службы. Характер совершенствования и его результаты должны оцениваться по уровню развития учащихся. В этой своеобразной госприемке принимает участие широкая общественность, родители, учителя, ученые, преподаватели вузов и т.д.

Проверяется модель целостного развития личности с учетом трудностей ее роста, возрастных сложностей и противоречий. Ставится цель способствовать общекультурному развитию, особенно формированию нравственного и интеллектуального внутреннего мира, становлению системного научного миропонимания и конструктивного мироотношения. В его задачи входит предупреждение отклоняющегося поведения, вооружение средствами эффективного саморазвития, подготовка к непрерывному образованию.

Сложилась система социальных, образовательных и личностных ценностей, которую стремится воплотить в жизнь опережающее образование: 1) ответственность перед настоящим и будущим; любовь к истине, добру, красоте, родине, людям, жизни, миру, природе, труду, науке, познанию, искусству, творчеству, технике, конструированию и проектированию; 2) практически действенное, конструктивное мировоззрение; модернизированные научные и технические знания, способность ориентироваться в новейших технологиях; информационная грамотность; 3) стойкая склонность и способность к напряженному продуктивному труду и переменам видов труда; навыки коллективной трудовой и познавательной деятельности; высокая культура труда; 4) склонность и способность к непрерывному образованию, к сотрудничеству со сверстниками, старшими и младшими поколениями; к осознанному выбору профессии; к полноценному творческому досугу; 5) умение корректировать свою деятельность, готовность к трудностям и

испытаниям, способность справляться с противоречиями действительности; 6) глубокое и прочное правосознание; умение ценить, рационально организовать и использовать время; владение методами технического, производственного и общественного управления; опыт принятия ответственных решений и их проведения в жизнь; 7) дисциплинированность и эмоциональная насыщенность мыслительной деятельности, умственные способности.

Достижению этих целей способствуют такие средства опережающего образования, как обеспечение системного нравственного, эстетического и научного мировосприятия, мироощущения, мировоззрения; внедрение развивающегося обучения; обращение к рефлексии, самопознанию и саморазвитию обучаемых; организация их практической деятельности, общения, взаимопомощи и сотрудничества; развитие и компенсация способностей; применение в учебно-воспитательном процессе новых информационных технологий.

Становлению нового типа личности служат обновляемое содержание образования, создаваемая в школах психолого-педагогическая и профориентационная служба, педагогический всеобуч родителей и воспитателей учащихся, постоянно действующая система повышения квалификации учителей, активные методы обучения и преподавания, разнообразные формы организации жизни школы, разноплановая самодеятельность учащихся и т.д. Полный курс общего опережающего образования призван обеспечить усвоение системных знаний из следующих областей: 1) история, экономика, социология, государство и право, эргономика, науковедение, география, этнография, лингвистика, логика, психология, педагогика, этика, эстетика, литература, изобразительное искусство, дизайн, рисунок и черчение, музыка; 2) техника и технология, производство и сельское хозяйство; 3) математика, информатика, астрономия, физика, химия, геология, биология, физиология, гигиена; 4) физическая культура и спорт.

Общее опережающее образование подразделяется на четыре возрастных этапа: I–III классы (6–8 лет), IV–VI классы (9–11 лет), VII–IX классы (12–14 лет), X–XI классы (15–16 лет). На первом этапе в учебный план вводятся простые компьютерные игры, на втором – начальный курс информатики, начинается широкое применение компьютеров в учебном процессе, обязательные предметы (около 60% учебного времени) сочетаются с факультативами. Вводятся новые учебные дисциплины: современный мир, производство, техника, культура труда, законы мышления, история мировой культуры, этика и психология, развитие природы и общества, основы самообразования и самовоспитания, художественные занятия и др.

На третьем этапе наряду с курсом информатики и вычислительной техники преподаются обязательные предметы (50% учебного времени), в том числе философия, политэкономия, техника и технология, производство и сельское хозяйство, этнография, а также концентрически расширенные курсы предшествующих этапов. Дисциплины по выбору охватывают, в частности, освоение различных видов практической деятельности, проектирование и моделирование, обучение переводу и способам научно-информационного обслуживания, машинописи и стенографии, изготовлению наглядных пособий, программированию и техническому обслуживанию ЭВМ; предусматривается труд в различных производственных объединениях.

В двух последних классах школы вводится фуркация учебного плана на базе обязательных для всех уклонов предметов, занимающих примерно 40% учебного времени. К числу обязательных относятся: научное мировоззрение, научный коммунизм, социология, экология, профессиография, коммунальное хозяйство, военное дело и др. Технологический уклон предусматривает углубленное изучение предметов политехнического цикла, включая эргономику; естественнонаучный – математической логики, математики, исследования операций, механики, астрономии, физики, химии, биологии; обществоведческий – в истории и социологии, государства и права, политики, искусства, литературы, филологии, эстетики, психологии, этики, педагогики.

Направление углубленного изучения предметов учащиеся избирают сугубо добровольно,

с помощью психолога и работающего в тесном контакте с ним консультанта по вопросам профориентации. В этом случае легче определить и вид производственной практики для различных групп учащихся. В задачи консультационной службы входит также забота о психогигиене, психопрофилактике, предупреждении и разрешении различных конфликтов, общем развитии учащихся.

Особая роль в формировании общих (и отчасти специальных) способностей школьников принадлежит развивающему обучению. Оно предусматривает последовательный учет зависимости восприятия, представлений и понятий, формирующихся у школьников, от их предшествующего опыта, сложившихся мотивов и условий деятельности, направленности личности. В развивающем обучении на основе совместно-разделенной деятельности учителя и учащихся возрастает значение познавательной и продуктивной самостоятельности учащихся. Сначала с помощью педагога, а потом все более самостоятельно школьники усваивают изучаемый материал с учетом условий правильного выполнения конкретных действий («ориентировочная основа действий» по П.Я. Гальперину). Широкое применение находят здесь также идеи проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов и другие).

Основу учебных занятий составляют активные, творческие и практические методы обучения. Среди них различные варианты сократического (эвристического, поискового) метода: моделирование, конструирование, проектирование, экспериментально-лабораторный, исследовательский, проектный. Широко применяются игровые методики, в старших классах – деловые игры (адаптированные). Создается простор для художественного, научного и технического творчества.

Класно-урочные занятия дополняются групповыми и индивидуальными занятиями, в частности, во внеурочное время, в разновозрастных коллективах. Ребята углубляют свои знания, участвуя в проектных бюро, малой академии наук и т.п. Широко практикуются лекции, в том числе общешкольные, семинарские формы занятий, коллоквиумы, дискуссии, экскурсии и краеведческие походы, развивается самообразовательная деятельность учащихся. Вводится гибкое, подвижное расписание занятий, допускается разнообразие учебного материала, пособий, индивидуальных и групповых видов, форм и приемов учебной и внеурочной работы.

На все годы школьного обучения рассчитан специальный учебный курс по изучению законов мышления (рефлексии). Учащиеся должны осознать способы и механизмы собственных действий, уметь оценивать их рациональность, искать оптимальные пути продуктивной деятельности. Важно показать логику развития от генетически исходных посылок при изучении объектов ко все более аналитическому, все более конкретному и обогащенному содержанию, осознанному их постижению (по В.В. Давыдову). Формируемые представления, понятия, гипотезы, теории, факты и другие элементы знания, равно как и знания о способах их получения, должны быть пронизаны историзмом и осознаваться учащимися как процесс, открытый в будущее. Задача данного курса – научить видеть противоположности в содержании познания, способствовать глубокому осознанию продуктивного характера усваиваемых элементов и единиц знаний, давать широкие возможности их переноса в новые ситуации.

Усиливается роль самовоспитания и самообразования школьников. Их обучают умениям самонаблюдения и самооценки, самоконтроля и самосовершенствования, стимулируются волевые усилия в саморазвитии. Приоритет отдается работоспособности, этой важнейшей человеческой способности, и связанному с ней трудолюбию.

Особая роль придается компенсаторной педагогической работе. В каждом отдельном случае при слабости одних способностей (например, теоретических) развиваются другие (например, практические). Их созреванию, укреплению, росту служат гибкое сочетание обязательных предметов с факультативными, выбор занятий учащимися, разнообразие видов деятельности в мастерских, в поле, в лабораториях, библиотеке, в кружках и группах по интересам.

Предусматривается и целенаправленная работа по преодолению трудностей, которые испытывают учащиеся в общении, труде, познании, а также непатологических задержек в физическом, нравственном, эстетическом, умственном развитии. Большое внимание уделяется ликвидации недостатков устной и письменной речи. Профилактика и коррекция нежелательных отклонений осуществляются успешнее при учете имеющихся положительных качеств и свойств личности путем перестройки отрицательных (превращение любопытства в любознательность и т.п.), вытеснения вредных привычек полезными, с помощью психотерапевтических методик. Такой подход сочетается с работой по дальнейшему развитию способных и одаренных детей, в частности с помощью специальной организации их индивидуальной и совместной деятельности.

В системе опережающего образования увеличивается доля практической деятельности школьников. Это важный источник соединения учебы с жизнью, совершенствования личности, активного участия в изменении окружающих ее обстоятельств. Все практические занятия и производственная практика организуются параллельно с учебой, в строгом соответствии с содержанием теоретического образования. В конкретных делах учащихся политехнические знания соединяются с логическими, этическими и эстетическими, а экономические и эргономические – с психолого-педагогическими. Особое внимание уделяется культуре труда, его научной организации.

Обогащается общение учащихся друг с другом, со старшими и младшими, крепнут отношения взаимопомощи и сотрудничества. Активизация межличностных отношений и группового взаимодействия достигается в совместной практической и теоретической, продуктивной и репродуктивной работе, в частности и в разновозрастных группах. Той же цели служит специальное обучение праву, этике, психологии; введение самоуправляющегося общешкольного «суда» (по Я. Корчаку), профилактика и коррекция предрассудков, предубеждений, агрессивности и других асоциальных установок, создание здорового психологического климата в коллективах школы.

Учет и оценка результатов педагогического процесса будут осуществляться объективно советами при школе. В их состав планируется включить производителей, педагогов из ПТУ, техникумов, вузов, а также представителей общественности из непосредственного окружения школы. Учащимся будут даваться творческие задания – и теоретические и практические, по результатам выполнения которых можно оценивать их успехи. Рекомендательные типы таких заданий разрабатываются. О степени продвижения школьников советы будут судить также с помощью независимых характеристик, составляемых достаточно широким кругом лиц.

Аттестационным советам дается право рекомендовать администрации замену учителей в случае, если объективная оценка результатов школьной работы свидетельствует об их слабой квалификации. Разумеется, советы должны быть вооружены критериями минимально допустимого уровня достижений школьников и надежными способами применения этих критериев. Переводные экзамены отменяются выпускные экзамены также проводятся общественными советами при школе.

Важный источник совершенствования учебно-воспитательной работы – использование новых информационных технологий, в частности обучения на базе компьютеров. Подготавливаемые с этой целью педагогические программные продукты помогут педагогам и психологам-консультантам диагностировать индивидуальные особенности учащихся, предупреждать и преодолевать отставание в развитии, форсировать достижения особо одаренных. Они призваны создавать для учащихся новую, дополнительную знаковую среду обучения, конденсировать ныне существующие знаковые среды, согласовывать их воздействие с особенностями индивидуального восприятия.

Задача компьютерного обучения состоит в том, чтобы развивать умение школьников моделировать окружающий мир, овладевать в экспериментальных условиях сложными умениями при условии сочетания с теоретической, рефлектирующей и практической работой, синтезировать свои знания, повышать оправданную веру в свои силы,

совершенствовать формально-логические операции и формировать новаторское мышление, конструкторские и проектные способности. Велики его возможности в разработке и корректировке планов деятельности, ее осуществлении, в использовании больших массивов справочной и документальной информации, в повышении интереса к познанию вообще, к информатике, вычислительной технике и соответствующим профессиям.

Педагогический персонал школ-лабораторий в системе опережающего образования вовлекается в непрерывный курс переподготовки, главным содержанием которого становятся методика, техника и организация целенаправленной систематической работы по самоконтролю, саморазвитию, самообразованию учителей, способствующих росту их профессионального мастерства. В важнейшие задачи непрерывного курса входит модернизация подготовки педагогов в области человекознания. Ведь не устарела знаменитая формула К.Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». Наряду с материалами общественных и естественных наук о человеке в непрерывный курс переподготовки участников опережающего образования входит и практически ориентированная система педагогических наук, включая дефектологию, исправительную педагогику и др. Все участники эксперимента должны изучать инструментарий и технику проведения научного исследования.

Неотъемлемая составная часть непрерывного курса – коллективные обсуждения, прослушивание и оценка видеомagneтофонных записей с фрагментами учебных и внеурочных занятий, анализ трудностей и препятствий на пути к целям, путей совершенствования педагогической работы. Педагоги-практики становятся полноправными участниками опережающего образования, они наряду с учеными разрабатывают стратегию и тактику эксперимента, корректируют его ход, вносят поправки в содержание обучения, ищут новые формы и приемы работы.

В новой школе труд учителей и воспитателей кооперируется, специализируется. В частности, возможны их объединения в группы, которые охватывают всех, кто работает с данным классом. Их задача – координировать содержание работы и методы воспитания и обучения, развивать межпредметные связи, реализовать единые требования к педагогам и учащимся. Все это способствует целеустремленности обучения, предотвращает разорванность, лоскутность знаний при изучении детьми отдельных предметов.

Подготовка новых кадров должна осуществляться параллельно с переподготовкой имеющихся. В ряде педагогических училищ и вузов планируется открыть экспериментальные группы, готовящие специалистов для системы опережающего образования. Студенты будут практиковаться в школах-лабораториях временного научно-технического коллектива по специально разработанному учебному плану. В этих же школах родители проходят психолого-педагогический всеобуч. Им планируется охватить также и тех представителей общественности, которые примут активное участие в деятельности школы, шефов и других заинтересованных лиц. Родительский всеобуч дополняется компьютерным обучением для взрослых.

В настоящее время экспериментальные исследования, проводимые в соответствии с концепцией опережающего образования, нацелены по преимуществу на использование новых информационных технологий в условиях ныне действующих учебных программ. Это важный этап постепенного перехода от сегодняшней школы к школе будущего. В школах-лабораториях нашего временного научно-технического коллектива опробуются первые варианты учебно-методических материалов по информатике (под ред. А.П. Ершова) для IX–X, а также для VII–VIII классов, испытывается методика преподавания основ информатики и вычислительной техники, готовятся соответствующие пособия для учителей.

Ведется практическая работа по моделированию ситуаций при использовании программных продуктов на уроках литературы, истории, физики, математики, биологии, труда, музыки в средних школах Москвы, Ленинграда, Переславль Залесского, Пущина и других городов. Большое внимание уделяется педагогическому обеспечению развития

учащихся в условиях компьютеризации школы. Ведется исследование когнитивно-коммуникативных факторов обучения с использованием новых информационных технологий на уроках родного и иностранного языков.

Начата опытно-экспериментальная работа по созданию нового содержания образования. На этом направлении усилия коллектива сосредоточены преимущественно на первых двух классах начальной школы, где проверяется новая методика обучения грамоте в комплексе с элементами математической логики, теории алгоритмов. Младшие школьники изучают начальный курс этики, а также курс английского языка. Создается «говорящий букварь» – компьютерный вариант обучения грамоте детей 6–7 лет. Для слабоуспевающих учащихся первых двух классов разрабатываются корректирующие курсы математики (во внеклассной работе) и общего развития (в условиях обычной учебной работы). Проверяется компьютерная программа «Волшебные сказки» для развития

Дистанционное образование

Суть дистанционного образования - вовсе не в "дистанции" (расстоянии), не в удаленности участников образования. Образованием уже долгое время практиковалась система заочного обучения, или корреспондентских школ, где взаимодействие между преподавателем и студентом было опосредствовано учебниками и пособиями, а обучающий процесс управлялся за счет почтовой переписки.

С появлением компьютеров заочным образованием на вооружение была взята так называемая кейс-технология: четко структурированные учебно-методические материалы комплектовались в специальный набор ("кейс"), который отправлялся студенту для самостоятельного изучения. Со временем печатные проспекты и учебники были дополнены записями на магнитных носителях и CD-ROM, а для проведения занятий и чтения лекций стали применять телевизионные технологии. При этом студент все же должен был периодически посещать очные консультации преподавателей в специально созданных для этих целей региональных (местных) учебных центрах.

Возникновение глобальной сети Интернета и развитие таких коммуникационных услуг на базе Интернета, как электронная почта, привело к появлению качественно нового типа образования - собственно "дистанционного". Теперь так называют учебный процесс, который преодолевает расстояние между учителем и учеником с помощью новых информационных технологий на основе средств Интернета.

Суть дистанционного образования - в снятии, в преодолении "дистанции" благодаря и с помощью новейших ИКТ. И если проблема доставки знаний на расстоянии когда-то действительно существовала, то с появлением Интернета, особенно - технологий мобильного Интернета, она как таковая исчезла.

С возникновением этого средства коммуникации реализовались возможности, связанные с *открытым* образованием. Появилась открытая культурная и образовательная среда с открытым доступом, открытой регистрацией и в итоге - открытое получение знаний. (Ректор МЭСИ, профессор, доктор экономических наук В. П. Тихомиров).

Локальное, национальное и интернациональное образование на базе Интернета в наше время приобрело характер *систем* дистанционного образования и обучения.

Система дистанционного образования (СДО) представляет собой универсальное средство реализации технологий открытого и непрерывного образования, которое поддерживает многоязычный интерфейс и обеспечивает доступ к знаниям из любой точки мира через Интернет. Системы дистанционного обучения предназначены для образовательных учреждений любого масштаба.

СДО должна быть применима для обучения людей разного возраста, различным дисциплинам. Она позволяет использовать современные, продуктивные технологии и подходы к организации образовательного процесса.

Основной функционал систем дистанционного образования сводится к:

- организации, управлению и координации всего цикла обучения - от зачисления на курс до выдачи сертификата (диплома, свидетельства, академической справки и т. п.);
- поддержке обучения в группе, индивидуального обучения и самообучения;
- поддержке лекционных, практических, семинарских и лабораторных занятий;
- самоконтролю, контролю, закреплению и применению на практике приобретаемых познаний;
- поддержке и развитию видеоконференций, списков рассылок, форумом, чатов;
- поддержке режима “удаленный преподаватель”;
- экспорту созданных курсов и переносу на другие системы удаленного обучения;
- адаптации к низкоскоростным линиям связи поддержкой режима “гибридный интернет”;
- настройке удобного и интуитивно понятного интерфейса пользователя на любой язык;
- организации хранения в системе и обеспечение доступа пользователям к большим объемам медиа объектов, таких как анимация, графические, видео и аудио материалы.

Системы дистанционного образования призваны сочетать в себе высокую функциональность и простоту использования, способность удовлетворить самым взыскательным требованиям и позволять пользоваться системой при владении простейшими навыками работы на компьютере.

Всемирная паутина послужила фундаментом для развития сетевых технологий распространения знаний, дав в руки студентов и преподавателей электронные учебники и библиотеки, удобные системы тестирования, а также средства общения. Сегодня скорость получения необходимых сведений посредством всемирной паутины в миллионы превышает более традиционные. Интернет позволил не только объединить все ранее известные инструменты обучения, но и заметно расширить их перечень, оказав существенное положительное влияние на информационную культуру в образовательной среде.

Дистанционное
образование в России

Дистанционное образование распространяется в России. Можно сказать, что дистанционное обучение в России миновало стадию лабораторного развития и теперь завоевывает популярность. Это закономерно: даже в масштабах одного города куда удобнее потратить несколько минут на подключение к виртуальному классу и приступить к общению с преподавателем, чем через весь город ехать в институт на лекцию. Еще более привлекательно (по причине экономии) дистанционное обучение для компаний, которые сталкиваются с необходимостью повышения квалификации сотрудников. (См.: Юрий Синодов. <http://www.ugatu.ac.ru/ddo/>).

Россия располагает одной из самых крупных и авторитетных образовательных систем в мире, однако ее пропускная способность и, главное, формы предоставления образовательных услуг уже не соответствуют потребностям населения и страны. Более 2/3 взрослого населения страны не охвачено никакими формами образования и просвещения. За счет создания мобильной информационно-образовательной среды и сокращения затрат на одного обучаемого примерно в сравнении с традиционными системами образования система ДО обеспечит принципиально новый уровень доступности образования при сохранении его качества. (См.: <http://www.informika.ru>, www.russianstory.ru, rs.informika.ru; [ftp://ftp.informika.ru](http://ftp.informika.ru), www.ed.gov.ru).

Портал "e-Learning Россия" являет собой воплощение принципов открытого обучения, предлагая уникальные для российского образовательного рынка продукты. За технологиями электронного обучения - будущее, а реализация данного проекта весьма своевременна, особенно в условиях становления общества знаний. Портал "e-Learning Россия" - реальный путь вывода российского образования на новый качественный уровень и укрепления его конкурентоспособности на мировой арене.

Сервисы, предлагаемые Порталом, в полной мере отвечают сегодняшним потребностям населения в получении образования. Сообщество профессионалов e-learning в рамках Портала помогает консолидировать знания и развивать обмен знаниями, накопленными за

многие годы специалистами, работающими в области дистанционных образовательных технологий.

В деятельности данного Портала принимают участие квалифицированные российские поставщики контента, ведущие университеты и фирмы, работающие в области e-learning.

Объединение усилий и вовлеченность всех участников проекта демонстрирует высокую заинтересованность современного бизнеса в развитии российского национального интеллектуального потенциала, что свидетельствует о серьезном шаге вперед на пути развития плодотворных отношений представителей бизнеса и образовательной среды.

Портал "e-Learning Россия" станет проводником новых технологий получения знаний, что именно благодаря этому проекту активизируется желание широкой аудитории получить качественное образование при помощи средств электронного обучения, что Портал станет толчком к еще более активному развитию знанияемого потенциала в нашей стране.

(Руководитель Портала - Президент Международного Консорциума "Электронный университет", академик В. П. Тихомиров).

Создание СДО, в полной мере отвечающей поставленным целям, представляет собой сложную общегосударственную задачу. При ее решении должны быть использованы накопленные в российской высшей школе научно-методический, кадровый и производственный потенциал, информационные ресурсы и технологии, опыт проведения дистанционного обучения, существующая телекоммуникационная инфраструктура (универсальные каналы связи и каналы вторичных сетей) и организационные структуры высшей школы.

В целом Россия располагает необходимыми предпосылками для перехода к развертыванию национальной системы дистанционного образования. При ее создании необходимо в полной мере учесть мировой опыт развития ДО. Российская СДО должна стать органической частью мирового образовательного пространства.

Создание общегосударственной СДО не должно препятствовать самостоятельности образовательных учреждений и развитию многообразных форм ДО, обеспечивающих уровень подготовки, превосходящий требования государственного образовательного стандарта.

Вместе с тем важно учитывать своеобразие российских условий, в которых происходит становление нашей системы. Анализ этих условий показывает, что аудио и видео возможности Интернет на сегодняшний день являются не самыми используемыми альтернативами создания курсов ДО. Пока что о полномасштабном использовании аудио и видео возможностей можно говорить лишь в условиях работы в локальной сети, где скорость передачи данных является достаточной для качественного воспроизведения подобной информации.

В России можно мечтать об эффекте присутствия в виртуальной учебной аудитории, надеяться на активное использование средств мультимедиа в учебном процессе, однако современное состояние каналов связи, по которым большинство пользователей сети Интернет может получать информацию, а также стоимость Интернет-услуг не позволяют этим мечтам сбыться в полном масштабе.

*Преимущества,
блага и неотчуждаемые достоинства СДО*

Дистанционное образование позволяет расширить географию его участников, тематический диапазон преподаваемых курсов и их повысить качество. Дистанционное образование позволяет сократить время обучения благодаря скорости коммуникации преподавателя и студента, а также благодаря возможности использования почти всех форм обучения (в их числе самостоятельной работы в электронной библиотеке) через компьютер.

СДО дает устойчивый доступ к мировым ресурсам, виртуальным библиотекам и базам данных, стало быть, доступ к качественному образованию; возможность обучения в наиболее продвинутых учебных заведениях, по наиболее эффективным технологиям, у наиболее квалифицированных преподавателей.

Наличие развитой гипертекстовой структуры, покрывающей и понятийную часть курса

(определения, теоремы), и логическую структуру изложения (последовательность изложения, взаимозависимость частей), резко повышает качество образования. Той же цели служит использование мультимедиа, в частности, звука, анимации, графических вставок, слайд-шоу и т. п.

Современная среда WWW в сети Интернет позволяют довольно просто создавать информационные материалы, даже не имея специальных знаний о используемых языках форматирования документа (существуют разнообразные конверторы из наиболее распространенных текстовых форматов в формат гипертекстовый).

В настоящее время существует множество программ-просмотрщиков (Netscape, Mosaic, Интернет Explorer и т. п.), обладающих удобным интерфейсом и адаптированных для всех существующих платформ компьютеров (IBM PC, Macintosh и т. д.).

Гибкая система управления структурой образовательной среды проявляется, в частности, в том, что преподаватель может задать наиболее приемлемую форму представления и последовательность изложения материала. Это позволяет использовать один и тот же учебный материал для аудитории разной степени подготовленности и для различных видов учебной деятельности (первичное обучение, переподготовка, тренинг, самостоятельное или факультативное изучение материала) или как справочную систему.

Разработчики ДО постоянно дополняют и улучшают модули, делая это нередко совместно с активным участием пользователей дистанционных курсов. Интерактивное общение позволяет предотвратить возможные накладки, исправить неточности и ошибки. При этом пользователи получают совершенно реальные знания, повышающие и внутреннюю самооценку, и самореализацию. (См.: **Why Knowledge Accessed In The Virtual Knowledge Ecology Is Superior. In: Breck, Judy. 109 ideas for virtual learning: how open content will help close the digital divide. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education, c2006. xx, 331 p.**).

Одно из самых поразительных достоинств СДО - *интерактивность* обучения. Общение. Многие люди ошибаются, полагая, что при обучении через Интернет они будут чувствовать себя в изоляции. К своему удивлению они обнаруживают, что виртуальные курсы дают возможность разнообразного и интенсивного общения во время групповых дискуссий и при выполнении совместных проектов.

Студенты и преподаватели не только не разобщены в СДО, но объединены в интеллектуальные сообщества, совместно определяющие цели образования, способы и пути их достижения; они взаимно адаптируются и тем самым совершенствуются. Многообразная обратная связь между преподавателем и студентом и между студентами, принимающими участие в обсуждениях на заданную тему, в огромной мере укрепляет результаты обучения и ускоряет его процесс. Значительно сокращается время сессий.

Тесная связь студента и преподавателя позволяет строить учебные курсы на более гибкой основе в зависимости от потребностей и уровня подготовки учащихся. Активизация учащихся при этом достигает прежде недоступных высот (см.: Salmon, Gilly. *E-tivities: the key to active online learning. London: Kogan Page; Sterling, VA: Stylus Pub., 2002. xv, 223 p.*).

Время релаксации электронной почты по сравнению с бумажной почтой в несколько раз меньше, что позволяет создавать хороший эффект присутствия: человек не успевает забыть, о чем он спрашивал, пока приходит ответ.

Создание "листа подписки" предоставляет дистанционному образованию через e-mail принципиально новый уровень, так как теперь заинтересовавшие вопросы можно обсуждать всем вместе, да и преподавателю интересно оценивать активность учащихся в своем виртуальном классе.

Кроме того, т. н. список рассылки (listserv), пакет для управления обменом электронными письмами внутри некоторой группы или объединения по интересам, имеет тему или предмет, вокруг которого разворачивается дискуссия.

Студенты обмениваются мнениями о содержании каждого курса и решают возникшие

вопросы. Налицо непосредственный контакт преподавателя и студента, вовлечение студента в образовательную среду, высокая мотивация к учебе.

Указанные преимущества ДО в совокупности помогают создать творческую образовательную среду, реализовать проблемное обучение (см.: What Makes an Online Course Effective? Benchmarks. In: Moore, Gary S. You can teach online: building a creative learning environment / & Kathryn Winograd, Dan Lange. Boston: McGraw-Hill, c2001. 1 v. (various pagings)).

Учиться дистанционно можно как по одиночке, так и в on-line классе.

Он-лайн - это коллективные формы - от двоих участников (преподаватель / студент) до целой большой группы. On-line обучение помогает обойти психологические барьеры, связанные с коммуникативными качествами человека, такими, как стеснительность, страх публичных выступлений и др. On-line обучение предусматривает более широкие перспективы в выборе вуза.

Процесс оценки, контроля успешности студентов не только упрощается и ускоряется, но и приобретает новые положительные черты. Преподаватель оценивает качество работы и активность каждого студента где в индивидуальном порядке. Оценка успеваемости может быть более объективной, если учатся дистанционно. При дистанционном обучении не возникает личных симпатий и антипатий преподавателя к студенту. Контрольные работы поступают на проверку анонимно, под регистрационными номерами. Взятка виртуальному преподавателю представляется весьма проблематичной.

У слушателей дистанционных курсов есть ряд других преимуществ перед студентами, обучающимися по традиционной форме обучения. Дистанционно можно заниматься в любое время суток. При наличии компьютера с подключением к глобальной сети и базовыми навыками работы в Интернет есть возможность качественно изучить необходимый материал в соответствии со своими потребностями, выбирая необходимые разделы курса. Используя систему дистанционного обучения и электронную почту, слушатели курсов получают консультацию у лучших преподавателей университета.

Дистанционное образование способно реализовать *массовое* обучение по *индивидуальному* плану, что прежде было просто невозможным. Студент может сам выбирать последовательность изучения предметов и темп работы. Например, за один семестр может пройти курс, который в дневном вузе изучают целый год. Или, наоборот, растянуть его на два года.

Высокое качество обучения обеспечивается широким применением мультимедийных компьютерных обучающих программ, постоянной возможностью получения обучающимся консультаций у наиболее квалифицированных преподавателей университета и дистанционным тестированием усвоения учебного материала посредством электронной почты.

Технологии дистанционного обучения позволяют получать образование, сведя к минимуму дорогостоящие на сегодня поездки к месту расположения образовательных учреждений, расходы, связанные с проживанием в другом городе, позволяют обучаться по гибкому графику, совмещая учебу с работой или получением параллельного образования.

"Дистанционный" диплом ничем не отличается от обычного (пишется, что прослушан полный курс такого-то вуза, но не указывается, на какой форме обучения). Но больше котируется на рынке труда человек, получивший образование в престижном учебном заведении благодаря технологии on-line, чем выпускник, окончивший очное отделение вуза, еще не завоевавшего столь высокой репутации.

На основании совместной Конвенции Совета Европы и ЮНЕСКО о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (Лиссабон, апрель 1997 года), которая была подписана Министерствами Образования всех стран Европейского региона, дипломы дистанционного образования имеют всеобщее признание.

(NB необходимость очных аттестаций для получения диплома.)

Наконец, ДО *экономично*: при массовом обучении стоимость образовательных услуг составляет 50-60% от стоимости подготовки по традиционным технологиям. Иногда стоимость виртуального обучения в 3—5 раз ниже стоимости традиционного. «Дистанционные» студенты не занимают классы, за аренду и амортизацию которых (особенно во время скучных лекций) надо платить.

Как

Интернет ухитряется быть первоклассной средой и эффективным средством образования? Технологии дистанционного образования

Системы дистанционного образования интенсивно эксплуатируют технологии Интернета, чтобы а) создавать эффективное содержание образования, б) обеспечивать его усвоение в учебных целях и в) оптимально управлять процессом образования, контролируя и сертифицируя его.

Воспроизводится ДО на персональном компьютере, подключенном к Интернет, с помощью популярных программ-браузеров. Желательно, чтобы компьютер был оборудован звуковой картой и акустической системой (что сегодня является обычным), микрофоном и, в некоторых случаях, недорогой видеокамерой.

WWW позволяет воспроизводить текстовую и графическую информацию, передавать звук (включая музыкальные файлы в формате MPEG, по качеству сопоставимые с аудио CD), видео изображения, реализовать имитационные модели, проводить тестирование в автоматическом режиме, обеспечивать голосовую и видео связь (Интернет телефония).

Web стал наиболее благоприятным способом отображения учебника, и, в отличие от стандартного бумажного издания, может предоставить студентам такие возможности, как гипертекстовые ссылки, доступ к универсальным и специальным энциклопедиям, навигацию по сайту, возможность проверки знаний, дополнительный аудио- и видео-материал. При комбинировании технологий WWW и e-mail получают мощный образовательный пакет, который можно с полной уверенностью назвать дистанционным курсом.

Например, многопользовательская объектно-ориентированная среда (МОО) обеспечивает контакт через Интернет в *реальном* времени. С помощью МОО компьютер профессора и студента превращается в терминал удаленной головной машины, на которой имитируются так называемые виртуальные комнаты. В них встречаются люди, которые подключились к той же головной машине в то же самое время. С помощью виртуального слайд-проектора можно показать всем "присутствующим" в комнате серии слайдов. Другой инструмент - виртуальный видеомонофон, позволяющий записывать все происходящее в комнате. Также возможно использование виртуальных досок, на которых можно записывать вопросы для обсуждения.

Можно осуществить как частную встречу, так и групповую. Окружение обеспечивает особую почту - небольшие сообщения между отдельными участниками и бюллетень сообщений для публичных обсуждений.

МОО не требует скоростных линий и может работать даже с модемами 9600 Кбит/сек. Многие дистанционные курсы включают в себя сеансы МОО. О времени проведения сеансов студентов оповещают по электронной почте. Расписание сеансов также вывешивается на страницах WWW курса.

Чат-комната может превратить учебный курс в интересное и увлекательное занятие. Самым разумным решением при наличии подобных возможностей представляется определенное расписание встреч преподавателей и студентов, где вопросы учителям могут быть заданы тут же, в "прямом эфире". К счастью, на сегодняшний день чат является практически общедоступным, и при желании группы обсуждений можно создавать в режиме все той же "аськи" - ICQ.

Еще одно "чудо" ДО - многоканальный чат (IRC - Interactive Relay Chat). Это программное обеспечение, позволяющее сотням пользователей посылать и просматривать короткие текстовые сообщения в реальном времени. Все сообщения и координаты их авторов

отображаются на экране. IRC предоставляет пользователям различные каналы для каждого отдельного "разговора". Каждый канал отображает свой "разговор". Используя команду LOG, можно записать разговор на свой диск с тем, чтобы его просмотреть впоследствии. Создание своих каналов реализуется в ряде дистанционных курсов. При этом объявления о дате и времени вывешиваются на WWW страницах курса.

Электронная почта, или e-mail, наверное, наиболее популярный и важный сервис Интернет. Первые дистанционные курсы были целиком построены на передаче материалов и заданий по e-mail. Студент, выполнив задания, отсылал результаты преподавателю опять же по e-mail, что в точности соответствует использованию традиционной почты при обмене информацией в заочном образовании, однако в случае электронной почты обмен происходит несравнимо быстрее. Сегодня практически нет курсов, построенных исключительно на электронной почте, хотя она и остается важнейшим вспомогательным сервисом.

Чтобы просматривать почту с различных компьютеров, можно открыть так называемый Web почтовый ящик. Просмотреть почту в таком ящике можно с любого компьютера, подключенного к Интернет. Для это достаточно помнить свое имя и пароль. Завести такой ящик несложно, большинство компаний предлагают этот сервис бесплатно.

Среди технологий дистанционного образования выделяются также различные *телеконференции*. В телеконференциях могут участвовать сотни и тысячи пользователей Интернет. Существует тысячи конференций, посвященных образованию. Найти любую конференцию можно на поисковом сервере <http://www.djnews.com>

Принять участие в конференции просто. Надо подключиться к конференции, набрав ее адрес. На экране компьютеров участников отображаются высказывания и отклики всех участников конференции. Сообщения и отклики появляются очень быстро. Возможен просмотр информации, прошедшей в телеконференции за некоторый отрезок времени. У каждой конференции есть координатор, который следит за тем, чтобы не нарушалась тематика конференции, ее этикет и т. п.

В целом, образовательный процесс выглядит так: студенты получают доступ к некой закрытой части Web-сервера, где расположены содержательные материалы, к каждому из разделов которого приложен *форум* или гостевая книга, в которой желающие могут обсуждать вопросы, возникшие у них в течение изучения нового материала. От листов рассылки форум отличается постоянным местонахождением (у него есть свой адрес в Сети, на который при необходимости можно поставить закладку) и сохранением всех предыдущих сообщений, т.е. получателям курса не придется в сотый раз отвечать на однотипные вопросы новичков.

Регистрация. Все студенты, заполнившие вступительные анкеты и оплатившие обучение, регистрируются в базе данных. Процесс обучения начинается с презентации, на которой проводится вводное занятие. Студенты знакомятся со своей учебной группой, тьютором, планом проведения занятий на весь период обучения и методикой обучения, что позволяет эффективно планировать время и учиться без отрыва от работы.

Иногда перед занятием используется претест, необходимый для определения уровня знаний студента. Исходя из него, преподаватель может корректировать занятие и давать материал, который соответствует установленному уровню.

Каждый «дистанционный» студент прикрепляется к преподавателю, задача которого - курировать его обучение, консультировать по сложным темам и вопросам, проверять контрольные работы и тесты, помогать готовиться к письменным работам.

Основная форма работы студента - самостоятельные занятия с учебными материалами. Студентам предлагается применить концепции курса для анализа и совершенствования их собственной деятельности. Письменные работы оцениваются и комментируются.

Студент может проконсультироваться у тьютора по вопросам курса и/или по своей практической деятельности. Тем самым обеспечивается постоянный контакт, что позволяет оперативно решать возникающие проблемы. Количество индивидуальных консультаций в процессе обучения не ограничено. Все виды очных занятий, а также получение

консультаций, связанных с изучаемым курсом, не требуют дополнительной оплаты.

Весь учебный процесс ориентирован не столько на «запоминание знаний», сколько на их «понимание» и «умение использовать». Курсы обучения отличаются также практической направленностью.

Широко практикуются также т. н. группы взаимной поддержки. Студентам рекомендуется проводить обсуждение неясных моментов курса в группах взаимной поддержки. При этом студенты обмениваются опытом практической деятельности, устанавливают деловые взаимоотношения.

Иногда проводятся личные встречи студентов и преподавателей, как правило, субботу или воскресенье, в неформальной обстановке. Они используются для корректировки процесса самостоятельных занятий, освоения эффективных методов коллективной работы и обмена опытом. Практикуются «деловые игры», «тренинги», «групповые дискуссии». (Источник - <http://www.pokoleniye.ru>)

Жесткая отчетность - на этом держится вся система дистанционного образования. За каждый пройденный раздел курса студент отчитывается перед своим преподавателем (тесты, контрольные работы, курсовые, дипломные и т. п.). И пока не отчитается, дальше не двинется.

Разработаны системы электронного контроля знаний с использованием технологий, применяемых в глобальной компьютерной сети Интернет.

Системы контроля знания обладают следующими характеристиками:

- предъявление вопросов типа "выбор одного ответа из многих";
- адаптивный выбор следующего вопроса в зависимости от правильности предыдущих ответов студента;
- возможность создания различных заданий из одного набора вопросов;
- возможность включения в вопрос графических изображений и гипертекстовых ссылок;
- ведение журнала прохождения опроса;
- возможность использования в дистанционном образовании по сети Интернет.

При использовании системы контроля знаний в дистанционном образовании возможно создание на основе результатов опроса индивидуальных учебных пособий на базе гипертекстовых материалов по курсу. (А. А. Беляев, Ф. Г. Сигаев).

Содержание дистанционного образования (образовательный контент)

Система дистанционного обучения дает доступ к различным элементам сложного комплекса материалов, представленных в электронном виде и отражающих содержание обучения. Элементами комплекса являются электронные учебные материалы, представленные в различных форматах, и наборы тестовых заданий по разным темам. Полноценное дистанционное образование высокого качества – это устойчиво функционирующая система с удобным интерфейсом. И качественные учебные курсы.

Ключевой проблемой, решаемой при создании СДО, является разработка *курсов дистанционного обучения*. Необходимое число курсов быстро растет по мере усложнения задач, поставленных перед СДО. Так, при ограничении СДО задачами повышения квалификации некоторых групп специалистов число курсов ДО на первом этапе может измеряться единицами. Постановка перед СДО задач переподготовки кадров потребует от нескольких десятков до сотен курсов. Если СДО должна будет обслуживать систему базового высшего образования (на уровне бакалавриата), то потребуется не менее тысячи курсов. Это число следует увеличить в несколько раз для того, чтобы СДО смогла обеспечить потребности подготовки дипломированных специалистов и магистров.

По счастью, для создания таких курсов не требуется дорогого оборудования, как, например, для ТВ. Более того, современное программное обеспечение позволяет преподавателям создавать дистанционные курсы практически без участия программистов.

При разработке учебных пособий для каждого курса используется проблемный, а не

дисциплинарный подход.

В процессе обучения изучаются не отдельные дисциплины, а студент обучается решать определенного класса проблемы, имеющие место в реальной работе. Объем материалов курса формируется с использованием принципа необходимой достаточности.

Доктор технических наук, профессор И. П. Норенков высказывает ценные соображения относительно приоритетов в разработке курсов ДО.

В системе полномасштабного ДО необходимо иметь электронные учебники по каждой дисциплине учебного плана. Современный электронный учебник состоит, как минимум, из следующих частей:

- основная часть, излагающая содержание предмета, представленная в виде гипертекста с графическими иллюстрациями и, возможно, с аудио- и видеотректами;
- глоссарий;
- контрольные вопросы, упражнения и задания для практического освоения материала и самоконтроля вместе с рекомендациями и примерами выполнения заданий;
- описания лабораторных работ с необходимыми ссылками на другие разделы сетевого курса, если в учебной программе такие работы предусмотрены. В описания лабораторных работ должны быть включены, кроме необходимого теоретического материала, также контрольные вопросы, сведения об используемом оборудовании и программно-аппаратном обеспечении, задание и форма представления результатов.

Кроме того, сетевой учебник при своем использовании погружается в программно-информационную среду, выполняющую необходимые функции пользовательского интерфейса, телекоммуникационной связи "студент-лаборатория", "студент-преподаватель" и "студент-студент", доступа к индивидуальной рабочей тетради, содержащей график учебных занятий, результаты выполнения учебных заданий и другие заметки пользователя, связанные с изучением курса.

Практические работы, включая эксперименты и расчеты при курсовом и дипломном проектировании, могут выполняться в виртуальных или удаленных *лабораториях*.

Виртуальная лаборатория - учебное подразделение вуза, оснащенное компьютерным оборудованием и программным обеспечением, имитирующим процессы, протекающие в изучаемых реальных объектах. В виртуальных лабораториях характерно использование программ моделирования процессов в изучаемых или проектируемых объектах, но могут использоваться также математические пакеты, программы оптимизации, базы данных и другие компоненты программного и информационного обеспечения. Удаленная лаборатория (лаборатория удаленного доступа) отличается от виртуальной лаборатории наличием реального учебно-исследовательского оборудования, к которому обеспечен дистанционный доступ.

Разработка содержания учебников и их версий, адаптированных под конкретные запросы, оказывается в наибольшей степени эффективной при наличии информационных моделей предметных областей (приложений) и специальных предметных баз знаний в виде *сетевых энциклопедий*.

Основой для создания информационно-образовательных сред для ДО на основе сетевых энциклопедий является структурирование знаний, унификация интерфейсов структурных единиц и построение системы управления структурированными знаниями.

Структурирование учебного материала заключается в его разделении на *модули*. Каждый модуль дополняется спецификацией, включающей интерфейсные и регистрационные атрибуты. Интерфейсные атрибуты служат для согласования данного модуля с другими модулями в составе компилируемых учебных пособий и включают списки терминов, специфичных для данной предметной области и используемых символических обозначений величин. Особо выделяются термины и понятия, определяемые в модуле.

Примерами регистрационных атрибутов могут служить имена авторов модуля, даты внесения изменений, данные о сертификации модуля и т. п.

Сетевая энциклопедия представляет собой совокупность учебных модулей вместе с

соответствующей *системой управления*.

Для каждой темы учебных программ в энциклопедии желательно иметь несколько модулей в целях обеспечения адаптации к конкретным условиям обучения. Модули будут различаться методическими особенностями, подробностью и стилем изложения материала, ссылками на те или иные примеры и т. п. Система управления выполняет такие функции, как управление версиями учебника, ведение словарей, управление гиперссылками, согласование форматов данных, регистрация модулей, интерфейс с пользователем на языке, близком к естественному, и др.

Из модулей энциклопедии компилируются учебные пособия, причем компиляция возможна на трех уровнях. Первый уровень относится к ресурсному центру ДО, который создает и рекомендует некоторую базовую версию сетевого учебника. На втором уровне имеется возможность формирования адаптированных версий учебника локальными преподавателями, имеющими дело с конкретными группами обучаемых. На третьем уровне сами обучаемые компилируют свои индивидуальные версии, которые можно рассматривать как конспекты курса. При таком подходе появляется категория авторов-составителей электронных пособий, при естественном сохранении авторских прав на модули у их разработчиков, желательно наличие системы сертификации скомпилированных версий.

Основные преимущества подобной информационно-образовательной среды ДО по сравнению с традиционными, включают в себя следующие факторы:

- существенное упрощение и ускорение разработки новых учебных пособий, соответствующих новым достижениям науки и техники, изменившимся запросам промышленности, потребностям новых нарождающихся дисциплин и т. п., поскольку значительная часть нового пособия может покрываться имеющимися модулями;
- легкость сопровождения сетевых учебников, поскольку локальные преподаватели могут самостоятельно вносить изменения, создавая свои версии пособий путем замены или добавления модулей, в том числе модулей собственной разработки;
- расширение возможностей оптимизировать информационную поддержку выбранной студентами траектории обучения в системах открытого образования.

Поддержка информационно-обучающей среды в системе управления знаниями включает в себя средства автоматического формирования интерфейсов на основе глоссариев и согласования модулей в составе версий на основе интерфейсных атрибутов. Очевидным фактором, способствующим согласованию модулей, является стандартизация терминов, их определений внутри приложений, преобразование предметных указателей в словари.

Структурирование знаний и построение информационно-обучающей среды в виде сетевых энциклопедий позволяет вести диалог с обучаемым, определять их текущие потребности и формировать порции учебного материала, удовлетворяющие эти потребности. (См.: <http://www.lotus.com/learningspace> <http://www.asymetrix.com> <http://www.webct.com> <http://www.macromedia.com>).

Контингент пользователей

Системы дистанционного образования обслуживают как собственно дистанционное обучение, так и традиционные формы обучения (очную, очно-заочную, заочную), а также - переподготовку и тестирование персонала организаций без отрыва от производства. Секторы собственно дистанционного образования - это вузовское дистанционное образование, корпоративное дистанционное образование и всевозможные частные учебные курсы.

В первом секторе мы обнаруживаем учебные заведения, вся работа которых строится исключительно на Интернет-технологиях. Выбор учебного курса, его оплата, занятия со студентами, передача контрольных заданий и их проверка, а также сдача промежуточных и финальных экзаменов осуществляются через Сеть. Подобных учебных центров, иногда именуемых "виртуальными университетами", не так много из-за высоких требований к аппаратно-программному оснащению и уровню подготовки персонала, а также необходимости значительных начальных финансовых вложений.

Наиболее многочисленную группу составляют учебные заведения, *сочетающие*

различные традиционные формы очного и дистанционного обучения с новшествами в духе времени. Например, некоторые вузы часть своих программных курсов переводят в виртуальную форму, а центры дистанционного обучения, опираясь на Интернет-технологии, в то же время не отказываются от практики проведения очных экзаменационных сессий.

В системе переподготовки кадров и повышения их квалификации опытные пользователи дистанционного образования оценивают его достоинства с различных точек зрения:

- весьма комфортный и дружелюбный интерфейс;
- модульный принцип позволяет самостоятельно планировать процесс обучения;
- совершенно автономные контенты каждого модуля насыщены информацией и, как правило, не перегружены риторикой;
- весь учебный материал очень четко структурирован по концентрическому принципу, т. е. от главного к деталям, что позволяет легко его усваивать;
- практическая направленность и полезность информации;
- возможность проверить, насколько продуктивно усвоен материал, посредством интерактивных тестов и экзаменов;
- в высшей степени оперативная обратная связь.

(См.: Портал электронных средств массовой информации для предпринимателей "деловая пресса". *Деловая Москва*, № 49 (522) от 27.12.2004).

К третьей группе можно отнести учебные центры, для которых Интернет служит лишь внутренней коммуникационной средой. На своих сайтах они размещают информацию об учебных программах (планах), семинарах, а также библиотечные каталоги.

Но какими бы ни были сектора, типы, формы и виды ДО, контингент пользователей дистанционным образованием - это, прежде всего, люди, обремененные семьями, детьми, работами, для которых ДО - единственно возможный способ приобрести новые знания и навыки, так необходимые на стремительно эволюционирующем рынке труда.

Благодаря ДО люди, страдающие физическими недугами, которые не позволяют им посещать занятия в «реальных» классах, пенсионеры и инвалиды больше не отлучены от образования. Современные технологии ДО позволяют им изучать любой предмет, не покидая собственной комнаты и не вставая с инвалидного кресла.

Доступ к информации из всемирной сети Интернет сегодня становится для незрячих, возможно, единственным полноценным способом получения оперативной информации, обучения и высказывания своих мыслей.

Для обучения незрячих студентов разработано, например, пособие для освоения музыкальной грамоты и новая методика записи нот с помощью системы Брайля (Г. Я. Зуев и Н. Н. Макарова). Это пособие решает следующие основные задачи:

- показать учащимся полезные и подходящие для работы в озвученном режиме ресурсы;
- научить работе с информационными ресурсами и электронной почтой с помощью скринридера;
- освоить комплексные приемы работы в Интернет на примере часто встречающихся практических задач.

Наконец, люди, живущие в отдаленных уголках планеты, в маленьких городах и деревнях, больше не обязаны повторять подвиг Ломоносова. Теперь им не обязательно тратить деньги и силы на транспортировку себя на другой конец Земного шара - компьютер и выход в Интернет решат эту проблему в считанные минуты.

Но далеко не все, начавшие учиться, доберутся до защиты дипломного проекта или работы. Кому-то это удастся быстро, возможно, и за пару лет, кому-то потребуется значительно больше.

Привнося в процесс обучения свободу и гибкость, Интернет требует ответственного к нему отношения, реальной внутренней мотивации к занятиям и самодисциплины в плане соблюдения сроков и требований, предъявляемых к студентам. Не всякий студент способен извлечь из ДО пользу. Степень своей готовности к такой форме занятий можно оценить,

воспользовавшись предлагаемыми в Сети опросниками.

Студент должен быть готов делиться с другими профессиональным и образовательным опытом. Интернет помогает преодолеть внутренние психологические барьеры, мешающие активному участию в дискуссии при визуальном контакте. Но для этого необходимы навыки уверенного обращения с клавиатурой и умение выражать свои мысли в письменной форме. В виртуальном пространстве практически весь обмен информацией ведется в письменном виде.

Учащийся не должен стесняться сообщать о своих проблемах. В противном случае преподаватель не сможет своевременно вмешаться в учебный процесс и оказать необходимую помощь.

В виртуальной студенческой группе собираются люди, которых объединили не возраст и общие увлечения, не желание провести время и развлечься, не необходимость просто куда-то пойти учиться. Сюда приходят научиться работать, повысить или получить квалификацию, навыки, необходимые для дальнейшего профессионального совершенствования.

По статистике, большинство ДО-студентов - это люди после 25 лет, которые уже работают и хотят углубить свой профессиональный опыт без отрыва от производства. Работающий человек, не рискуя потерять свое место в компании, может приобрести новые знания или повысить свою квалификацию.

Границы СДО
и ее "зона ближайшего развития"

Планирование, реализация и поддержка дистанционного обучения могут быть сопряжены с определенными трудностями. Они могут различаться в зависимости от таких факторов, как тип программы, потребности организации, назначение программы и скорость усвоения учебной программы.

Дистанционное обучение может создавать значительную нагрузку на сеть, занимая зачастую и без того скудную пропускную способность. Кроме того, оно может потребовать инвестиций в аппаратное обеспечение, такое, как звуковые платы, динамики и видеокамеры. Видео- и телеконференции также зачастую требуют затрат.

Кроме того, некоторые программы требуют громоздких подключаемых модулей для реализации аудио- и видео- возможностей. В зависимости от комбинации используемых средств представления информации, а также числа студентов в аудитории и объема учебного материала, программы дистанционного обучения часто требуют более сложного планирования, чем традиционные аудиторские занятия. В частности, в случае синхронного режима недостаточно тщательное проектирование и планирование могут вызвать различного рода сложности как у студентов, так и у преподавателей.

Еще один вопрос связан с индивидуальным стилем обучения. Некоторые люди просто не могут учиться без непосредственного общения в аудитории. В подобных случаях программа дистанционного обучения может затруднить усвоение материала или увеличить срок обучения. Вместе с тем другие студенты, однако, могут добиться больших успехов путем самообразования, бегло просмотрев информацию, с которой уже знакомы, и сосредоточившись на более углубленном изучении нового материала.

Один из вопросов, подогревающих дискуссию об эффективности обучения с помощью современных технологий, — это отсутствие точных способов оценки эффективности традиционных аудиторских занятий, так что надежное сравнение с ними альтернативных методов весьма затруднено. Этот недостаток параметров для сравнения подчеркивает необходимость разработки методов точной оценки эффективности дистанционного обучения.

Проблем немало. И все же дистанционное образование неизбежно ждет славное будущее. Распространение виртуальных форм обучения — это естественный этап эволюции системы образования от доски с мелом к компьютерным обучающим программам, от обычной библиотеки к электронной, от малочисленных учебных групп к виртуальным аудиториям любого масштаба и т. д. Виртуальные и традиционные формы обучения не следует воспринимать как взаимоисключающие. Хорошее образование сегодня — это *синтез* самых

разных форм получения знаний и современных технологий, оптимальное сочетание которых может определить для себя только сам учащийся. (Иван Семенов, РСВЕЕК, # 43, 2000).

Основу образовательного процесса при СДО составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, пользуясь комплектом специальных средств обучения и имея при себе согласованную возможность контакта с преподавателем. СДО отвечает принципу гуманистичности, согласно которому никто не должен быть лишен возможности учиться по причине бедности, географической или временной изолированности, социальной незащищенности и невозможности посещать образовательные учреждения в силу физических недостатков или занятости производственными и личными делами.

Являясь следствием объективного процесса информатизации общества и образования и вбирая в себя лучшие черты других форм, СДО вошло в XXI век как наиболее перспективная, синтетическая, гуманистическая, интегральная форма получения образования.

Постоянное предложение образовательных услуг для всех по технологии ДО рождает спрос и способствует повышению образовательного уровня во всем мире. Сотни тысяч студентов в России уже выбрали именно эту технологию обучения. По мнению Американской ассоциации исследований в сфере образования (American Educational Research Association), уже к 2010 году электронно будут обучаться около двух третей всех студентов мира.

Содержание образования

Школа и семья должны учить жизни — её устройству и искусству правильной жизни. Не жизнь должна учить жизни вступающих в жизнь, а школа должна учить науке и искусству жизни. Тогда школа - величайшее добро и спасение.

Школа должна учить жизни, красоте и порядочности, достойным человека способам удовлетворения важнейших человеческих потребностей. Именно школа должна предельно расширять опыт детей и делать привлекательным умственный и физический труд; особое внимание должно уделяться физическим упражнениям, здоровью, диете. То есть должна создаваться защищающая ребенка и провоцирующая его на творчество активная воспитывающая и обучающая среда.

Прислушаемся к Руссо: детям полезнее сталкиваться с противодействием своим капризам, импульсам, своеволию, эгоизму в вещах, в инструментах, в деле, работе, а не в воле и желаниях окружающих их людей. Тогда они не будут бунтовать, лучше сохранят здоровье и скорее усвоят законы природы и поймут устройство общества.

Образование личности требует сопряжения, органического сращения двух одновременно действующих влияний: поведения окружающих людей и опыта, практикования, упражнения, совершенствования собственного мышления воспитуемых.

Но этот двуединый метод обучения приобретает неотразимую действенность, только когда он с необходимостью вытекает из обстоятельств, из логики окружающей среды. Тогда, и только тогда

поведение окружающих людей не носит в восприятии обучаемых искусственного, специально для них демонстрируемого характера. Тогда, и только тогда упражнения перестают быть данью насильственным требованиям малопонятных взрослых.

Самостоятельное взаимодействие нового растущего человека со средой, в устройство которой заложена необходимость этического мышления, - вот что способно давать прочные результаты. Стало быть, окружающая среда, чтобы стать и оставаться воспитывающей и развивающей, ставит перед воспитуемыми необходимые для них задачи и дает материал для их самостоятельного разрешения и, в частности, средства поисков таких материалов.

Есть известная опасность в механическом понимании воспитывающей и обучающей среды,

как и вообще в любой переоценке внешней среды. Возьмем, например, концепцию "соленого огурца". Любой вновь появившийся в определенной среде сверстников (в "огуречном рассоле") человек неизбежно становится-де со временем просоленным этой средой, одним из таких же "соленых огурцов", хочет он того или нет. Сторонники этой идеи механически приучают людей к хорошим поступкам, вместо того чтобы воспитывать в них склонность и способность к сознательному и самостоятельному образу действий.

Человек обязан быть самоуправляемым, а не управляемым, и воспитатель не должен быть кукловодом. Человек обязан ускользать от воспитателя, сопротивляться воспитанию - не абсолютно, но в какой-то степени. Иначе мы растим одних только конформистов.

Одно и то же поведение, требуемое "огуречным рассолом", имеет в своей подоплеке в разных случаях существенно различную мотивацию. Игнорировать это - значит допускать неискреннее, вынужденное подчас поведение как норму. Между тем известно, что одно и то же добродетельное может быть совершено и из самых эгоистических, и из самых человеколюбивых побуждений, - говоря вообще, - из взаимоисключающих.

"Соленые огурцы" по преимуществу конформисты. Но если общество будет состоять из конформистов, оно неминуемо погибнет. Человек и общество не могут не пользоваться свободой воли – свободой выбора, и идеал Человека Самоуправляющегося не так уж плох.

Трудности, если они не чрезмерны - вот королевский путь к желанным целям. Чтобы добыть ключи от большого счастья, надобно одолеть множество препятствий. Иначе не будет счастье

прочным. Сопротивление среды и здоровая доля неудач так же важны при начале пути, как и в зените, в расцвете жизни.

Научить человека постоянству и терпению в страдании, дать ему тем самым надежный посох на дорогу - значит обеспечить его опытом преодоления посильных и все возрастающих трудностей. Воспитание трудностями включает в себя широкий спектр заданий. Сюда входит и ограничение времени для выполнения работ, и необходимость строгой последовательности в ее

выполнении, и повышение ответственности за сбой в коллективном труде, и постепенное увеличение числа условий в задаче, и требование строгих доказательств правильности принимаемых решений и предпринимаемых действий.

Не делать трудное легким, сложное простым, а вести вновь приобщающихся к культуре от трудного к трудному, от сложного к сложному, но вести не на помочах.

Конечно, здесь важно не переусердствовать: трудности должны быть посильными.

Выдающийся психолог и педагог Л. Занков справедливо и доказательно говорил о полезности трудностей на

их высшем пороге и пределе для каждого растущего человека. при этом необходимо учитывать индивидуальный диапазон посильного. Чем моложе наш воспитуемый, тем скорее он склонен

испытывать неприязнь и даже отвращение к любой с трудом дающейся работе, никак не поддающейся его усилиям.

И семья, и школа - равно важнейшие из внешних по отношению к человеку истоков его судьбы. Каждый семейный и школьный урок - урок смыслу жизни, плохому или хорошему, а третьего не дано. Управление собой, внутренняя свобода, искусство побеждать, предупреждение об опасностях – вот что необходимо молодости.

Иначе, в отчаянии ударив себя в лоб, молодость упрекнет нас так же, как герой Мюссе упрекнул своего наставника: "Дежене, Вы спрашиваете, что у меня на душе, я сейчас Вам это скажу. Ах,

Дежене, - Вы не то говорили мне. Разве Вы этого не знали, а если знали, то отчего не сказали?"

Горький упрек - "вы не то говорили мне". Мы вообще не то говорим молодости, не то, что ей действительно нужно для самозащиты в этом мире.

Самозащита требует силы. Сила нередко в гибкости, дипломатичности,

непрямолинейности.

Чтобы побеждать зло, надобна особая высота духа, позволяющая не упустить чистой цели при компромиссах.

Подвижничество, мужество, подвиг благородны, бескорыстны, великодушны, а зло неразборчиво, коварно, жестоко. Увы, бесхитростная сила нередко гибнет от удара в спину, и как же обидно растрачивать мужество на недоверие и бдительность. И все же для защиты молодости ее надобно учить расплетать хитрости антагонистов.

И еще молодость предстоит учить полнокровности жизни, безгрозия души, предусмотрительности, терпению, вере, верности, незлобivosti, умению прощать, свободе, продуктивности, честности, скромности, доброте, трудолюбию, способности к преодолению себя, настойчивости, ясности духа, решительности, праведности, терпимости, умеренности, миролюбию.

То, без чего нет ничего хорошего

Воспитание нравственной силы черпает свое содержание в том или ином пласте культуры: культуре общения, опыте правового общежития и мировой мудрости. Разум, умственные способности - средство интеграции души, средство необходимое, но не единственное. Разум должен совпасть с чувством и волей. Поэтому вслед за художественной культурой идет философская.

Невозможно человеку развиваться по частям: просвещение рассудка не дает еще равенности, которая определяла бы собой выбор той или иной линии поведения человеком как в каждодневной жизни, так и в чрезвычайных обстоятельствах. Человек не может взять, впитать, позаимствовать мораль извне, хотя дух и нравственный уклад народа в конечном счете определяются политическими условиями его жизни, религиозными и иными историческими традициями, то есть внешними по отношению к человеку обстоятельствами.

Но эта историческая детерминированность морали реализуется, конкретизируется в личности не через морализирующие устные и письменные проповеди и заповеди, а исключительно только благодаря мудрости, то есть просвещению сердца и разума. Это и есть философия.

Философия многолика. В качестве науки о науке, мышления о мышлении, теории и критики разума – философия вводит учащихся в секреты разыскания, проверки и углубления познаний. В качестве мудрости философия учит искусству побеждать в жизни, не нанося урона себе, другим, природе. Философия показывает растущему человеку, какие существуют продуманные и выстраданные человечеством типы мировоззрений.

И это бесконечно важно для защиты детей и юношества от множества бед и страданий, потому что мировоззрение - не только осознание действительности, не только принципы жизни, но и самый образ жизни, способ, качество, характер жизни человека. И в трудную минуту, в миг опасности, когда не остается времени на раздумья, и выбор, и решение, и способ действия должны проявиться спонтанно, вот тут-то и "срабатывают" автоматизмы сознания, здесь-то и сказываются истинные, а не демонстрируемые идеалы, убеждения, совесть, жизненные стремления, вкусы и интересы, ценности человека - словом, его мировоззрение.

В качестве мировоззрения, критики истории и общества, понимания устройства и сущности мира философия раскрывает секреты решения настоятельных и жгучих для самоопределяющейся юности проблем смысла, цели и назначения жизни. Философия призвана дать добротный материал для благополучного разрешения философских драм ранней молодости.

Каждому молодому человеку, входящему в жизнь, считал Ф.С. Фицджеральд, вступающему в пору крушения иллюзий, надобно вручить книгу - книгу... о жизни, в которой есть аромат "Опытов" Монтеня, "Наедине с собой" Марка Аврелия, статей и "Исповеди" Льва Толстого.

Защитить молодость - значит, помочь ей, в частности, понять себя. Ибо юность нетерпелива, порывиста и несведуща. В школе же учат чему угодно, но только не "тайнам" душевной жизни взрослеющего человека. А жизнь идет, и время летит, и юность по-прежнему

беззащитна.

Никогда не задававшиеся вопросами о смысле жизни или отмахивающиеся от них люди тем не менее точно и недвусмысленно отвечают на них именно тем самым, что не желают тратить на их решение ни времени, ни сил; отвечают самым образом своей жизни: "мы живем, чтобы жить, не омрачая череду наших дней трудными и, может статься, не слишком веселыми размышлениями. Жить будем, да и гулять будем, а смерть придет - помирать будем. Что станет с нами или с миром после нашей смерти, нас нисколько не заботит. Живи, как живется, как все живут, живи, как получится: так легче и безопаснее. Не трать приятно длящегося существования ни на что выходящее за круг усилий по его поддержанию".

И "слишком много тайн гнетет человека" в мире, где почти все в той или иной мере "униженные и оскорбленные", — Достоевский. Ясное понимание смысла бытия избавляет человека от рабского образа мысли, недостойных расчетов о выгоде своих добрых поступков, необоснованных страхов и лживых обещаний, вымогательств благ. Ясное понимание смысла бытия дает человеку основу для полной жизни, жизни без затаенного отчаяния. Самый главный вопрос - как успеть совершить все достойные человека дела за такую короткую жизнь? "Кто не успевает, тот не успеет никогда, если даже станет бессмертным" (А. Платонов).

Что же необходимо человеку, чтобы не жить в материальной и духовной нужде? Чтобы жить физически, человеку нужно крайне мало. Но чтобы жить духовно, человеку надобно необычайно много, гораздо больше, чем обычно полагают, гораздо больше того, чему нас обычно научают в школах.

Не "устройство" лягушки и небосвода, не алгебраические уравнения, не образ Татьяны "как типичной представительницы", не исторические даты, не число фабрик в Читинской области, не статьи конституций, не первый и не второй закон термодинамики дают нам духовное богатство и осмысленную жизнь - сами по себе или как "побочный продукт" знания о них. Нет! Нужна философия познания и философия отдельных видов знания.

И надобно мужество. "Мужество потерять - все потерять. Тогда лучше было бы не родиться" (Гёте).

Почему? Сознание себя, самосознание несет вместе со многими радостями и великую скорбь - предвидение расставаний с землей и другими людьми. "О, как страшна, как мерзостна могила, как сладостен уют гнезда земного и как расстаться горестно и больно" (Г. Гейне). И дело тут далеко не всегда в страхе перед моментом смерти. "Умереть нетрудно, ужасно не жить" (В. Гюго). Сохранится ли боль и радость, общение и любовь после смерти? Вот в чем вопрос: в потере сознания и ощущений после смерти.

"О небо, небо, ты мне будешь снится!

Не может быть, чтоб ты совсем ослепло,

И день сгорел, как белая страница:

Немного дыма и немного пепла". — Осип Мандельштам.

Мы приговорены к смерти, и перенести сознание приговора можно только пресуществив это сознание в сознание благодарного счастья и красоты бытия. Для мужественного сознания гораздо важнее наша приговоренность к жизни: раз уж довелось жить, хотя нас и не спросили, согласны ли мы на это, раз уж пришлось жить, то сохраним достоинство - в бытии и в смерти. Величие человека, как бы тяжело ему ни пришлось, в его достоинстве — в создании прекрасных вещей, мыслей, песен, в поисках истины, в преодолении страданий.

Ни религиозное, ни атеистическое мировоззрение автоматически сами по себе, не приводят ни к нравственности, ни к безнравственности. Ибо ни страх перед наказанием, ни надежда на награды, ни вера в бессмертие души, ни отрицание тайн бытия не дают человеку сил быть чистым и честным, свободным и мужественным. Стать достойным самого себя человек может только сам - трудом своей души.

Религиозная вера хороша, когда она не гонит, не исключает, не преследует разум (как вера И. Ньютона, И.П. Павлова). Если "разум погашает свечильник свой, и мы во тьме остаемся, - одна фантазия может носиться в тьме сей и творить несобытное" (Н.М. Карамзин). Во всех

случаях вера отдельного человека несет на себе печать его индивидуальности: вера есть продолжение наших стремлений, нашего нежелания бесследно исчезнуть со смертью, нашего несмирения с непреложностью смертного приговора, нашей неутоленности, ненасыщенности днями и неутешенности.

"Ад — лишь крошечная часть наших тщетных вздохов, рай — лишь искра нашей жадной надежды", — Омар Хайям.

Что же такое достойная жизнь, настолько ценная, что неизбежность смерти бессильна свести на нет и даже приуменьшить ее величия? Цель человеческого бытия в мире состоит в нашем моральном саморазвитии, самосовершенствовании.

Каждая решенная задача включает в себе новые задачи. Здесь нет спокойного счастья, которым мы могли бы наслаждаться, сложа руки, и все-таки только на этом пути свободного саморазвития может быть найдено, по выражению И. Канта, достойное человека удовлетворение.

Ни один человек не может быть счастлив, если его не ценят, с ним не считаются уважаемые им люди (его "референтная группа"), если не любят. Любовь всегда, во все времена была большим или меньшим дефицитом, но в наше время любовь стала рассматриваться в благополучных странах как самая высокая социальная ценность. Ей постепенно уступают честолюбие, властолюбие, стремление к богатству. В сфере межличностных отношений, в духовной близости с другим человеком ищут люди смысла и цели своих земных усилий.

Роскошь доверять хотя бы одному человеку в анонимном мире, акцент на преданность и достоинство в сфере интимных отношений, возможность отдавать душевное тепло, заботливость, привязанность, ангажированность, любовь к семье и детям приобрели характер наиболее ценных благ в этом холодном мире.

"Но смертным власть дана любить и узнавать" (О. Мандельштам), — мир, наконец, согласился с поэтами. Незнакомые друг с другом люди в этой огромной мировой деревне, ставшей тесной благодаря телевидению, в этом гигантском людском муравейнике поняли, что бесчеловечности равнодушия противостоит одна только активность любви. Любовь между супругами, родителем и ребенком, учителем и учеником ныне рассматривается как в высшей степени позитивные моменты бытия. Когда в мире неистовствует обман, коррупция, обезличенность и жестокость, истинным и прочным источником спасения, правды и красоты стали, наконец, любящие отношения между конкретными людьми.

Любимый человек становится арбитром, судьей, зеркалом достижений и ошибок. Людям очень важно знать (и авторитетом науки подтверждается), что любовь и продолжительная верность, добрые отношения и привязанность необходимы для психического здоровья, для того чтобы человек на самом деле был в чувствовал себя нормальным.

Только нравственное бескорыстие — благородство — может служить прочным основанием любви и дружеских отношений между людьми, и это интуитивно прозревают многие молодые люди, первые влюбленности которых часто совершенно лишены эгоистической компоненты. Слабого пощади, беспомощному помоги, к зависящему от тебя будь великодушен, не обидь!

Благородство — неприятие низости.

А вокруг - хищничество, жадность, дикая оголтелая корысть, стяжательство. Изо рта у ближнего рвут.

Да, это так, но "кто бы и что бы ни делал дурно, ты должен оставаться человеком" (Марк Аврелий). Те, другие, отвечают за себя, ты — за себя. Верь же себе, а не торжествующей жестокости, себе. Человеку, достойному себя, а не несчастным - без сердца, без чувства, без Бога, без разума, без света. И ты не один такой — стремящийся к совершенству. Такими, как ты,

еще держится мир, и если ты изменишь себе, то и тебе, и миру станет хуже. Те желают власти над другими, слабейшими. Им не одержать верха над тобой. Ведь ты желаешь власти только над самим собой. Так властвуй же, господствуй, царствуй, покоряй!

Ты хочешь исправить мир? Ведь хочешь же! Так начни с самого себя, ибо это немало —

один человек. Человек — хранитель, распространитель, передатчик, генератор добра. Того самого доброго, которое, как известно, начинается только в непосредственно хорошем. И продолжается

в нем вечно. Смотрите — как ни эфемерно прекрасное, как ни тонка нить благородного и возвышенного, а вот ведь не рвется, не прерывается, не прекращается, не истончается, и огонь собственно человеческой души не гаснет. А ветер-то какой! Но буря задувает лишь слабый огонь, а большой — раздувает.

Стало быть, огонь хоть и невидимый, а очень большой. Школа и семья призваны учить философии жизни, искусству жизни, мудрости, способам и способностям справиться с жизнью, распорядиться ею достойно.

Не просто рассказывать, а вовлекать в раздумья

Истинное образование есть довольно трудный путь от неосознаваемого бытия, от накопления стихийного опыта жизни к предельно возможному для личности прояснению понятий — к пониманию сущности вещей, явлений, процессов мира.

Содержанием образования личности становится поэтому, в частности, понятие. Ход научного образования должен следовать смысловой организации объективного опыта, как личностного, так и общечеловеческого.

Подлинное образование дает постепенное соединение, слияние личного опыта человека, опыта его конкретного жизнедеятельствования с понятием. Временная последовательность этого пути — составление понятия о целом, о мире, но это лишь фундамент знания. Это понятие расчлняется внутри себя, конкретизируется, обогащается, разветвляется, систематизируется по мере углубления человека в предмет и в самого себя, в способы собственного познания. Здесь необходима работа рассудка - анализ, который придает дальнейшее движение привычному, устоявшемуся, застывшему в сознании человека.

Труд души требуется для преодоления инерции сначала чувственного способа мышления, представлений, а потом - и инерции суждений, субъективных, неточных, недостаточно ясных. Проверке должно подвергнуться теперь и само мышление, его пути, надежность его методов, орудий, средств. Главное, чему обязан научиться образующийся человек, - пристально следить за жизнью изучаемого предмета, сливать движение своей мысли с его движением, постоянно отказываясь ради правды этих наблюдений от прежних знаний, от предвзятости, от своей субъективности.

"Чем более моя мысль повторяет контуры мира, тем ближе я к Богу" (Спиноза). Более всего нужна непрерывная напряженная самокритика мышления, рефлектирующая проверка и очищение его, неизбежное ощущение его недостаточности, постоянная самокорректировка. Всеопределяющее в содержании образования поэтому – обучение мужеству, терпению, упорству в разысканиях истины. Душа постепенно подчиняет себе тело: движение руки, этого орудия орудий, мимику лица, движения головы и т.д. Образование ведет человека от знания (просто и только понятия о том, чем является данный предмет) к познанию (понятию о сущности, природе предмета, его месте в системе мира, причинах, пружинах и тенденциях его развития).

Движущая сила образования - внимание, особенно произвольное; для него необходима рефлексия - самосознание собственной деятельности. "Воспитатели, будьте внимательны к детской внимательности! Не требуйте от Гайдна глаза живописца, от Аристотеля стихотворения. Внимание так же мало можно внушить проповедью или побоями, как инстинкт. Вы надеетесь найти внимание у детей, подростков и несовершеннолетних по отношению к ничему не значащим для них предметам? Но вы, собственно, добиваетесь больше того, чтобы ваша специальность сама по себе передалась другим. Если предмет внимания вы связали с наградой или наказанием, то вы заменили его другим предметом — корыстолюбием. Изучение чего-либо ради будущего хлеба похоже на камни, тянущие водолаза вниз, но не на камни, сбрасываемые воздухоплавателем, поднимающимся вверх".

— Жан Поль (Рихтер).

Предметом рефлексии должны стать и чувства; став предметом созерцания, они подчиняются разуму и воле. Образованный человек чувствует глубже тоньше, чем необразованный, так как рассматривает свои чувства в их предмет со множества открывающихся при этом точек зрения, в то же время он превосходит необразованного человека властью над своими чувствами.

Научившись рефлексии и тем самым богатству содержания и произвольному вниманию, человек дорастает до интеллектуального созерцания, которое позволяет ему охватить изучаемый предмет в его целостности. Только после этого он может продвигаться к рассмотрению частных и деталей изучаемого предмета или области знания.

Научите не пугаться и не отчаиваться, не впадать в скепсис, в страх и трепет при попытках догнать вечно ускользающую истину, научите смирению ума и вместе с тем - его смелости, и вы окажите великую услугу человеку и человечеству.

Дайте опыт сознания, мучительный, прекрасный, и вы спасете человека от бездн и пропастей заблуждений со всеми их губительными последствиями.

Научите любить тяжелый труд неотступного думанья, "мужеству сознания" (Э.В. Ильенков).

Изучая философию, человек обретает мужество мышления и избегает самонадеянности, незрелости, безнравственности ума, которому истина недоступна.

Б. Пастернак признавался:

"Во всем мне хочется дойти

До самой сути:

В работе, в поисках пути,

В сердечной смуте.

До сущности протекших дней,

До их причины,

До оснований, до корней,

До сердцевины".

В Германии Б. Пастернак учился у Германа Когена. "У него в семинариях читали классиков. Он обрывал среди чтения и спрашивал, к чему клонит автор". Вот как надобно изучать философию: читать тексты, великие тексты, постоянно задаваясь вопросом, "что разумеет автор?".

Философию как важнейший общеобразовательный пласт культуры необходимо изучать в целостном и систематическом виде, который придала ей сама история. Страдая "воспитательной лихорадкой", отец Иоганна Вольфганга Гёте наделил мальчика чудовищным количеством первоклассных познаний, которые дали возможность еще очень юному Гёте стать универсальным гением. Отец другого лидера неогуманистов - Фридриха Августа Вольфа сообщал сыну с пеленок немецкие слова вместе с латинскими, благодаря чему латинский стал для него вторым родным языком. С четырех лет малыш стал изучать французский и греческий языки. Восьми лет был принят в третий класс гимназии, где читал по-гречески уже свободно, как, впрочем, и по-итальянски, по-испански, по-английски.

Джон Стюарт Милль, логик, философ, политэконом, публицист и общественный деятель в самом раннем детстве занимался со своим отцом труднейшими науками — психологией, историей, правом и другими, так что даже несколько занемог от усиленных трудов. Это не помешало ему оказать благотворное влияние на европейскую культуру.

Таких примеров немало, показывающих, что мы не знаем и не можем узнать, пока не попытаемся, резервов человеческих возможностей. Так будем же пытаться!

Но как учить мыслить правильно? С седых времен известно: "многознание уму не научает".

Великий мыслитель античности Демокрит начертал: "Надо стремиться к многомыслию, а не к многознанию". Через века ему вторит И. Кант: "Учить не мыслям, но мыслить". И наконец, замечательный отечественный философ 60-х годов нашего века Э. Ильенков: "Школа должна

учить мыслить!"

Да, это так. Особенно в наше время, когда много знать необходимо, но недостаточно. Важна способность самостоятельно принимать решения в сложных подчас ситуациях. Способность отличать истину от лжи.

Один из способов - дать образец раздумья, продемонстрировать, как обнаруживаются, формулируются, решаются задачи и как проверяется правильность полученных решений. Примером может служить такой рассказ преподавателя, слушая который, ученики находили бы все новые для себя вопросы, выдвигали бы предположительные ответы на них, ставили бы, когда возможно, мысленные эксперименты, проверяя свои решения.

Вот, к примеру, учитель географии сообщает: "Путешественник едет по плоскогорью и удивляется". Это первая апелляция к интересу слушающих: чему удивляться-то, плоскогорье — оно плоскогорье и есть. Ответ содержится в продолжении повествования: "Прошла уже неделя, а местность все та же: ровное каменистое плато, серое, мрачное, голое. Но что это? От радости у путешественника просветлело лицо. Он видит, наконец, хак". Возрождается интерес учеников: "Отчего же хак так его радует? Что это за "хак"? — На гребне волны этого интереса учитель вводит новое понятие, разъясняет: "Перед ним лужа величиной со стол и глубиной в несколько сантиметров". Ликвидирован дефицит интереса, но учитель вновь задает скрытую загадку: "Сейчас он утолит жажду. Но как? Ведь небольшая лужа совсем плоская, дно ее илистое, и вода мгновенно мутится".

После небольшой паузы задача разрешается: "Путешественник достает блюдечко и осторожно снимает им воду сверху".

Мы видим, как учитель то создает нехватку информации, то ликвидирует ее. Когда у нас нет ответа на вопрос и этот ответ небезынтересно искать, создается "проблемная ситуация". Она пробуждает и поддерживает главное - познавательный интерес. Только ставьте и не очень поспешно разрешайте взаимосвязанные вопросы. И все. Ведь мы стремимся вооружить молодость умением ПРАВИЛЬНО решать проблемы. Так дадим же образцы приложения ПРАВИЛЬНОГО метода.

Вот как приступал к раскрытию понятия "вид" на уроках биологии знаменитый методист К. Ягодовский: "Возьмите вид "собака домашняя". Возьмите немецкую овчарку и крохотную болонку (вот они на рисунке) и сравните их с представителями заведомо другого вида — "волка". С кем больше сходна немецкая овчарка — с болонкой или с волком? Несомненно, с волком. А еще в XVIII веке думали, что вид — это "собрание всех особей, сходных между собой больше, чем какие-либо иные организмы". Возникают трудности. Если виды неизменны и неподвижны, откуда в таком случае появились и появляются сейчас новые виды животных и растений — собак, голубей, капусты, ежевики и т.д.? В чем же дело? Существуют виды или их, быть может, совсем нет?

Учитель сделал одну очень важную вещь — он показал, что задача возникает из противоречий между нашим знанием (или мнением) и фактами действительности. Затем - сбор новых фактов, доказательств, проверок. Вновь возникают противоречия! Все рушится. Все начинается снова: гипотезы, факты, противоречия. Мысль движется!

Драматические страницы борьбы человечества за истину — бездонный источник материала для полезнейших проблемных ситуаций, захватывающих своим интеллектуальным напряжением.

А вот учительница А. Власова включила в урок по физике (об инерции) отрывки из фантастического рассказа Г. Уэллса "Человек, который мог творить чудо":

"Ночью, когда Фодерингей (герой рассказа, получивший на время возможность осуществлять любые свои желания) осушал болота и превращал местных пьяниц в трезвенников, время шло очень быстро, и его приятель посоветовал ему остановить время, то есть прекратить вращение Земли. — Перестань-ка вращаться, Земля! — сказал он. В следующий миг он летел вверх тормашками по воздуху со скоростью несколько десятков километров в минуту. Но, невзирая на то, что каждую секунду он делал несчетное число

оборотов, мысль его продолжала работать. Он сформулировал свое желание: "Пусть я спущусь вниз здоров и невредим. Что бы ни случилось, пусть я окажусь внизу, здоровый и невредимый". Он пожелал этого как раз вовремя, потому что его одежда, разогретая быстрым полетом по воздуху, уже затлелась. Его сбросило резким, но вполне безопасным толчком на что-то мягкое, оказавшееся кучей свежевскопанной земли. Огромная масса металла и кирпичной кладки, удивительно напоминая колокольню на рыночной площади, рухнула недалеко на землю, осыпав его сором и грязью. Казалось, взорвалась огромная бомба — во все стороны брызнули обломки стен, кирпич и щебень. Летящая корова с размаху ударилась об один из больших обломков и расплющилась в лепешку".

Что же происходит? В учебнике говорится об инерции твердых тел, что отчасти объясняет картину. Но смотрите, что происходит дальше. "Страшный вихрь бушевал между небом и землей, не давая мистеру Фодерингею приподнять голову. Откуда взялся этот ветер? Он ведь не приказывал дуть венгру!"

Ясно, что когда Земля остановилась, атмосфера ее по инерции продолжала двигаться с чудовищной скоростью.

"Небо и земля сотрясались от рева воды и ветра, и, заслонившись рукой, Фодерингей сквозь пыль и мокрый снег увидел при вспышке молнии надвигающуюся на него громадную стену воды".

Откуда на городскую площадь пришла вода? Конечно, и это объясняется свойством инерции жидкостей, примеры которого я вас попрошу привести... Оказывается, инерция - свойство, присущее не только твердым телам, но и всем трем состояниям тела: твердому, жидкому и газообразному!"

Здесь учитель воспользовался "мысленным экспериментом", взятым из художественной литературы (которая вся - сплошной мысленный эксперимент) для постановки серии из трех тесно связанных вопросов и для индуктивного вывода из эксперимента.

Есть ЗАКОН: помощь учителя в активной умственной (и любой иной) деятельности детей постепенно должна уменьшаться, а самостоятельность ребят — увеличиваться. Сначала дети подражают образцам мыслительного процесса, которые демонстрирует учитель. Получая от учителя поддержку первых попыток самостоятельного рассуждения при ответе на вопросы, учащиеся приобретают опыт осторожного и постоянно проверяемого суждения.

Это только начало. Следующей заботой учителя будет выявить самые способы умственных действий: как мы это узнали? это предположение (гипотеза) или точное, проверенное, знание? нет ли смысла провести здесь сравнение с другими фактами? как применить это знание в других случаях? и т.д.

Наконец, — тренировка в самостоятельном составлении учащимися новых задач и их решении.

Это - обучение, с потрясающей силой запечатленное в человечестве великим Сократом. Оно во всем противостоит обучению, при котором ученики переваривают готовую информацию. Сократическое обучение не стремится сделать учеников похожими на учителя. Развивать способности у ребят — значит помогать родиться тому, что уже зародилось или зреет в их душах, уже имеется в их душе. Образовать человека — значит вести его от еще не осознанного к истине, глубине, тайнам.

Чтобы быть учителем, достаточно и необходимо, как это было у Сократа, чутко и сугубо по-дружески заботиться о совершенствовании лучших из тех способностей, которые имеются в неповторимом своеобразии каждого из учеников. И высшая задача воспитателя — стать ненужным, пробудив сердце и, стало быть, разум для уберегаемой от ошибок деятельности.

Человек из глубины собственной души должен черпать, созерцая и размышляя, все то, что будет для него действительным и истинным в жизни, а затем доказывать это на деле. Здесь важно единство информации с конкретной деятельностью; переживание действительности, изучение окружающей жизни, усвоение культуры в ходе решения посильных задач каждодневности.

Об общем образовании

Общее образование призвано развивать общие способности, пригодные в любой созидательном действии. Специальное образование - специальные способности, необходимые в отдельных областях деятельности.

Содержание общего образования есть энциклопедия в ее первоначальном истинном смысле. То есть в значении, в коем это слово впервые применялось.

Что же это за термин такой важный? Отвечая на сей вопрос, хочу начать с краткого воспоминания о сравнительно недавнем посещении Греции. В Афинах, на автобусной остановке, я вдруг увидел тележку, автоматически прочитал надпись на ней и вдруг заплакал., потому что на тележке было написано «метафора № 17». Я стоял возле тележки и рыдал, наверняка производя на всех окружающих впечатление сумасшедшего.

Молния пронзила меня! Вы понимаете? Оказывается «метафора» по происхождению – тележка, поскольку она перевозит смыслы из одного места в другое.

Я был в колыбели *моей* культуры, где *мои* термины, *мой* язык имеют реальный жизненный, бесспорный и точный смысл. Колыбель отечественной цивилизации предстала передо мною во всей своей потрясающей очевидности.

Когда это оправдано и возможно, надо в греческой культуре искать смыслы. И я бы предложил к энциклопедии подойти тоже с точки зрения этимологии. По-гречески энциклопедия – круг знаний. И термин «энциклопедия», и сама энциклопедия родом оттуда, откуда и тележка. И первый великий энциклопедист и великий учитель человечества Аристотель оттуда.

Что же значит – круг знаний? Мир бесконечен, знание о нем неисчерпаемо, но охватить кругом наличное познание можно и необходимо. Это единственная возможность – ориентироваться в мире, в *системе* мироздания. Энциклопедия - это кругозор.

Возьмем растущего ребёнка. Он ещё маленький, но у него уже есть кругозор, и его энциклопедию заполняют такие талантливые авторы, как М. Ильин, Е. Сегал, которые рассказывают ребёнку, например, откуда пришёл стол, и рассказывают о его круге знаний, пока ещё очень небольшом, но который становится всё больше, всё глубже и серьёзнее. А потом ребёнок растёт, и круг его обзора, его кругозор расширяется, и, наконец, человек дорастает до энциклопедии в современном смысле, которая, конечно, претендует на самый большой кругозор. Но всё равно это – лишь только круг, посильный и доступный нашему взору.

С этой точки зрения в истории образования энциклопедия – не справочник, даже не ориентатор. Энциклопедия – это и знак, и символ, и содержание общего образования, того общего образования, без которого ни один узкий специалист не может выжить в этом мире, потому что, если он не имеет наполненного содержанием кругозора, то он – неперемнная жертва первого попавшегося шарлатана, демагога, обманщика.

Я говорю о теории Большой лжи, пропаганды, индоктринации, рекламы. Большая ложь, так часто повторяющаяся, что белое - это черное, и наоборот, что люди начинают прислушиваться к этому обману, и в конечном счете искренно видят в белом черное, и наоборот.

Половина человечества в XX веке стала жертвой Большой лжи именно потому, что узкий специалист не имел кругозора. Такого человека легко обмануть и дать ему простое ложное "миропонимание", и ему это будет не просто лестно, для него это будет счастье. Такой человек будет благодарен, как своим родителям, тем, кто даёт ему примитивизированное, заведомо ложное, но всё объясняющее понимание мира. Такого человека легко вести за собой, его можно заставить убивать ближних, можно с ним делать все, что угодно.

Без правдивого кругозора, без энциклопедии в точном смысле этого слова человечество погибает.

Любая достойная педагогическая программа всегда основывалась на «круге знания», потому что человек не может жить сколько-нибудь уверенно, сколько-нибудь надёжно и правильно в этом бесконечном мире, если у него нет ясно очерченного кругозора. И всегда этот кругозор давало образование.

В классической древности Греции и Рима это - единство мусического и гимнастического кругозоров. В Средние века – это "свободные искусства", потом число знаний значительно расширяется. Но это всегда – «круг знаний».

Всякое образование, заглушающее творческие человеческие способности, всякое образование, призванное дезориентировать человека, всякое образование, готовящее узких специалистов, т. е. опасных себе и человечеству людей, без кругозора, без энциклопедий – порочно. Это разрушительное образование разрывает идею круга и дает не концентрическое, а линейное построение учебного плана.

Школы, не дающие энциклопедического кругозора, ответственны за недоразвитие человеческих способностей, за оглушение их зубрежкой.

В оглуляющих школах дети зубрят учебники. Учебники вещают от имени науки, фиксируя истины в их последней инстанции. Какие истины? Нет в познании ничего устоявшегося! Не должно и не может быть! Тематика познания базируется на непрерывной дискуссии о природе количества, о природе числа, никто не может начертать даже основополагающих категорий знания. Как можно вещать от имени науки, когда наука – это вечный спор, непрерывная битва! А то, что мы называем плодами науки, – это маленькие побочные продукты, артефакты вселенского научного спора.

Наука – это дискуссия, так возьмите же дискуссию. Честно скажите, какие есть спорные пункты в данной тематике, кто с кем не согласен и почему, и что в результате получается. Скажите, как это делал Аристотель, что существуют такие-то школы, направления, течения, такие-то подходы, такие-то гипотезы, такие-то теории. Обрисуйте сегодняшний круг познания. Это как раз исчерпаемо, это не бесконечно!

Позвольте повториться. Половина человечества в XX веке стала жертвой Большой лжи именно потому, что узкий специалист не обладал качественным общим образованием - энциклопедией, кругозором. Ни в чем не разбирался, кроме своей профессии, дающей ему кусок хлеба.

Проблема учителя

СКОЛЬКО детей начало воровать, потому что близкие взрослые ждали от них воровства, подозревали, прятали вещи и сладости!.. И как часто человек находил в своей душе именно то, чего от него напряженно ждали. Педагогический оптимизм, благодатный, благотворный, благородный! Спасительный во множестве случаев! Конечно, я и прежде знал об опасностях педагогической «презумпции виновности» и знал о педагогической силе веры, надежды и любви - ведь я немолодой учитель.

Но никогда я не предполагал, что оптимистическая гипотеза способна столь могущественно скоро и с такой разительной властью преобразовать и взрослых.

И наоборот — какой убойный заряд содержит начальственный консерватизм, шаблон, ожидание «преступлений» и требование следовать единым образцам.

Учителю, как дыхание, нужна вера в его силы, ожидание лучшего, убежденность в неисчерпаемости его резервов, способностей, восхищение, наконец, стойкостью и будущей состоятельностью, ростом его мастерства...

Так нужна оптимистическая гипотеза, *воодушевляющее управление* со стороны начальников!

Я видел, какие чудеса творит оптимистическая гипотеза с моими коллегами.

Более двухсот учителей, завучей, директоров школ, управленцев собрались, чтобы познакомиться с новинками психологии и педагогики. Издерганные, усталые, нетерпимые друг к другу, грубоватые до бестактности и суровости, эти люди за два-три дня

превратились в некую противоположность себе самим. И что особенного? Просто вместо того, чтобы диктовать им тезисы или читать лекции, им предложили вместе с учеными искать ответы на большие вопросы школы, высказав уверенность в их способностях к этому поиску и в ценности их опыта и мыслей...

Обыкновенное чудо! Как расцвели, как преобразились люди! Какую душевную красоту явили, какой тончайший проявили психологизм. Наперебой стали показывать фрагменты своих уроков. Сколько было находок! Учителя перестали слушать только самих себя и требовать готовой информации от ученых. Все заражали друг друга энергией исканий... Никто не хотел уходить. Едва расстались, неутоленные, оживленные, обновленные, полные надежд...

Значит, есть в каждом из нас, живет в тайниках души прекрасное стремление к обновлению. Дайте свободу ему, не мешайте скучным бормотанием, не стойте за спиной, над ухом не дышите... Предоставьте учителю широкие права и полномочия в выборе путей и методов достижения новых целей урока... Напряженно и искренно ждите от учителя, что он разрешит новые трудные задачи сегодняшнего образования.

И он даст не только усвоение знаний, выработку умений и навыков, понимание учебного материала. Но и — развитие духовных и практических способностей, интересов, мотивов, мировоззрения.

Учитель даст не только программные знания, материал учебника; содержание социалистическое и — освоение методов познания, общественно и лично значимые преобразования в окружающей действительности и в себе. Он даст детям радость творчества, ощущение своего роста, совершенствования, приращения сил. Он будет применять не только традиционные методы объяснения, повторения, упражнения, заучивания, действия по образцу. Но и - совместно-разделенную деятельность, поиск, эвристическую беседу, всевозможное творчество.

Ему будет близка организация эффективного урока: выработка цели совместно с учащимися, решение нетиповых (практических и научных) задач; преобладание групповой и индивидуальной работы с включением на одном из этапов всех в непродолжительную фронтальную, а также любая иная организация и форма, способствующая приближению к коллективно найденной цели.

Надобно искренно и напряженно ждать от учителя проявлений его способности быть помощником, старшим другом, советчиком и соратником в поисках истин, в овладении мастерством.

Тогда и школьники станут активнее сотрудничать в коллективном труде, совершенствовать себя. Они научатся применять приобретенные знания в новых ситуациях, овладеть профессиональным мастерством.

Оптимизм есть здоровье школы, бодрость мысли и чувства. Оптимистическая гипотеза — повивальная бабка и учительского, и детского творчества.

* * *

Учительский монолог как диалог

Изложение знаний учителем — весьма экономный способ передать школьникам большие объемы информации, однако в нем могут скрываться и недостатки. А можно в него заложить и очень важные полезные свойства.

Если монолог (объяснение, сюжетный рассказ, картинное описание, аналитическое описание и т. п.) — только монолог, то он осатвляет школьникам понимание, выучивание и воспроизведение сообщенных им знаний. Конечно, понять, запомнить и воспроизвести — не так мало, не так просто и не так плохо. И от учителя требуется мастерство, чтобы *каждый* школьник понял, твердо запомнил и умел воспроизвести учебный материал.

Всё это так, и это необходимо, но недостаточно.

Обрабатывающая готовый материал собственная мысль учащихся включается только время от времени. Их способности развиваются стихийно. Навыки умственного труда сводятся к минимуму. А наше время, как известно, такое, что знать – мало. Надобны еще умения самостоятельно приобретать познания и применять их в различных, подчас сложных, жизненных ситуациях.

И вот педагоги придумали способ преодолеть противоречие между пассивностью и активностью внимания детей монологу учителя. А что, если соединить достоинства информативного учительского повествования с развитием мышления школьников? Что если заложить в самую речь учителя условия для проявления собственной мысли детей? Да еще и так, чтобы этим же рассказом поощрялось применение знаний к решению разноплановых задач?

Исследования показали, что, если добиваться при этом не верхнего – предельно достижимого уровня познавательной самостоятельности учащихся, а только начального приобщения к ней детишек, то осуществление этой цели вполне возможно.

Это должен быть такой рассказ, слушая который ученики находили бы в нем нерешенные для них вопросы, выдвигали бы предположительные ответы на них, ставили бы, когда возможно, мысленные эксперименты, проверяя свои решения, – словом, мыслили бы.

Само собой, нам не обойтись, прежде всего, без возбуждения и поддержания в ребятах интереса к изложению учителя. Возьмемте пример такого построения повествования учителя, которое самой своей структурой служит целенаправленному возбуждению и поддержанию внимания слушателей.

Вот учитель географии, положим, сообщает:

"Путешественник едет по плоскогорью и удивляется (рассчитано на то, чтобы насторожить класс: "а чему там удивляться-то?") Вот уже прошла целая неделя, а местность все та же: ровное, как пол, каменистое плато, серое, мрачное, голое (интерес детей спадает, но учитель, не медля, вдруг заявляет нечто неожиданное). Что это? От радости у него просветлело лицо Он видит, наконец, хак! (Внимание возвращается: отчего просветлело лицо? Что такое "хак"? На гребне этого интереса учитель вводит новое понятие). Перед ним лужа величиной со стол и глубиной всего в несколько сантиметров (ликвидируется дефицит информации, но учитель спешит снова создать этот дефицит, скрыто задавая маленькую задачу). Сейчас он напьется (у детей может возникнуть вопрос, а как? Ведь лужа совсем плоская. Чтобы этот вопрос возник у всех, а не только у наиболее любознательных и сообразительных, учитель привлекает всеобщее внимание к этому обстоятельству). Интересно, как это можно напиться из хака, дно которого всегда илистое и мгновенно мутится. (Ответ разрешает проблемную ситуацию). Путешественник достает блюдечко и осторожно снимает им воду сверху".

Мы видим, что преподаватель то создает недостаток информации, то насыщает его дефицит. Когда у школьников нет готового ответа на вопрос и его интересно найти, создается так называемая проблемная ситуация. Пробуждение и поддержание познавательного интереса может осуществляться благодаря созданию и разрешению цепочки взаимосвязанных проблемных ситуаций. Серию проблемных ситуаций и образцов их разрешения, объединенную единой темой, и называют проблемным изложением знаний учителем.

Замечательный пример проблемного изложения мы находим у выдающегося методиста-естественника Константина Павловича Ягодовского (1877-1943), практика и теоретика, автора наглядных пособий и дидактических материалов для уроков естествознания. Он широко пользовался историей науки для создания проблемных ситуаций и составления проблемного изложения. Вот как он вводил понятие "вид".

"В XVI-XVIII веках ученые уже пользовались понятием "вид". Они были убеждены, что все животные представляют собой размножившееся потомство тех животных и растений, которые некогда были сотворены Богом. Все галки – прямые потомки первой пары галок, которая была создана при сотворении мира, и т. д.

Даже великий натуралист Карл Линней определял вид как "собрание всех особей, сходных между собой более, чем какие-либо другие организмы". С первого взгляда такое определение представляется четким и исчерпывающим. Но подумайте, какие признаки выдвигал Линней, определяя вид. Он кладет в основу своего определения сходство всех особей. Это сходство, конечно, обуславливается тем, что дети похожи на своих родителей. Стало быть, виды с момента их сотворения неизменны...

Отдельные мыслители, внимательно вглядывавшиеся в природу, наталкивались на факты противоречившие господствующему пониманию вида. Вспомните это определение. Придумайте примеры, подтверждающие его.

А теперь возьмите вид "собака домашняя". Какие породы домашних собак мы знаем? Возьмите немецкую овчарку и крохотную болонку. Вот они на рисунке. Сравните их с представителем заведомо другого вида – волка. С кем больше сходна немецкая овчарка, с болонкой или с волком? Несомненно, с волком.

Ученые, стремясь разрешить это противоречие, дополняли определение вида новым пунктом: представители одного вида способны при скрещивании производить потомство. Думали, что собака и волк не скрещиваются потому, что это два различных вида. В то же время самые резко отличающиеся друг от друга породы собак скрещиваются и дают потомство, потому что все собаки принадлежат к одному виду.

Но вскоре наука натолкнулась на новое противоречие: осел и лошадь, несомненно, принадлежат к разным видам. Осел с лошастью не должны скрещиваться, а между тем на юге Европы широко пользуются двумя помесями осла и лошади – мулами и лошаками.

Вот смотрите, как выглядят эти животные. Сравните лошака с ослом и лошастью, мула с лошаком, мула с лошастью и ослом. Да, бросается в глаза – это помеси двух видов: очень легко найти у них признаки и осла, и лошади.

Но как же быть теперь с определением вида? Каким-то образом нужно согласовать противоречие между определением и фактами. Ученые обратили внимание на то, что мулы и лошаки не размножаются, они не дают потомства. Этот факт закрепили в новой поправке к определению вида: в случаях скрещивания особей разных видов иногда появляется потомство, но это потомство неспособно к дальнейшему размножению.

Теперь вы сами можете указать факты, противоречащие этому дополнению к определению вида. Таких фактов вы знаете немало... Да, мы знаем, что волк и собака, хотя это разные виды, дают потомство, которое размножается... Да, пшеница и пырей – разные виды, а полученный от них гибрид (помесь) – многолетняя пшеница – прекрасно размножается... Наука знает теперь много размножившихся гибридов также и среди диких животных и растений.

Опять возникают трудности.

Но почему же вопрос об определении вида сделался таким волнующим?

Мы видим, что этот вопрос затрагивает самую основу миропонимания. Он порождает ряд противоречий, согласовывать которые с учением о неподвижности, неизменяемости видов совершенно невозможно. Как появляются все время новые породы животных и растений, собак, голубей, сорта капусты, ежевика и т. д.? В чем же дело? Существуют виды или их, быть может, совсем нет?

Естествознание показало неоспоримо, что вид постоянно изменяется, что потомство, будучи сходно с породившими его особями, в то же время обязательно отличается от своих родителей. Изучая этот вопрос дальше, мы увидим, каким образом происходят виды и как и почему они меняются в ходе развития жизни (эволюции)."

Проблемное изложение с историко-научными элементами можно крайне разнообразить. Его можно сочетать с лабораторными занятиями, опытами. Историзм удобен и эффективен, поскольку ясно показывает путь человеческого познания – открытие – противоречащие обобщениям факты – новые гипотезы новые проверки – уточнения – новые открытия и т. д. – на уже решенных наукой проблемах, и одновременно воспитывать дух сомнений и дерзаний, пылливость ума, упорство в преодолении препятствий на пути к истине, гордость за

человеческий разум, побеждающий в конечном счете заблуждения и постоянно уточняющий наше знание.

Но ретроспективный подход к проблемам науки легко дополняется изложением, построенным и на еще не решенных наукой проблемах, которые тоже развивают и воспитывают ум и сердце школьников. С его помощью обнаруживается необходимость проверки гипотез, строго проведения наблюдений и экспериментов и т. д.

Проблемное изложение развертывает конспективно или догматически преподнесенные фразы учебника в захватывающее своим интеллектуальным драматизмом повествование, заставляющее школьников забыть о звонке с урока, запоминающееся на всю жизнь.

Проблемное изложение позволяет очень много сообщить и заинтересовать научным методом изучения, показать образец мышления, решения сложных задач. Познакомить детей с этапами познания и проверками, и доказательствами гипотез, фактов и законов науки. Вместе с тем, проблемное изложение будит живую, бьющуюся в поиске, мысль ученика.

Но вы можете справедливо заметить: ну хорошо, вот мы подготовили проблемное изложение, но, поскольку, это все-таки монолог учителя, то у нас нет гарантии, что задумчиво слушающая меня девочка не мечтает при этом о бутерброде, а разгоревшиеся глаза мальчика свидетельствуют не столько о его захваченности повествованием с его интеллектуальной игрой, сколько о том, что он вспомнил, как здорово вчера забил гол во дворе.

Что же, вы правы. Из этого следует, что применять проблемное изложение целесообразно в сочетании с другими методическими средствами. Перед изложением материала полезно давать логические задания, решение которых возможно только после вслушивания в повествование и вдумывания в него. Элементы беседы, познавательные задачи, соревнования между подгруппами, проекты и множество других проверенных практикой способов обучать только украсят проблемное изложение знаний учителем.

И все же методическое мастерство учителя – это не изощренность приемов, это прежде всего – его речь. В ней-то, в речи, концентрируется практически вся методика, вся педагогическая наука.

Учитель и учебный предмет

Педагог: воспитатель, наставник, учитель есть человек, превосходящий своих подопечных теми именно совершенствами, которые составляют предметное содержание воспитания, обучения, тренировки, образования в широком смысле. Например, учитель иностранного языка *должен* превосходить своих учеников степенью владения языком и *может* не превосходить многими другими.

Это, в частности, означает, что воспитатель малышей, воспитывающий их всесторонне, вынужден быть предельно совершенным человеком. Что практически невозможно, но к этому стоит стремиться.

Какой богатый запас ума, грамотности, такта, терпения и доброжелательности надо иметь учителю-воспитателю! Каждый возраст воспитуемых-учащихся нуждается в особом складе способностей наставников. Учитель малолеток работает с существами очень *непонятными самим себе*. Взрослому можно правильно построить воспитательные отношения с маленькими только при одном условии: если он обладает колоссальной духовной культурой. Конечно, это требование всеобщее-обязательно и для воспитателей любых других возрастных категорий, но закон апперцепции диктует: самое лучшее – в самом начале, ибо последующее слишком зависит от предшествующего в жизни человека.

Педагог воспитывает каждым своим жестом, интонацией, выражением лица, улыбкой, направленностью интересов, отношением к делу, всем своим духовным обликом. Воспитатель (= учитель) положительно влияет на подопечных своей влюбленностью в науку-искусство и в свою работу. Бесконечно важен пример истинного профессионализма, компетентности, глубины, воли и справедливости, который являет собой хороший учитель.

Воспитатель создает благоприятную для творчества *атмосферу* занятий. Он обеспечивает возможность каждому учащемуся пережить радость успеха, заслуженного, добытого честными усилиями. Фронтальная работа эффективна, когда она доступна самому туго думающему, но предусматривает и дополнительные задания для более подготовленных и способных, а самые сложные – для наиболее выдающихся. Только такая дифференциация заданий должна проводиться тактично – без акцентирования индивидуальных различий.

Стоит сделать учебную работу для кого-то непосильной, а для кого-то оскорбительно легкой, как в учащихся неминуемо актуализируются те компенсаторные механизмы, которые в лучшем случае приводят к нарушениям дисциплины. В худших – вызывают комплекс неполноценности, потерю интереса к учению, нервные срывы...

Здоровая психологическая атмосфера предполагает, что движущие побудительные силы (мотивы) учения заложены в самом учении и не нуждаются в каких-либо "кнутах и пряниках". При нормальных условиях учатся не для "отметок", не из страха перед неприятностями и не в ожидании наград, а из интереса к учебному материалу и из ощущения собственного роста, совершенствования. Вместе с тем без быстрой, объективной, точной, краткой, понятной и доброжелательной информации о результатах познавательных усилий учащихся процесс развития сильно затормаживается. Воспитатель – зеркало усилий своих подопечных. Учитель – зеркало психологических, умственных, нравственных сдвигов в личности учеников. Насколько хорош воспитатель-учитель, зависит от степени неискажающих, не искривляющих свойств этого зеркала.

Иными словами, учитель обеспечивает "обратную связь" для учащихся, снабжая их своевременной информацией о промежуточных и итоговых результатах их работы. Иначе учащиеся стараются не понять суть дела, а догадаться, какого же именно ответа от них ждут вне зависимости от истины:

- Сколько будет дважды два?
- А скольким вы будете довольны?

Нередко воспитатели впадают в крайности: или в нигилизм, или в фетишизм. Речь идет о методике и технике преподавания. То отрицают их значимость, то верят в чудодейственную силу методики и техники. Между тем ясно, что: 1) не бывает эффективным учение без антропологически обоснованной методики – адекватной природе живого, мыслящего, чувствующего, развивающегося человека, 2) самая совершенная методика – еще не сила, а лишь потенциальная возможность проявления сил и педагога, и его питомцев.

Успех дается органическим слиянием обеих сторон процесса воспитания к радости – радости трудного творчества.

Само собой, что педагогика на практике невозможна без любви воспитателя-учителя к детям, к обучению-воспитанию, к своему предмету.

Великий знаток ребенка Януш Корчак показал всему миру, что любовь к детям – искусство и наука, что она должна быть ответственной и умной, что она предполагает изучение, понимание каждого дитяти и опирается на знание природы детской души, реальных сложностей детской жизни, логики человеческих судеб. Она предполагает мудрость и великодушие, честность и терпение, оптимизм и энергию, душевное богатство и красоту воспитателя.

Нельзя не любить. Мало любить. Надо еще знать и уметь, "Как любить ребенка". И быть любимым детьми.

Эта тема неисчерпаема так же, как и первостепенна по своей значимости.

Есть педагогический закон – отношение детей к учителю невольно переносится и на отношение к учебному предмету.

Спросите в любой школе, какой предмет больше всех других нравится детям. Если подавляющему большинству школьников более всего нравится, положим, физика, знайте: этот учитель физики – хороший. И не сомневайтесь – его дети любят.

Есть такие преподаватели литературы, что их ученики никогда потом за всю жизнь не

откроют томика Пушкина или Достоевского. Как добился этого учитель? Просто он не любил ни литературу, ни детей, был несправедлив, глушил способности детей зубрежкой.

"Всюду, – говорил Гёте, – учатся лишь у того, кого любят." А любят только того, кому верят. "Если ребенок не верит в доброе к нему отношение старшего, то он не поверит и его минутным ласкам" (А.А. Люблинская).

Любовь детей к учителю нельзя купить (например, попустительством), нельзя вытребовать, нельзя "завоевать". Их – такая нужная им! – любовь к нему может быть только подарком за его вечное внутреннее недовольство собой, за его требовательность к себе. Еще за то, что ему хорошо с ними и за то, что он дает им силы и средства самим решать их жизненные задачи. И, не ожидая и, конечно же, не требуя благодарности, помогает им в трудные минуты. Дети любят учителя, у которого они растут и чувствуют, что растут, умнеют, лучше и лучше справляются с жизнью, узнают и понимают ее.

Любят того, кто широко опирается на образ, окружает научные знания художественной атмосферой, развивает ассоциации, ведет от эмоций и образов к умственным действиям и дает их орудия. Совершенно необходимы в школе большая подлинная живость и радость в общении между детьми и взрослыми, удаление всех нервирующих, волнующих, унижающих и устрашающих факторов.

Какого учителя никогда не полюбят? Равнодушного, болтливого, предубежденного, демонстрирующего свои чувства, не меняющего своих мнений, думающего прежде всего о себе, запугивающего, подталкивающего, принуждающего, догматического. Не полюбят, если учитель досадует или раздражается, особенно когда школьники действительно хотят знать и понимать, а не просто запоминать факты и отрывки информации. Не полюбят натаскивающего учителя, учителя, склонного к показухе. Не будут любить учителя, уходящего от самых важных для детей и трудных вопросов каждодневной жизни.

Если в классе мало тепла, защиты, понимания, поддержки, заботы об улучшении настроения друг друга, такой класс окажет самое дурное, самое безнравственное влияние, какое только можно себе представить.

Учитель, не ведающий, что творит, спокойно терпит свои подсознательные и сознательные антипатии к детям. Тогда он невольно развращает души несправедливостью. Но на самом-то деле каждый недолюбленный – обездолен. Выход – развить в себе способность принимать людей любого возраста с их "потрохами", и, опираясь на лучшее в них, помогать изживать худшее.

О, это трудное искусство – уметь любить, уметь помогать! А ведь еще нужно учить детей любить. Любить истину и мужество, мыслительный и иной труд, жизнь и людей, Родину и мир, природу и красоту, добро и благородство, творчество и честность. Подходить к проблеме любви, открывающей множества вопросов нравственного воспитания человека и его образования, нужно именно как к таланту. И необходимо возвращать, вызывать к жизни, растить и закаливать ростки этого таланта в большей степени, чем какой-либо иной способности, ибо человек без любви – лишь до некоторой степени человек, какими бы огромными дарованиями он ни обладал.

Очень многое здесь зависит от того, какой вид, какой характер взаимоотношений между детьми поощряется учителем. Главное – поощрять взаимопомощь. Не соперничество, а сотрудничество, не зависть, а радость, не победы над другими, а победа над собой, не требовательность к другим и снисходительность к себе (самооправдания, жалость к себе), а требовательность к себе и терпимость к другим, не осуждение других, а стремление и умение понять другого.

Учить любить – это значит самому быть подлинным другом каждому из подопечных: "У тебя какое-то горе, доверь его мне, говори откровенно, ты найдешь во мне друга". "Я это знаю, – отвечает он или она мне, – это хорошо, что у меня есть друг, но у моего горя нет друга". – "Тогда и я плохой друг. Твое горе, конечно, мое, как и твои радости. Помнишь, как было весело во время летних походов?"

Надобно стать на точку зрения ребенка, т.е. стать на время им самим. Надобно

воображение. Человек без воображения – как известно, – тиран.

Никаких заверений в любви, никакой ревности, никаких объяснений.

Отношение к любви как одной из высших человеческих ценностей формируется только делом, только тактичной помощью.

Помочь – значит знать, что в глубине души все дети хотят учиться. Но часто не могут. Не могут потому, что боятся не смочь, не могут потому, что им скучно, и не могут потому, что стесняются. Они боятся разочаровать или разгневать учителя. Они знают, для чего им надо знать то, что от них требуется, и каково значение той модели мира, что формируется в их сознании.

Знать трагедии, проблемы, трудности и сложности детства.

Плохо учится тот, у кого недостаточен опыт, кто не способен вступить к контакт с другими, у кого нет стимула к учению, кого не научили хорошо читать и т.д. Чтобы помочь ребенку, надо знать, чувствовать, предвосхищать его специфические трудности. Готовить детей к трудностям, вести от одной трудности к другой, но при этом уважать их усилия и спокойно помогать во все новых и новых попытках... Любая волнующая ребенка проблема требует ответственного, серьезного, уважительного и неослабного внимания к себе со стороны учителя. Будь то проблема смысла жизни, которая часто глубоко тревожит подростков, или проблема отношений со сверстниками, родителями и другими близкими взрослыми, или проблемы самооценки.

Нам, учителям, есть смысл учиться у системы противовоздушной безопасности. В школе должна быть система "противоправальной безопасности".

Неудача ребенка в школе в определенной мере может быть приравнена к убийству. Некоторым детям не удастся родиться на свет или выжить, но в этих ситуациях как правило, виновна не школа. А школу устраивают и ею управляют люди, и они могут исключить неудачи, от них зависящие.

Знать и понимать ребенка означает знать и понимать его неустранимые потребности: в признании; к проявлению любви; к новому и увлекательному; к выполнению ответственной роли и т.д. Знать тайны детского одиночества и страхов.

Знать: каждый трудный ребенок – ребенок несчастный.

Главное, никого, никогда, ни на миг, даже в мыслях, не объявлять безнадежным. Вот на него похвалы не действуют. Мнение класса для него неважно. Никакое дело его не привлекает. Школьная премудрость для него не имеет ценности. Упреки и увещания его не трогают. Предпочитает фантазии действительности. Агрессивен. Страдает навязчивыми дурными привычками.

Можно растопить такое, успевшее зарастить шерстью, заледенелое сердце? Можно. Можно играть с ним, исподволь знакомить с красотой творческого самовыражения, с игрой ума. Важно познакомить его с самим собой, дать заглянуть ему в тайники его собственной души. Признать ценность его личности, и без малейшего попустительства, не подавляя волю, терпеливо и настойчиво вместе с ним подготовить неожиданно интересный небольшой доклад, вместе с ним соорудить какую-нибудь табуретку, вместе с ним подготовить номер стенгазеты, вместе с ним решить головоломку. "Погоди, не торопись, не злись, все получится у тебя, дай время".

Помочь самому трудному, самому не принимающему помощи – значит найти в нем хоть какую-то "силинку", искренно восхититься ею. "Молодчага". Вовлечь в новые интересные занятия, как учебные, так и не учебные, где трудный мог бы проявить себя с лучшей стороны, дать небольшое отдельное задание, конкретное, не слишком трудное, но и не слишком легкое. Пусть будет малый, но самостоятельно заработанный успех.

Учить сопротивляться безнравственным влияниям – значит учить уважению к себе, ценить достоинство. Поощрять самоуважение – это значит относиться к человеку любого возраста как к важной, а вернее всего – самой, предельно высшей ценности, которая только существует в природе. И уважать не только силу, но и слабости, когда ребенок стремится их преодолеть.

Когда ребенку трудно, можно сесть рядом и тихо заговорить: "Я хочу тебе помочь, я все пойму. Скажи мне". Когда ребенок злится, можно тихо обнять его.

Есть дети, ненавидящие себя, страдающие от своей неспособности. Есть самовлюбленные дети... Как можно меньше слов! Никогда не сердиться, не проявлять раздражительность.

Учитель должен обладать качествами хорошей сиделки для невробольных.

Давать возможность помогать себе в работе, в объяснении нового материала. Быть очень, очень, предельно честным. Неизменно правдивым. Иметь чувство юмора, говорить без иронии, без подковырок, гордиться каждым, никого не захваливать.

Культурные интересы, живые, постоянные – вот основа помощи детям. Интересоваться искусством, литературой, политикой, наукой, интересоваться живо и страстно.

Быть всегда готовым отстаивать интересы ребенка, чтобы он всегда чувствовал свою защищенность и учился при этом самопомощи, самозащите.

Радоваться общению, поддерживать бодрый тон, уметь признаваться в своих ошибках, не быть самолюбивым, не быть подозрительным, не быть несправедливым. Не требовать от детей того, чего не требуем от себя!..

ЕСЛИ я решил стать и оставаться учителем, то призван непрерывно меняться к лучшему. Мне не хочется, не может быть делать столь сложную, дополнительно не оплачиваемую, работу? Тогда я, конечно же, обязан немедленно уйти из школы. Иначе я поступить не смею, если я осознал всю меру своей ответственности перед обществом.

Конечно, понять себя еще не значит измениться, но и расти нельзя, не понимая себя.

Видеть себя со стороны, отслеживать свои взгляды, слова, жесты, мысли, чувства. Сверять себя, свои уроки, уроки себя с воспитательными сверхзадачами, пусть и незафиксированными в школьных и педагогических документах.

"Не знаем, не умеем, не предвидим, не понимаем..." Так будемте, по крайней мере осторожными! Для учителя, ведомого не только умом, но и чувством, не только опытом, но и озарением, нет иного пути к самовоспитанию, как только самому взыскательно вырабатывать критерии оценки своего труда. Труд, в котором нет мелочей. Обмен взглядами, записки, каждый звук, любая пауза, темп смены событий, их последовательность, соотношение явной, напоказ, и тайной, скрываемой, жизни, и все, и все, чем заполнены (а также – чем не заполнены) минуты урока, – значимо и важно. Все сказывается на судьбе растущих людей. Учителю не дано право "отключиться", заснуть "за рулем", забыться в рутине, смириться со своим незнанием. Очень важно отказаться от вечных самооправданий, важно контролировать себя, подмечать за собой: что хотел сделать, а что вправду сделал, не обманул ли себя; в чем был молодцом...

Только совершенствуя себя, я, учитель, смогу дать детям средства для их саморазвития. "Думать и делать, делать и думать" (Гёте) – вот путь к мастерству. Неутомимое самовоспитание...

Учителю дана власть над душой и судьбой вверенных его попечению растущих людей, и власть эта велика.

Когда забывается это общеизвестное, независимо от наших благих учительских намерений творится тихое незаметное зло. Вырываясь подчас наружу, оно может застать нас врасплох: "Откуда? Почему? Ведь мы хотели только добра для них..." Да потому, что забывались, теряли благотворный страх перед своей властью, в каждодневности утрачивали ответственность и самоконтроль: что хорошо, что плохо в наших уроках?

Учителю дано право судить и миловать, оценивать и характеризовать, отбирать, поощрять, наказывать... Не дано только право "отключаться", заснуть "за рулем", забыться в рутине, не видеть себя со стороны, не спрашивать себя – постоянно! – хорош или плох каждый миг его урока.

Хорош или плох? Полезен или вреден? Всем или некоторым?

Всегда или иногда?

Для практика, ведомого не только умом, но и сердцем, не только опытом, но и озарением, ясно познающего вечную и неизбежную недостаточность своего искусства, нет иного пути,

как только самому взыскательно вырабатывать критерии оценки своего труда.

Урок не должен калечить наших детей; формировать в них чувство неполноценности или, напротив, самоуверенности, избранности; учить словам, а не поиску истины; глушить умственные способности зубрежкой; разводить нравственность и ум, и тем самым попустительствовать уму, служащему злу...

К числу нетерпимых типичных и традиционных недостатков урока важно причислить также и прочное внедрение в душу потребительства. Из урока в урок, изо дня в день, из года в год учителя изощряются в роли "разжевывателей" мыслительной пищи и оставляют детям только работу потребителей, поощряемых за качество переваренного и предъявляемого "продукта обучения". Уроки превращаются в анатомический театр знания. А "зрители" не только не научаются расти и когда вырастут, но перестают расти и когда еще растут.

Когда-то думали, что достаточно для обучения Пети геометрии учителем Иваном Ивановичем, чтобы последний знал – более или менее – геометрию. Потом поняли, что это необходимо, но недостаточно. Ивану Ивановичу понадобилось еще и уметь преподавать геометрию, владеть методикой. Позже стало ясно, что для успеха дела Ивану Ивановичу полезно знание геометрии, методики и самого Пети со всеми его, Петиными, заботами и проблемами. Наконец, признали, что Ивану Ивановичу вообще мало только знать и уметь. Надо еще и любить: Петю, геометрию и преподавание. Да еще и умно любить, ответственно.

Теперь нам нужны Иваны Ивановичи, имеющие системное видение мира, любящие его красоту, тонкие и тактичные, и при всем при том еще бодрые душой, деятельно добрые и прекрасные в своих жизненных проявлениях.

Аттестации и переаттестации? Нет, не помогут – сами по себе. Нужны постоянные самоаттестации и на их основе совершенствование самого учителя. А для этого приходится лучше, яснее, чем обычно, понимать себя, догадываться о значении и последствиях своих шагов, мыслей чувств. Научиться любить нелюбимых: трудно и необходимо, ибо не только любимый учениками учитель эффективен, но и лучше обучаются любимые учителем дети. Если я, учитель, не в силах пересилить свои подсознательные и сознательные антипатии, то я обездоливаю своих недолюбленных. Обездоливаю. Врежу им. В ста процентах случаев. Выход – развить в себе способность принимать людей любого возраста с их "потрохами" и, опираясь на лучшее, помогать изживать худшее.

Видеть себя со стороны, отслеживать свои взгляды, слова, жесты. Очень помогают этому практикуемые нашими "асами" – учителями регулярные коллективные обсуждения своих собственных ошибок, недоумений, провалов, "педагогического брака", а то и невольных педагогических преступлений. Каждый докладывает об одной из своих неудач за последнее время, а остальные вместе с ним ищут причины, делятся догадками, мысленно ставят себя на его место и решают сложную задачу. Как это обогащает, как очищает! Я пробовал и советую другим: не пожалеете. Главное – безжалостность к себе.

Самосознание учителя – один из ключей к загадке школы эффективной, полезной детям.

Конечно, понять себя еще не значит измениться, но расти нельзя, не поняв себя.

Профессиональное самосознание учителя – вот что нам нужно, как воздух, неотложно, постоянно.

Без него будет по-прежнему прав (в основном. С исключениями, которыми мы живы) Н. Г. Чернышевский, утверждавший, что сухое педанство школьного преподавания почти неизбежно по самой сущности дела. "Кому не надоест 10–20 лет толковать год за годом все одно и то же? Учитель обыкновенно и глупеет от глупой скучности своего ремесла."

Это значит только одно – не допустить тоскливого однообразия своей работы, заметить со спасительным ужасом свое топтание на месте, вечно изменять себя к лучшему, предотвращать убийственное отвращение к своему делу, из ремесленника вырабатывать мастера.

Это означает абсолютную необходимость для каждого из нас сверять себя – свои уроки с целями не непосредственными только: научить программному материалу, подготовить к экзамену, а с нашими воспитательными сверхзадачами, пусть не зафиксированными в

объяснительных записках к программам: вызывать к жизни, культивировать и укреплять способность человека любого возраста к пониманию и изменению мира, к умным и добрым суждениям о нем, к наслаждению своим делом в нем, к радости труда, к самоотчету по самым важным меркам – правильно ли я, полно ли, красиво ли, достойно ли я живу в мире, уже живу, а не только и не просто собираюсь жить; как и насколько помогаю изменяться миру к лучшему, кажусь ли себе и другим хорошим или взаправду хорош, и что мне предстоит делать и над чем думать, чтобы стать лучше?..

...Не получается что-то в обучении? Давайте искать причины в себе, по преимуществу в себе: учли ли мы законы мотивации, памяти, склада и уровня способностей детей, адекватности оценки их усилий, типы отношений между членами детского сообщества и т. д.?

А, может быть, Вы не любите свою профессию?

Вот в класс входит бодрый, энергичный, подтянутый учитель, и один только его облик уже говорит детям, чувствующим и схватывающим все, все, а не что-нибудь: "Дети, мы сейчас продолжим нашу увлекательную, немного романтическую, самую важную на свете совместную работу, которую мы любим... И, если по-честному, я со вчерашнего дня немного соскучился о вас..." Вот как много сказал учитель, еще не раскрыв рта.

Другой урок, на котором будет пройден тот же материал.

С той же картой или тем же эпидиаскопом. Но другой учитель входит в класс с устало-недовольным видом. Он начинает с раздраженного выговора дежурному, и холодно-равнодушный облик его тоже говорит! Как и скучающий взор, как и раздражение: "Дети, как трудно мне работать в школе! Мне непосильно, мне в тягость вас учить! Самый факт вашего и моего присутствия здесь меня раздражает... А в школе я только потому, что, кажется, ни на что лучшее для себя и не годен!"

Овладеть мастерством учителя может каждый, кто поставит себе целью помогать детям выбрать себя и стать лучше, чем он сам, кто уверен в святости своего дела, прям, честен, открыт во всяком своем движении, кто неустанно ищет путь к самым холодным, огрубелым и ожесточенным сердцам детей, искалеченных "благополучной" или неблагополучной жизнью, к самым туго думающим. Тот поведет за собой и будет расти с ними и даст им силы превзойти его. И так – до ста его лет!

Пусть их – такая необходимая им – любовь ко мне, если она родится, будет подарком за мое вечное недовольство собой и за то, что я даю им силы самим решать их жизненные задачи.

Я получаю в ответ только то, что заслужил, только это.

Спросите в любой школе, какой детям больше всех других нравится предмет. Если подавляющему большинству школьников более всего нравится, положим, физика, знайте, у этого учителя физики хорошие уроки.

Учащиеся любого возраста невольно переносят на отношение к учебному предмету свое отношение к учителю. И наоборот, только эффективные занятия могут сформировать хорошее отношение к учителю. Нелюбимый учитель учит плохо и заодно вызывает отвращение детей к своему предмету, даже если этот предмет – художественная литература.

Давайте открыто заявим, наконец: школьное дело – искусство, сродни поэзии и музыке, что наука ему может только помочь, не меньше и не больше, чем ее в силах принять педагог, что наука не может заменить собой творчество: урок, поход, вечер и т. д.

Одна из предпосылок реформы школы – свобода учительского творчества, вооруженного науками о человеке. Вот какая помощь срочно и жизненно нужна учителю: модернизированное знание мировых достижений в человековедении, высокая психологическая культура. И еще учителю необходимо дополнительное время, чтобы думать, готовиться к урокам, читать, спорить с собой и с неподатливой практикой. "Думать и делать, делать и думать".

Опасно, вредно, близоруко судить учителю (и кому бы то ни было) о результатах учительского труда только по знаниям, умениям и навыкам учащихся. А нравственное

мировосприятие, а системное мировоззрение, а конструктивное мироотношение? Повышенная требовательность к себе и отвращение к потребительству? Генеральная человеческая способность, без которой вообще нет ничего, кроме горя, позора и муки, – трудоспособность? Умение видеть и решать проблемы? Преодолевать трудности? Творить по законам красоты? Помогать попавшим в беду?

Каждый урок – урок смыслу жизни. Плохому или хорошему, а третьего не дано. Или он учит стремлению к совершенству и мужеству в достижении его, или учит моральной и умственной гибели.

В какой жизненной ценности утвердится ребенок, выйдя из класса по окончании урока? В духовной жажде или в ощущении, что главное в жизни – догадаться, чего ждут от тебя властвующие над тобой люди, а вовсе не искать какую-то там кажущуюся тебе истину?

Конечно, не только на уроке, но и на уроке тоже растится человек счастливый или несчастный, обуза и крест общества или его деятельный работник.

Урок задыхается и хиреет, если не дает простора для самовоспитания, самообразования, саморазвития ребенка, если не учит самоконтролю, самонаблюдению, самосовершенствованию. Но если я сам, учитель, не практикую всего этого, то как могу этому учить?

В. Вернадский показал, что культурная жизнедеятельность людей - не только планетарное, но и космическое явление. Урок - звено передачи культуры от поколения к поколению. Он обладает поистине космическим значением. Без малейших преувеличений.

Обучение ниманию

Новорожденный и младенец привлекает внимание к своим нуждам криком. За внимание к себе важных взрослых, т. е. за заботу о себе и проявление любви новые жильцы земли активно борются.

Самые ранние проявления этой борьбы специально изучала Мелани Кляйн, особенно в книге "Зависть и благодарность" (*Envy and Gratitude: Melanie Klein's writings from 1946 until 1960, including two papers published posthumously*. London: Virago Press Limited, 1990). Именно борьба за внимание к себе рассматривается здесь как конфликт, который в свою очередь имеет долгосрочные последствия в поведении и судьбе растущего человека.

Кляйн ясно показала, что тревожность новорожденных уравнивает только улыбка матери, ее руки, ее голос, ее внимание к его потребностям. Наблюдения над поведением и реакциями младенцев заставляют предполагать, что для наиболее уравновешенных детей важна даже не столько личность матери, сколько внимание, которое ему уделяет ухаживающий за ним взрослый. Многим детям невыносимо оставление их в одиночестве, и они постоянно требуют удовлетворения своей тревоги вниманием к себе.

Своевременное и доброе внимание матери или ее субститута необходимо младенцу для установления доверия к доброкачественному и надежному, стабильному субъекту внешнего мира, стало быть, и к миру в целом.

Дефицит внимания к ребенку в младенчестве коррелирует с некоторыми его будущими трудностями, например, с навязчивой нуждой в компании, со страхом одиночества; может вызывать нестабильные и непрочные субъект-объектные отношения, которые обычно описывают как беспорядочность, неразборчивость в знакомствах, связях и т. п.

Кляйн показала, что равнодушное, безразличное, апатичное отношение растущего ребенка к окружающему миру следует отличать от поведения действительно довольного, удовлетворенного вниманием младенца, который по временам настоятельно требует внимания к себе, плачет при затруднениях, выказывает интерес к людям и признаки удовольствия в их компании, но в других случаях может быть вполне счастлив и сам по себе. Такой ребенок обрел чувство безопасности по отношению к внешним и внутренним объектам; он может снести временное отсутствие матери без тревоги потому, что образ хорошей, надежной матери уже им довольно прочно интериоризован.

К середине первого года жизни депрессивные состояния ребенка, проявляющиеся в

усилении капризности, внезапных приступах гнева, большем страхе перед незнакомцами, сочетаются с усилением потребности во внимании.

Усиленную потребность во внимании и общении проявляют отнимаемые от груди дети. И в этом случае определяющую роль в становлении здоровой или ранимой психики ребенка играет поведение матери: любящее внимание и время, уделяемое ею для помощи ему, помогают дитя справиться как с депрессивностью, так и с лишением питания грудью.

Сложная по формам игра внимания и борьбы за него разыгрывается между *братьями и сестрами*, равно как и между их взрослыми воспитателями. И это составляет ясно обозримую важную часть их жизни.

Четырехлетнему мальчику сообщают, что у него скоро родится сестренка. Хмуро выслушав маму с папой, сынок спрашивает: «А что, разве вам мало меня?». Другой мальчик хочет узнать, почему у мамы такой большой живот. Когда ему объясняют, что там растет ребеночек, который скоро появится на свет, малыш заявляет: «Я его съем». Трехлетняя девочка навещает маму в роддоме. При виде колыбели, в которой лежит ее новорожденный братишка, девочка отворачивается. Родители заняты беседой друг с другом. Тем временем девочка берет со стола яблоко, подбрасывает его вверх и ловит. Еще раз бросает вверх и ловит. Наконец, бросает его в третий раз, но уже не ловит – яблоко падет в колыбельку рядом с головкой новорожденного.

Такого рода «проказы» и произвольные изъявления чувств, которые родители обычно склонны приписывать случаю и детской неосторожности, – явление не такое уж редкое. И сколько бы дети ни просили родителей завести им братика или сестренку, не стоит обманываться и думать, что с появлением нового малыша в семейных отношениях воцарятся гармония и согласие, – детям хочется поиграть в «дочки-матери» с живой куклой, но едва ли они отдают себе отчет в том, что эта «кукла» будет всерьез соперничать с ними в борьбе за родительское внимание и заботу (Ута Хеншель. *ГЕО*. 1999, № 3).

Зависть к малышу и желание быть на его месте не осознается детьми.

Дети могут испытывать чувство ревности по отношению к больному, приковавшему к себе внимание всех членов семьи. Часто дети испытывают по отношению к больному ребенку амбивалентное чувство ревности, жалости и гнева, после его смерти – чувство вины.

Ревность возникает в отношениях детей как стремление привлечь к себе внимание близких взрослых – от соревновательных тенденций в борьбе за любовь до стремления занять центральное место в семейной иерархии, превзойти другого ребенка.

При небольшой разнице в возрасте между детьми старший ребенок выражает ревность к младшему при ощущении, что мать уделяет больше внимания младшему. Младший ребенок испытывает ревность к старшему, когда старшего ставят в пример младшему; младшего наказывают чаще, чем старшего, как инициатора детских ссор и т. д.

Амбивалентность испытываемых чувств ребенка к матери препятствует потребности хорошего отношения к самому себе. Ребенок становится одновременно и робким, и в то же время агрессивным, тревожным, находящимся в постоянном конфликте с самим собой и окружающим миром (М. В. Покатаева. *Детские взаимоотношения в контексте теории привязанности*).

Чем больше рождается младших детей, тем дальше первенец отодвигается от внимания родителей. Старший может стремиться сохранить главенствующее положение трудной ценой. Он прекрасно учится, берет на себя решение взрослых проблем, например зарабатывает деньги для семьи. А если ему не удастся сохранить первенство, впадает в другую крайность – бросает школу и учебу, отравляет жизнь родителям скверным поведением (Ольга Викторова, *Рунет*, 22.4.2006).

Стремление привлечь к себе внимание часто ведет к конфликтному поведению ребенка. Ребенок использует асоциальное поведение потому, что на плохое поведение взрослые всегда обращают внимание.

Если ребенок не получает нужного количества внимания, которое ему так необходимо для нормального самочувствия, то он находит свой способ его получить – это непослушание.

При этом родители то и дело отрываются от своих дел, одаривая ребенка замечаниями, оскорблениями, подзатыльниками. Нельзя сказать, что это приятно, но для ребенка лучше такое внимание, чем никакого.

Современный педагог и психолог С. В. Кульневич показал, что поведенческие проявления детей типа медлительности, демонстративного неповиновения, нарочитого заикания, эмоциональных взрывов и т. п. суть стереотипный комплекс "боевых действий" в борьбе со взрослыми, к которым дети прибегают, чтобы привлечь к себе внимание.

Чтобы приковать к себе больше внимания родителей, ребенок иногда придумывает самые вычурные способы, вплоть до угроз самоубийства.

Неспособность ребенка продуктивно выразить свои чувства может привести к заболеванию и потере отношений с другими.

Так, детям, реализующим мазохистские фантазии, в школе удастся быть наказываемыми чаще и/или строже, чем другим. Они провоцируют учителей своим дерзким или агрессивным поведением, или явно не справляясь со своим заданием, или же устраивая так, что все их маленькие оплошности, обычно не замечаемые, оказываются обнаруженными. Они навлекают на себя нелюбовь одноклассников до такой степени, что становятся мишенью для их нападков и даже преследований.

В школах нередко можно видеть, как такой ребенок, задышавшись, бежит домой, а за ним несется толпа преследователей. В школах - интернатах такого ребенка могут тайно запугивать или терроризировать в ночное время.

Дурное обращение может исходить от одного учителя или особенно сильного и активного сверстника, или же быть более диффузно распределено среди преподавателей и группы детей (Анна Фрейд. *Теория и практика детского психоанализа. Том 2. Отыгрывание фантазии как источник социальной дезадаптации*).

И это их цель – они обратили на себя внимание!

Некоторые дети успешно привлекают к себе внимание всего класса отличным исполнением заданий, успешностью в играх, героическим поведением разного рода, таким, как противостояние учителю, борьба с преследователями, защита слабых, демонстрацией безразличия к опасности, боли, наказанию. Чтобы быть в классе героем, ребенок играет роль дурачка, вызывает насмешки вместо восхищения и таким образом привлекает к себе внимание столь же эффективно, хотя и в отрицательной форме.

Под давлением этих фантазий, при любых обстоятельствах ребенок должен отличиться какой угодно ценой. Его интерес в первую очередь состоит в том, чтобы быть заметным, а деятельность, помогающая ему достичь этой цели, лишь вторична для него. (Анна Фрейд. *Теория и практика детского психоанализа. Том 2. Отыгрывание фантазии как источник социальной дезадаптации*).

Внимание к себе нужно растущему человеку как *способ самоутверждения*. И здесь на авансцену детской жизни выходит борьба за внимание сверстников, не только взрослых. Так, готовность подростка воспользоваться случаем и утвердить себя среди сверстников в удобной для этого ситуации практически постоянна.

Самоутверждение, в свою очередь, связано с *самооценкой*. Она отражает уверенность человека в своих силах, его самоуважение и адекватность происходящему. Заниженная самооценка приводит к "выученной беспомощности" - человек заранее опускает руки перед трудностями и проблемами, поскольку "все равно ни на что не способен". Завышенная самооценка чревата чрезмерными претензиями на внимание к своей персоне и опрометчивым решениям.

Молодые люди делают все, от них зависящее, чтобы обратить на себя внимание сверстников и участников референтной группы.

Компенсация как цель и результат борьбы детей и взрослых за внимание. Дети и взрослые добиваются внимания к себе, то есть доказательств своей значимости, противоположными способами – созидательными и разрушительными. Физически слабый ребенок упорными тренировками добивается больших успехов в спорте. Но ничуть не хуже

компенсировать физические недостатки острым интеллектом: пусть слабый, зато умный.

Комплекс неполноценности есть у каждого. Как правило, мужчины небольшого роста хотят быть заметными. Девочку в школе дразнили за высокий рост и худобу – теперь она зарабатывает деньги своей внешностью, доказав всем, и себе в первую очередь, что красива. Застенчивый до обморока мальчик становится известным журналистом, особо прославившись умением общаться с капризными знаменитостями.

Существует порочный путь компенсации – шантаж окружающих своими болезнями, чтобы вызывать сочувствие и получать поблажки. Точно так же взрослый, спасаясь от внутренних страхов, или занимается социальной работой, опекая бедных и больных, или входит в криминальную группировку, заставляя кого-то бояться себя еще больше, чем он боится других.

Потребность во внимании к себе проявляется и в корыстном поведении, когда субъект льстит нужному ему человеку, втирается к нему в доверие, например, подлаживается к учителю, заискивает перед начальником и т. п.

Борьба взрослых за внимание ребенка. "По временам краска гнева опять прилиwała к лицу и вискам молодой женщины: она чувствовала, что в борьбе из-за внимания ее ребенка она стала с этим мужиком на одну арену, на равной ноге, и он, "хлоп", победил" (В. Г. Короленко. *Слепой музыкант*).

Плохо ситуация складывается тогда, когда все взрослые в семье конкурируют в борьбе за внимание единственного ребенка, отказываясь от своих собственных интересов и все подчиняя только его потребностям – так можно вырастить эгоиста, манипулирующего людьми в личных интересах.

В молодости и зрелости

"Язык" внимания, довольной сложный и тонкий, пронизывает всю жизнь взрослого человека.

Внимание как знак социального положения. На эту тему у А. С. Пушкина значится: "Маша не обратила никакого внимания на молодого француза, воспитанная в аристократических предрассудках, учитель был для нее род слуги или мастерового, а слуга или мастеровой не казался ей мужчиною.

/Потом только/... Она увидела, что храбрость и гордое самолюбие не исключительно принадлежат одному сословию - и с тех пор стала оказывать молодому учителю уважение, которое час от часу становилось внимательнее." (*Дубровский*).

У Маргарет Митчелл читаем: "Она знала, что достоинство не позволяет белым господам обращать хоть малейшее внимание на воркотню черных слуг, и чтобы не уронить своего достоинства, они должны делать вид, будто ничего не слышат, как бы громко она ни разворчалась, едва ступив на порог. Это спасало ее от возможности получить нагоняй и в то же время позволяло вполне недвусмысленно высказывать свое мнение." (*Унесенные ветром*).

Внимание как знак симпатии, сочувствия, доброжелательства, высокой оценки. Е. А. Баратынский писал: "Благодарю тебя за письмо, милый Пушкин: оно меня очень обрадовало, ибо я очень дорожу твоим воспоминанием. Внимание твое к моим рифмованным безделкам заставило бы меня много думать о их достоинстве, ежели б я не знал, что ты столько же любезен в своих письмах, сколько высок и трогателен в своих стихотворных произведениях." (*Переписка. 1825 г.*)

У А. С. Пушкина находим сходные признания: "Давно об ней воспоминашь / Ношу в сердечной глубине, / Ее минутное вниманье / Отрадой долго было мне. / Твердил я стих обвороченный, / Мой стих, унынья звук живой, Так мило ею повторенный, / Замечанный ее душой." (*Кн. М. А. Голицыной*).

"Благодарю тебя душою умиленной. / Вниманья слабого предмет уединенный, / К доброжелательству досель я не привык - / И странен мне его приветливый язык." (*Ответ анониму*).

Внимание как заинтересованная критика. Даже резко отрицательное суждение о

человеке, прямое, нелюбезное указание на его недостатки высоко ставится им, если этот критик занимает одно из первых мест в его референтной группе. Так, у Анны Ахматовой читаем: "От других мне хвала – что зола. / От тебя и хула – похвала." (*Двуступице*).

Один из героев Торнтон Уайлдера благодарит за критику любимую им девушку: "Ты заметила меня. Ты разбиралась во мне. Пусть ты отвергаешь меня, но ты не была равнодушной ко мне!" (*Наш городок*).

Умственная жизнь невозможна без серьезной, т. е. внимательной критики и дискуссии. Неудивительно, что человек мысли высоко ценит честное обсуждение своих идей и стремится к оценке достижений других людей.

Так, А. С. Пушкин усматривал в несогласии с собой великого человека предмет законной гордости, хотя из скромности обозначенной в скобках: "Один из великих наших сограждан сказал однажды мне (он удостоивал меня своего внимания и часто оспаривал мои мнения), что если у нас была бы свобода книгопечатания, то он с женой и детьми уехал бы в Константинополь. Всё имеет свою злую сторону – и неуважение к чести граждан и удобность клеветы суть одни из главнейших невыгод свободы тиснения." (*Опыт отражения некоторых нелитературных обвинений*).

Психологические обертоны внимания. Весьма существенно различается внимание благосклонное и неблагосклонное, одобрительное и нет, строгое, мудрое, справедливое, оправданное, заслуженное, подобострастное, всеобщее и т. д.

Так, у А. С. Пушкина значится: "Несколько дам оборотили взоры на некрасивую девушку, написавшую тему по приказанию своей матери. Бедная девушка заметила это неблагосклонное внимание, и так смутилась, что слезы повисли на ее ресницах..." (*Египетские ночи*).

В качестве заботливого отношения, участия, расположения, интереса внимание бывает: большое, человеческое, (не)достаточное, особое, исключительное, постоянное, повседневное, неустанное, дружеское, сердечное, подчеркнутое, излишнее, лестное и т. д. Например, "... но я устыдился бы писать сатиры на прославленного Полководца, ласково принявшего меня под сень своего шатра и находившего время посреди своих великих забот оказывать мне лестное внимание." (А. С. Пушкин. *Путешествие в Арзрум*).

Оказать внимание – принести добро, помочь: "Она благодарила графа за его внимание к бедным вдовам, и хвалила обхождение русских." (А. С. Пушкин. *Путешествие в Арзрум*).

Принимать во внимание – учитывать, не упускать из виду, делать поправку на некие обстоятельства. Например: "...приговорить к высшей мере наказания; но, принимая во внимание безупречное прошлое, заменить десятью годами; принимая во внимание чистосердечное раскаяние, сократить срок наполовину; применяя амнистию, приговор считать условным" (журн. "Заноза").

Обратить внимание может означать "придирчиво и подозрительно контролировать" или даже "серьезно воспротивиться". Сравнить: "Зачем Екатерина не совершила сего важного плана в начале фр.<анцузской> рев.<олюции>, когда Европа не могла обратить деятельного внимания на воинские наши предприятия, а изнуренная Турция нам упорствовать?" (А. С. Пушкин. *О прозе*).

Внимательный – это также ласковый, добродушный, благосклонный, добрый, любезный, любящий, обходительный, обязательный, приветливый, радушный, участливый, нежный, человеколюбивый. И, кроме того, – заботливый, исправный, прилежный, рачительный, ревностный, старательный, тщательный, усердный, хлопотливый, кропотливый, аккуратный, запасливый, короче, – недремлющее (недреманное) око.

Внимание как любовь. Природе человека свойственно искать внимания, желать, добиваться, привлекать внимание и пр. Например: "Самолюбивые мечты, / Утехи юности безумной! / И я, среди бури жизни шумной / Искал вниманья красоты. / Глаза прелестные читали / Меня с улыбкою любви: / Уста волшебные шептали / Мне звуки сладкие мои..." (А. С. Пушкин. *Разговор книгопродавца с поэтом*).

Внимание принимает непосредственное участие в любовной игре. Так, у Пушкина

значится: "Богами вам еще даны / Златые дни, златые ночи, / И томных дев устремлены / На вас внимательные очи. (*Друзьям*).

"Сначала косвенно-внимательные взоры, / Потом слов несколько, потом и разговоры, / А там и дружный смех, и песни вечерком, / И вальсы резвые, и шопот за столом, / И взоры томные, и ветреные речи, / На узкой лестнице замедленные встречи... (*Зима. Что делать нам в деревне?*).

Внимание есть прелюдия и ворота любви как страсти. Так, у А. С. Пушкина читаем: "И всё мне дико, мрачно стало: / Родная куща, тень дубров, / Веселы игры пастухов - / Ничто тоски не утешало. / В уныньи сердце сохло, вяло. / И наконец задумал я / Оставить финские поля; / Морей неверные пучины / С дружиной братской переплыть, / И бранной славой заслужить / Вниманье гордое Наины." (*Руслан и Людмила*).

Маргарет Митчелл: "Впервые за всю жизнь близнецы разошлись во вкусах, и Брента злило, что его брат оказывает внимание девушке, ничем, по его мнению, не примечательной.

А потом, прошлым летом, на политическом митинге в дубовой роще возле Джонсборо внимание обоих внезапно привлекла к себе Скарлетт О'Хара. Они дружили с ней не первый год, и еще со школьных лет она была неизменной участницей всех их детских проказ, так как скакала верхом и лазила по деревьям почти столь же ловко, как они. А теперь, к полному их изумлению, внезапно превратилась в настоящую молодую леди, и притом прелестнейшую из всех живущих на земле.

Они так и не нашли ответа на этот вопрос, а секрет состоял в том, что в тот день Скарлетт сама решила привлечь к себе их внимание. Знать, что кто-то влюблен не в нее, а в другую девушку, всегда было для Скарлетт сущей мукой, и видеть Стюарта возле Индии Уилкс оказалось для этой маленькой хищницы совершенно непереносимым. Не удовольствовавшись одним Стюартом, она решила заодно пленить и Брента и проделала это с таким искусством, что ошеломила обоих.

... Теперь ей казалось странным, что Эшли, вместе с которым она росла, никогда прежде не привлекал к себе ее внимания. Он появлялся и исчезал, ни на минуту не занимая собой ее мыслей. И так было до того памятного дня, два года назад, когда он, возвратясь домой после своего трехгодичного путешествия по Европе, приехал к ним с визитом, и она полюбила его. Вот так вдруг полюбила, и все!

Она была почти на голову выше своего горячего, вспыльчивого коротышки-супруга, но спокойная грация движений, приковывая к себе внимание, заставляла забывать про ее высокий рост.

... По этой и многим другим причинам семья Джералда не почла нужным рассматривать трагический исход вышеупомянутой ссоры как нечто заслуживающее серьезного внимания -- помимо, разумеется, того, что он мог повлечь за собой серьезные последствия для них.

Она очаровала его сразу, несмотря на странное, казалось бы, для пятнадцатилетней девушки отсутствие резвости и молчаливость. И была в ее лице какая-то затаенная боль, так разбередившая ему душу, что ни к одному живому существу на свете он еще не проявлял столь участливого внимания.

... Она не оставит без внимания ни одного из возможных претендентов на ее руку, начиная от рыжеусого перестарка Фрэнка Кеннеди, ухажера Сьюлин, и кончая тихим, скромным, застенчивым, как девушка, Чарлзом Гамильтоном, братом Мелани. Все они будут виться вокруг нее, как пчелы вокруг цветка, и, само собой разумеется, Эшли покинет Мелани и присоединится к свите ее поклонников. Тогда она как-нибудь улучит минутку, чтобы остаться с ним наедине.

Иной раз она спорила с Эшли и позволяла себе открыто высказывать свое мнение. Что, если это, а также ее пристрастие к далеким прогулкам пешком или верхом оттолкнуло от нее Эшли и заставило обратить внимание на хрупкую Мелани? Быть может, поведи она себя по-другому...

Обычно она не уделяла ему внимания, ограничиваясь какой-нибудь вскользь брошенной вежливой фразой, и он был ошеломлен, когда, сияя обворожительной улыбкой, она

протянула ему обе руки." (*Унесенные ветром*).

Внимание высших сил как условие и содержание бытия. Базальная человеческая потребность во внимании авторитетных для человека, законных, судящих, по характеру и сущности – родительских сил – к своей личности и судьбе не может не лежать в фундаменте любой и всякой веры. Через каждую форму анимизма, мифологии, магии, религии, астрологии, спиритуализма и т. п. проходит стержнем неутолимое желание быть объектом внимания со стороны неравнодушных сил природы и/или сил, управляющих миром.

Ту же надобность мы обнаруживаем в сердцевине поэтической метафоры, делающей природные явления наблюдателями, участниками, – главное же, сопереживающими людям. Например: "О, что так громко стонет лес, / Не может скрыть печали, / Ветвями клонится к земле, / И птицы замолчали?" (*Народная песня*).

Надежда человека на участие мироздания в его судьбе неразрывно связана с его неутолимой заботой о бессмертии чувств и сознания, о продолжении собственного участия в жизни оставшегося после него мира.

Человек и страшится судящего внимания к себе, и надеется на свою способность внимать миру после своей кончины.

Внимание высших сил к себе необходимо для молитвы (просьбы).

В высшей степени желательное внимание мира к себе выступает как преодоление и избежание экзистенциальной пустоты. И пусть это будет строгое, даже наказующее внимание, но не равнодушие мироздания. Суровость мира для большинства людей более переносима, чем ощущение брошенности, одиночества.

Желательность для субъекта внимания и своего, и к себе практически неизбежна для него на всем протяжении земного существования.

Блага обладания вниманием

Человеку очень трудно жить без внимания мира к себе, но и его внимание к миру играет существенную роль в социальном и индивидуальном бытии.

Множество человеческих достоинств и совершенств принципиально невозможны без владения им своим вниманием, т. е. в определяющей степени зависят от *внимательности*. Так, человек, обладающий сильным и гибким вниманием, одновременно, как правило, характеризуются еще и в качестве аккуратного, бдительного, бережного, дальновидного, осмотрительного, предусмотрительного, умелого и даже умного.

Внимательный человек способен: предостерегать, предупреждать об опасности, указывать на опасность; сохранять в целостности; предусматривать, предвидеть, помнить, догадываться, быть сметливым и заботливым.

Через внимание мы способны управлять нашими страстями. Спиноза придавал, так же, как и Руссо, огромное значение этому применению внимания. «Если мы, – говорит Спиноза в своей "Этике", – станем часто думать о несправедливости, свойственной людям, и о том, что лучшее средство победить ненависть вовсе не ненависть, а любовь и великодушие, то между образом несправедливости и этим правилом установится такая связь, что как только нам будет сделана несправедливость, так и это правило предстанет нашему уму».

Ж. Ж. Руссо властью над вниманием и через него над воображением доказывает возможность управлять нашими склонностями.

Однако же, эта борьба со страстью, увлекающей наше внимание на ту или другую дорогу, – нелегка (К. Д. Ушинский. *Человек как предмет воспитания*).

Власть над вниманием тесно связана, с одной стороны, вообще с силой воли, а с другой – с здоровым состоянием нервного организма: расстроенный или сильно раздраженный нервный организм – такой враг произвольного внимания, с которым не может всегда справиться и сильная воля.

Для человека быть в состоянии произвольно сосредоточивать свое внимание на той или другой стороне предмета, на том или другом члене сознаваемой ассоциации очень важно. В этом именно состоит наша власть над воображением, от которой столь многое зависит в жизни и в нравственности (К. Д. Ушинский. *Человек как предмет воспитания*).

В повседневной жизни произвольные формы волевого внимания встречаются нечасто. Теодюль Рибо говорил о том, как редко и на какой короткий срок оно появляется. Александр Бэн что таково внимание в школе и армии – внимание из-под палки (К. Д. Ушинский. *Человек как предмет воспитания*).

Внимание как профессиональное требование. В ряде профессий, связанных с осмыслением большого количества информации и общением, внимание является деловым качеством, имманентным их практикованию. Поэтому способность к длительной концентрации внимания на отвлеченном (например, знаковом) материале, равно как и хорошая переключаемость и распределение внимания входит в число немногих важнейших профессиональных требований к корректорам, программистам, телефонистам и др.

Умение переключать и концентрировать внимание, наблюдательность ожидается от радиомеханика, фотографа, автослесаря, водителя и т. д.

Здесь с вниманием сближается понятие долга, обязанности. У А. С. Пушкина сочувственно описывается скучный долг внимания как профессиональная обязанность цензора: "Так, цензор мученик: порой захочет он / Ум чтеньем освежить; Руссо, Вольтер, Бюффон, / Державин, Карамзин манят его желанье, / А должен посвятить бесплодное вниманье / На бредни новые какого-то враля, / Которому досуг петь рощи да поля, / Да связь утратя в них, ищи ее с начала, / Или вымарывай из тощего журнала / Насмешки грубые и площадную брань, / Учтивых остряков затейливую дань. (*Послание цензору*).

Клиническая наблюдательность есть не что иное, как внимание к больному. Адекватно оценить выражение лица и глаз, мимику, голосовые интонации, понимание речи и качество произносимых слов, ориентировку, спонтанные движения, четкость выполнения инструкций, поведенческие реакции, эмоциональное состояние, т. е. все, что характеризует личность, улавливая при этом любые отклонения, связанные с заболеванием, преморбидом и возрастом, способно только непосредственное наблюдение обследуемого врачом. Когда общению с больным уделяется достаточное время, его смотрят в динамике и с пониманием внимают его переживаниям (*Медицинская газета*, № 94 - 2 декабря 2005 г.).

Опасности дефицита внимания

Невнимательный человек – рассеянный, ветреный, опрометчивый; беззаботный, неосторожный, легкомысленный, нерадивый, равнодушный

Рассеянность как путь к беде. "Старый священник подошел ко мне с вопросом: "Прикажете начинать?" - "Начинайте, начинайте, батюшка", отвечал я рассеянно. Девушку подняли. Она показалась мне не дурна... Непонятная, непростительная ветренность..." (А. С. Пушкин. *Метель*).

Безрассудство, робость и нерешительность, небрежность, неосторожность чреватые печальными последствиями. Общество всегда осуждало невнимательность. Можно даже говорить о существовании архетипа предосудительной неосторожности. Так, индейцы племени Алакалуфы (Огненная земля) верили в злого духа, который неосторожных людей забирал в лодку и увозил прочь от дома.

Неосторожные высказывания или поведение медицинских работников могут вызывать ятрогении – болезненные представления о наличии у человека какого-либо опасного заболевания или об особой тяжести имеющейся у него болезни.

Самонадеянность избавляет человека от напряжения внимания, расслабляет его, делает уязвимым. Самонадеянность способна понизить порог рационально-критического восприятия информации. Упорство, упрямство в суждениях и оценках, ригидность мышления – проявления и содержание самонадеянности.

Внимание и преступление. В той же мере, в какой внимательность связана с предусмотрительностью, недостаток внимания может смыкаться с неосторожностью, небрежностью, легкомыслием и самонадеянностью, – подчас уголовно наказуемыми свойствами личности. Ныне действующий Уголовный кодекс Российской Федерации (с изменениями на 28 декабря 2004 года) виновным в преступлении признает лицо, совершившее опасное деяние как по умыслу, так и по неосторожности (гл. 5, ст. 24).

В понятии виновной неосторожности различаются формы легкомыслия или небрежности. Обе они неразрывно связаны с невнимательностью.

Преступное легкомыслие имеет место в случаях, если лицо предвидело возможность наступления общественно опасных последствий своих действий (бездействия), но без достаточных к тому оснований самонадеянно рассчитывало на предотвращение этих последствий (когда действующий сознавал, что из его деяния может произойти правонарушение, но надеялся избежать наступления правонарушения).

Преступление признается совершенным по небрежности (неосознаваемая неосторожность, беспечность), если лицо не предвидело возможности наступления общественно опасных последствий своих действий (бездействия), хотя при необходимой внимательности и предусмотрительности должно было и могло предвидеть эти последствия (ст. 26).

Русский криминалист Н. С. Таганцев ясно показал, что признаком неосторожности, отличающим ее от невменяемых и от случайных деяний, является возможность сознания содеянного и возможность предвидения последствия преступником.

Например, человек, обращающийся неосторожно с заряженным ружьем, думая, что оно не заряжено, и причиняющий вред, отвечает не за то, что он не знал, что ружье заряжено, а за то, что он действовал без надлежащей внимательности, в результате чего у него не оказалось необходимых в данном случае сведений. В силу этого большая степень знаний не всегда уменьшает шансы ответственности за неосторожность, а иногда даже увеличивает их, расширяя круг предъявляемых действующему требованиям.

Неосторожная вина предстает как следствие невнимательности, беззаботности, лени, безрассудства, непредусмотрительности и пр. Но, конечно, было бы неправильно ограничивать наказуемость неосторожности только причинением вредных последствий, так как неосторожная вина возможна и при деянии, запрещенном независимо от вызванных им последствий. Например, превышение скорости водителем есть вина независимо от последствий этого превышения. Другое дело, что наказуемость неосторожной виновности зависит от степени тяжести и даже наличия ее последствий.

Преступная небрежность в уголовном праве Российской Федерации - вид неосторожной вины. При преступной небрежности лицо, совершая общественно опасное деяние, не предвидит возможности наступления общественно опасных последствий, однако по обстоятельствам дела должно было и могло их предвидеть.

В случаях невнимательности, беспечности, легкомыслия заключается не меньшая опасность и виновность, чем в преувеличенной надежде на свою силу и ловкость.

Так, водитель, выезжая на перекресток при красном свете, осознает, что грубо нарушает правила дорожного движения и предвидит, что в результате этого может произойти столкновение с пересекающим дорогу транспортом и наступление тяжких последствий, но он надеется на мобильность своей машины, ее высокую скорость, внимательность других водителей, прежний успешный опыт таких действий и, наконец, на тормоза своей машины в случае необходимости. Расчет оказывается ошибочным, значит и самонадеянным, так как для него не было достаточных оснований. (Г. П. Скобелина. *Критерии преступной небрежности* // Уголов. право и современность. 2000. Вып. 4. - С. 19-22).

СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности). Дефицит внимания свойственен моторному ребенку, который слышит слова наставника и даже охотно следует его инструкциям, но только сразу же и при непосредственном контроле. Если позже он попадает в ту же ситуацию, то полученный урок совершенно не учитывается. В период с 8 до 15 лет этот тип внимания может зафиксироваться, и тогда прогноз на дальнейшее обучение будет неблагоприятным. Таким детям бесполезно "читать мораль". Работа с ними должна быть направлена на преодоление торопливости и тенденции к угадыванию; следует устранить мелочный контроль и подталкивать ребенка на самостоятельное планирование предстоящих действий, осознание и исправление ошибок (Ю. Б. Дормашев, В. Я. Романов. Психология внимания. М., 1995).

Это требование имеет и более широкое значение. Человеку любого возраста и состояния здоровья показано преодоление торопливости и тенденции к угадыванию.

1. Механизмы, статика и динамика внимания

Функции внимания как душевной способности

Внимание как условие перехода от физиологии к психике. К. Д. Ушинский ясно показал, что внимание – способность души сосредоточиваться в той или другой сфере своей деятельности, т.е. или в сфере сознания, или в сфере воли, или в сфере внутреннего чувства. Внимание как особое состояние души – постоянно действующий душевный прибор для отбора и очистки наших впечатлений. Он наводит фокус на особенно важные для души в настоящий момент впечатления и концентрирует их.

Одной из самых характерных особенностей нашей духовной жизни является тот факт, что, находясь под постоянным наплывом все новых и новых впечатлений, мы отмечаем и замечаем лишь самую малую их часть. Только эта часть внешних впечатлений и внутренних ощущений выделяется нашим вниманием, выступает в виде образов, фиксируется памятью, становится содержанием размышлений.

Акт внимания является необходимым условием превращения нервного впечатления в душевное ощущение. Впечатление делается ощущением тогда только, когда на него будет обращено внимание. Глаз наш не может видеть без участия нашего внимания. Иными словами, человек видит не глазом, а всем своим существом с помощью глаза, и агентом этого видения выступает внимание как деятельность сознания.

"Сила впечатления не только может перешагнуть за физический порог возможности сознания, но даже достигнуть чрезвычайно высокой степени – и все же не пробудить сознания. Мать выносит своего ребенка из пламени: платье и волосы на ней обгорели, на теле страшные ожоги, а она ничего не замечает; даже душевные страдания в ней слабы, – вся она один акт воли. Но вот, наконец, дитя вне опасности, и она начинает кричать, стонать, плакать, и то еще не от физической боли, а от душевных страданий, причиняемых ей одной мыслью, какая опасность угрожала ребенку. И только уж потом, когда нравственные страдания ее поутихнут, начинает она чувствовать боль от ожогов, таких ожогов, что и одной сотой части их было бы достаточно, чтобы заставить эту женщину сильно страдать при обыкновенном состоянии души." (*Человек как предмет воспитания*).

Производимое на нервы впечатление может быть совершенно полно и все же оставаться вне сознания и это впечатление может оставаться во всей своей полноте, не переходя в ощущение. Но и внимание, несмотря на всю свою напряженность, останется только вниманием, когда мы напряженно прислушиваемся и приглядываемся, ничего не видя и не слыша.

Впечатление и внимание должны сойтись, чтобы сознание человека могло получать ясную и четкую информацию и оперировать ею (*Там же*).

К тому же выводу приходит и Н. Н. Ланге, определяя внимание с биологической точки зрения. Оно есть целесообразная реакция организма, моментально улучшающая условия восприятия.

Словом «ментально» мы отличаем внимание от тех продолжительных изменений, вроде обострения органов чувств или мысли, которые тоже могут быть названы улучшающими условия восприятия, однако не ментально, а в течение значительного срока.

Русские термины (внимать, внемлю, внятней) указывают на действия взятия в душу известного объекта, на его усвоение субъектом. Эти термины, указывая на придачу со стороны субъекта, на напряжение субъекта, на усвоение или замечание им, обнаруживают, что внимание есть именно некоторая реакция организма ради улучшения восприятия (*Биологическое определение и разновидности внимания*).

Внимание и поведение. Л. С. Выготский убедительно показал, что история внимания ребенка есть история развития организованности его поведения.

Первоначальное внимание осуществляется при помощи наследственных нервных механизмов, организующих протекание рефлексов по известному из физиологии принципу

доминанты. Этот принцип устанавливает, что в работе нервной системы организующим моментом является наличие одного главенствующего очага возбуждения, который тормозит протекание других рефлексов и усиливается за их счет. В доминантном нервном процессе заложены органические основы того процесса поведения, который мы называем вниманием.

Исследование устанавливает, как одна за другой появляются новые доминанты в поведении ребенка и как благодаря этому на их основе начинается образование сложных условных рефлексов в коре головного мозга. Чрезвычайно важно отметить, что образование условных рефлексов зависит от развития соответствующей доминанты.

Культурное развитие внимания заключается в том, что в процессе совместной жизни и деятельности общественный человек вырабатывает ряд искусственных стимулов, знаков. При их помощи направляется общественное поведение личности, они же становятся основным средством, при помощи которого личность овладевает собственными процессами поведения.

Переживание усилий при произвольном внимании проистекает из сложной деятельности по овладению вниманием. Совершенно естественно, что это усилие должно отсутствовать там, где механизм внимания начинает работать автоматически. Здесь есть добавочные процессы, есть конфликт и борьба, есть попытка направить процессы внимания по другой линии, и было бы чудом, если бы все это совершалось без затраты усилий, без серьезной внутренней работы субъекта, работы, которую можно измерить сопротивлением, встречаемым произвольным вниманием.

Произвольное и произвольное внимание относятся друг к другу так, как логическая память к мнемическим функциям или как мышление в понятиях к синкретическому мышлению.

Процесс произвольного внимания, направляемый языком или речью, первоначально является процессом, в котором ребенок скорее подчиняется взрослому, чем господствует над своим восприятием. Благодаря языку взрослые направляют внимание ребенка, и только на основе этого сам ребенок постепенно начинает овладевать своим вниманием.

Первичным условием, формирующим внимание, является не внутренняя «волевая» функция, но культурная, исторически выработанная операция, приводящая к возникновению произвольного внимания. Указание стоит в начале направления внимания, и замечательно, что человек создал себе как бы особый орган произвольного внимания в указательном пальце, получившем в большинстве языков свое название от этой функции. Первые указки являлись как бы искусственными указательными пальцами, и мы видели в истории развития речи, что первоначальные слова играют роль подобных же указаний обращения внимания.

Поэтому историю произвольного внимания следует начинать с истории указательного пальца (Выготский Л. С. *История развития высших психических функций* // Собр. Соч. Т. 3. М.: Педагогика, 1983).

Внимание как ориентация человека в мире. П. Я. Гальперин акцентирует во внимании его функцию психического контроля. Без контроля за течением действия управление им (основная задача ориентировочной деятельности) оказалось бы вообще невозможным. В той или иной форме, с разной степенью обособления и развития контроль составляет неотъемлемый элемент психики как ориентировочной деятельности.

Не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание есть контроль. Контроль осуществляется с помощью критерия, меры, образца, а в психологии давно известно, что наличие такого образца—«предваряющего образа», создавая возможность более четкого сравнения и различения, ведет к гораздо лучшему распознаванию явлений (и отсюда к другим положительным изменениям, столь характерным для внимания).

Применение образца объясняет два основных свойства внимания — его избирательность (которая, следовательно, вовсе не всегда выражает интерес) и положительное влияние на всякую деятельность, с которой оно связывается.

Внимание произвольное есть внимание планомерное. Это контроль за действием, выполняемый на основе заранее составленного плана, с помощью заранее установленных

критериев и способов их применения. Наличие такого плана, критериев и способов действия позволяет вести контроль, а вместе с тем и направлять внимание на то, на что мы хотим его направить, а не на то, что «само бросается в глаза»... Как всякое действие, приобретаемое по общественному образцу, оно сначала выступает и осваивается в своей внешней форме (когда оно, как уже сказано, еще не является вниманием) и лишь затем, в своей речевой форме переходит в умственный план и, сократившись, становится произвольным вниманием.

Чтобы сформировать новый прием произвольного внимания, мы должны наряду с основной деятельностью дать задание проверить (или проверять) ее, указать для этого критерий и приемы, общий путь и последовательность. Все это сначала нужно давать внешне, в материальной или материализованной форме начинать следует не с внимания, а с организации контроля как определенного внешнего действия (которое лишь потом будет преобразовано в новый акт внимания). А дальше это действие контроля путем поэтапной отработки доводится до умственной, обобщенной, сокращенной и автоматизированной формы, когда оно, собственно, и превращается в акт внимания, отвечающий новому заданию.

Непроизвольное внимание ребенка тоже можно воспитывать таким, каким мы хотим его видеть. В этом случае мы не ставим ребенку специальной задачи контроля, но учим выполнять основную деятельность определенным способом: тщательно прослеживая ее отдельные звенья, сравнивая и различая их, их связи и отношения. Таким образом, не выделяя контроль в особую задачу, мы включаем его в основную деятельность как способ ее осуществления. Тогда вместе с основной деятельностью происходит и формирование непроизвольного внимания.

С точки зрения внимания как деятельности психического контроля все конкретные акты внимания — произвольного и непроизвольного — являются результатом формирования новых умственных действий. И произвольное, и непроизвольное внимание должны быть созданы, воспитаны в индивидуальном опыте; у человека — всегда по общественно данным образцам. При планомерном воспитании внимания такие образцы должны заранее отбираться как самые успешные и перспективные для каждой сферы деятельности, на каждом уровне развития. И можно надеяться, что поскольку теперь, в общем, известны и содержание деятельности внимания, и порядок воспитания полноценных умственных действий, задача планомерного формирования все новых и новых актов внимания уже не составит принципиальной трудности.

В каждом человеческом действии есть ориентировочная, исполнительная и контрольная части. Когда действие становится умственным и далее меняется так, что ориентировочная часть превращается в «понимание», исполнительная — в автоматическое ассоциативное прохождение объективного содержания действия в поле сознания, а контроль — в акт обращения «я» на это содержание, то собственная активность субъекта, внутреннее внимание, сознание как акт сливаются в одно переживание; при самонаблюдении оно представляется чем-то простым и далее неразложимым, как его и описывали старые авторы (*К проблеме внимания*).

Внимание как мыслительная способность, как понимание.

По мере взросления во внутреннем произвольном внимании наш интеллект приобретает новую функцию, новую форму поведения, новый способ действия нашего внимания.

Исследования практического интеллекта показали, что окончание первого школьного возраста (10—11 лет) совпадает с переходом от игры к интеллекту.

В плане практического действия подросток уже преодолел синкретизм и особенности эгоцентрического мышления. В плане словесном он еще находится во власти этих факторов, характеризующих примитивные формы мышления.

В переходном возрасте вместе с образованием понятий мышление и его господство над практикой возрастают и поднимают тем самым практическое действие подростка на высшую ступень.

Человек овладевает своим поведением и подчиняет его известному плану через речь и с

помощью речи (*Педагогика подростка // Собр. соч. в 6-ти т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика 1984*).

Способность к самоуправлению вниманием, к произвольному его переключению и концентрации в соответствии с целями деятельности А. С. Пушкин называл силой и гибкостью внимания и справедливо расценивал эту способность в качестве душевного достоинства: "Ибрагим не мог надивиться быстрому и твердому его разуму, силе и гибкости внимания и разнообразию деятельности." (*Арап Петра Великого*).

В русском словоупотреблении мышление и внимание очень тесно связаны. Так, у В. И. Даля читаем: "Внимать – осторожно слушать, прислушиваться, жадно поглощать слухом; усваивать услышанное или прочитанное, устремлять на это свои мысли и волю... Внимательный – понятливый, толковый, дельный. Внимательность – рвение или желание все услышать, узнать и усвоить себе; прилежание."

Внимать – замечать и понимать. Героиня пьесы Торнтон Уайлдера «*Наши городок*» Эмили Уебб, взглянув на жизнь с той, недоступной, стороны, восклицает: «День уходил за днем, а мы ничего не замечали... Жизнь... Ты настолько прекрасна, что никто из живущих не в состоянии понять это!»

У И. А. Крылова "Слона-то я и не заметил" свидетельствует о зависимости внимания от ожиданий и памяти от внимания.

Внимание – наблюдательность – память – мышление. Мы не можем запомнить ничего, что ускользнуло от нашего внимания. А после наблюдения (путем разглядывания или на слух) запоминание возможно, только если объект ассоциирует в нашем сознании с чем-либо, что мы уже знаем или помним.

Весьма близки по значению внимание и рассмотрение, изучение чего-либо. Так, мы говорим: "Следует уделить должное внимание рассмотрению всех аспектов этого вопроса." Или "Комитет с вниманием отнесся к вашему запросу", т. е. – заинтересованно рассматривает ваш запрос.

Внимание как изучение, как проявление исследовательского интереса часто упоминается Пушкиным: "Но европейца всё вниманье / Народ сей чудный привлекал. / Меж горцев пленник наблюдал / Их веру, нравы, воспитанье, ..." (*Кавказский пленник*).

"С некоторого времени Северо-Американские Штаты обращают на себя в Европе внимание людей наиболее мыслящих (*Джон Теннер*).

Чтобы понять, надо напрягать внимание. "Меня провожал молодой турок, ужасный говорун. Он во всю дорогу болтал по турецки, не заботясь о том, понимал ли я его или нет. Я напрягал внимание, и старался угадать его. (*Путешествие в Арзрум*).

Не только новое привлекает внимание, но и наоборот – чтобы открыть новое, уже надобно внимание: "Чтобы дослышать все оттенки лиры Баратынского, надобно иметь и тоньше слух и больше внимания, нежели для других поэтов. Чем более читаем его, тем более открываем в нем нового, незамеченного с первого взгляда, - верный признак поэзии, сомкнутой в собственном бытии, но доступной не для всякого." (*Денница*).

Чтобы мышление проникло в глубь познаваемого, необходимо продолжительное, напряженное раздумье: "Учусь удерживать вниманье долгих дум..." – признавался Пушкин (*Чудаеву*).

Самонаблюдение – направление внимания на собственные чувства, действия, на самый процесс своего мышления с целью их изучения.

Понимание внимаемого, наблюдаемого есть определенный вид мыслительных задач, в которых решается вопрос: что это значит или к чему это относится? Это задачи на систематизацию или классификацию.

Наблюдения показывают, что очень часто пусковым механизмом выделения вниманием тех или иных впечатлений из их потока являются *мотивы, потребности, желания, интересы*, которые обнаруживаются в игре эмоций и ума субъекта.

Теодюль Рибо показал, что внимание всегда связано с эмоциями и вызывается ими. Интенсивность и продолжительность произвольного внимания непосредственно

обусловлены интенсивностью и продолжительностью ассоциированных с объектом внимания эмоциональных состояний. Непроизвольное внимание также всецело зависит от аффективных состояний.

Случаи глубокого и устойчивого произвольного внимания обнаруживают все признаки неутомимой страсти, постоянно возобновляющейся и постоянно жаждущей удовлетворения.

Интерес — форма проявления познавательной *потребности*, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отображению действительности. Субъективно интерес обнаруживается во внимании к объекту интереса.

Внимание связано с жизненными интересами – ценностями и значения субъекта.

Душа наша особенно чутка к тому, что ее интересует; а интересует ее всегда то, что отвечает верхним этажам в иерархии ценностей (предпочтений, значений). В этом отношении внимание находится в тесной связи с *моральной* стороной человека. Отсюда – роль этического воспитания в самом раннем детстве, прямого влияния воспитателя на становление внимания в воспитаннике.

"Мы не скажем ничего лишнего, если выразимся, что даже вся главная цель воспитательной деятельности состоит в том, чтобы сделать воспитанника внимательным к серьезными нравственным интересам жизни.

Возбудите в человеке искренний интерес ко всему полезному, высшему и нравственному – и вы можете быть спокойны, что он сохранит всегда человеческое достоинство. В этом и должна состоять цель воспитания и учения. Если ваш воспитанник знает много, но интересуется пустыми интересами, если он ведет себя отлично, но в нем не пробуждено живое внимание к прекрасному и нравственному, то вы не достигли цели воспитания". (К. Д. Ушинский. *Человек как предмет воспитания*).

Только внутренний интерес учения, постепенно возрастая, делает ненужными награды и наказания. Человек дорастает до интереса к бескорыстному знанию. До теоретической установки. Этот интерес к окружающему есть основная предпосылка учения, и она формируется у ребенка всем строем его жизни, отношением важных взрослых к школьной учебе.

Познавательный интерес у А. С. Пушкина – пристальное внимание – выступает следствием повышенного интереса: "Но Лондон звал твое внимание. Твой взор / Прилежно разобрал сей двойственный собор: / Здесь натиск пламенный, а там отпор суровый, / Пружины смелые гражданственности новой." (*К Вельможе (Москва)*).

Ушинский предупреждал, что здесь, как и во всем, необходимо соблюдать середину. "Увлечение до страсти можно допустить только в одном отношении, а именно увлечение истиной вообще и правдой вообще и свободой своей воли всегда и во всем." (*Человек как предмет воспитания*).

От интересов и от распределения своих интересы по мере надобности зависит искусство сосредоточить свое внимание.

Длительное и устойчивое состояние невольного внимания обеспечивается и подкрепляется *стабильными* интересами (страстями). Сферы действия страстей и соответствующие объекты невольного внимания образуют и поставляют войны, политические интриги, любовные и родительские отношения, игры, охота, мода, алкогольные напитки и кулинария. В исключительных случаях рождения гениев страстью становится занятие определенной деятельностью, продукты которой оказываются значимыми и полезными для всего человечества (Ю.Б. Дормашев, В.Я Романов. *Психология внимания*. М., 1995).

Интерес сначала служит приобретению опыта, а затем уже сам зависит от накопленного опыта (апперцепция).

Внимание и апперцепция. В описательной психологии родовое название для всех психических актов, благодаря которым, при активном участии внимания и при воздействии ранее сложившихся комплексов психических элементов, мы ясно и отчетливо воспринимаем

данное психическое содержание, – есть апперцепция.

Учение об апперцепции Вильгельма Вундта является синтезом всей предыдущей истории этого понятия, начиная с Лейбница. Характерный признак апперцепции состоит в напряжении внимания; восприятие, не сопровождаемое состоянием внимания, Вундт называет перцепцией. Вундт различает два вида апперцепции: пассивную, при которой новое содержание схватывается вниманием мгновенно и без предварительной эмоциональной установки, и активную, при которой восприятие содержания предваряется чувством ожидания, а внимание направляется на новое содержание еще до его появления. (В. Ф. Асмус. *Апперцепция*).

Вильгельм Вундт рассматривал апперцепцию как усиление представлений в силу сосредоточивания на них произвольного внимания.

Связь апперцепции с интересом, удивлением и т. д. отмечал и К. Д. Ушинский. Для внимания нам необходимы также следы бывших ощущений. Слух и зрение ребенка, а с ними и его внимание к впечатлениям, развиваются вместе с углублением следов ощущений от повторения их и усиливаются с увеличением числа этих следов. Каждый след, уже приобретенный, облегчает приобретение нового, потому что новый след не только углубляется от повторений, но и привязывается к прежнему следу, и каждый след в этом отношении есть не только остаток от прежнего ощущения, но и задаток восприятия нового. Внимание привлекается новизной представлений в той степени, в какой данный новый след противоречит прежним следам того же рода.

Удивление может возникнуть только при двух условиях: при новизне впечатления и при существующих уже следах однородных впечатлений. Мы не удивляемся самым удивительным вещам в мире только потому, что привыкли их видеть все в том же виде; так, мы вовсе не удивляемся явлению тяготения. Наоборот, столы и стулья, сами собой летающие по воздуху, не возбуждая удивления в младенце, в душе которого набралось еще очень мало следов от спокойного положения этих предметов, без сомнения, возбудили бы во взрослом напряженнейшее внимание.

Степень нашего внимания в какой-нибудь области интеллектуальной деятельности возрастает не прямо от упражнения воли в этой области, но от постепенного накопления в ней следов и их все более в более усложняющихся ассоциаций, – и это уже не сила воли, а сила интереса, т.е. сила самих следов и их ассоциаций.

Чем более накапливается в душе следов побед воли над упорством непроизвольного внимания, тем власть наша над вниманием делается сильнее, новые победы для нее становятся легче.

Итак, произвольное внимание начинается и поддерживается интересом, затем производит ряд побед над рассеянностью и, наконец, легко сливается с непроизвольным, но сильным желанием и умением сосредоточенности. Власть над вниманием крепнет по мере накопления *опыта* собственной деятельности.

Воля укрепляется именно своими победами. Каждая победа воли над чем бы то ни было придает человеку уверенность в собственной своей нравственной силе, в возможности победить те или другие препятствия.

Из этих положений Ушинского вытекает идея воспитания успехом, победами, ощутимыми результатами усилий и напряжений души.

Воспитание внимания не оканчивается детским возрастом, и впоследствии все наше образование по какому бы то ни было специальному предмету выражается в накоплении следов и их организации, следовательно, в развитии внимания в избранном направлении (*Человек как предмет воспитания*).

Постоянные вознаграждения (внешнее подкрепление) снижают внутреннюю мотивацию к интересной деятельности. Снижается интерес к процессу и содержанию первоначально привлекательной для человека деятельности. В процессе предъявления регулярного вознаграждения в течение некоторого периода времени общий уровень мотивации будет довольно большим. Однако после отмены вознаграждения интерес к самой деятельности (а

именно, к ее процессу и содержанию) будет слабее, чем до предъявления внешнего подкрепления.

Ожидаемые вознаграждения больше ослабляют процессуально-содержательную мотивацию, чем неожиданные.

Все эти данные справедливы при условии, что деятельность сначала вызывала у людей значительный интерес. Вознаграждение снижало удовольствие от интересного задания, но оно увеличивало удовольствие от неинтересного.

Программа подкрепления (методика жетонов) может, но не обязательно, уменьшать внутренний интерес к подкрепляемой деятельности.

Д. Н. Узнадзе связал внимание с понятием *установки* (предварительной настройки, которая под влиянием опыта возникает в организме и определяет его реакции на последующие воздействия). Внутренне установка и выражает собой состояние внимания человека. Этим объясняется, в частности, то, почему в условиях импульсивного поведения, связанного с отсутствием внимания, у человека, тем не менее, могут возникать вполне определенные психические состояния, чувства, мысли, образы.

Объектом внимания становится образ, или впечатление, которые выделяются под влиянием установки (процесс "объективации").

Новизна впечатлений как старт внимания. Мы невнимательны ко всему тому, что нам совершенно знакомо, если только при этом не задето какое-нибудь внутреннее, сильно возбужденное чувство; но мы также невнимательны и ко всему тому, что нам совершенно незнакомо, а потому не может составить сильных ассоциаций с теми следами, которые уже укоренились в нас.

Другими словами, чтобы возбудить наше внимание, предмет должен представлять для нас новизну, но новизну интересную, т.е. такую новизну, которая или дополняла бы, или подтверждала, или опровергала, или разбивала то, что уже есть в нашей душе. Появление новой планеты, могущее взволновать все обсерватории, не было бы даже и замечено толпой. (К. Д. Ушинский).

Удивление составляет основу того влечения, которое мы называем любопытством или в более высокой сфере — любознательностью, подчеркивал Н. Н. Ланге. Необычный или неожиданный объект возбуждает в нас то инстинктивное влечение, которое может быть удовлетворено только лучшим познанием этого объекта, т.е. тем, что он станет привычным или понятным. Процесс психического приспособления в инстинктивном внимании имеет началом эмоцию удивления, возбуждаемую новым или странным явлением, концом же — объяснение этой странности через известный уже опыт, ассимиляцию нового представления старыми. Это есть процесс открытия старого в новом, нахождения между ними сходства, т.е. тот же процесс объяснения, который составляет психологическую природу научного открытия и исследования.

Инстинктивному вниманию предшествует особого рода влечение — любопытство. Это влечение, с одной стороны, производит ряд координированных движений, имеющих целью улучшение восприятия, а с другой — возбуждает особенный психический процесс смены воспоминаний, среди которых отыскивается то, которое ассимилирует новое и удивительное восприятие и тем делает его понятным и обычным. (*Биологическое определение и разновидности внимания*).

Целенаправленная деятельность как исток и тайна внимания. А. Н. Леонтьев ясно показал, что сделать ученика внимательным, воспитать его внимание — это, прежде всего, организовать у него требуемую деятельность, воспитать у него определенные виды и формы ее.

Сделать что-нибудь интересным — это значит: 1) сделать действенным или создать вновь определенный мотив и 2) сделать искомыми соответствующие цели. Иначе говоря, для того чтобы возбудить интерес, нужно не указывать цель, а затем пытаться мотивационно оправдать действие в направлении данной цели, но нужно, наоборот, создать мотив, а затем открыть возможность нахождения цели {обычно целой системы промежуточных и

«окольных» целей) в том или ином предметном содержании. Интересный учебный предмет — это и есть учебный предмет, ставший «сферой целей» учащегося в связи с тем или иным побуждающим его мотивом.

Речь должна идти о задачах воспитания мотивов учения в связи с развитием жизни, с развитием содержания действительных жизненных отношений ребенка; только при этом условии выдвигаемые задачи будут достаточно конкретны и, главное, реальны.

Чтобы знания воспитывали, нужно воспитать отношение к самим знаниям, — справедливо утверждал А. Н. Леонтьев.

Функцию и влияние внимания на продуктивность деятельности человека нельзя рассматривать в отрыве от самой деятельности. Само внимание должно получить свое объяснение из содержания деятельности, из той роли, которую оно в ней выполняет, — подчеркивал П. И. Зинченко.

Так, подросток может хорошо концентрировать внимание в значимой для него деятельности: в спорте, где он может добиться высоких результатов; в трудовой деятельности, где он зачастую проявляет чудо в умении сосредоточиться и выполнить тонкую работу; в общении, где его наблюдательность может соревноваться с наблюдательностью взрослых, у которых она является профессиональным качеством. Внимание подростка становится хорошо управляемым, контролируемым процессом, когда он вовлечен в увлекательную для него деятельность.

Но те же отроки могут впасть в состояние глубокого утомления, когда внимание, кажется, вовсе исчезает из состава познавательных процессов. Они могут впасть в протрацию, в состояние сумеречного сознания, сопровождающегося безразличием к окружающему. Здесь исчезает не только произвольное, но и, кажется, произвольное внимание.

Очень плохо, что современный ребенок слишком часто и долго смотрит телевизор. Пассивное слежение за происходящим на экране не дает возможности активно вовлекаться в события. В результате этого вида праздного времяпрепровождения ребенок теряет способность соображать, тупеет.

Часто *рассеянность* зависит оттого, что дитя не привыкло быть внимательным от частой и быстрой перемены впечатлений, которые его окружают. В таких детях, обыкновенно богатых семейств, трудно возбудить внимание незатейливыми интересами школы и первоначального учения. Трудно, но возможно, если взяться за дело с умением и вооружиться терпением, пока внимание формируется понемногу, шаг за шагом. Но прежде всего надобно изменить обстановку их жизни, сделать ее проще, естественнее, избегать сильных впечатлений и т. д.

Случается и то, что рассеянность бывает от какой-нибудь детской страсти. Какая-нибудь игра, какое-нибудь занятие, о которых наставник ничего не знает, могут так увлечь дитя, что оно будет невнимательным ко всему остальному, что только не находится в связи с увлекшим его интересом (К. Д. Ушинский. *Человек как предмет воспитания*).

Скучное преподавание, которое не будит мысль, не затрагивает чувств, не требует напряжения воли, — один из источников рассеянности внимания учащихся.

Внимание зависит от различных факторов, одним из которых является *тревожность*. Существует взаимосвязь между уровнем развития свойств внимания и проявлением тревожности.

Тревога, внутренне напряжение противостоят, мешают способности замечать. "Мужчины встретили ее с какой-то шутиливой приветливостью, дамы с заметным недоброжелательством; но Вольская ничего не замечала; отвечая криво на общие вопросы, она рассеянно глядела во все стороны; лицо ее, изменчивое как облако, изобразило досаду; она села подле важной княгини Г. и, как говорится, *se mit a boudier* /принялась дуться/." (А. С. Пушкин. *Гости съезжались на дачу...*).

Но тревога, бдительность — не только следствие, но и причина повышенного внимания. Так, у А. С. Пушкина "Со вздохом девы поклонились, / Скорей как можно удалились / И тихо притворили дверь. / Что ж наша пленница теперь! / Дрожит как лист, дохнуть не смеет;

/ Хладеют перси, взор темнеет; / Мгновенный сон от глаз бежит; / Не спит, удвоила вниманье, / Недвижно в темноту глядит... / Всё мрачно, мертвое молчанье! / Лишь сердца слышит трепетанье..." (*Руслан и Людмила*).

Среди детей можно выделить группы на основе сочетаний определенных характеристик внимания. Эти группы детей различаются не только характеристиками внимания, но и степенью проявления тревожности.

Боязнь неудачи — характерная черта тревожных людей. Эта боязнь у них доминирует над стремлением к достижению успеха. В отличие от них, у низкотревожных людей преобладает мотивация достижения успехов.

Амбивалентность внимания как неотъемлемая особенность его динамики. Это сделал ясным К. Д. Ушинский. Внимание может быть обращено одновременно на одно или несколько впечатлений, смотря по обстоятельствам. Чем обильнее и разнообразнее получаемые нами одновременно впечатления, тем они смешаннее и туманнее. Если при отсутствии внимания ощущение становится невозможным, а при рассеянности внимания — слабым, то и наоборот, при сосредоточенности внимания усиливается самое ощущение.

Ощущение и его осознание есть плод различения, сравнения, и там, где невозможны сравнение и различение, — нет ощущений и нет сознания.

Убедившись в том, что сознавать или ощущать значит различать, а различение возможно только при сравнении, мы убедимся в том, что если бы сознание наше не могло одновременно сравнивать двух или более впечатлений, то оно не могло бы их различать, следовательно, не могло бы их сознавать, — не было бы сознания.

Все, что мы говорим об отношении внимания к впечатлениям, применимо и к отношению внимания к следам впечатлений.

Повторение одного и того же впечатления ослабляет силу внимания, и ничего нет труднее, как быть внимательным к длинному ряду совершенно сходных впечатлений.

Нашему сознанию для того, чтобы оно могло усваивать, непременно надобно различать и сравнивать и, чем сильнее возбуждается в сознании каким-нибудь предметом эта сравнивающая и различающая деятельность, тем сильнее будет степень нашего внимания.

Произвольное внимание отличается от пассивного по тому верному признаку, что выбирает себе предмет с заметным усилием с нашей стороны.

Но чьё это усилие — разума или страсти? Обоих.

Воспитывая власть человека над вниманием, мы не только открываем ему широкую дорогу к умственному развитию, но и даем могущественнейшее средство бороться со страстями и, несмотря на их влияние, идти дорогою здравого рассудка и добродетели (*Человек как предмет воспитания*).

Амбивалентность внимания с большой силой проявляется у подростков. Одновременное присутствие и стремления к независимости, и стремления к зависимости связано с двойственностью позиции школьника. Подросток, предьявляя взрослым и отстаивая перед ними свои новые взгляды, добиваясь равных прав, стремясь расширить рамки дозволенного, одновременно ждет от взрослых помощи, поддержки и защиты, ждет (конечно, неосознанно), что взрослые обеспечат относительную безопасность этой борьбы, оградят его от слишком рискованных шагов. Вот почему неразборчивое "разрешающее" отношение взрослых часто наталкивается на глухое раздражение подростка, а жесткий, но при этом аргументированный, запрет, вызвав кратковременную вспышку негодования, напротив, ведет к успокоению, эмоциональному благополучию.

И у взрослых людей борьба с самим собой — суть любых процессов волевого внимания, а их специфика определяется содержанием противоборствующих сторон. Активное торможение и отвержение отвлечений переживается здесь в форме чувства усилия как компонента сложного состояния *борьбы мотивов*. Многие философы и религиозные мыслители видели здесь проявление и разрешение конфликтов между свободой и детерминизмом поведения, духом и телом, высшим и низшим, божественным и животным в природе человека. Поэтому область феноменов волевого внимания становилась ареной

жарких дискуссий между мыслителями. Но все считают волевое внимание специфической способностью человека и отводят ему если не центральное, то весьма заметное место среди других психических функций. Авторы с разным и даже полярным мировоззрением рассматривают развитие этой способности как необходимую предпосылку социализации психики, интеллектуального, личностного и духовного роста человека. (Ю. Б. Дормашев, В. Я. Романов. *Психология внимания*. М., 1995).

3. Педагогические аспекты внимания

Воспитание внимания

(управление вниманием) в себе и в других

Цель воспитания внимания в повседневной жизни, учебе, в труде, в службе. Произвольное внимание нужно для того, чтобы превратиться в произвольное. Привычка делает произвольное внимание ненужным (К. Д. Ушинский. *Человек как предмет воспитания*).

В современной терминологии цель произвольного внимания – стать послепроизвольным. Послепроизвольное внимание – это активное, целенаправленное сосредоточие сознания, не требующее волевых усилий вследствие высокого интереса к деятельности (К. К. Платонов). Работа настолько поглощает человека, что перерывы в ней начинают его раздражать, так как приходится заново втягиваться в процесс, вработываться. Послепроизвольное внимание возникает в тех ситуациях, когда цель деятельности сохраняется, но отпадает необходимость в волевом усилии.

В себе – самовоспитание внимания

В воспитании внимания человека важно поставить цель. Она может быть предложена самим человеком или сформулирована кем-то другим (учителем, работодателем или кем-то еще). Запрограммировать все воздействия на человека и обеспечить только целенаправленное формирование его внимания, наверно, практически невозможно даже в условиях эксперимента. Улица, соученики, соседи, случайные книги, средства информации — все это влияет на формирование внимания. Именно перед взрослым человеком довольно часто встает задача собственного самовоспитания и перевоспитания (*Татьяна Ахутина*).

Самоуправление вниманием. Для усиления степени концентрации существует множество видов и типов тренировок. Один из наиболее известных способ тренировки внимания – мысленное описание лиц знакомых людей. П. К. Анохин разработал комплекс специальных упражнений, вовлекающих в активизацию деятельности мозга дополнительные структуры, в частности, слуховой центр.

Особые виды внимания описаны в практиках медитации, "умной" молитвы и психотерапии. Одна из групп техник медитации требует полной открытости сознания, "чистого" внимания, наблюдения любых содержаний сознания без каких-либо задержек и реакций. Отмечается сходство этой культивированной разновидности интеллектуального внимания с вниманием психоаналитика в процессе клинической беседы и с вниманием пациента в ситуации отчета свободных ассоциаций (Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. *Психология внимания*. М., 1995). Интересны с этой точки зрения и такие восточные практики, как, например, учение дзогчен. В нашем обычном состоянии внимание и энергия автоматически "захватываются" различными психологическими программами – так сказать, психологическими машинами. Мы слишком часто очарованы, поглощены, потеряны и много страдаем из-за этого недостатка контакта с реальностью. Мы отождествляем себя с содержанием этого сознания.

Обучение внимательности здесь в значительной степени опирается на гурджиевскую практику, а также на различные формы классической медитации. Вместо "я", целиком тождественного текущему содержанию переживания, вы становитесь наблюдателем, который некоторым образом отделен от наблюдаемого и может следить за меняющимся содержанием опыта. Таким образом, ослабляется отождествление с переживанием момента, которое в противном случае осуществляется автоматически. Вы учитесь говорить себе что-то вроде: "Этот сильный гнев – только небольшая преходящая часть меня, а не весь я; некоторое "я", наблюдатель, может научиться смотреть на него объективно". Или: "Эта боль, это удовольствие, этот момент скуки, этот вкус, этот вид, это влечение, это отвращение и так

далее – все это небольшие, преходящие части меня, а не целое".

С точки зрения учения дзогчен развитие такого рода внимательности является большим достижением, но присущий такому методу дуализм препятствует полному просветлению. В учении дзогчен говорится о внимательности, которая превосходит наблюдателя и не имеет границ или строения. Достичь такой внимательности нелегко. Но это значит – достичь полного просветления.

Самоуправлению вниманием учит буддийская практика по стадиям медитации. Сосредоточенность, утверждается тибетским буддизмом, – это всё. Медитация невозможна, если человек отвлекается по разнообразным поводам. Обучающийся должен также найти способы преодолевать возбуждение и вялость ума. Собранность и внимательность решают успех дела.

Одна из заповедей буддизма требует от учащегося не обращать *внимания* на мелкие происшествия и замечания. Другая заповедь констатирует: если вы не станете действовать с достаточной осторожностью, то существует опасность серьезных ошибок.

Медитация как переключение внимания с внешнего мира на мир внутренний может быть способом как развития, так и тренировки внимания. Существуют самые разные техники медитативного погружения.

Однако самое важное в самоуправлении вниманием – развитие в себе интереса к тому или иному виду деятельности.

Интерес – это эмоциональная составляющая внимания. Нам не приходится принуждать себя сосредоточить внимание на чтении детектива с запутанной интригой или на фильме с напряженным сюжетом. Мы не заставляем себя следить за ходом событий, если многое поставлено на карту. Интерес имеет огромную власть над нашей душой. Поэтому если нам трудно сосредоточиться на какой-то задаче, надобно повисить свой интерес к ней. Заинтересуйте себя – и не будет проблем с концентрацией внимания (Том Вуджек. *Концентрация внимания*).

Кроме умения создавать и поддерживать интерес к внешним событиям, подготовленный разум обладает собственными интересами. Уильям Джеймс по этому поводу говорил, что внимание легче удастся разуму, богатому знаниями, свободному и оригинальному.

Самовоспитанию внимания огромное значение придавал А. С. Пушкин: "В уединении мой своенравный гений / Познал и тихой труд, и жажду размышлений. / Владею днем моим; с порядком дружен ум; / Учусь удерживать вниманье долгих дум: / Ищу вознаградить в объятиях свободы / Мятежной младостью утраченные годы / И в просвещении стать с веком наравне." (*Чедаеву*).

И когда ему хотелось думать о любви, вспоминать, а надо было работать над темой о княжне и Руслане, он принуждал себя, и это у него прекрасно получалось: "Но полно, я болтаю вздор! / К чему любви воспоминанье? / Ее утеха и страданье / Забыты мною с давних пор; / Теперь влекут мое вниманье / Княжна, Руслан и Черномор." (*Руслан и Людмила*).

В других – обучение управлению вниманием

Внимание как диагностика. К. Д. Ушинский рассматривал внимание в качестве мерила развития и показателя направления души. "Мы не знаем никакого лучшего средства заглянуть в душу другого человека, как наблюдение за проявлениями его пассивного внимания. Справедливо сказать: «Что кого занимает, тот к тому и прислушивается». И характер, и господствующие наклонности, и степень развития, и направление этого развития, и современное настроение души, – словом, вся природа, история и статистика души проглянут более во внимании, чем в чем-нибудь другом.

Нечего говорить о том, как важно для воспитателя познакомиться с душой воспитанника, а для этого нет лучшего средства, как заметить, на что воспитанник обращает большее внимание, чему представляется много случаев и при ответах учеников, и при повторении рассказанного им, и в свободных беседах: в своих вопросах ученик высказывает более, чем в своих ответах." (Человек как предмет воспитания).

Внимание может многое сказать об общем складе личности, о социальной направленности

человека. Это позволяет говорить о внимании как об одном из важнейших условий успешной диагностики личности. А в некоторых случаях – и качества чтения. Ср у А. С Пушкина: "Она сидит перед окном. / Пред ней открыт четвертый том / Сентиментального романа: / Любовь Элизы и Армана, / Иль переписка двух семей./ Роман классической, старинный, / Отменно длинный, длинный, длинный, / Нравоучительный и чинный, / Без романтических затей. / Наталья Павловна сначала / Его внимательно читала, / Но скоро как-то развлеклась / Перед окном возникшей дракой / Козла с дворовою собакой / И ею тихо занялась. (*Граф Нулин*).

Управление внимание ребенка с помощью невнимания к нему. Если в семье или в школе идет борьба за внимание, необходимо найти способ показать ребенку положительное внимание к нему, когда он хорошо ведет себя. Что же касается его непослушаний, то их лучше всего *оставлять без внимания*. Через некоторое время ребенок обнаружит, что они не действуют, да и надобность в них благодаря вашему положительному вниманию отпадет.

Не реагируйте на попытки уже большого ребенка криком или безобразиями привлекать к себе внимание.

Бдительное невнимание учителя, воспитателя – знак неодобрения, намек на неуместность или нежелательность чего-либо (*А. С. Макаренко*).

Внимание, *самостоятельность и интерес*. Цель воспитания – стать ненужным воспитаннику, поскольку он овладел уже содержанием образования и стал самостоятельным. Путь к стойкому вниманию лежит через разнообразную самостоятельную работу учащихся, организованную в соответствии с особенностью ее *интереса*.

Как вызывается к жизни учебный интерес? Через механизм психического заражения. Известно, что посредственный учитель рассказывает, хороший учитель объясняет, замечательный учитель показывает, гениальный учитель вдохновляет.

Монотонность и однообразие звуков преподавания; рутинность наставника, утомление от одних и тех же занятий и т. п. суть виды дидактогении невнимательности. (*К. Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания*).

Наставник, сам невнимательный к своему делу и действующий как бы в полусне, по рутине, усыпляет внимание учеников, действуя на них так же, как действуют на каждого капли воды, падающие одна за другою и издающие один и тот же звук с маленькими вариациями. Чтобы не дать дремать классу, учитель сам не должен дремать, проходя свой урок по легкой протоптанной дороге раз принятой рутины. (*К. Д. Ушинский. Там же*).

Внимание самого наставника к своему делу – это главное радикальное средство против общей сонливости класса; но есть еще паллиативные меры, к которым обыкновенно прибегают; а именно: классное пение; песня, пропетая посреди урока, оживляет класс, будит его энергию; телесное движение, небольшая классная гимнастика, особенно для небольших детей и т.п. Потрясение внимания – мера, которая не дает уснуть человеку, как потрясение рукой. Ушинский.

Занимательность преподавания. Занимательность эта может быть двоякого рода – внешняя и внутренняя. Самый незанимательный урок можно сделать для детей занимательным внешними средствами, не относящимися к содержанию урока; урок делается занимательным, как игра во внимание, как соперничество в памяти, в находчивости и т.п. С маленькими учениками это весьма полезные приемы; но этими внешними мерами не должно ограничивать возбуждение внимания. Внутренняя занимательность преподавания основана на том законе, что мы внимательны ко всему тому, что 1) ново для нас, но не настолько ново, чтобы быть совершенно незнакомым и потому непонятным; новое должно дополнять, развивать или противоречить старому, – словом, быть интересным, благодаря чему оно может войти в любую ассоциацию с тем, что уже известно; 2) возбуждать и давать удовлетворение возбужденному внутреннему чувству. Чем старше становится ученик, тем более внутренняя занимательность должна вытеснять собой внешнюю. (*К. Д. Ушинский. Там же*).

Интерес и усилие, как вдох и выдох, сменяют друг друга в хорошей классной комнате. Здесь просто необходимы элементы сократической беседы, познавательные задачи,

логические задания. Нужно создать среду, обеспечивающую становление познавательного интереса.

Управление вниманием ребенка должно идти через *организацию его деятельности*. Недостаточно *привлечь* внимание ученика к требуемому содержанию. Внимание задерживается на предмете только в том случае, если у ребенка возникает *задача* по отношению к этому содержанию и начнется процесс ее решения.

Поскольку внимание определяется задачей или целью деятельности, то его работа будет означать направленность на предмет (цель) и сосредоточенность на нем (Ю.Б. Гиппенрейтер. *А.Н. Леонтьев и современная психология*. М.: МГУ, 1983).

Для сохранения устойчивого внимания воспитатели усложняют задания, ставя на каждом занятии перед детьми умственную задачу. (С. Г. Якобсон, Н. М. Сафонова. *Формирование произвольного внимания у дошкольников*). См. также следующие работы: Баскакова И.Л. *Внимание дошкольника, методы развития*. М., 1993. / Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. *Экспериментальное формирование внимания*, М., 1974. / Добрынин Н.Ф. *О селективности и динамике внимания*. - "ВП", 1975, № 3. / Титченер Э. *Внимание // Хрестоматия по вниманию*. - М., 1976.

Велика роль действительно интересной игры в развитии внимания и в семье, и в школе.

Что значит правильно мыслить и как учить мыслить правильно: умственное воспитание по Ильенкову

Эвальд Васильевич Ильенков – самый яркий теоретик умственного воспитания в отечественной педагогике. Педагогическое учение Ильенкова представляет собой не только одно из наиболее оригинальных теоретических достижений последнего столетия, но и идейный источник плодотворных технологических приложений в сегодняшней школе.

Основные источники

Ильенков Э. В. Гегель и герменевтика (Проблема отношения языка к мышлению в концепции Гегеля) / *Искусство и коммунистический идеал*. Москва, 1984.

Ильенков Э. В. *Диалектическая логика. Очерки истории и теории*. Москва, 1974.

Ильенков Э. В. К вопросу о природе мышления (на материалах анализа немецкой классической диалектики). Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. Москва, 1968.

Ильенков Э. В. Подведение итогов "Загорского эксперимента". Соображения по вопросу об отношении мышления и языка / Доклад на Всесоюзном совещании по проблемам взаимоотношения языка и мышления // *Вопросы философии*, N 6, 1977.

Ильенков Э. В. *Учитесь мыслить смолodu*. Москва, 1977.

Ильенков Э. В. *Философия и культура (сборник)*. Москва, 1991.

Ильенков Э. В. *Школа должна учить мыслить (сборник)*. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.

Дефиниции

Индивидуальный ум – способность, умение успешно решать нетиповые задачи, и житейские, и научные, и производственные, — любые. Умение правильно знаниями распоряжаться, умение соотносить знания с фактами и событиями жизни, и главное – самостоятельно эти знания добывать, пополнять.

Умный человек – это человек, умеющий размышлять, самостоятельно судить о вещах, о людях, о событиях, о фактах. Именно судить – с точки зрения высших норм и критериев человеческой духовной культуры. Проявлять "силу суждения", как назвал эту способность Иммануил Кант.

Ум – умение соотносить общие правила с фактически складывающимися в жизни и потому каждый раз неповторимыми, каждый раз непредусмотренными, каждый раз неожиданными и индивидуальными стечениями обстоятельств. Это умение определять,

подходит ли данный неповторимый случай под заданное культурой правило или не подходит? Относится ли к данному случаю все то, что известно человеку из собственного опыта, или не относится? Или он столкнулся с таким случаем, где оказывается недостаточным все то, что он знает, где нельзя повторять уже известное, а приходится самому *ломать голову*, пытаться понять самому?

Ум можно определить как способность выносить суждение о единичном факте с высоты общей культуры. Если нет способности (умения) самостоятельно соотносить этот запас с индивидуально неповторимой ситуацией – ума нет вообще. Есть его отсутствие – глупость. Даже при огромном запасе знаний.

Умный человек даже при небольшом запасе усвоенных знаний умеет применять этот запас к решению вопросов, встающих перед ним. И наоборот, глупый человек даже при огромном запасе хранящихся в его памяти знаний то и дело попадает впросак в самых несложных жизненных ситуациях, требующих самостоятельного, заранее не предусмотренного, не предписанного решения.

Но в ходе умственной работы необходимо предвидеть опасности ошибок, заблуждений – неправильных решений задач. Необходимо быть *логичным*.

Ум – это умение самостоятельно видеть и осмысливать жизнь, действительность во всем ее многообразии, в ее развитии, в ее собственных (а не придуманных) противоречиях, противоположностях и контрастах – во всей ее конкретности.

Правильное мышление

От умного человека требуется по возможности предупреждать мыслительные ошибки, иметь способность исправлять себя, быть самокритичным. Уметь посылно приближаться к истине и удаляться от заблуждений ума.

Но что есть истина и достижима ли она? Что есть заблуждение и можно ли его избежать? Что значит быть логичным?

Коллективное мышление есть знание (понимание) в его развитии, есть истина в процессе ее становления и реализации, т. е. воплощения в действительность.

Логические формы и закономерности суть всеобщие формы и закономерности развития реального знания (понятия) человека об окружающем его мире, о естественно-природных и общественно-исторических явлениях. Это – те идеальные схемы, которые постепенно прорисовываются в движении сменяющих друг друга представлений, теорий, понятий, гипотез и взглядов, – в реальном развитии науки и техники, в эволюции действительного мышления.

Под термином "логика" Ильенков имеет в виду науку о мышлении, о формах и закономерностях развития понятий (пониманий). Логика занимается исключительно *всеобщими* формами и законами развития знания; это законы, *одинаково управляющие и объективным миром, и процессом его субъективного отражения*, воспроизведения. То есть логические законы – это и есть всеобщие законы *и природы, и общества, и нашего собственного мышления. И внешнего мира, и мышления.* А не только внешнего мира, также как и не только мышления. Совпадение всеобщих законов мышления и того, что мыслится.

Логика – наука об исторически развивающихся законах *деятельности* человека.

И индивидуальная, и коллективная психика могут находиться в вопиющем разногласии с логикой.

Истиной, если не расставаться с тем смыслом этого слова, который оно имело и имеет во всякой сколько-нибудь продуманной системе философских понятий, – называется факт *согласия* знания с его предметом, субъективного образа с его объективным прообразом. Это – чисто функциональная характеристика знания (образа). Это – характеристика знания по его отношению к объекту.

Проблему правильного мышления надо понимать как проблему согласия (совпадения, тождества) форм и законов субъективной деятельности человека – с формами и законами объективной реальности, т. е. мира естественно-природных и общественно-исторических явлений. Истина есть *понимание* объективной реальности в процессе ее постоянного,

непрерывного и никогда не завершенного производства и воспроизводства и существует в действительности. Она не отделяется от него в виде особого, вещественно-фиксированного «продукта», на манер того, как выпеченный хлеб обособляется от процедуры его выпечки или как отчеканенная монета от операций по ее чеканке.

Заблуждение – несоответствие знания его предмету, расхождение субъективного образа действительности с его объективным прообразом. Заблуждение есть абсолютизированный момент процесса познания, который возникает и существует как *односторонность* познания, закрепляемая в сознании ограниченным практическим интересом отдельного человека или класса. Особенную прочность в истории имеют заблуждения, закрепляемые социальными интересами.

Заблуждение отличается от ошибки как результата неправильного теоретического или практического действия, вызванного личными, случайными причинами, а также от лжи как преднамеренного распространения заведомо *неправильных* представлений.

Что ложность идеи заключается в недостатке знания, заключенного в идее, установил еще Спиноза. Чем более широкой сфере природного целого индивид активно предоставляет определять свой интеллект, тем больше мера адекватности его идей. Поэтому индивида можно винить в том, что он не стремится расширить ту сферу природы, которая детерминировала бы его волю и интеллект, не стремится к познанию универсальной детерминации и к согласованию своей единичной воли с нею, – т. е. в недостаточной «любви к богу» («amor Dei»).

Заблуждение и грех есть, таким образом, прямой коррелят пассивности человека по отношению к ближайшим обстоятельствам.

Рационалистически настроенные просветители (Гельвеций, Дидро, Ламетри и др.) видели источник заблуждения, с одной стороны, в инстинктивной подчиненности человека своим личным и частным (групповым) интересам (так называемая «теория интереса» или «*заинтересованного мышления*»), а с другой – в политическом интересе господствующих слоев, которые ради сохранения своего господства навязывали всему обществу различные ошибочные идеи (так называемая «теория обмана»).

Кант тоже полагал, что заблуждение есть следствие смешения субъективных и объективных основ наших суждений. В сфере практической жизни Кант толкует заблуждение как нравственное несовершенство, свойственное природе человека, как «коренное зло» и рассматривается в пределах учения о нравственности.

Если истина, по Фихте, есть система знания, произведенная свободно, то заблуждение, наоборот, есть знание, произведенное несвободно, под давлением внешних обстоятельств – власти вещей или авторитета. Свободная деятельность рассматривалась как деятельность, согласная с универсальной необходимостью развития духовного мира, и в этом виде противопоставлялась произволу.

Гегель считает, что источником заблуждения является то обстоятельство, что в сознании есть два момента: момент знания и момент негативной по отношению к знанию предметности. Ложное знание о чем-нибудь означает неравенство знания с его субстанцией.

Однако самое это неравенство, выступая как эпизод в развитии истины, не может рассматриваться как просто отсутствие истины, не может быть противопоставлено истине как внешнее и чуждое ей. Для Гегеля заблуждение не может быть неистинным вообще, потому что оно само есть факт знания, т. е. такой момент в развитии истины, когда последняя выступает в форме неистинного.

Здесь Гегель проводит последовательно точку зрения историзма. Важно, по Гегелю, не просто констатировать заблуждение, а выяснить, каким образом оно рождается, и тогда оказывается, что самое заблуждение родилось необходимо, как порождение данного этапа развития истины. В естественной истории человеческого знания заблуждения предстают как свидетельства движения сознания к истине, в исторически обусловленных формах. Гегель понимал ложное как отрицаемый развитием момент истины.

По сути той же позиции, но с поправкой на собственную теорию идеального и его

природы, придерживался и Э. В. Ильенков.

Догматизм и скептицизм как заблуждение

Если истина фиксируется и в этом фиксированном виде противопоставляется продолжающемуся процессу познания, то она тем самым перестает быть истиной, – она становится *догмой*, т. е. одной из самых распространенных разновидностей *заблуждения*, видом разногласия знания с развивающейся действительностью.

Истины получаются как когда-то и кем-то умно разрешенные противоречия – именно способы умного разрешения остро сформулированных противоречий, а не способы абстрагироваться от них. Догматик этого не знает и в понятиях науки видит просто "готовые" непротиворечивые постулаты.

Догматизм не подозревает о том, что любая истина есть процесс, а заблуждение – момент истины как процесса.

Представим себе такую школу поварского искусства, где будущих поваров старательно обучают смакованию и поеданию готовых блюд, но не дают ученикам даже заглянуть в кухню, где эти блюда приготавливаются. Удивимся ли мы, если какой-нибудь выпускник такой школы станет добывать понадобившийся ему изюм посредством выковыривания его из булочек?

А что сказали бы мы об учителе арифметики, который заставлял бы своих учеников зазубривать наизусть ответы, напечатанные в конце задачника, не показывая им задачек, ответами на которые они являются? Разве смогут они освоить при этом способы решения этих – даже самых нехитрых – задач?

Между тем мы слишком часто поступаем именно так, преподавая детям (и не только детям) основы современной науки, современных знаний. Мы предлагаем им знания – истины – в готовом виде, пригодном лишь к тому, чтобы погрузить их в память, а потом – на экзамене – из этой памяти извлечь в том же самом виде, в каком их туда погрузили.

А фактическое богатство живой жизни, еще ребенком не осмысленное, при этом используется лишь как огромная кладовая наглядных примеров, лишь подтверждающих готовые, бессмысленно заучиваемые им прописи школьных истин. В итоге человек и привыкает видеть в вещах лишь то, что подтверждает слова учителя, а на остальное попросту не обращать внимания. И вырастает из него недоросль, который всю жизнь остается в рамках заученного, а сам ничему у жизни научиться не умеет, не может.

Случается, он сам становится учителем и старательно формирует новые умы по своему образу и подобию. А если он еще попадет в науку, то станет учить этому искусству и учителей, убеждая их в том, что наука как раз в повторении готовых истин и заключается. Это – догматик, который интересуется лишь тем, что о каждой вещи сказали и написали другие люди, и при этом нисколько уже не интересуется самой вещью.

Человек, смолоду приученный к догматическому мышлению, к чрезмерному почтению к абстрактным формулам, будет обречен на постоянные – и очень неприятные для него – столкновения с жизнью. Наука с ее абстрактными формулами и правилами станет для него предметом слепого поклонения, а жизнь – сплошным поводом для истерик, ибо, поставленный перед необходимостью самостоятельно разрешать противоречие между абстрактно верной истиной и конкретной полнотой жизни, он, не приученный к этому с самого начала, наверняка растеряется и станет метаться между тем и другим.

То он станет жертвовать научными истинами ради «правды жизни» (а на самом деле – ради озадачивших его, но так и не понятых им конкретных фактов), то, наоборот, начнет обижаться и сердиться на жизнь, которая не хочет развиваться «по науке» (а на самом деле – по бессмысленно заученной им схеме), начнет пренебрегать реальной сложностью и противоречивостью жизни и закрывать глаза на такие факты, которые в заученную схему не умещаются...

Воспитание догматика заключается в том, что ему предлагают для зазубривания горы готовых истин – формул, законов, правил и алгоритмов – и одновременно приучают смотреть на окружающий мир как на огромный резервуар примеров, эти истины

подтверждающих. Он и привыкает замечать вокруг себя только такие факты, которые иллюстрируют правильность школьных прописей, а на остальные – не обращать внимания, как на нечто несущественное, от чего нужно абстрагироваться, чтобы получить «чистую истину». И прежде всего – от *противоречий*.

Так и получается человек, для которого мир научных понятий – это одно, а мир живой реальной жизни – совсем другое, нечто на него непохожее. Два мира, между которыми нет моста, нет перехода. Он не знает и не ведает, каким образом один мир «превращается» в другой, каким образом из гущи жизни, из брожения «вещей в себе» образуются чистые кристаллы знания, и какого труда это людям стоит. Знания он получает готовыми, а потому соотносит их с «сырьем», из которого они изготовлены, так же мало, как мало связывает городской ребенок булку, которую он ест, с картиной пахоты или жатвы.

Само собой понятно, что процесс производства знания – абстрактных истин, им зазубриваемых, – он представляет себе не только поверхностно, но и просто неверно. А что на самом деле делается и делалось всегда на «кухне науки» – этого он не знает. А потому не умеет делать сам.

Догматизм всегда – рано или поздно – перерождается в бесплодный скепсис, т. е. в полное неверие в силу науки, в ее способность познать законы мироздания, и что скептик – это бывший, разочаровавшийся во всем догматик.

Скептиков ведь никто намеренно не воспитывает. Напротив, со скепсисом (со скептицизмом) всегда борются, всегда его высмеивают, осуждают морально, особенно когда им оказывается заражена молодежь. А скептики все-таки появляются – опять и опять. Откуда? Именно из среды догматиков, столкнувшихся лбом с противоречиями живой жизни и в них запутавшихся.

Беспомощный догматик тверд в своих убеждениях лишь до тех пор, пока жизнь не уткнет его носом в те самые противоречащие факты, из осмысливания которых родились зазубренные им истины или пока не прочитаны случайно сочинения, излагающие взгляд, противоположный тому, который он исповедует. Ведь эти противоречащие факты и взгляды, от знакомства с коими его старательно оберегали во время учебы (во время заучивания), будут иметь для него преимущество новизны, сладость запретного плода.

Э. В. Ильенков приводит слова Канта из "Критики чистого разума": "Тогда юноше кажется, будто лучшее средство доказать, что он вышел из детского возраста, состоит в том, чтобы пренебречь этими предостережениями, имевшими добрую цель, и, привыкнув к догматизму, он жадными глотками пьет яд, догматически разрушающий его основоположения".

В результате догматик превращается в скептика.

Не умея соотносить свои знания с конкретной действительностью, растущий человек не умеет критически относиться и к противоположным взглядам, ведь его учили только отвергать их с порога или ругать. А тут он видит, что и они получены тем же самым способом, что и его собственные, и точно так же иллюстрируются фактами, наглядными примерами.

В итоге он либо легко меняет одни догмы на другие, прямо им противоположные, либо начинает относиться с одинаковым недоверием и к тем и к другим. Пометавшись какое-то время между исключаящими друг друга взглядами, он вообще перестает доверять каким бы то ни было общим истинам, приходит к выводу, что все относительно, в зависимости от того, с какой стороны смотреть. И тогда в его глазах вообще стирается разница между правдой и ложью, между красотой и безобразием, между истиной и ее ловкой имитацией.

Скептик только тогда перестанет быть скептиком, когда ему удастся объяснить и понять, почему один и тот же предмет одному догматику представляется так, а другому – прямо наоборот. Тогда он увидит, что спор между двумя абстрактно-догматическими умами бесплоден и бесконечен только потому, что и тот и другой пользуются одним и тем же – догматическим – способом осмысления вещи. Тогда он поймет, что надо рассматривать не два готовых (одинаково абстрактных) изображения вещи, а самую вещь, ибо самого главного

– *объективных противоречий* в составе самой вещи – ни в том, ни в другом изображении не нарисовано, что оба изображения как раз от них-то и абстрагировались, как раз и отвлекались... Только тогда перед его взором встанет сама вещь, а не два одинаково абстрактных (и потому два одинаково ложных) ее изображения. Только тогда перед ним и откроется дорога к действительному осмыслению самой вещи, к ее объективному пониманию. В этом суть логики действительно объективного осмысления действительности.

Правильное знание, или понимание

Знание в точном смысле этого слова есть всегда знание предмета. Определенного предмета, ибо невозможно знать *вообще*, не зная определенной системы явлений, будь то явления химического, психического или иного ряда.

Знание не есть вещь, – т. е. реальный, телесно-фиксированный в материи мозга или языка, и потому чувственно-воспринимаемый предмет, а есть *идеальный образ* той или иной вещи.

Об истине можно говорить лишь в одном-единственном случае. И именно – в том, когда между собою соотносятся не две вещи, не формы двух разных чувственно-воспринимаемых вещей, а форма субъективно-человеческой деятельности, с одной стороны, и форма той вещи, или системы таких вещей, на которую эта деятельность направлена и в которой она выполняется, с другой.

Знать – значит понимать, то есть составить себе ясное понятие о предмете, изучая его действительные свойства. Дефиниция не исчерпывает сути дела. Все дело в конкретном понятии – понимании *конкретного* знания.

Любой реальный – конкретный – процесс, будь то в природе или в обществе, всегда представляет собой сложнейшее переплетение различных тенденций, выражаемых различными законами и формулами науки. Отсюда-то и получается, что каждый из законов (формул, правил) может быть совершенно справедливо и совершенно точно сформулирован, а вот общая картина процесса в целом окажется все-таки не только не похожей ни на одно из своих абстрактных изображений, абстрактных схем своего протекания, но и противоречащей каждому из них, взятому порознь, абстрактно, т. е. в том виде, в каком они фигурируют в текстах школьных учебников.

И эти абстрактные правила тоже будут взаимно опровергать друг друга, противоречить друг другу. Но вовсе не потому, что одни теоретики говорят так, а другие этак, вовсе не по причине прирожденно одностороннего характера ума каждого из них, а по более глубокой и серьезной причине. По той причине, что различные тенденции (разные стороны) реального – контрастного – события, реального факта, реального процесса, каждая из коих совершенно точно выражена в соответствующей абстрактной формуле, реально противоречат друг другу, реально «опровергают» одна другую, вносят одна в другую вполне реальные поправки, искажения, коррективы.

И только полностью – конкретно – распутав этот клубок переплетающихся между собой противоречий, вы имеете право сказать, что осмыслили его научно, на уровне современной культуры научного мышления, – поняли его.

"Дважды два – четыре"? Вы уверены, что это – абсолютно несомненная и бесспорная истина?

На самом деле все обстоит далеко не столь просто. Абсолютной и несомненной эта истина остается только до тех пор, пока умножению (сложению) подвергаются абстрактные единицы (одинаковые значки на бумаге) или вещи, более или менее на них похожие, – палочки, шарики или другие твердые и непроницаемые друг для друга тела.

Сложите вместе две и две капли воды – и вы получите всё, что угодно, но не четыре. Может быть, одну каплю, может быть, – сорок четыре брызги.

Слейте вместе два литра спирта с двумя литрами воды – и вы получите не четыре литра известного напитка, а несколько – увы – меньше...

При синтезе известного числа атомов в ядерных реакциях происходит не только уменьшение исходного числа атомов, но и так называемый дефект массы – уменьшение массы вещества...

Дважды два дадут вам ровно четыре только при том единственном условии, если умножению подвергаются такие частички материи, которые ничуть не изменяются от того, что их подвергают такой операции.

Физика давно научилась умно обходиться с рассогласованиями между расчетными цифрами и цифрами, получаемыми в результате опыта, эксперимента. Она усматривает в них не результат ошибки в счете, в вычислении (хотя и такое, конечно, случается), а выражение того качественного изменения, которое произошло с исходными частицами в процессе их умножения, в ходе их сложения в нечто новое. Рассогласование расчетных и фактически полученных цифр сигнализирует физику о том, что в ходе эксперимента возник какой-то новый факт, неизвестный нам ранее и потому неожиданно нарушивший все предварительные, не учитывавшие его, расчеты. Этот факт и надо искать, чтобы разрешить возникшее в математическом выражении противоречие, чтобы и в расчеты внести ту поправку, которую тот внес в реальный процесс.

Дважды два – четыре, как и любое правило, сформулированное наукой, как и любой закон, верно лишь там и тогда, где и когда имеются налицо все условия и предпосылки его полной *применимости* и где в дело не вмешиваются какие-то дополнительные условия (факторы), искажающие картину иногда до неузнаваемости.

Конкретность – и только она – может научить правильному, грамотному обращению с теми абстрактными истинами, которые окружают сегодняшнего человека со всех сторон – чуть ли не с колыбели, и, уж во всяком случае, со школьной скамьи.

И когда вы столкнетесь с такой ситуацией, что очевиднейший факт противоречит усвоенной вами в школе научной формуле, опровергает ее, то не спешите разочаровываться в науке, не торопитесь объявлять научную формулу оторванным от жизни мудрствованием, заблуждением. Заблуждение может таиться совсем не в формуле, а в вашем лишь к ней отношении, в вашем способе ее применения к конкретному случаю.

Когда накладывают абстрактную формулу на факт (даже такую, как $2 \cdot 2 = 4$), то между ними может возникнуть самое настоящее противоречие, хотя и формула верна, и факт бесспорен. Это сигнал, что нужно внимательнее исследовать этот факт, вместо того чтобы ругать абстракцию, в которой вся полнота этого факта не была и не могла быть заранее выражена.

Законом реального развивающегося мышления является не запрет, а наличие противоречия. Столкновение двух взаимоисключающих и одновременно взаимопредполагающих тезисов есть поэтому не фикция, не иллюзия, не показатель заблуждения разума, не индикатор тщетности его попыток понять истину, а его естественная, имманентная ему форма и закономерность развития, а потому и форма постижения вещей, явлений и процессов. Идеал знания и нравственности – это вечное, никогда не завершаемое обновление духовной культуры человечества, происходящее через выявление противоречия в составе наличной стадии знания и нравственности и через разрешение этого противоречия – в рождении новой стадии, в свою очередь чреватой противоречием и потому также подлежащей «снятию».

Корень зла – вербализм

Почему же огромное число людей мыслит абстрактно в то время, как правильное мышление может быть только конкретным?

Эта ситуация становится возможной лишь в одном-единственном случае – если вместо знания предмета присвоено знание чего-то иного. И этим «иным» может быть лишь система фраз (слов, терминов, символов, знаков, высказываний) о предмете, усвоенная безотносительно к последнему или в мнимой, непрочной и легко рвущейся связи с ним.

Если знание отождествить с вербально организованным сознанием, то проблема соотношения знания и предмета подменяется задачей вербализации невербализованного материала, а слово «предмет» превращается в синоним хаоса никак и ничем не организованных чувственных данных – в синоним всего того, чего я о предмете не знаю.

Реальная задача познания предмета оборачивается вопросом об усвоении сначала

наличного языка науки, а затем – усвоения фактов в формах этого наличного языка.

"Знать" – значит тут знать язык. Поскольку же знание и предмет оказались тут всего-навсего двумя терминами, означающими, в сущности, одно и то же – именно язык, – постольку и проблема применения одного к другому превратилась в задачу соотнесения (согласования) различных аспектов языка.

Надежды на преодоление вербализма (знание слов, а не понятий) с помощью так называемого принципа наглядности обучения не оправдываются. Этот принцип, вот уже века практикуемый в школе, вовсе не так радикален, как кажется, и при неумелом использовании приводит скорее к обратному результату, поскольку создает лишь иллюзию излечения, поскольку замазывает своей разноцветной парфюмерией внешние признаки вербализма – наиболее кричащие, а потому и легко распознаваемые его симптомы.

Видимое благополучие при этом достигается, но болезнь поражает при этом более глубоко лежащие – и более важные – органы познания. И прежде всего – способность воображения в той ее важнейшей функции, которая позволяет определять, подходит ли данный единичный случай под данное правило или нет.

Эту способность школа зачастую не только не развивает там, где она уже как-то возникла, но и активно умерщвляет ее. И именно с помощью принципа наглядности обучения. Этот принцип ориентирует педагога не на создание условий, при которых происходило бы действительное столкновение ученика с предметом, а как раз наоборот – на старательное устранение предмета из процесса обучения.

Дело в том, что вместо предмета человеку тут предъявляется наглядные примеры, иллюстрирующие, т. е. *подтверждающие* справедливость выставленных утверждений, словесно оформленных высказываний. Иными словами, вместо реального предмета ученику предъявляется фрагмент предметной действительности, в точности соответствующий его словесному описанию, т. е. образный эквивалент заданной абстракции.

В результате и воспитывается известная установка психики, обнаруживающая все свое коварство лишь впоследствии. А именно внимание ученика с самого начала ориентируется на активное отыскивание таких чувственно воспринимаемых явлений, которые *в точности согласуются* с их описанием. Именно таким путем формируется определенный тип психики, для которого не язык становится средством освоения окружающего мира, а, как раз наоборот, окружающий мир обретает значение внешнего средства усвоения и закрепления словесных формул. Последние и оказываются тут подлинным предметом усвоения.

Этим воспитывается представление о самодостаточности абстрактных схем, неизбежно дополняемое представлением о том, что единичный чувственно воспринимаемый случай, ситуация – это всего-навсего более или менее случайный пример, т. е. более или менее случайное воплощение абстрактного правила.

Естественно, что между общим правилом, усвоенным в словесной форме, и специально подобранным (или сделанным), подтверждающим его примером не может и не должно возникать никакого полемического отношения. Они в точности накладываются друг на друга.

Способность воображения здесь не воспитывается, поскольку эта способность просто не требуется: ведь образ вещи предъявляется готовым, а вся задача сводится лишь к его выражению в словах. Ученику предъявляется заранее организованный словами образ, и ученику остается лишь одно – обратный перевод этого образа в словесную форму. Воспроизводить уже готовые – уже получившие гражданство в языке – образы ученик таким путем научается. Производить образ – нет, ибо с не обработанным еще словами предметом он вообще тут не сталкивался. Это делали за него и до него педагог или художник.

Решающий участок пути познания – от предмета к образу (и обратно – от образа к предмету) – тут так и остается за пределами деятельности самого ученика. Естественно, что при этом не возникает и не развивается и способность мышления, так как никакой деятельности с предметом при этом не совершается. С чем ученик действительно действует – так это с образом, вынесенным за пределы его головы, с овеществленным представлением.

Таковы и геометрические фигуры, рисуемые на доске, и счетные палочки (образ числа), и раскрашенные картинки, и весь прочий предметный реквизит школьника.

Предмет же сам по себе – еще не превращенный чужой деятельностью в образ – для него остался за порогом класса, за пределами учебного предмета. С ним он сталкивается лишь во внеурочное время и говорит о нем не на языке науки, а на бытовом, языке, оформляя в нем свои, стихийно складывающиеся представления, свой личный опыт.

Здесь-то и намечается та щель между миром научных знаний и миром представлений, обретаемых в житейском опыте, которая нередко превращается потом в расхождение знаний и убеждений.

Убеждение – это ведь тоже знание, но обретенное самостоятельно, как вывод из собственного опыта, в то время как знание, усваиваемое на уроке, внушается как готовое абстрактное правило, которому он обязан, должен, вынужден подчинять свои действия внутри строго определенных условий школьных задач, чтобы добиться решения этих задач, часто вовсе ему не интересных. Задач, с которыми он за порогом школы вообще не сталкивается. Ему обещают, что столкнется с ними позже, когда станет космонавтом или шофером, но это далеко не всегда помогает.

Так и получается, что на уроках школьник имеет дело с готовыми образами (схемами) действительности и выражающими их словесными формулами, а с предметом – вне уроков, вне школы. В результате он и не учится находить мост между этими двумя очень непохожими друг на друга мирами, сферами своей жизнедеятельности, теряется, сталкиваясь с еще научно не препарированной действительностью.

В итоге человек, психика которого воспитана таким образом, в процессе живого восприятия видит именно то, и только то, что ему задано в словесной форме, в точности соответствует словам. И ни на йоту больше, конструируя тем самым не образ предмета, а лишь его схему, заданную словами.

Принцип наглядности обучения поэтому беспомощен в борьбе с вербализмом. Он лишь маскирует, и тем самым усугубляет эту болезнь незнания и безмыслия.

Выход из положения, обрисованного Э. В. Ильенковым, подсказывает его теория формирования мышления, подтвержденная практикой обучения слупоглухих людей.

Онтогенез ума

Мыслящим существом каждый ребенок становится там, где он научается умно обращаться с предметами, созданными человеком для человека, – ложка, тарелка, игрушка, одеяло и прочее. Когда он в этом мире осваивается и начинает действовать в нем по-человечески, он и обретает то, что мы называем человеческим мышлением, умом.

Интеллект формируется только в ходе индивидуального усвоения умственной культуры, созданной трудом всех предшествующих поколений людей. Ум, собственно говоря, и есть не что иное, как эта исторически развившаяся умственная культура, превратившаяся в ходе образования в личное достояние, в личную собственность индивида. Поэтому первым условием воспитания ума является доступ к сокровищам духовной культуры. Этим богатством надо действительно овладеть, т. е. научиться обращаться с ним так, чтобы оно росло.

Ум формируется в ходе деятельности, осуществляемой ребенком как подражание взрослым и (или) совместно с воспитателем. Деятельности, разделенной между ними таким образом, чтобы ребенок постепенно перенимал все специфически человеческие способы деятельности, которые предметно зафиксированы в формах вещей, созданных человеком для человека.

Осваиваясь в мире этих вещей, т. е. активно осваивая их, ребенок осваивает и опредмеченный в них общественно-человеческий разум с его логикой, т. е. превращается в разумное существо, в полномочного представителя рода человеческого, тогда как до этого и вне этого он был и оставался бы лишь представителем биологического вида, т. е. не обрел бы ни сознания, ни воли, ни интеллекта.

Разум, возникший и исторически развившийся в процессе общественного труда людей, и

присваивается ребенком, делается и его разумом.

Этот разум существует вне ребенка, до и независимо от него. Он воплощен – овеществлен, опредмечен в таких вполне прозаических вещах, как соска и ночной горшок, ложка и одеяло, умывальник и пуговицы, – в привычных предметах быта. И в действиях взрослого, умеющего пользоваться этими вещами по-человечески, т. е. целесообразно, в согласии с их ролью и функцией в системе человеческой культуры.

В той мере, в какой ребенок научается (у взрослого, разумеется) самостоятельно обращаться с вещами так, как требуют условия окружающей его с колыбели культуры, он и становится субъектом высших психических функций, свойственных лишь человеку. И это происходит раньше, чем маленький человек усваивает язык, слово, речь. Более того, сформировавшийся уже интеллект составляет необходимую предпосылку усвоения речи. Раз он сформирован – слово усваивается легко.

Стало быть, ум становится в ходе взаимодействия природного материала с окружающей средой. Ум возникает только в том случае, если знание, с трудом накопленное человечеством, будет усваиваться как содержательный и умный ответ на мучительные вопросы жизни, как истина, выстраданная человечеством, как убеждение, которому не страшен никакой скепсис.

Природа подарила человеку лишь естественные предпосылки возникновения ума, но никак еще не сам ум. Она подарила ему мозг, но не подарила умения использовать этот мозг в качестве органа мышления, органа специфически человеческой психики – интеллекта, воображения, сознания, воли, самосознания. И человек обязан ими своему собственному труду, своей собственной деятельности, своей собственной истории.

А достигнет ли тот или другой индивид высокого уровня развития этих способностей – зависит и от воспитывающих влияний, от содержания присвоенной части культуры и от способов ее присвоения.

Для мышления любого малыша очень характерен так называемый эгоцентризм (субъективно-одностороннее понимание мира вещей и слов) в восприятии окружающего мира. Малыш доверчиво и наивно полагает, что любая вещь, попадающая в поле его зрения, именно такова, какой она ему кажется с его точки зрения – с того места, с какого он ее наблюдает. Ему не под силу уразуметь, что с другой точки зрения, с другой позиции она может выглядеть совсем иной. Ему чрезвычайно трудно усвоить, что это, однако, та же самая вещь, а не две (или три) разных... Даже в том случае, если много раз обходил ее кругом и рассматривал со всех сторон. Для него вещь такова и только такова, какой он ее видит в данный момент.

Рассматривая кубик с одной стороны, он видит и говорит, что тот красный, а обойдя его кругом, он так же категорически скажет, что этот кубик черный. И так во всем – не только в столь простом случае. Поэтому он то и дело высказывает про одну и ту же вещь прямо противоположные «суждения», ничуть этим не смущаясь, не испытывая никакого недоумения.

Но чего он не умеет и сам никогда тому не научится – это понять, что вещь одновременно и такова, какой он ее видит, и такова, какой ее видит другой человек, рассматривающий ее с другой точки зрения.

Малыш свято верит в то, что ему говорит о вещи взрослый, послушно повторяя за ним все те слова, которые слышит, хотя эти слова никак не выражают его собственных восприятий. Он повторяет их, попросту говоря, бессмысленно.

И так будет до тех пор, пока он осваивает мир вещей и слов под непосредственным руководством взрослого, – взрослый никак не сможет преодолеть его наивный эгоцентризм, а вместе с ним и беззаботное повторение фраз, не имеющих для малыша того смысла, который они имеют для взрослого (поскольку они не выражают того, что он видит и «понимает»).

Слова и фразы он послушно повторяет вслед за взрослым – тот для него абсолютно непререкаемый авторитет. Что же касается смысла, который вкладывается и в эти слова, то

он целиком определяется его детской – по-прежнему эгоцентрической – точкой зрения. Со взрослым он никогда, по существу, не спорит, ибо тут нет ни столкновения, ни даже соприкосновения позиций. В мире слов всегда прав взрослый, а в мире смысла этих слов, в мире их понимания и истолкования единственным авторитетом остается его собственный детски наивный опыт, наполняющий эти слова смыслом точно таким же внешним образом, как молоко наполняет бутылку.

Впервые эгоцентризм может быть преодолен лишь там, где ребенок попадает в общество равных себе, в общество таких же эгоцентриков, с которыми он вынужден спорить и считает себя в силах делать это. Только тут, собственно, он и вынуждается к попыткам взглянуть на вещи с другой точки зрения, глазами другого эгоцентрика, постигая – постепенно и с трудом, – что эта другая точка зрения имеет точно такие же права, как и его собственная. Что они – равноправны.

Только тут он и постигает, что он не только должен, а и может принять (хотя бы на время, чтобы с нею посчитаться) противоположную точку зрения на вещи, на одну и ту же вещь. Эта ситуация складывается естественнее всего в условиях игры со сверстниками, а преодоление эгоцентризма оказывается условием возможности самой игры...

Преодоление эгоцентризма в восприятии и в мышлении – это процесс довольно длительный. Трудное это дело понять, что твоя точка зрения – не единственно возможная, тем более – не единственно верная.

Теоретические выкладки Э. В. Ильенкова подтверждаются практикой очеловечения, воспитания, обучения людей разного возраста, не имеющих ни зрения, ни слуха.

Если человек родился без зрения и слуха или в раннем детстве потерял способность одновременно и видеть, и слышать, то, предоставленный самому себе, он не становится человеком. Если же слепоглухота наступает в более позднем возрасте, то, оставленный без попечения, человек деградирует, психика его угасает.

Но воспитанный и обученный по науке, ребенок, лишенный двух из пяти чувств, развивается нормально, подчас и до уровня таланта.

Э. В. Ильенков считает слепоглухоту "увеличительным стеклом" знаний о человеке. Зарождение и проявление человеческих свойств у одновременно глухого и слепого ребенка как бы в замедленной киносъемке показывает неуследимо быстрый в нормальных случаях процесс роста. И доказательно свидетельствует о главном в развитии любого человека, раскрывают резервные возможности воспитания, неиспользованные возможности развития ума.

Слепого и одновременно глухого ребенка можно научить быть человеком, и истинно умным человеком, если учить его не словам отдельно от предметов, а пользованию предметами и вслед за этим – их названиям. От воспитателя требуется не только терпение, настойчивость, но и – что бесконечно важнее – острейшая внимательность к малейшему проявлению самостоятельности, к едва заметному намеку на нее со стороны малыша. Как только такой намек появился, сразу же ослабляй, педагог, руководящее усилие. И продолжай его ослаблять ровно в той мере, в какой усиливается активность малыша. В этом – первая заповедь педагогики очеловечения.

Возникает не что иное, как специфически человеческая форма деятельности. Если не заметив ее, продолжать руководить ребенком с прежней силой и настойчивостью – активность его ослабнет и угаснет, и тогда уже никакими понуканиями ее не разбудишь вновь. Ребенок станет пассивно-послушным, удоборуководимым, но уже не станет умным, субъектом разумно целенаправленной предметной деятельности.

Поэтому неумеренный руководящий нажим взрослого, не считающийся с уже возникшей самостоятельностью ребенка, лишь тормозит процесс психического развития, замедляет его и откладывает его начало на более поздние сроки. А это приводит к перекосам в психическом развитии, и притом в отношении такого важного его компонента, как формирование практического разума.

Не слишком ли часто мы, взрослые, продолжаем своими руками делать за ребенка и

вместо ребенка многое такое, что он уже мог бы делать сам, оставляя его руки и его мозг в бездействии, в праздности? Не запаздываем ли мы то и дело передавать ему из рук в руки всё новые и всё более сложные виды деятельности, продолжая настойчиво руководить им и тогда, когда это уже излишне и посему вредно? Не слишком ли часто мы опасаемся передавать ему полную меру ответственности за принятое решение, за предпринятое дело, оправдывая себя тем, что мы сами сделаем все скорее, умнее и лучше, чем это умеет пока он?

А не отсюда ли получаютсь безынициативные, пассивно-безвольные и слишком послушные люди, как огня боящиеся принимать самостоятельные решения и не умеющие их принимать, тем более – осуществлять? Ведь эти нравственные качества закладываются очень рано, как и им противоположные. Может быть, уже там, где двухлетнего человека, способного осуществлять такую невероятно сложную деятельность, как речь, продолжают кормить с ложки точно так же, как и годовалого.

Чему и как учить потенциально и актуально умного человека

Для этого необходимо создать *потребность* растущего человека в уме.

Надобна личная потребность в расширении духовного багажа, чтобы стать умным. Такую потребность важно привить каждому молодому человеку и сделать ее первой, доминирующей, как говорят психологи, потребностью личности, ее основным жизненным интересом.

Можно и нужно воспитывать такие специфические человеческие потребности, как потребность в личности другого человека, в знании, в красоте, в игре ума. А если эти потребности сформированы и стали неотъемлемым достоянием личности, то на их почве уже с необходимостью даст свои первые (сначала, разумеется, незаметные и робкие) побег таланта. Не сформированы (или привиты лишь формально, в виде красивых фраз) эти потребности – не возникнет и талант.

Ум начинается с удивления – со способности удивляться, обнаруживая, что вещи, которые казались раньше и тебе и другим самоочевидными, общеизвестными и потому не требующими размышлений, вдруг оборачиваются загадочно-непонятными.

Формирование таких общих *способностей*, как умение мыслить, умение понимать красоту и по-доброму относиться к людям, зависит уже не от случая, а от *системы* воспитания. Задача в том, чтобы ребенок стал умным, добрым, понимающим красоту человеком.

Все эти способности, универсальные свойства – ум, чувство красоты и воображение, доброта должны быть у всех. Способности как функции от ценностей, смыслов и значений – личностных образований.

Воспитание способностей до сих пор было отдано на волю случая и формировались они действительно не у каждого, а по какому-то счастливому стечению обстоятельств. Что это за стечение, мы часто не понимаем, не знаем и не умеем поэтому целенаправленно воспитывать такие способности.

Создайте умно организованную педагогическую систему, и вам не придется оправдывать природной неспособностью собственную нерадивость.

Речь идет об организации особой формы деятельности, в ходе которой действительно требуется – а потому и возникает, и развивается – та особая способность, которая вообще для человеческой психики имеет куда более фундаментальное значение, нежели речь и связанные с речью механизмы.

Это – деятельность, направленная непосредственно на предмет. Деятельность, изменяющая предмет, а не образ его. Ибо только в ходе этой деятельности впервые и возникает образ, т. е. наглядное представление предмета, а не схемы, априори заданной словесной инструкцией, правилом.

Это значит – организовать процесс усвоения знания как знания предмета, в самом точном и прямом смысле этого слова. Не как отдельной вещи, которую всегда можно рассматривать и представлять особо, не обращая внимания на ее окружение, а именно как системы вещей,

обладающей своей, ни от какого языка не зависящей, внеязыковой, организацией и связью, – как конкретное целое.

Только на этом пути и может быть преодолена болезнь вербализма, создающая проблему применения знания к жизни, соотнесения знания и предмета, а на самом деле – словесной оболочки знания и реального конкретного предмета, о котором в действительности учащиеся не знают ничего или почти ничего сверх того, что выражено в слове и высказывании.

Педагог, стремящийся целенаправленно воспитывать в человеке умственную силу, должен намеренно организовывать такие педагогические ситуации, которые требуют от воспитанника ума и потому его воспитывают, отсекая при этом все мешающие этому факторы и условия. В этом, собственно и состоит весь секрет педагогического искусства.

Учить надобно решать не столько типовые, сколько практико-ориентированные задачи. Эти задачи бывают самой разной степени сложности, трудности. Одни можно решить с помощью простого здравого смысла, т. е. с помощью довольно простого способа мышления, а другие требуют способа мышления более развитого – научно-теоретического метода.

Наука вообще и возникает там, где перед людьми встают вопросы, не разрешимые донаучными средствами и способами мышления, с помощью простого здравого смысла. Только тут, собственно, и возникает необходимость в специально-научном мышлении, в науке, в исследовании.

Однако сами эти вопросы могут и должны быть сделаны понятными каждому живому человеку прежде, чем вы сообщите ему научный ответ на них. В противном случае наука так и останется для него нагромождением терминов, таинственных словосочетаний и фраз, которые следует лишь заучивать, зубрить, не понимая, не осмысливая, не соотнося со своим личным жизненным опытом... Но именно так, к сожалению, иногда науку и преподают. И тогда ее изучение не развивает собственный ум ученика, а, наоборот, губит его и там, где он как-то и почему-то уже возник. И тогда всё обучение превращается для человека в тяжкую и скучную повинность, вместо того чтобы протекать как процесс удовлетворения собственной потребности в знании, вместо того чтобы эту ценнейшую потребность формировать, развивать, обострять... Не этим ли объясняется прежде всего то падение интереса к учебе, которое мы так часто наблюдаем у школьников?

Наука – и в ее реальном историческом развитии, и в ходе ее индивидуального усвоения – всегда начинается с вопроса, обращенного к природе или к людям. Поэтому-то учиться и учить мыслить нужно начинать с умения грамотно задавать вопросы, или, что то же самое, – с умения задаваться серьезным, действительным, а не надуманным вопросом.

Но всякий серьезный вопрос всегда вырастает перед сознанием в виде противоречия в составе наличного, уже имеющегося в голове знания. Действительный вопрос всегда вырастает перед людьми в ходе споров, дискуссий – в ситуации, когда «одни говорят так, другие – этак» и каждая сторона приводит в свою пользу фактические доводы, основанные на фактах аргументы. Эта ситуация спора, противоречия, столкновения мнений и есть показатель того, что знание, зафиксированное в общепринятых положениях, оказалось недостаточным для того, чтобы с его помощью можно было уразуметь какой-то новый, еще не осмысленный факт, не предусмотренный готовым знанием случай.

Анализу и синтезу в равной мере необходимо учить. Тезис «сначала синтез – а потом уж анализ», как и антитезис «сначала анализ – а потом синтез» равно односторонни. Все дело в понимании аналитического и синтетического аспектов мышления как с самого начала и до самого конца взаимно предполагающих внутренних его компонентов.

Нельзя не учить также становиться в позицию другого, учить видеть вещи под иным ракурсом. Ум как внутренний спор – трудно усваиваемая культура. Она предполагает умение взглянуть на вещи с противоположной точки зрения, привычку спрашивать себя: «А что, если предположить обратное?»

Это очень ценное умение – умения спорить с собой, оно лежит в основании самокритичности мышления. А самокритичность – это синоним самостоятельности мышления.

Другого противоядия против субъективно-одностороннего рассмотрения окружающего мира нет.

Умный человек тем и отличается от односторонне мыслящего (от глупого), что заранее – наедине с собой – взвешивает все «за» и «против», не дожидаясь, пока эти «против» ему сунут в нос противник. Он заранее учитывает все «против», их цену и вес, и заранее же готовит контраргументы.

Человек же, который старательно и пристрастно коллекционирует одни лишь «за», одни лишь подтверждения своему тезису, оказывается плохо вооруженным. Здесь-то и проявляется коварство так называемых абстрактных истин, абсолютных истин, зубуренных без понимания тех условий, внутри которых они только и остаются верными.

Вот почему надо специально учить искать противоречия в действительности, испытывать любую мысль на оселке противоположности. Самокритика - не роскошь, а гигиена ума. И только та критика благотворна, которая имеет также и значение самокритики.

Наконец, жизненно важен в школьном деле историзм: изучение истории вопроса, понимание заблуждения как момента истины. Если вы хотите воспитать человека, не только убежденного в могуществе научного знания, но и умеющего грамотно применять его силу для разрешения реальных задач, реальных проблем, то бишь противоречий реальной жизни, то приучайте его каждую общую истину постигать в процессе ее рождения, т. е. постигать ее как содержательный ответ на вопрос, вставший и встающий перед людьми из брожения противоречий живой жизни, как способ умного разрешения этих противоречий. Приучайте его каждую общую (абстрактную) формулу самостоятельно проверять в столкновении с фактами, ей противоречащими, чтобы учиться и научиться разрешать конфликт между абстрактной истиной и конкретной полнотой фактов действительно умно, т. е. всегда в пользу конкретной истины, в пользу научного понимания этих самых фактов, памятуя, что истина всегда конкретна.

II

Дидактика гуманитарных предметов

Проблемное обучение гуманитарным предметам в школе

Развитие познавательной самостоятельности учащейся молодежи, т. е. ее готовности к самостоятельному поиску решения возникающих проблем является в настоящее время одним из стержневых вопросов школы, выяснению которого посвящена эта статья.

Становление и укрепление познавательной самостоятельности учащихся в ходе обучения историко-социальным дисциплинам выступает одной из центральных целей дидактического процесса. Развитие мыслительных способностей и умения преодолевать жизненные и познавательные трудности нацелено на то, чтобы помочь учащимся достичь такого уровня мыслительных способностей, при котором у них вырабатывается почти автоматизированный навык осознанно обдумывать общественные проблемы, обдумывать их не от случая к случаю, а постоянно.

Выраженная в столь общем виде цель обучения с самого начала вызывает ряд вопросов:

1. Каково содержание понятия познавательной самостоятельности, развитие которой считается задвчей образования?
2. Каковы причины этой всё более настойчиво провозглашаемой цели школы?
3. Почему эта цель распространяется ныне и на гуманитарное образование?
4. Каково реальное соотношение прокламируемых дидактических идей и их реализацией в практике обучения? Каков социальный смысл организации работы школы по формированию познавательной самостоятельности?

Стремясь обеспечить посредством школы развитие склонности и способности к

самостоятельному решению общественных проблем, дидакты и методисты при разной терминологии понимают под познавательной самостоятельностью умение решать и искать способы решения субъективно новых для учащихся проблем, умение преодолевать познавательные трудности разной степени сложности. Процесс овладения познавательной самостоятельностью протекает при разной степени помощи учителя или заменяющих его средств, но полноценный результат этого процесса должен состоять в достижении такого уровня самостоятельности, при которой помощь учителя становится минимальной, а то и совсем отпадает. Школьники должны научиться самостоятельно ставить проблемы, планировать их решение, выдвигать гипотезы, проверять их, осуществлять поэтапный план поиска решений, контролировать правильность решения.

Для достижения необходимого уровня развития учащиеся должны приобрести определенные качества интеллектуальной деятельности - гибкость, оригинальность, экономность мышления, умение видеть новую проблему в традиционной ситуации, комбинировать известные способы деятельности, быстро улавливать структуру задачи.

В психологической литературе преобладают совпадающие точки зрения. Особенно представители культурно-исторической школы Л. С. Выготского настаивают на том, что указанные и другие черты интеллектуальной деятельности личности являются следствием усвоения ею определенного содержания культурно-исторического опыта, накопленного человечеством. Это - опыт творческой деятельности, представляющей собой особое содержание, отличное от содержания накопленных знаний и опыта осуществления известных способов деятельности. Особое содержание опыта творческой деятельности требует и особого способа усвоения. Его усвоение в процессе творческой деятельности при решении проблем, изоморфных проблемам, уже решенным обществом, обеспечивает приобретение указанных черт и характеристик творчески деятельной личности.

Данная исходная позиция позволяет построить целостную теоретическую систему идей, лежащих в основе практического формирования познавательной самостоятельности.

Распространение в педагогике идеи необходимости познавательной самостоятельности наметилось особенно со второй четверти XX столетия, но ее осознание и появление относится к предшествующим эпохам. Принципиально эта идея была известна античности. Ее кристаллизация как одной из основополагающих педагогических идей - следствие изменения характера цивилизации, ускорения темпов общественного развития, быстрого умножения информации, техники, технологии и т. д. Ввиду этого прежних уровней усвоения в результате сообщения знаний, показа способов деятельности и репродуцирования их учащимися оказалось недостаточным. Молодое поколение надо было готовить к самостоятельному решению возникающих новых научных, производственных, социальных проблем. Для этого потребовались новые методы обучения, обеспечивающие развитие самостоятельности мышления, творческих потенций.

Настоящее время нуждается в великих умах, получивших полное развитие и в грамотных средних людях. В гигантах научного исследования и в просвещенных простых людях. В выдающихся изобретателях и в любознательных гражданах. В мудрецах, способных штурмовать тайны жизни, и в ответственных избирателях.

Поэтому одной из принципиальных проблем школы являются пути развития познавательной самостоятельности не только в физико-математических и технических науках, но и в области гуманитарного образования, ибо ограничение первой сферой не гарантирует переноса преобразующего начала в социальные отношения и знания.

Методика среднего образования в целом и гуманитарного, в частности, нацеленная на решение мыслительных задач в области общественных наук, прежде всего предполагает создание проблемных ситуаций, предшествующих любому сообщению учебного материала. Как в учебниках, так и на занятиях в школе.

Например, глава по истории Франции 1848 г. может начинаться с постановки проблемы: "1848 год, возможно, не менее важная дата в судьбах Европы, чем 1789-ый. Каков же

источник огромных революционных сил? Каковы политические, духовные и экономические истоки кризиса 1848 года? Ответы на эти и подобные вопросы помогут нам оценить показания на сегодняшнем политическом барометре Европы".

Весь учебный материал желательно подавать в последовательности вытекающих друг из друга проблем.

В конечном счете той же цепи служит и предусмотрение инструкций по самообучению научному мышлению. Так, теме об истории Египта можно предпослать сообщение: "Вообразите себя египтологами, впервые открывающими пирамиду, и, используя приводимые факты, перечислите все выводы, которые вытекают из них, о цивилизации народа, который их построил".

Инструктирование желательно продолжить примерно таким образом: "Вы не должны ограничиваться запоминанием имен и дат. Точно так же, как вы заставили разговаривать пирамиду, заставьте любую картину или предмет рассказывать о многих интересных и важных вещах. Так вы откроете, что нет ничего более забавного, чем иметь голову и уметь ею пользоваться".

Под призывом "Обсуди!" полезно предлагать несложные логические задания даже и в начальной школе. К примеру, "Жизнь многих кочевников - скотоводов двет нам пищу для размышлений. Смотри: они собралась вокруг костра. Но ведь у людей тогда не было спичек. Как они зажгли костер? Они одеты в меха животных. Чем они сшили шкуры?"

Более сложные задания предусмотрены для выполнения старшими школьниками в группах, при коллективном сотрудничестве. Разнообразные групповые задания предполагают, в частности, работу так называемых комиссий. К разделу "промышленная революция" предлагают, например, следующие задания исследовательского типа.

Образуйте комиссию по изучению средневековых цехов с целью определить, как эти организации контролировали торговлю и промышленность. Для кого этот контроль был выгоден? Кому он мешал? Закончите доклад списком "ключевых слов".

Чтобы дополнить общий обзор цехов, подготовьте доклады о том, как учились молодые люди ремеслам и профессиям в средние века.

Отдельная комиссия должна подготовить доклад о прогрессе земледелия. Это сообщение проиллюстрируйте оригинальными рисунками и карикатурами и закончите работу викториной, подготовленной и проведенной комиссией.

Пока трудится земледельческая комиссия, промышленная докладывает по вопросам: а) домашний этап в развитии мануфактуры; б) введение машин в текстильное производство (и т. д.).

Комиссии должны взаимодействовать, подготавливая иллюстрированную хронологию промышленного переворота. Доклады заканчиваются общей дискуссией типа: "Выгодно ли для рабочих введение в промышленность машин" и т. п.

Занятия по литературе также включают в себя групповые задания поискового типа. "Проанализируйте такую-то пьесу. Выберите сцену, которая проливают наиболее яркий свет на такую-то идею. Подготовьте декламацию по ролям. Вновь проанализируйте выбранную сцену, концентрируя внимание на тех ее сторонах, которых вы не заметили до чтения вслух, но которые вам стали яснее благодаря драматизации. Сделайте список этих новых открывшихся сторон. Укажите, как они повлияли на восприятие эмоционального тона пьесы. Заметили ли вы, что ваше восприятие характеров и образов стало живее и глубже? Напишите, что нового открылось вам в отношении автора к героям".

Подобная групповая работа в педагогическом отношении является плодотворной разновидностью привнесения внеклассных методов в урочную систему.

Исследовательское творчество переплетается с художественным в заданиях, ориентирующих на осмысление и обобщение изученного материала. Подобные задания отвечают детской природе, пробуждают и укрепляют интерес к предмету, поддаются гибкому варьированию в соответствии со склонностями и способностями учащихся. В число подобных заданий включается составление судебных речей, религиозных проповедей,

выступлений в парламенте, газетных заметок и т. п.

Чрезвычайно желательно при обучении гуманитарным дисциплинам приближение к методам и навыкам работы ученых. Речь идет о дидактической утилизации элементов источниковедческой эвристики, герменевтики, генерализации и пр. Это означает, что сердцевина исследовательского метода есть поиск и решение задач.

Значительная часть содержания образования и обучения выступает в школе в качестве объекта для тренировки мыслительных способностей. Тем самым выполняются сразу несколько насущных требований образования: во-первых, глубоко и прочно усваивается учебный материал, во-вторых, у молодежи формируется прагматический подход к жизненным явлениям и процессам. В-третьих, молодые люди приобретают вкус к гуманитарной сфере познания. Наконец, удовлетворяется требование научно-технического прогресса, "взрыва" информации, конкурентоспособности, развивается склонность учащихся к замене и обновлению знаний, умение справляться с быстро изменяющимися условиями политической конъюнктуры и трудовой практики.

Магистральный путь достижения этих целей педагогика видит в адаптации к нуждам школы методов науки.

Обращение к научным методам предполагает предшествующее обучение школьников приемам логического мышления. Учителю рекомендуется совместно с детьми в ходе бесед выработать основные положения самоорганизации мыслительного процесса, хода решения задачи и записать их в виде таблиц, памяток и т. п. Например:

Вопросы, помогающие направлять наши мысли

1. Определим, какой вопрос для нас сейчас самый важный.
2. Есть ли какие-либо иные вопросы, связанные с главным?
3. Что мы знаем об этой проблеме уже сейчас? Какие нам понадобятся дополнительные сведения, чтобы решить задачу?
4. Каким путем можем мы получить эти сведения?
5. Как мы проверим точность полученных данных?
6. Как мы сможем оценить собранный материал?

Эта памятка предназначена для учащихся промежуточных классов.

После проведения подготовительной работы рекомендуется переходить к собственно проблемному обучению.

При подходе к новой теме, на первой этапе, носящем часто название "постановка проблемы", от детей требуется, чтобы они "прочувствовали" проблемную ситуацию, осознали ее наиболее существенные стороны. Исходным материалом при этом служит различная "наглядность", которая применяется в ходе заранее подготовленных сообщения учащихся и учителя. В ходе беседы по источникам намечаются вопросы, подлежащие первоочередному рассмотрению.

После постановки проблемы учащиеся переходят ко второму этапу, суть которого – припоминание относящихся к проблеме сведений и выдвижение "рабочих гипотез". Например, при изучении темы о заселении западных районов США детям (начальная школа) предлагают, используя топографическую карту, составить несколько гипотетических маршрутов из Калифорнии до Миссури, чтобы затем сверить выдвинутые варианты с теми маршрутами, которые действительно выбрали когда-то первые поселенцы. Необходимые для сравнения данные ученики сами находят в источниках и литературе; учитель играет роль консультанта. Важно чтобы дети обосновывали свои гипотезы.

На третьем этапе проблемного обучения школьники приступают к сбору дополнительной необходимой для решения проблемы информации по разным источникам. Методы "исследования" - чтение, конспектирование, наблюдение, интервьюирование, письменная просьба об информации, эксперимент и т.п. Организационно работа детей протекает в группах различной величины или индивидуально. Планы этой работы серьезно обсуждаются всем классом под руководством учителя. Каждый школьник выполняет ответственную часть общей работы, делая свой вклад в успешное решение проблемы в целом и в отчет об этом

решении.

Школьников вводят в источниковедческий анализ; для выработки соответствующих умений на первых порах им раздают памятки типа: "Как решить, можно ли доверять этому источнику", "Как проверять факты, изложенные в документе".

Четвертый этап - обработка собранного материала. Частично он сливается с предыдущими этапами, ибо классификация материала, фактически, начинается уже в ходе составления плана "исследования", когда определяются формы сбора и представления информации (составление таблиц, изготовление альбомов газетных вырезок, выпуск стенной газеты или бюллетеней, подготовка выставки и пр.). Сбор материала также сопровождается его анализом и обобщением. Но завершается обработка информации по получению всех необходимых данных, что и составляет специфику этого этапа.

Большое значение следует придавать оформлению результатов индивидуального или группового поиска с тем, чтобы сделать их достоянием всего коллектива. Из различных видов репрезентации плодов исследований часть есть элемент внеурочной, в частности, домашней работы учеников. К ним относится создание видео- и кинофильмов, разработка сценариев для радио- и телепередач, устройство викторин, музыкальных и иных вечеров.

Для учебного занятия полезна такая доступная форма, как групповая дискуссия, следующая за сообщением (отчетом) об индивидуальной или групповой работе. Центральная задача дискуссии – подвести школьников к ясному пониманию значения и сущности собранных данных, вскрыть противоречия, неточности, обосновать в иных случаях необходимость дополнительного поиска. Спорадически приходится уточнять ранее выдвинутые гипотезы или даже заменять их новыми, а в связи с этим организовать поиск нового материала.

Если же признано, что собранных данных достаточно для раскрытия вопроса, ученики переходят к проверке гипотетических решений, формулированию окончательных выводов и "обобщений". Приведем примеры.

Пусть младшие школьники, вовлеченные в проблемное изучение темы о родном городе на уроках обществоведения, подведены (после того, как оставили за собой все перечисленные выше этапы исследования по его развернутой схеме) к выводам и обобщениям. 1. Сначала рост населения баз медленным. Он ускорился лишь после 1945 г. 2. В прошлом через наш город проходила только одна дорога, вдоль которой стояло несколько домов. Теперь в нашем городе много улиц, и его связывает с другими городами широкое шоссе. 3. В первой школе нашего города была только одна комната. Теперь в городе обучаются сто пятьдесят три тысячи детей. В новых кварталах продолжается строительство школ.

Обобщения: 1. Школы, магазины, дороги и многое другое изменялись в нашем городе. 2. В последние годы изменения происходят быстрее. 3. В будущем изменения станут еще более разительными. 4. Некоторые изменения произошли благодаря росту города, а некоторые оттого, что были сделаны важные открытия и изобретения, которые позволили быстрее и лучше строить дома, дороги и делать другие необходимые вещи.

Проблемное обучение по развернутой схеме можно завершить оценкой результатов, достигнутых благодаря коллективному поиску.

Фактически, оценка и самооценка деятельности учеников осуществляется непрерывно (обратная связь – неременное условие успешной работы), т. к. каждый их шаг признается успешным только в том случае, если и когда он был сделан доказательно и серьезно проверен. Но на заключительном этапе критический обзор проделанного приобретает характер коллективной самооценки поисковой деятельности.

На более продвинутом уровне работа над проблемой заканчивается решением новой задачи, которая мыслится как упражнение по актуализации и переносу только что приобретенных знаний, прежде всего "обобщений", закономерностей. Материалом для такой дополнительной задачи лучше всего служит современность. Школьникам, к примеру, предлагается сделать прогноз об эволюции вновь образовавшихся административно-территориальных единиц и т. п.

Наряду с обстоятельным, детальным прохождением всех этапов развернутого проблемного обучения необходимо применять отдельные частные методы науки и отдельные этапы открытий в различных, в частности, и в игровых модификациях.

Так, полезны различные статистические группировки как орудие исследования общественных явлений. Важно, чтобы статистика не могла обмануть.

Сравнительно большое место желательно отводить на современном занятии по общественным дисциплинам так называемому казусному методу. Он заключается в подробном, внимательном рассмотрении отдельного примера, случая (лат. "casus"), представляющего познавательный интерес. Казусные ситуации разной степени сложности, запутанности представляют собой краткий отчет об имевшем место в действительности факте настоящего или прошлого: судьба или поступок отдельного человека, какое-то общественное явление, историческое событие и пр. "Казус" применяется как исходный материал для постановки проблемы, решение которой предстоит искать, и/или как источник социального знания, поддающегося обобщению.

Учитель может отталкиваться при постановке задачи от "случаев" из разных областей житейской практики: бизнеса, брачных отношений, или из истории, в частности, - из истории науки. Преподаватель легко пополняет имеющийся арсенал поучительных "случаев" из художественной литературы и близкой школьникам реальности.

На этапе выдвижения гипотез каждому учащемуся рекомендуется кратко набросать свой предполагаемый вариант решения и его обоснование. Подписанные листки передаются заранее выбранному "комитету по выработке решения", который объявляет о числе участников обсуждения, имеющих сходное мнение. После этого класс разбивается на группы по количеству различных взглядов с тем, чтобы каждая из групп, представляющих оригинальный вариант решения проблема, могла, посоветовавшись, укрепить свою аргументацию. Затем выдвинутые из групп ораторы излагают соответствующую позицию, после чего следует беседа, в ходе которой школьники осознают факт различных выводов и обобщений.

Что касается игровых модификаций метода "открытий", то представление о них может дать пример игры под названием "Принятие ответственных решений". Класс делится на несколько команд, инсценирующих правительственную деятельность воображаемых государств А, Б, В, и т.д. Каждый из участников команды отвечает за "внутреннюю" или "внешнюю политику", за "военное положение", "разведку" и т.п. своего "государства". Перед началом игры командам дается в одинаковом объеме сведения о других "державках". Затем задается проблемная ситуация в виде сообщения о переменах в правительстве одного или нескольких "государств", либо о серьезных технических достижениях, либо о перебоях в снабжении.

В течение ограниченного времени члены команды могут совещаться, тайно или открыто сноситься с другими командами, подписывать "международные договоры", "объявлять войну", "заключать мир" и пр. В результате каждая команда должна отреагировать на новую ситуацию серией "ответственных решений", которые протоколируются и периодически докладываются жюри, назначающему очки за наиболее удачные из них.

Другой возможный вариант. Изучающий средневековый период класс делится на группы, представляющие "ремесленников", "монахов", "купцов", "крестьян" и пр. Каждой их групп готовится отчет – сообщение в классе о результатах изучения условий жизни одного из сословий. В этот момент из числа учеников выдвигается "председатель", ведущий занятие, докладчик и оформитель доски. Остальные вносят свой вклад в качестве молчаливых, но полезных партнеров: готовят книжные выставки, играют роль "мозгового треста" при ответах на трудные вопросы остальных команд. После доклада проводится дискуссия.

Данный вид занятий представляет собой сочетание внеклассной и урочной исследовательской работы, которая позволяет школьникам почувствовать колорит изучаемой эпохи, воспитывает у них дух соревнования, развивает их воссоздающее воображение.

В конкретном наборе методических средств, накопленных отечественной дидактикой, есть полезное, что может оказаться эффективным в сегодняшней нашей школе. Проблемное обучение предполагает развитие познавательной самостоятельности молодого поколения в научно обоснованной системе деятельности учителя и учащихся. См. работы И. К. Журавлева, Т. В. Кудрявцева, Л. Я. Зориной, Н. Г. Дайри, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и других.

К дидактике художественной литературы

Исходные предложения

Искусство порождается базальной потребностью человека в осмыслении мира.

В непонятном для человека мироздании его жизнь непрочна, ненадежна. В бессмысленном мире человеку нельзя смириться со страданиями, потерями, лишениями, обидами и разочарованиями. В неосмысленном мире человек не может выразить ни своей очарованности жизнью, ни экстаза — восторженного веселья.

Искусство основано на сомнении и вопрошании. С незапамятных времен человек стремится понять цель стихий, значение своего пути от рождения до смерти и природу сил, которые им движут.

Это понимание необходимо для выживания человека в мире, особенно когда окружающая его среда проявляет враждебность, когда он, малосильный и беззащитный, стоит перед опасностью катастроф и катаклизмов.

Символы и знаки искусства придают человеческий масштаб и слепой судьбе, и "безмерной радости, которой нет причины". Оно делает неизвестное более понятным и потому переносимым. Оно гармонизирует, подчиняет ритму, размеру и трудно достижимому мастерству безобразные случайности жизни.

Искусство призвано заклинать злых духов, уберегать от них человека и предупреждать об опасностях, разоблачая их носителей. Оно пророчествует и проклинает, одновременно благословляет и воспекает.

"Безличное — вочеловечить,

Несбывшееся — воплотить!". (Александр Блок).

Искусство изучает человека и мир человека с той же скрупулезностью, что и наука, но с помощью художественного образа. Наука же — с помощью понятия, логически оформленной мысли.

В противоположность понятию, которое схватывает только общее и всеобщее, художественный образ начинается с единичного, но не ограничивается им.

Образ есть конкретный жизненный пример, узнаваемый и как будто общедоступный.

Поэтому его легче сопоставить с исключительным, казалось бы, жизненным опытом каждого воспринимающего искусство. Одновременно, и в этом суть дела, данный конкретный случай похож на некоторое множество подобных ему.

Художественный образ — это сродство отдельного с общим, притом созданное воображением в порядке умственного эксперимента. Он соединяет общие закономерности с индивидуальным явлением, которое на самом деле совсем не неповторимо.

Понятийное мышление и противостоит образному мышлению, и сочетается с ним.

Образ эмоционален, понятие бесстрастно. Образ позволяет изучать детали поведения человека, при этом испытывать к нему симпатию или антипатию.

Наконец, искусство — игра, а игра дает удовлетворение, которое как ничто другое примиряет человека с его лишениями, потерями и жертвами.

Каждый из видов искусства имеет свой язык, свою систему символов. Несмотря на кажущуюся общедоступность языка искусства, ему необходимо учиться. Понимание искусства требует от человека овладение искусством интерпретировать его образы — особые

знаковые системы.

Велико значение эмоций, настроений, переживаний и знаний о мире, даваемых впечатлениями от художественных произведений.

Наука — мир упорядоченных понятий о мире. Искусство же есть мир упорядоченных образов мира.

А способ упорядочения един при всех различиях между искусством и наукой — это гармония.

"Столь общее и древнее стремление научного мирозерцания выразить все в числах, искание кругом простых числовых отношений проникло в науку из самого древнего искусства — из музыки", — замечал в свое время В.И. Вернадский. — "С тех пор искание гармонии, искание числовых соотношений является основным элементом научной работы". Искусство музыки дало науке понятие строго упорядоченного построения. Наука отныне "тяготеет к математике, искусство — к музыке".

Но, породив науку, искусство осталось для нее одной из величайших тайн. В поисках "гармонии числовых отношений" человеческая мысль менее всего добилась успеха при изучении гармонии слов, звуков, красок.

Между тем, огромная роль, которую искусство играет в человеческом обществе и могущественное воздействие, которое оно оказывает на поведение людей, заставляют исследователей вновь и вновь возвращаться к проблемам природы и сущности эстетического восприятия искусства, его гносеологической и гедонистической силы. К проблемам приобщения людей к познанию и наслаждению, несомых искусством.

Образом неустранимой потребности разгадать тайны искусства служит, например, маленький Алеша Пешков, рассматривающий на свет страницы первой в его жизни самостоятельно прочитанной книги. Он силится понять, что же это за волшебство спрятано между или за черненькими, на вид такими безобидными, буквами. Волшебство, перевернувшее сердце, просветлившее слезами и потрясшее все его сознание.

В истории эстетической мысли та же, по сути, потребность всегда вызывала к жизни противоборствующие тенденции.

Одна из них хорошо была сформулирована Гёте: "Художественное произведение приводит нас в восторг и восхищение именно той своей частью, которая неуловима для нашего сознательного понимания. От этого и зависит могущественное действие художественно прекрасного, а не от частей, которые мы можем анализировать в совершенстве". (Цит. по кн.: Поэтика. Вып. 3, 1919. С. 15). Подсознательное, сугубо и чисто иррациональное лежит в фундаменте отклика на художественное произведение — гласит концепция "анти-интеллектуалистов" в эстетике.

Другая крайняя позиция занята теми, кто сводит воздействие творений искусства только к постижению идеи, отвлеченной мысли, значения и смысла, которые несут собой компоненты произведения. Так, школа А.А. Потебни, восходящая к идеям В. Гумбольдта, провозглашала деятельность мысли единственной деятельностью психики при восприятии. В произведении искусства образ относится к содержанию, как в слове представление к чувственному образу или понятию. Вместо "содержания" художественных произведений можем употребить более обыкновенное выражение, именно "идея" (Потебня А. Мысль и язык. 3-е изд. Харьков, 1913. С. 145).

"Искусство — есть известная работа мысли. То, что мысль создавала в сфере слов и их грамматических форм, будет создаваться в ближайшем масштабе в тех областях творчества, которые называются песней, сказкой, басней, поэмой и т.д." (Овсяннико-Куликовский Д. Язык и искусство. СПб., 1895. С. 63—64).

И та и другая теория при всей их глубине все же односторонни.

Доказательством актуальности этого противоречия может, в частности, служить фрагмент "Власть поэзии" поэтессы и литературного критика Елизаветы Стюарт. (В кн.: День поэзии.

Новосибирск, 1970. С. 135—137):

"Я прочитала коротенькое (всего 3 строфы!) стихотворение Николая Ушакова "Патефон":

Игле, как кляче молодящей,
ходить по кругу все трудней,
но льется голос,
уводящий
в мелодии минувших дней.
Старик не слушает, а плачет,
на стол склонился головой, —
в пустом стакане тройка скачет
с актеркой в шапочке глухой.
Дорога, столбики расставя,
бежит, никем не занята,
но муфточка из горностая
мешает целовать в уста.

С какой-то необычайной реальностью я увидела и безрадостную одинокую старость человека, и его юность, подарившую ему краткое счастье любви, образ который мелькнул сейчас на дне пустого стакана, прозвенев далеким — таким далеким теперь — бубенцом... Что сделал поэт для того, чтобы колорит эпохи, которой я сама уже не застала, дошел до меня с такой силой? Почему чужая жизнь внезапно стала близкой мне, как своя собственная? Что помогло этому волшебству: забытые слова — "уста" и "актерка"? Старомодная "Глухая шапочка?" Или лукавый и целомудренный взмах "муфточки из горностая?" А может быть образ "клячи молодящей, которой ходить по кругу все трудней", жизни безрадостной, как выбитый копытами круг?

Что толку анализировать, если чудо совершилось?.. Если так велика благодарность поэту, сотворившему его!"

Стюарт удачно передала в этой беглой психологической зарисовке амбивалентность этого жгучего желание постигнуть истоки и тайну "акта искусства", по терминологии Л.С. Выготского, т.е. тайну "этой власти поэзии" над нами. Вопрошая: "что толку анализировать, если чудо свершилось", автор отвечает на свой вопрос тем, что по традиции названо им "анализом", т.е. попыткой найти в чувственно осязаемой ткани произведения факторы его изобразительной, эмоциональной и мыслительной воссоздающей деятельности, которую оно стимулировало в нашей душе.

Но здесь возникает проблема не менее животрепещущая и сложная, чем только что обозначенная.

Елизавета Стюарт — читатель квалифицированный, профессиональный критик, и с ней "чудо" совершилось, то "чудо", которое зависит, бесспорно, не только от произведения, но и от реципиента, человека, воспринимающего творение искусства. "Чудо" могло в принципе и не совершиться, если бы реципиентом выступал иной читатель, меньшей читательской "квалификации".

А нам, педагогам, очень важно, чтобы акт искусства состоялся как можно чаще, в идеале — в ста процентах случаев принципиальной возможности его совершения. Это необходимо для воспитания искусства понимать искусство, и понимать ПРАВИЛЬНО.

Суть дела в том, что не поняв или поняв неправильно произведение искусства, мы не можем им истинно насладиться, еще менее — наслаждаться. Нам не хватит глубины понимания, чтобы испытать потрясение — силу восхищения. И тогда искусство останется для нас "землей неведомой".

Жизнь показывает ошибочность встречающейся еще точки зрения: "Смысл искусства — в общепонятности, и язык его доступен без особого обучения".

Об этом справедливо говорил проф. Ю.М. Лотман.

"Школьная методика изучения литературы настойчиво убеждает учеников в том, что несколько строк логических выводов (предположим, вдумчивых и серьезных) составляют всю суть художественного произведения, а остальное относится к ..."художественным особенностям"...

Таким образом, методика рассмотрения отдельно "идейного содержания", отдельно "художественных особенностей", столь прочно привившаяся в школьной практике, зиждется на непонимании основ искусства и вредна. Вредна тем, что прививает массовому читателю представление о литературе как о способе длинно и украшенно излагать те же самые мысли, которые можно сказать просто и кратко." (Структура художественного текста. М., 1970. С. 7, 17—18).

Обучение литературе в школе, моделью которого выступает школьное литературоведение, призвано вырастить квалифицированного читателя.

Воспитание "искусных" читателей заключено в педагогическом аспекте — в обучении языку искусства.

Достижение, углубление и усиление эстетической реакции, адекватное постижение искусства немислимо вне взволнованности, эмоционального взрыва реципиента, и, в сущности, все наши изыскания направлены на оптимизацию условий для достижения читателем подлинного эстетического наслаждения.

Но все дело заключается в том, что сила, глубина и адекватность эмотивного отклика на произведение находятся в связи с рядом компонентов "акта искусства". В нем участвуют, с одной стороны — произведение искусства, его средства эмотивного возбуждения, и, с другой — воспринимающий произведение со своей структурой "перцептивных возможностей" (склонностью и способностью постичь, оценить, пережить творение искусства).

Эстетическое удовольствие есть только составная часть восприятия. Сила воздействия творений искусства на воспринимающего имеет единую природу эмоционально-интеллектуального свойства, причем ни одна из сторон этого единства не существует вне другой.

Эстетическое восприятие и оценка невозможны вне и помимо опыта читателя, а также осуществляются в постоянном взаимодействии с ним.

Без и вне рациональности красота формы может сжечь в огне амбивалентности эмоций самое человеконенавистническое и, вообще, любое "содержание" при равной силе эмоционального воздействия. Реальные факты осуществления актов искусства это подтверждают. Так, художественно отточенные эссе Ницше, в которых проповедуется аморализм, на читателя действуют часто неотразимо. Бесспорно ораторское мастерство и красноречие автора. Мы выдвигаем гипотезу, подлежащую проверке. Объективно сущая поливалентность эмоциональной реакции своей природой имеет сплав чувств и мыслей, порождаемых в процессе декодирования весьма специфического "языка" искусства на базе всего предшествующего опыта воспринимающего.

Поясним наше понимание природы восприятия на примере произведений Н.В. Гоголя.

Когда читатель или зритель комедии "Ревизор" становится свидетелем жестоких мук Городничего, рвущего на себе волосы, зритель неизменно испытывает то, что физиологи называют положительной эмоцией, иногда даже громко смеется. Ни значение (прямое) слов Городничего, ни поступки его не могут объяснить этого акта эстетической реакции. Веселье зрителя достигает апогея как раз в момент пароксизма ужаса и отчаяния, охватившего "свет" города N: в момент прибытия настоящего ревизора.

Обратную картину мы наблюдаем при восприятии поэмы "Мертвые души".

Всякий читатель, достаточно подготовленный для адекватного анализа и синтеза поэмы, испытывает по мере чтения нарастающую грусть вопреки тому, что текст произведения предлагает его вниманию все более комические картины из жизни чудаковатых людей и все более веселые повороты сюжета.

Почему нарастание сцен, избылиующих буффонадными ситуациями, уморительными высказываниями персонажей и прочим, производит эффект, заставляющий для самоободрения припомнить те места из Аристотеля, в которых обосновывается благодатное воздействие трагедии на душу и организм?

Подобные факты, число которых настолько велико, что вероятность воздействия случайных возмущений на наблюдаемый результат приближается к нулю, допускают, по нашему разумению, такое объяснение.

Однотипность эмоциональной реакции при восприятии "Ревизора" или "Мертвых душ" обуславливается адекватностью решения писательской задачи: смех в первом и тоскливое чувство во втором случае могут вызываться к жизни только смыслом соответствующих произведений в целом.

Стало быть, эстетическая реакция в ходе восприятия произведения искусства по меньшей мере в подобных случаях была опосредствована и опиралась на интерпретационную работу сознания.

Выдвигая это рабочее предположение, мы одновременно гипотезируем следующую трактовку истоков катарсиса — сущности эстетического наслаждения, сопровождающего интерпретационную работу психики. Мы постулируем, что диапазон переживаний, субъективно осознаваемых как потрясение и наслаждение, тесно коррелирует с пониманием, оцениванием и представляет собой гамму познавательных эмоций.

Для обоснования центральной и стержневой идеи настоящей работы, определяющей отбор содержания, путей и способов дидактического введения интересующего нас учебного материала, необходимо оговорить значение ряда понятий, которыми придется оперировать в ходе дальнейшего рассуждения.

1. Условимся называть тезаурусом (греч. сокровище) следы представлений, понятий, ощущений, хранящихся в душе человека. Понятие тезауруса имеет для педагога чрезвычайно серьезное практическое значение. Обсуждение проблем обучения в терминах тезауруса постоянно напоминает о том, что обучение не существует отвлеченно, а только по отношению к определенному человеческому сознанию и относительно некоторой величины тезауруса.

2. Будем называть знаком нечто А, обозначающее отличный от А факт или объект В для некоторого тезауруса С.

3. Будем называть смыслом или значением (для нас эти термины практически тождественны) знака А тот факт или объект В, который ассоциируется с А воспринимающим этот знак тезаурусом С.

4. Любой смыслоносящий элемент художественного произведения, будь то целостный образ или система образов, звук или ритмика стиха, композиция или ход действий, — может быть назван знаком, ибо любой из этих элементов подпадает под принятое нами определение 2-е.

5. Чтобы художественное произведение могло функционировать, необходимо вычленение значений всех его смыслоносящих элементов, всей системы знаков, составляющих произведение. Понимание смысла знака зависит от владения тем "языком", в состав которого входит этот знак. Осознание значения образных элементов произведения возможно только в их системе, реализованной в произведении, и при условии овладения "языком искусства" воспринимающим. Вычленение таким образом понимаемого значения произведения назовем интерпретацией, истолкованием.

Поясним теперь наше понимание природы восприятию искусства в рамках введенной нами терминологии.

Искусство становится неподменным орудием познания потому что, будучи знаком определенного жизненного явления и отношения к нему автора, образ, при условии его адекватной интерпретации, распознается всеми постигшими его значение и пережившими вызванные им эмоции и становится ориентиром в действительности ("не будьте дон-

кихотом", "...все эти молчалины и скалозубы, — как я устал от них").

Понятие искусства заключается не в распадении, а в отождествлении смысла и образа, — напоминает Гегель, — всякая же действительность, прежде чем проникнуть в чувство и волю человека, должна пройти через его созерцание и представление.

Смысловое значение знака можно представить как след предмета, к которому отсылает знак, в тезаурусе, след, приобретенный в ходе прижизненного развития или полученный по наследству.

Акт интерпретации тогда будет заключаться в установлении связи между знаком и следами в структуре памяти воспринимающего (по механизму установления временных связей или подкрепления имеющихся).

Интерпретация мыслится, таким образом, как процесс эквивалентной замены знаков (в их взаимосвязи) их значением. Поэтому восприятие произведения — это взаимодействие тезауруса со знаками в единстве с их значениями.

Искусство требует многократной интерпретации, вычленения значения смыслоносящих компонентов: прямого и дополнительного, возникающего благодаря тому, что знак выступает средством выражения образа, а последний — средством выражения идеи и т.д.

Стало быть, при нашем подходе нельзя воспринимать литературные произведения, не вычленив материал восприятия (традиционно называемый "содержанием"). Ни сами образы, ни сюжет, ни тема, ни идея, ни отношение автора к изображаемому, ничто вызывающее эстетическую реакцию не дано в произведении само по себе, в готовом виде. Восприятие в нашем понимании есть совершенно неразрывное вычленение "что" наряду с "откуда" и "как стало известно, что это действительно "что"".

Иными словами, наш подход делает невозможным отрыв формы от содержания, "художественных особенностей" от "идеи", так как самую идею рассматривает только в единстве со знаками идеи, и эту самую идею рассматривает как знак, значение которого еще предстоит вычленишь.

Поскольку тезаурус того или иного реципиента есть функция от его опыта, интерпретацию литературных произведений можно описать только при учете особенностей тезауруса определенной возрастной группы. Следы как основа интерпретации складываются в ходе многократных наблюдений отношений между явлениями, выделения из них устойчивых, регулярных отношений. В результате одно явление начинает восприниматься как признак, знак другого: часть — как знак целого, внешнее — как знак внутреннего, действие — как признак и т.д. Подготовленная по мере приобретения подобного опыта интерпретация предстает в итоге как включение новых знаков в тезаурус на основе его перекодировки (код или "язык" знака переводится на "язык" тезауруса интерпретатора.

Очевидна зависимость понимания произведения от особенностей тезауруса. Сущность этой зависимости заключается в том, что денотат (реалия, обозначаемое), как известно, никогда непосредственно не связан со знаком (словом; образом и т.п.). Между ними находится общее смысловое представление.

Восприятие произведения выступает как непрерывный процесс взаимодействия текста с тезаурусом, в ходе которого происходит перестройка, надстройка, расширение последнего. Роль тезауруса однако не исчерпывается установлением связей между собой и текстом; его особенности предопределяют, пожалуй, самое важное в анализе и синтезе при восприятии — установление ограниченного числа связей из множества логически возможных, вероятных связей между интерпретированными знаками и значениями. В интерпретации нет ничего более, чем установления связей между различными значениями и последующей семантизации этих связей.

И если мы хотим научить неискушенного читателя распознавать, считывать, перекодировать знаки (элементы) языка искусства с помощью неких правил (а мы хотим этого!), то такими правилами могут быть лишь правила установления связей текста с тезаурусом, значений этих связей — с тезаурусом и т.д.

Нам необходимо в этом пункте рассуждения ввести еще несколько новых понятий. Взаимодействие тезауруса с текстом, орудиями которого выступает интерпретация на различных уровнях, представим как процесс решения читательской задачи.

В качестве вопроса задачи выступает то или иное значение соответствующего знака.

"Финальный" вопрос — значение произведения в целом как сложного знака.

Условием задачи выступает тот или иной знак или их иерархия.

Финальная читательская задача охватывает систему подзадач, каждую из которых условимся называть познавательной задачей по литературе (ПЗЛ).

В реальном процессе восприятия произведений литературы в таком случае не найдем ничего, кроме протекающего в свернутом виде, чаще всего — неосознанно, почти мгновенно, процесса интерпретационного решения системы познавательных литературных задач — системой знаков произведения.

Этот процесс приводит к решению финальной читательской задачи и актуализации эмоциональных реакций.

Углубление или (и) расширение тезауруса в ходе взаимодействия с художественным текстом не сможет не вызвать фиксируемой сознанием положительной эмоции, так как упрочение тезауруса отвечает коренным потребностям индивида.

Кроме того, художественное произведение — школа чувств. Предметом "интерпретационной обработки" информации, несомой искусством, наряду с понятиями и являются эмоции, более глубокое, точное, разностороннее выражение которых (по сравнению с реципиентом) дает автор. Поэт и прозаик показывает человеку не только окружающий мир, но и его самого, внутренний мир самого человека.

Мы полагаем, что словесные виды искусства при этом доставляют еще одно удовольствие, "базирующееся" на интерпретации.

Поэтический троп, синтаксический оборот, новая лексика — в рамках "каждодневности" — это кузница языка и эксперимент, позволяющие присутствовать при рождении нового образа — метафоры метонимии, другого удачного иносказания. Читатель получает дополнительные способы кодирования и декодирования жизненно важной информации о чувствах и мыслях — экономные, эффективные и эффектные способы, становящиеся отныне и его средством коммуникации и моделирования мира. (Сравните: "Ах, ты пела?", "стусеваться" — глагол, изобретенный Достоевским, "Но зачем же стулья ломать?", "Прекрасное — это образ любви", "Деточка, все мы немножко лошади" и т.п.).

Наконец, искусство дает широкие возможности для формирования положительных эмоций, в основе которых лежит возрастающая вероятность достижения цели при решении читательской задачи.

Первоначальное восприятие оставляет, естественно, после себя многие знаки не распознанными и не семантизированными. В этом заключена реальная основа для "последствия" произведения.

Обсуждение исходных посылок дает возможность, как представляется, наметить тактику совершенствования подготовки квалифицированного читателя, которая должна заключаться, на наш взгляд, в том, чтобы

- углубить первичный мгновенный, свернутый анализ и синтез произведения путем тренировки в овладении инструментарием интерпретации;
- усовершенствовать ассоциативно — актуализирующий аппарат образного мышления путем приобретения умений интерпретации (т.е. решения познавательных задач);
- сблизить последствие произведения с моментом восприятия путем упражнения на ускорение вначале целиком развернутого во времени, а потом все более автоматизируемого процесса решения читательской задачи.

Наша цель - раскрыть механизм восприятия литературного произведения с целью управления его глубиной. Дело в том, что способы интерпретации — в нашем понимании термина — выступают как фундаментальные методы познания в науке о литературе; все остальные ее методы, исторически существовавшие и логически мыслимые — суть

производные от методов интерпретации.

"Язык" искусства

Единственная известная нам реальность, заданная в чувственно осязаемой форме при восприятии искусства слова, — есть художественная речь, художественное бытие слов и предложений естественного языка. Это внешняя, "грубо зримая" материя, из коей "сделано" произведение литературы. И как бы легко — в психологическом плане — ни было "забывать" об этом, но вся эмоциональная и понятийная информация, несомая художественным произведением, имеет своим истоком его словесную ткань. Вне восприятия художественной речи не мыслима, естественно, интерпретация ни на одном ее уровне. Стало быть, базовый этаж всей интерпретационной работы психики (сознания и подсознания) лежит в плоскости восприятия и изучения текста произведения.

Разумеется, решение читательской задачи не сводится к интерпретации этих предложений, а только базируется на ней. При этом неизбежно возникает задача установления отношений между прямым и контекстуальным значением слова. В этом, весьма сложном, процессе необходимо четко различать две стороны: в ходе восприятия литературного текста происходит непрерывный взаимопереход между прямыми, "словарными" значениями слов и их сочетаний — с одной стороны, и "поэтическими", приобретенными в данном контексте, новыми, дополнительными значениями, — с другой. Контекст поэтому становится средством "наращивания" значений элементов текста.

Поскольку установление любых значений, прямых или переносных, мыслится нами как установление связей с элементами структуры опыта читателя, то в понятие контекста приходится включать и этот опыт. Но контекст не остается одинаковым по объему во временных искусствах, он нарастает, расширяется по мере восприятия произведения, усложняется и перестраивается. Поэтому интерпретация слов, с которых начинается текст, для нас совсем не то, что интерпретация заключительных фраз текста, а повторное чтение обладает дополнительными характеристиками, самые общие свойства которых уже отмечались исследователями (В. Асмус. Чтение как труд и творчество. "Вопросы литературы". 1961. № 2). В ходе взаимодействия текста с читателем появляются все новые и новые объекты семантизации: то, что имело лишь прямое значение, приобретает черты нового знака (звуковой состав фразы, "валентность" слов, тропы) и требует вычленения их значения.

Предположим, что каждый из элементов текста: звук, буква, слово, словосочетание, предложение, абзац и т.п. проходят при этом через многослойный, интерпретационный "фильтр", в котором задерживаются их значения. В первом слое этого фильтра лежит прямое значение слова как знака реального денотата. Этот этап естественной интерпретации слов, как необходимую предпосылку социальной языковой коммуникации, назовем "базовым этажом" интерпретации. Здесь вычленяются наряду со смысловыми и экспрессивные значения слов естественного языка.

Особенно существенна та сторона проблемы, что эмоциональное значение слова не случайно и не стопроцентно субъективно. Заложенные в слове эмоциональные ассоциации, так же, как и смысловые, служат потенциальным стимулом для актуализации целых вероятностных групп в диапазоне реально существующих и логически возможных восприятий, но они все же не произвольны и определяются контекстом.

Действительность контекста (ближайшего и нарастающего) помогает читателю отсеять от множества возможных только необходимые и достаточные толкования (т.е. эмоциональные и предметные значения) данных знаков. Следовательно, этапы интерпретации — суть задачи на контекстуальное ограничение реальных значений знаков.

Доказательством того, что наши исходные предположения верны, служит распад эстетической реакции при экспериментальной "деформации" художественного текста.

Удаление из него нескольких структурных единиц означает удаление из акта восприятия

интеллектуального, точнее, мыслительного компонента (понимания, интерпретации, решения) читательской задачи, и это не позволяет интерпретировать текст во всей его системности, во взаимосвязи всех его звеньев. Вот почему любое изменение автором в синонимическом ряду, в структуре фразы, в лексике, стиле, фонике не может не повлечь за собой изменений в понимании и, неизбежно, — сдвигов в эмоциональном отклике на произведение.

Прямое значение слова, вычлененное на базовом этапе интерпретации, служит материалом для получения информации о времени и месте действия (эпос, драма), ситуациях, чувствах, мыслях, поступках героев, в частности, героя лирического (поэзия).

Семантизации при этом подвергаются такие знаки, как отбор лексики, грамматические формы, ритм, интонация, фоника и пр. Таковы основные знаки, подлежащие семантизации уже на первом этапе интерпретации.

Попробуем теперь удалить из текста "Маленького принца" А. Сент-Экзюпери упоминание о некоторых поступках принца: все или большинство переспрашиваний, разговоры с честолюбцем и деловым человеком, и попробуем прочитать эту повесть, забыв о названных "движениях" ее главного героя. Ощутим ли мы обаяние чистоты, мудрость наивности, грусть бескорыстной жертвенной любви, ненасытную жажду познания, пронизывающие сказку? Достаточно ли сроднимся с образом детства, персонифицированным в образе принца, чтобы испытать "очищающий шок" при чтении последних "страниц — расставаний".

"И никогда ни один взрослый не поймет, как это важно".

"Тогда — очень прошу Вас — не забудьте утешить меня в моей печали, скорей напишите мне, что он вернулся".

Эти слова никогда не отзовутся просветленной болью ни в одном, самом экзальтированном, сердце при условии, что образ Маленького принца не мог бы адекватно воссоздаться воображением читателя (не было достаточного числа исходных знаков образа).

Полученная на первом "этаже" информация о времени, месте действия, ситуациях, поступках и примечательных свойствах действующих лиц одновременно является материалом для последующей интерпретации.

Таким образом, результаты интерпретации (вычлененные значения) мгновенно превращаются в знаки, подлежащие дальнейшему переосмыслению, перекодированию, новому вычленению значения.

Эти знаки становятся условиями задач второго этапа интерпретационного фильтра.

Условиями задач, таким образом, здесь выступают совокупность, последовательность и связь ситуаций и поступков (под последними понимаются любые "движения" в действии: мысли, слова, дела, жесты, взгляды, взаимоотношения главных и второстепенных героев).

Эта связь не сразу превращается в сюжет и композицию; прежде чем вычленишь последние, читателю понадобится пропустить знаки всех уровней через интерпретационный фильтр.

На втором этапе интерпретации читатель синтезирует образы. Воссоздающее воображение, стимулированное значением, смыслом (как эмоциональным, так и предметным) знаков образа, так перестраивает и надстраивает опыт читателя, что над текстом произведения создается пока еще бледный гипотетический образ, точнее -- представление о герое, действующем лице произведения. Это и есть результат решения задач второго этапа: информация об образах, характерах, типах произведения. Пока это еще довольно зыбкая, неполная информация.

Но, обогащенное первыми гипотетическими решениями первых цепочек интерпретационных задач, сознание начинает все глубже и шире охватывать материал художественной речи.

Решение читательской задачи непрерывно усложняется по мере нарастания контекста.

В самом деле, некоторое начальное представление об идее, вычлененной как значение взаимодействия образов в определенных ситуациях, позволяет в ткани текста

идентифицировать в качестве знаков и семантизировать не просто более широкую систему грамматических, звуковых, синтаксических элементов как признаков отношения автора к изображаемому, не только открывать метафорические, метонимические и другие переносные

значения словосочетаний, но и отличать в структуре авторского повествования отдельные голоса полифонического (как закон) звучания прозаического текста. При этом важно отличать несобственно-прямую речь персонажей от "авторского" голоса.

Таким образом возникает и надстраивается в ходе восприятия произведения "промежуточный" этаж семантизации не прямых, а дополнительных, художественных значений элементов текста: описание (констатация "фактов", рассказ о событиях, рассуждение автора), монолог, диалог, несобственно-прямая речь.

В результате интерпретации этого типа вычленяется все более обширная информация о совокупности и взаимосвязи обстоятельств, событий, поступков, действий, движений, ситуаций, портретов, пейзажей, интерьеров и др.

На первых же этапах интерпретации необходимо получить информацию о "поступках" автора, трактовка которых дает возможность воссоздавать постепенно образ автора. В число этих "поступков" включим высказывания автора, "лирические отступления", непосредственные декларации ("Война и мир" Л.Н. Толстого, "Русский характер" А.Н. Толстого, например) и т.п.

Образ автора вписывается в систему образов, и его значение способствует углублению интерпретации на последующих уровнях идеи и идеала.

Итак, над базовым этажом анализа существует некая "емкость", по мере чтения наполняемая контекстуальными, дополнительными, художественными значениями материала базового этажа. Причем значения эти — под влиянием предварительного решения читательских задач на всех этажах интерпретационного фильтра — могут вычленяться как "в отмену" прямых значений (при замене их новыми, сугубо контекстуальными), так изменяться качественно (та или иная степень переноса значения).

Поясним это на примере стихотворения С. Есенина:

Не криви улыбку, руки теребя,
Я люблю другую, только не тебя.
Ты сама ведь знаешь, знаешь хорошо —
Не тебя я вижу, не к тебе пришел.
Проходил я мимо, сердцу все равно —
Просто захотелось заглянуть в окно.

По мере нарастания контекста читатель приходит к твердой уверенности, что слова "сердцу все равно" следует понимать в смысле, прямо противоположном их буквальному значению. И это подтверждает гипотетическое решение читательской задачи как на уровнях идеи и идеала (в лирике под "идеями" условимся понимать изображенное и воссоздаваемое читателем чувство, а под "идеалом" — утверждение или отрицание того или иного чувства и его истоков), так и на постоянно переосмысливаемом базовом уровне: ведь и вторая строка приобретает смысл, диаметрально противоположный прямому своему значению. И последующие!

Этот "промежуточный" этаж анализа — надстройка над базовыми прямыми значениями элементов художественной речи — дающий информацию о контекстуальных значениях новых и прежних (!) элементах текста, — аккумулирует условия задач всех последующих этажей анализа произведения. Накопленная в нем информация поступает для постепенного раскрытия складывающихся в представлении читателя образов на следующий этаж — уровня образов.

Уже из определения реалистического искусства "Истина страстей, правдоподобие чувствований в предполагаемых обстоятельствах" (Пушкин А.С. Полн. собр. соч. 1949. Т. 11. С. 177) видно, что синтез образа-типа невозможен вне выявления ситуаций, переживаний и чувств героев, знаки которых были найдены на базовом и настроенных над базовым этажах (ср. также замечания Э. Золя по поводу "экспериментального романа" в кн.: Литературные манифесты французских реалистов. Л., 1935. С. 98).

Психологи показали, что поступки, внешность, названные автором черты характера — легче усваиваются неквалифицированным читателем, чем отношение к герою других персонажей, обстановке, поступки второстепенных героев. По нашим наблюдениям, интерпретация мыслей и переживаний героев, особенностей его речи, вычленение сложных мотивов поведения, как правило, с большим трудом осуществляется начинающим читателем, опыт которого еще невелик и (или) инертен даже в случае адекватности его тезауруса "миру" данного произведения по объему.

Наиболее важным и трудным во всей работе психики при восприятии произведения литературы нельзя не признать синтезирования системы образов, т.е. той связи между героями в определенных обстоятельствах и ситуациях, в которой разрешается конфликт, осуществляется композиционное построение, в которой реализуется то, что Аристотель называл "действием, придающим смысл (творению искусства).

Знаками составного компонента этой системы — образа автора — выступают те точки зрения, под которыми освещаются события и характеры в произведении.

"Писатели смотрят на одни и те же события с разных точек, — замечал Леонид Леонов, — один — с качающегося под облаками шпиля башни, другой — с непоколебимой скалы, третий — из подвала. И все это интересно. В любой книге прежде всего интересно найти тот особенный угол, под которым автор рассматривал жизнь".

В.А. Успенский обнаружил важные симптомы, знаки авторской точки зрения. Среди них — авторское "знание" о предмете повествования и об источниках его: ставит ли автор себя в позицию человека, которому известно вообще все относительно описываемых событий, или же накладывает определенные ограничения на свои знания. В последнем случае нас должно интересовать, чем обусловлены данные ограничения. Они могут быть, в частности, обусловлены тем, что автор становится на точку зрения какого-либо действующего лица. ("Поэтика композиции". М., 1970. С. 132). Позиции, с которых ведется повествование, могут проявляться в плане оценки, в плане фразеологической характеристики, в плане пространственно-временной перспективы и в плане субъективности или объективности описания. Все эти знаки подлежат интерпретации, результатом которой выступает образ автора, разумеется, трактуемый вне "наивного реализма", т.е. не отождествляемый с реальными писателями.

Система образов людей и других важных образов в произведении, вычлененная на третьем этапе интерпретации, есть знак (наряду со всей информацией предыдущих этажей идеи, темы и проблематики в их единстве), подвергаемый осмыслению на четвертом этапе интерпретационного фильтра.

Вне и помимо осознания общей идеи произведения эстетическая реакция недостижима. Как и все остальные элементы информации, вычленяемой в ходе интерпретационной работы психики, идея синтезируется постепенно, все более кристаллизуясь и оформляясь в четкое понятийно-образное, интеллектуально-эмоциональное познание (суждение, провоцирующее актуализацию связи со следами системы ценностей и чувств читателя).

Наконец, последний слой интерпретационного фильтра, через который вновь и вновь проходит каждый знак базового этажа произведения с тем, чтобы, оставив в нем свое значение, снова подвергнуться интерпретации с учетом измененного, надстроенного или перестроенного, тезауруса читателя, — выступает как единство эстетического идеала и художественного метода.

Установление или (и) ниспровержение идеала — бесспорная цель искусства, отвечающая объективной потребности человека. "Цель художества есть идеал, а не нравоучение", — А.С. Пушкин.

В эстетическом идеале художника, находящем свое воплощение в чувственных формах, воплощены эстетические оценки действительности.

Искусство познает действительность, не просто моделируя, но и пересоздавая ее. Искусство творит будущее, отрицая или утверждая исторически настоящее. Эстетическое воздействие произведения есть в значительной степени функция от восприятия эстетического идеала.

Его знаками является вся структура смыслоносящих элементов произведения: идея, система образов, действие, — все, производное от базового этажа интерпретации и самый текст — художественная речь. Строго говоря, и идея познается в искусстве как идеал. К сожалению, в школьной практике очень часто упускается эпитет — "эстетический" в сочетании "эстетический идеал", и "главные мысли" произведения рассматриваются как "лишенные телесности", абстрактные и внеэмотивные понятия. Одним из факторов этого более чем грустного упущения является недостаточное внимание к интерпретации образа автора. Г. А. Гуковский справедливо усматривал причины этого школьного зла в том, что восприятие героев-людей заслоняет (в учебниках и в учебной практике) восприятие образных компонентов произведения (при этом образы часто модернизируются). Иными словами, вне системы интерпретационной работы, воплощенной в детерминированной предложенной схемой расположения "этажей" (слоев, порядков, этапов) решения читательской задачи, осознание эстетического идеала в принципе невозможно. А без этого условия произведение не достигает своей цели, не вызывает достаточно глубокой и сильной эмоциональной реакции, не перестраивает в желательном отношении тезаурус читателя, не обогащает его в степени, сравнимой с потенциальными возможностями несомой им эстетической информации.

Приведем схему расположения этажей интерпретации и пояснения к ней.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Порядок интерпретации:

1. Первичная, фундаментальная интерпретация.
2. Интерпретация второго порядка.
3. Интерпретация третьего порядка.
4. Окончательная интерпретация

Интерпретируемые знаки:

1. Отдельное слово. Элементы повествования.
2. Сюжет. Композиция (категория художественного времени). Информация, полученная в ходе ин. № 1.
3. Информация, полученная на первых двух этапах: Образы-типы.
4. Образы, сюжет, композиция, идея, тема, проблематика.

Получаемая информация:

1. Время. Место. Действующие лица. Ситуации. Поступки.
2. Образы людей. Другие важные образы.
3. Идея. Тема. Проблематика.
4. Эстетический идеал.

Пояснения к таблице: 1) Каждая последующая интерпретация полностью зависит от всех предыдущих. 2) "Профессиональным читателем" — исследователем — эстетический идеал вычленяется совместно с художественным методом, как минимум. 3) Под "элементами повествования" понимаются такие отрывки текста, как сообщение, высказывание, описание, портрет, пейзаж, монолог, диалог, несобственно-прямая речь.

Как видно, достижение эстетического наслаждения как эмоционального взрыва, катарсиса, мыслится как результат интерпретационной работы психики, восходящей к вычленению эмотивной и предметной компонент в структуре текста произведения, точнее — "художественной речи". Интерпретация осуществляется на разных "этажах" — т.е. интерпретируются знаки различного типа, и каждый последующий тип есть функция от предыдущего.

Но интерпретация на любом этапе может иметь несколько уровней. Число уровней интерпретации зависит от числа возвращений для дополнительной "обработки" на этапах 1—4. От числа уровней интерпретации зависит степень завершенности создаваемой читателем "розы" целостного восприятия: читательского синтеза.

Понятие "уровня интерпретации" включает в себя степень видоизменения и дополнения вычлененной на каждом этапе информации по мере нарастания контекста.

Необходимость повторения этого цикла исчезает, как только контекст "исчерпывается" реципиентом, как только им извлечена вся необходимая для катарсиса информация.

Очевидна индивидуальная природа этой зависимости. Один и тот же текст будет "исчерпан" тезаурусами различного типа при разном числе повторений цикла. Чем больше это число, тем глубже интерпретация, тем больше окончательно вычлененная информация, сильнее и глубже катарсис.

Разумеется, в реальном процессе восприятия повторение циклов осуществляется свернуто и неосознанно.

Вопрос о повторении циклов, т.е. о числе уровней интерпретации — совсем не то же, что вопрос о повторном чтении. Здесь многое зависит от памяти реципиента. По мере нарастания контекста "заключиваются" не только новые, впервые встречающиеся элементы текста, но и переосмысливаются и старые. Если читатель удержал их в памяти идеально хорошо, то дополнительно чтения иногда не требуется [если только реципиент не хочет вызвать в себе повторения катарсиса, эстетического наслаждения].

В большинстве случаев для дополнительной интерпретации при новом чтении остается (в высокохудожественных текстах) много материала базового этапа.

Изложенная концепция "интерпретационного фильтра" позволяет конкретизировать намеченную в начале работы тактику совершенствования в подготовке квалифицированного читателя. В самом деле, если мы постулировали необходимость овладения инструментарием интерпретации, то теперь можно наметить конкретные пути решения этих задач. Если говорить при этом только о дидактических принципах построения этих путей, то придется гипотезировать как минимум три важнейших:

- 1) обучение идентификации знаков и их признаков в структуре произведения;
- 2) обучение вероятностей интерпретации путем контекстуального ограничения допускаемого данным тезаурусом множества логически мыслимых значений данного знака;
- 3) обучение интерпретации на всех этапах интерпретационного фильтра.

Однако, возникает вопрос, какими педагогическими средствами рационально осуществляется желаемое обучение. Современная дидактика не знает более эффективного способа формирования познавательной самостоятельности, необходимой при желаемом обучении, чем передача учащимся опыта решения познавательных задач.

Как мы видели, познавательные задачи возникают при интерпретационной работе в ходе художественного восприятия. Нам остается показать, что изложенная концепция позволяет очертить границы системы познавательных литературных задач, служащих подготовке квалифицированного читателя.

Мы в сущности, обсудили вопрос о методах и содержании обучения "языку искусства".

В самом деле. Мы проследили гипотезируемый механизм чтения на языке образов — вычленения знаков (условия познавательных задач) и их значений (вопрос, требование, и результат их решения) на различных уровнях интерпретации, их переход друг в друга и реализацию связи любого и каждого из них с фундаментальным, базовым этажом в нашей иерархии.

При этом семантизация знаков, осуществляемая как установление (новых) связей следов в тезаурусе, как строительство контекста, понимаемого в терминах взаимодействия тезауруса с текстом, как отсечение под влиянием нарастающего контекста ряда логических возможностей интерпретации и вычленение только нескольких (иногда — одной) наиболее вероятных, — выступает сущностью интерпретации на том или ином уровне, методом

анализа художественного произведения. Интерпретация на базовом этаже — один метод; на этаже дополнительных значений (с высоты всех последующих этажей) — другой и т.д. Сколько этажей, столько и методов изучения текста: это — первая группа методов литературоведческой науки.

При вычленении этих методов мы шли сугубо теоретическим путем, мы постулировали некую динамическую схему, служащую моделью восприятия произведения мыслимым реципиентом А, обладающим тезаурусами. Но можно было изучать механизмы интерпретации художественного произведения по данным, имеющимся "на входе" и "на выходе" его восприятия — путем исследования методов работы выдающихся критиков и историков литературы в результате сравнения продуктов ("выход") их интерпретации, равно как и ее хода, с самим художественным текстом ("вход").

Поскольку нас интересует не психологический механизм, а исключительно только результаты его действия, то нам остается чисто логическим путем восстановить объективные этапы, которых не могло не быть, по одному тому, что продукт интерпретации "сырого материала", текста — налицо. При этом важно установить факторы, повлиявшие на отбор только нескольких вариантов интерпретации из числа логически возможных, т.е. механизмы контекстуальной интерпретации.

Мы рассматриваем модель интерпретации как модель читательского синтеза.

Предлагаемая на этих страницах модель является одновременно моделью восприятия и моделью изучения текста, т.е. она постулирует существование шести основных методов научной литературной критики текста: 1) интерпретации на базовом этаже; 2) интерпретации на первом этаже; 3) интерпретации на втором этаже; 4) интерпретации на третьем этаже; 5) интерпретации на четвертом этаже; 6) интерпретации на промежуточном этаже (= повторной интерпретации любого знака первых пяти этажей).

Методы научной критики, вычлененные выше, основаны на ряде гипотез. А именно - гипотезе о единстве чувственного и мыслительного начал в восприятии и познании искусства. На гипотезе о познавательной природе эстетической эмоции. На гипотезе о единстве тезаурусной и текстовой компонент в нарастающем контексте. На гипотезе о принципиальной недостижимости катарсиса вне решения системы подзадач финальной читательской задачи. На гипотезе о вероятностной природе контекстуального вычленения значений. на гипотезе о динамическом характере интерпретации, предполагающей многочисленные повторения самой себя (гипотеза уровней интерпретации).

Нам остается упомянуть заключительную гипотезу педагогического свойства: система познавательных задач выстраивается вдоль предложенных методов интерпретации.

Но помимо методов изучения собственно текста в его фиксированных взаимосвязях, историк литературы, критик и подготовленный читатель — непрофессионал использует производные и надстраиваемые над базовыми методами интерпретации методы "внетекстового анализа".

Это изучение связи данного произведения с "внешним миром": историей жизни автора, историей гражданской и политической, историей материальной и духовной культуры, историей литературы как ее части, социальной психологией, историей общественной мысли, историей языка и пр.

В качестве конкретных методов внетекстового анализа выступают соотнесения каждого из этажей интерпретационного фильтра и вычлененных на них художественных фактов с творчеством данного писателя. Сюда же относятся методы изучения творческой истории произведений (см. работы Н.К. Пиксанова).

Изучение литературы в связи с другими сферами общественного сознания — публицистикой, философией, наукой, психологией, часто осуществляется методами познания, специфичными для этих сфер общественного сознания. Так, методы исторического знания неотделимы от литературоведческих исследований, посвященных характеристике эпохи, в которой появляется и функционирует данное произведение.

Анализ известных литературоведению школ и направлений с точки зрения применявшихся ими методов убеждает нас в делении методов науки на две крупные группы: базисных

методов вычленения значения элементов текста в их системе, и методов внетекстового анализа.

Методы второй группы — внетекстовой интерпретации разработаны в науке несравненно основательнее, приняли значительно более эксплицитную, явную форму в литературоведении, нежели базисные методы, применяемые, как обнаруживает внимательное рассмотрение, в большинстве случаев свернуто или даже неосознанно.

Советская наука о литературе взяла "на вооружение" многие различные методы внетекстового анализа прошлых и современных эпох, среди них — биографический, сравнительный и иной, исходя из того, что каждый из этих методов не исключает другой, а "изучает в одном и том же разное" (Л.С. Выготский).

При этом вторая группа методов, которая нашла применение в современной советской науке, не есть механическое их соединение, но — результат преодоления исторической ограниченности каждого из них на более высоком уровне: на уровне общей марксистско-ленинской методологии. Ибо все остальные школы и направления односторонне выпячивали при изучении произведений лишь одну или несколько из их связей с внешним миром.

Мифологическая школа стремилась вывести всю национальную культуру из мифов. Миграционная "теория" сводила проблематику литературоведения к заимствованию вычлененных на определенном этапе интерпретации сюжетов.

Позитивистская культурно-историческая школа, изучая связь произведения с расовыми, климатическими историческими условиями их создания, пыталась таким образом истолковать все "эстетические моменты" и смысл литературных творений.

Особенно ясно прослеживается это разграничение на примере "реальной критики", развитой Н.А. Добролюбовым: авторы, принадлежащие к реальной школе, но ограничивались истолкованием и оценкой литературной вещи, но и дополнительно исследовали явления жизни, в ней отраженные, пользуясь при этом сопоставлением уже истолкованного или интерпретируемого на том или ином уровне произведения с исторической, социологической, экономической, этической, психологической и иной действительностью.

Нам необходимо было вычлениить и сопоставить обе группы методов с целью отбора тех из них, которые необходимо применить в системе познавательных задач, призванных передать учащимся способы их решения.

В соответствии с найденным ответом на эту кардинальную проблему приходится постулировать существование двух качественно отличающихся типов школьных творческих заданий: это собственно познавательные задачи в нашем понимании, т.е. задания интерпретировать в вероятностном отношении и контекстуально ограничить возможные интерпретации тех или иных знаков на том или ином уровне. Система таких познавательных задач дает решение финальной читательской задачи.

Другая группа творческих заданий направлена на тренировку нахождения связей изучаемого текста с "внешним", но органически связанным с ним миром: историей, социологией, психологией. Разумеется, без привлечения сведений из этих и других областей знания вообще невозможно взаимодействие текста с тезаурусом, но в первой группе задач это привлечение — средство интерпретации, а во второй — предмет изучения.

Таким образом, вырисовываются следующая типология заданий по развитию познавательной самостоятельности учащихся при изучении литературы:

на интерпретацию звуков, слов, предложений; вычленяются имманентные значения;
на интерпретацию имманентных значений; вычленяется информация о времени и месте действия, поступках, ситуациях и др.;

на интерпретацию знаков образов; вычленяется система образов;

на интерпретацию системы образов; вычленяются идея, тема, проблематика;

на интерпретацию идейного содержания и всей прежде полученной информации;

вычленяется эстетический идеал;

на переинтерпретацию; вычленяются дополнительные значения знаков всех этажей.

Что же касается проблем, связанных с изучением людей прошлого: биографий писателей, прототипов героев и деятелей литературы; с изучением историко-литературного процесса и теоретико-литературных категорий, совершенствование методики преподавания этих проблем, на наш взгляд, следует искать на пути применения других методов, разработанных дидактикой [имеются в виду методы развития познавательной самостоятельности, дополнительные к познавательным задачам: проблемное изложение, частично-поисковый метод и т.п. См. работы М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера и др.]. Эта необходимость диктуется очень простым соображением — фактором времени. Объем и трудности обучения "языку" искусства, связанные с решением систем познавательных текстовых задач и некоторая подготовка в методах второй, производной, группы обуславливают неизбежность переноса акцента именно на первую группу задач.

Если предложенная модель акта искусства слова в известной мере адекватна реальному процессу понимания, то тогда тренировка, приобретение опыта самостоятельного решения познавательных задач по литературе (ПЗЛ) должна привести к фиксируемому сдвигу в глубине и силе эстетической реакции, в полноте решения генеральной читательской задачи.

Пятеро учащихся VI класса одной московской школы были привлечены нами к занятиям на протяжении учебного года. Это были добровольцы книгочеи Марина М., Таня Ш., Андрюша П., Каринэ Т-М., Марина Р.

Экспериментатор, автор этих строк, сообщил школьникам, что в нашем "кружке" их будут учить решать задачи по литературе. На первом занятии детям была предложена генеральная читательская задача.

Детей попросили сказать, понравилась ли им сказка О. Уайльда "Соловей и роза", что именно в ней понравилось, какие места вызвали самые сильные чувства, что это были за чувства, с чем согласились и с чем не согласились, какие мысли вызвала сказка. Вопросы зачитывались до прослушивания текста, а затем задавались по одному. Текст сказки воспроизводился с помощью аудиозаписи (читает М.И. Бабанова). Ответы детей, равно как "звуковые" и "визуальные" проявления эмоций при восприятии, фиксировались на пленку. Любовная фабула сказки вызывала иронические ухмылки, которыми испытуемые исподтишка обмениваются при каждом слове "люблю" и "любовь" вне зависимости от различной контекстуальной увязки этих слов. При длинных описаниях розы дети отвлекаются, тихо перешептываются, подталкивают друг друга. Отношение к тексту "игриво-фамильярное".

Тем не менее, дети заявили:

— Понравился Соловей и юноша (студент) тоже, а не понравился мне Розовый Куст...

— Студент не очень хороший. Он говорил: ничего в Соловье нет, кроме пения.

— Любовь — не такая истинная, как думает Студент.

— Один человек помогает другому.

— Когда Соловей согласился петь песню и пронзить свое сердце, его было жалко.

— Горько, когда девушка отказалась от розы.

— А мне стало жалко, когда эту розу переехало колесо телеги.

Из системы образов, подвергшихся восприятию, полностью исчезли Ящерица и Бабочка, а вместе с ними — определенная часть проблематики, идеи и идеала.

Последующие 18 занятий были посвящены решению познавательных задач по литературе, сконструированных на программном материале для VI класса. Их решение на наших занятиях следовало за изучением соответствующих произведений в классе. Дети были сравнительно хорошо знакомы с текстом. В случаях, когда указанного совпадения не было, текст зачитывался на занятиях. Кружковцы пользовались текстами во время обдумывания решений.

Было предложено более 60 задач, охватывающих типологию 1а. Типичные образцы этих задач (по "Гренаде" М.А. Светлова) приводятся ниже. Остальные задачи читатель найдет в брошюре: Бим-Бад Б.М., Стрельцова Л.Е. Познавательные задачи по литературе:

Экспериментальный дидактический материал — VI класс / Под ред. И.Я. Лернера. М., 1971.

1. Что значит "степной малахит"? Что такое малахит? Где он встречается? Что хотел подчеркнуть поэт, называя молодую траву "степным малахитом"? (на методы базовой, "имманентной" интерпретации).

2. Отряд красных конников, обнажив сабли, неудержимо мчится на врага. Бойцы громко поют лихую, широкую: "Эх, яблочко, куда ты катишься..." В песне этой — их бодрость, их сила, и насмешка над врагом, и радость неизбежной победы.

Борьба не обходится без жертв. В боях много героев сложило голову, погибли с песней на устах. С затаенными в сердце горем предали их бойцы земле. Вместе с ними трава покрыла и схоронила их песню.

Давно это было... Но и сейчас под степной зеленой, сочной, яркой травой хранится "яблочко"-песня.

Да еще в памяти людей, тех кто сражались, как сам поэт, вместе с этими бойцами за справедливую, хорошую для всех жизнь, и тех, за кого они сражались: нас с вами.

Докажите, что все сказанное действительно содержится и лучше, точнее, сильнее, красивее, короче передано в одном только первом восьмистишии стихотворения "Гренада", написанного советским поэтом Мих. Светловым:

Мы ехали шагом,
Мы мчались в боях
И "Яблочко"-песню
Держали в зубах.
Ах, песенку эту
Доныне хранит
Трава молодая —
Степной малахит.

(На интерпретацию первого этажа — вычленение художественных фактов из значения элементов художественной речи).

3. В первых четырех строчках стихотворения Светлова "Гренада" найдете точное созвучие возгласу "Ах!" из пятой строки.

Попытайтесь объяснить, какой дополнительный смысл рождается из этого созвучия. (На дополнительную интерпретацию фоники, исходя из идеи: промежуточный этаж).

4. В последней строфе стихотворения поэт повторяет:

Не надо ребята,
О песне тужить.
Не надо, не надо,
Не надо, друзья!..

Имеется ли в стихотворении прямо противоположное утверждение? Свой ответ обоснуйте значениями заключительных строф. (На методы интерпретации промежуточного этажа.)

5. Как нужно прочитать (с какой интонацией?) последние строки:

Гренада, Гренада,
Гренада моя!

чтобы передать уверенность поэта, что песня хлопца не погибла, что смерть его была не напрасна, что теперь уже другой голос, голос поэта подхватил ее? (На третий этаж осознание идеи.)

6. Докажите, что благодаря стихотворению М. Светлова "Гренада" географическое название Гренада — уже не просто "волость в Испании", а высокая цель, вообще любая прекрасная высокая цель, которая требует от человека многих жертв и великую силу.

Докажите, что теперь для вас Гренада стала стремлением к справедливости и бесстрашию в борьбе за нее, что Гренада — это голос совести, которая не может быть способной, пока есть униженные, что это — присяга на верность добру и мужеству (четвертый этаж интерпретации).

Воздействие экспериментатора на процесс решения задач школьниками имело следующие границы (конкретные примеры занятий приведены ниже). Экспериментатор читал задачу, просил пересказать ее текст, просил переформулировать вопрос задачи. Если понимание условий и задание представлялось ему адекватным, он просил подумать и ответить на вопрос. Если наблюдалось искажение в усвоении данных, экспериментатор задавал дополнительные вопросы, "изобличающие" школьников в противоречиях. При этом на первом, описываемом, этапе наблюдений экспериментатор не объяснял и не показывал способа решения и самого решения. Если испытуемые не решали одну задачу, им предлагалась другая, затем третья и т.д. — до получения доказательного решения. В последнем случае давалась задача на тот же уровень интерпретации, требующая охвата большего по образцу материала, т.е. охватывающая большее число знаков, значение которых необходимо вычлениить.

На этом этапе наблюдений дети продемонстрировали общую для всех, стойкую, упорную тенденцию к "замораживанию" примененного ими способа решения. Иными словами, решение задач вне установки на осознание решения не давало никакого переноса, не вырабатывало умения идентифицировать и толковать значащие элементы текста и надтекстовые структуры. Приведем обычные ответы испытуемых на вопросы задач. Более или менее правильно решив задачу интерпретации фоники на одном материале, те же испытуемые были не в состоянии найти знание аналогичных знаков в несколько иной ситуации.

Задачу № 3 решили так: "Уже в первых строках спрятано "ах". — Он (имеется в виду М.А. Светлов. — Б.Б.) хотел предупредить, что в стихотворении есть и грустное. Молодость у поэта была трудная". Получив усвоение идентичной задачи по стихотворению "Няне" А.С. Пушкина, дети не смогли придти к адекватной интерпретации звукового состава строк:

— Ты под окном своей светлицы
Горюешь будто на часах,
И медлят поминутно спицы
В твоих наморщенных руках.

Или, имея уже некоторый опыт вычленения идеи на основе интерпретации системы образами, дети вдруг "сорвались" при попытке обосновать идею стихотворения "Узник" Пушкина. Их ответы: "За что узника посадили? За то, что он против царя был. — Пушкин давно жил, по-моему, в XIX веке, но он верил, что орел может выпорхнуть и улететь". Мы предприняли попытку выяснить, не является ли причиной "ригидности", "замороженности", неподвижности найденных способов решения особенности предложенных школьникам задач (например, недостаточно высоким "качеством" их с точки зрения структурного и содержательного построения). С этой целью мы предложили детям объяснить мысли и высказать чувства, которые возникают у них в связи с чтением очень коротких стихотворений. Иными словами, испытуемым предлагалось решить финальную читательскую задачу столь небольшого объема, что ее можно рассматривать как развернутую познавательную задачу. На девятнадцатом занятии дети заслушали в исполнении экспериментатора переводы С.Я. Маршака из английской народной поэзии для детей. Более совершенной задачи по литературе, чем самый текст художественного

произведения, при условии обзримости его, т.е. в случае, когда объем его и число художественных элементов, подлежащих интерпретации, настолько невелик, что приближается по характеру к средней по сложности познавательной задаче, представить невозможно.

В качестве "естественных" познавательных задач были отобраны однохарактерные по авторскому замыслу шуточные стихи типа "лимриков". Сначала для интерпретации было предложено "Честное слово".

Даю вам честное слово:
Вчера в половине шестого
Я видел двух свинок
Без шляп и ботинок.
Даю вам честное слово.

Учащиеся не сразу, но сравнительно быстро, возражая друг другу и тем самым помогая прийти к решению, отыскивали основной "трюк", спрятанный в стихотворении: "Ну, правильно, без шляп, без ботинок, ну и правильно, можно давать честное слово", — окончательно сформулировала ответ Марина Р. Дети испытали явное и бесспорное, судя по их довольным улыбкам и оживлению, эстетическое удовольствие. Уже с установкой на "смешное" прослушали они следующую задачу-стихотворение:

Три мудреца

Три мудреца в одном тазу
Пустились по морю в грозу.
Будь попрочнее
Старый таз,
Длиннее
Был бы мой рассказ.

Прошло много времени, прежде чем в ходе эвристической беседы дети смогли уловить иронию в словах "будь попрочнее старый таз", смогли сопоставить "серьезность" этого предположения с названием стихотворения и, в конце концов, ощутить удовольствие от стиля, от способа "насмешки" над глупыми людьми.

Эти две задачи могли бы подготовить учащихся к восприятию следующего произведения того же жанра, того же стиля, с почти тем же составом "действующих лиц", той же иронией к ним и той же манерой дурачиться и веселиться с самой серьезной миной:

Три зверолова

Три смелых зверолова
Охотились в лесах.
Над ними полный месяц
Стоял на небесах.
Смотрите, это месяц!
Зевнув, сказал один.
Другой сказал — Тарелка! —
А третий крикнул — Блин!
Три смелых зверолова
Бродили целый день.
А вечером навстречу
К ним выбежал олень.

Один сказал — Ни слова,
В кустарнике олень! —
Другой сказал — Корова! —
А третий крикнул — Пень!
Три смелых зверолова
Сидели под кустом,
А кто-то на березе
Помахивал хвостом.
Один воскликнул — Белка!
Стреляй, чего глядишь! —
Другой сказал — Собака!
А третий крикнул — Мышь!

Вопреки ожиданиям, дети проявили полную неспособность самостоятельно вычленив замысел, смысл, идею стихотворения. При этом эстетическое удовольствие, полученное ими, было неадекватным: им понравилось только, по дружным и единодушным уверениям всех испытуемых, то, что звероловы белку принимали за собаку, оленя за корову, мясца за тарелку. Вскрыть корни и сущность иронии, комического в этом произведении, "мудрость" людей, обреченных на бесплодные блуждания из-за того, что гораздо важнее истины для них противопоставить окружающим "свое мнение", "настоять на своем", учащимся совершенно не удалось.

Поскольку увеличение числа решаемых задач не приводило к заметным сдвигам в овладении способами решения, мы перешли ко второму этапу наблюдений за взаимодействием текста с тезаурусами.

С двадцатого занятия экспериментатор стал прибавлять к задачам вопросы: 1) "Как вы узнали (то-то, то-то)?" и 2) "Как можно узнать об этом в других произведениях?" Детям предъявлялись задачи типа: "Как вы узнали уже с первых страниц повести А.П. Гайдара "Школа", кто главное действующее лицо, а кто второстепенное?" Как в других произведениях можно почти с самого начала предположить, кто главные герои, а кто "незначительные"? Помощь экспериментатора при решении и на этот раз заключалась не в подсказке, а в введении — в случае неправильного ответа — конфликтной ситуации и опровержений. Таким путем испытуемые пришли к выводу, что признаками главных действующих лиц является "когда о них больше рассказывается, чем о других. — Если они сами много говорят. — Когда они появляются во всех местах".

Этим путем формировалось знание о знаках, подлежащих толкованию, и о возможных значениях этих знаков.

На материале гайдаровской "Школы" испытуемые усвоили знаки поступка — последствия и мотивы поступка ("для чего он сделал так в этом случае").

Однако испытуемые по-прежнему "страдали" крайней субъективностью толкований и, главное, "дискретностью", одноразовостью интерпретации: дети не учитывали нарастающего контекста, не пропускали один и тот же знак через интерпретационный фильтр многократно, не приращивали дополнительных значений. Иными словами, наиболее слабым звеном интерпретационной работы сознания оставался "промежуточный" этаж.

Например, вдова Прокла в "Морозе-Красном носе" вызвала у испытуемых дружное недоверие: "Если она работает у помещика, как она может быть такой белой? — Она же могла по выбору выйти замуж — за кого хочешь".

Перенос внимания на сознательный поиск знаков, подлежащих осмыслению, как будто дал некоторый сдвиг в количестве и качестве решения, но все же ПЗЛ не представляли еще перед глазами учащихся как звенья единой цепи в анализе произведения. Они оставались дискретными головоломками.

С целью обучения испытуемых умениям контекстуальной интерпретации, экспериментатор

сообщил, что всегда, когда в задаче нужно найти значение слова или действия, необходимо рассматривать много разных значений, какие только в силах выдумать. Но после этого сразу надо посмотреть, какие ответы подходят к нашему случаю, какие нет. Подходят те, которые не противоречат другим словам или действиям в произведении. Детям были продемонстрированы примеры на внепрограммном материале (сказок Л.Н. Толстого). Кроме того, экспериментатор в беседе с испытуемыми "выработал" и записал на доске памятку: "Как изучать сказки и рассказы".

1. Сначала определи, где, когда и почему происходили события. Кто их участник? Главные и неглавные участники. Проверь себя, почему ты пришел именно к такому, а не иному решению. Какие слова заставили тебя думать так, а не иначе? Могут ли эти слова иметь другое значение? Почему ты настаиваешь на том, что в данном случае они имеют именно это (и эти, и это), а не другие значения?

2. Проверь, понятны ли тебе условия, обстановка, в которых герои произведения совершают поступки. Внимательно приглядишься к этим поступкам. Какие выводы о характере участников событий можно сделать?

3. Какие мысли возникают, когда думаешь обо всей рассказанной истории? Какие чувства испытываешь, когда читаешь и думаешь об изображенных людях и их делах? Попробуй доказать словами произведения, что ты не ошибаешься в своих ответах.

4. Как, по твоему, относится автор ко всему, о чем он рассказал? Кому он сочувствует, кому нет, кого ненавидит? Самое главное решить почему ты пришел именно к этому выводу.

5. Теперь прочти снова рассказ (сказку). Что теперь стало понятнее, какие слова героев, какие замечания автора? Кто теперь тебе больше понравился, чем прежде, а в ком ты разочаровался? Дополни теперь ответы на пункты 3 и 4.

При решении задач от испытуемых постепенно требовалось излагать все мыслимые ими в различных ситуациях значения отдельных знаков, а затем отсекал под давлением условий задачи недоказуемые и маловероятные толкования, а при решении финальной читательской задачи (при читательском синтезе произведения) всячески поощрялось обращение к памятке "Как изучать сказки и рассказы".

Третий этап наблюдения дал следующие результаты.

Повторное прослушивание сказки "Соловей и Роза" в исполнении М.И. Бабановой при постоянном обращении к памятке принесло такие выводы (запись ответов дополняющих друг друга ребяташек):

"Соловей обманывался в людях. Люди не понимают, что Соловей — настоящий поэт и художник. Он отдает жизнь для счастья Студента, он думает, что Студент — настоящий влюбленный. А Студент говорит: "Как жалко, что в его пении смысла нет". Ящерица и Бабочка — не могут понять, как важно иметь красную розу. Они смеются над любовью. Дочка тайного советника тоже не понимает про настоящую красоту. Она пряжку на серебряных туфлях ценит больше, чем настоящую красоту. Соловей красиво пел, даже луна остановилась на небе, и рыбаки его слушали, но красной роза стала только из крови его сердца. Настоящую красоту певец делает кровью своего сердца. Когда Соловей поет, а Куст говорит ему: "прижимайся к шипу, чтобы шип вошел в сердце; Соловья очень жалко, а Студент все равно не настоящий влюбленный. Он бросил розу в грязную колею, он говорит: "Любовь — глупость". Он хочет видеть только пользу.

Эмоциональная реакция детей отличалась от первоначальной: не было неадекватного смеха, признаков скуки, рассеянности, равнодушия. Напротив, дети слушали сказку Уайльда с напряжением, стремились понять ее значение.

Экспериментатор на очередном (еженедельном) заседании "кружка" не упомянул о памятке и о правиле связей условий задачи со всем текстом произведения. Он предложил детям, прослушав фрагменты из сказки Л. Кэрролла "Алиса в стране чудес" (в переводе Н.М. Демуровой), свободно выражать свои чувства: хлопать в ладоши, когда и если они обрадуются чему-то, когда им что-нибудь сильно понравится, и постараться ответить на вопрос, что именно понравилось и почему. Дети должны были после окончания чтения

растолковать иносказания ("где сказано одно, подразумевается совсем другое"). Выбор этой сказки Л. Кэрролла определялся чрезвычайно большим набором знаков различных этажей, и, стало быть, потенциальной возможности ее интерпретации на самых различных уровнях, в зависимости от емкости тезауруса реципиента (в силу "полисемантичности" этого произведения, как и сказок Г.Х. Андерсена, для взрослых и маленьких читателей представляющих совершенно различными гранями).

Детям были зачитаны две первые главы, знакомящие их с обаятельной, озорной, умной Алисой, и восьмая и двенадцатая главы, сатирически изображающие королевский двор и суд присяжных — "Крокетная площадка королевы" и "Показания Алисы". Ниже приводится отрывок из протокола занятия, в котором отмечены наиболее бурные появления реакции детей и приведена их мотивация этой реакции (выяснялась после чтения):

— Добыты еще новые улики, если будет угодно вашему величеству! — сказал Белый Кролик, вскакивая с большой поспешностью. Только что поднят этот документ.

— Что написано в нем? — спросил Король.

— Я еще не прочитал его, — ответил Белый Кролик. — Но кажется это письмо написано подсудимым к ... кому-то. ("Врет конечно. У, подхалим").

— Так и должно быть — сказал Король, если только оно не написано ни к кому, что знаете ли случается не так часто.

— Оно совсем без адреса, — ответил Белый Кролик. — ...В конце концов, это совсем не письмо, — это стихи. ("Вот видишь! Вот видишь!")

— Они написаны рукой подсудимого? — спросил другой присяжный.

— Нет, — отвечал Белый Кролик, — и это самое подозрительное. ("Самое подозрительное, самое подозрительное. Это же глупо. Белый Кролик и раньше был глупый и коварный, — из-за него Алиса попала в подземелье. Он хотел засудить Валета, чтобы быть подхалимом у Короля".)

Присяжные растерянно переглянулись.

— Несомненно, он подделал чей-то почерк, — сказал Король.

Лица присяжных снова просияли. "Эти присяжные состоят из одних дураков. Эта, как ее, Ящерица вверх ногами стоит. Они пишут на грифельных досках всякую глупость, ничего не понимают. Лица у них просияли. А сами ничего не поняли, а Король им подсказал, а они поверили. Сами ничего не понимают. Алиса над ними смеется. Они кого хочешь засудят, как их Королева, она все время вопит "Срубить голову":

— Если будет угодно Вашему величеству, — сказал Валет, — Я не писал их, и обратного нельзя доказать: под ними нет подписи.

— То, что ты их не подписал, — возразил Король, — только ухудшает твое положение. У тебя безусловно был какой-то злой умысел, иначе бы ты подписался своим именем, как и подобает всякому честному человеку".

Здесь дети поднимают настоящий бунт против "хитрого Короля". ("Он и раньше сам ходил за палачом. Он придумал 42е правило, чтобы Алиса ушла, а она его подсмеяла, насмеялась над ним. У него... когда работать головой надо, голова раскалывается. Он хочет Валета казнить. Валет не виноват. Валет совсем этих стихов не писал, он и не должен подписывать, чего не писал. В общем подписывать надо что сам писал, а Валет не писал") и т.д.

Направленное наблюдение обогатило нас информацией, проливающей свет на исходные посылки.

Вот как, например, решалась задача № 3: "Трава... земля заросла травой, где они погибли... малахит: Какой-то камень. Какой-то камень... Да, помнишь (к подруге), камень зеленый — в "Малахитовой шкатулке". Драгоценный. Значит трава — зеленая. Малахит — камень зеленый..." и т.д.

Совершенно очевидно, что в процессе интерпретации образа "травы молодой — степной малахит" одним из необходимых звеньев была актуализация следа связи представления о камне с источником первоначальной информации, лежащей в основе этого представления.

Тезаурус предопределяет и ложную, искаженную интерпретацию в случае актуализации ложного знания в его структуре. Так некрасовская строчка "тип величавой славянки" интерпретировался Мариной Р. как "есть такие славные женщины — были — славянки". Как бы ни были отрывочны подобные примеры, обнаруживаемые в ходе наблюдения, они показывают, что гипотеза о взаимодействии текста с тезаурусом как основа интерпретации имеет под собой реальную почву.

Еще одну важную тенденцию обнаружили наши испытуемые: их ответы на вопрос задачи и на вопросы экспериментатора, поставленные в ходе эвристической беседы, показали, что информацию каждого этажа интерпретации, совершенно невозможно извлечь вне и помимо актуализации интерпретации предшествующего этажа. Ярким доказательством этому служит, например, полное непонимание идеи и проблемы испытуемыми при условии удаления из анализа того или иного образа. В противном случае интерпретация (сама по себе несложная) всегда имела место. Так, детям была предложена задача третьего этажа интерпретации: зачем автору понадобилось рассказать о Петьке Сырцове (речь идет о "Школе" Гайдара), что нового, важного, дополнительного узнали мы о главных героях благодаря их отношениям с Сырцовым? Но перед этим не обсуждался характер Петьки, образ остался весьма туманным в восприятии испытуемых в отличие от других образов, задачи на интерпретацию знаков, которых они решали в достаточном количестве (см. задачи по "Школе" Гайдара в упомянутом сб. задач для VI класса).

Был получен недостаточный ответ: "Автор хотел сравнить Чубука с Петькой". Налицо было полное непонимание смысла образа Сырцова, сыгравшего важную роль в динамике характера главного героя — Бориса.

Устранение недостатка в знаках интерпретации на третьем этаже: вычленение интерпретации об образе Петьки — дало незамедлительный эффект: "Автор показал человека, для него слова — самое важное, а общее дело — не самое важное. Борис долго восхищался его храбростью, но потом понял, что война — это не игра. Он так думал, что шашки и салют — это война. А оказалось, что не так. Он понял это с помощью предательства Петьки".

Совокупность результатов опытной работы по наблюдению над характером и путями познавательной деятельности учащихся в ходе решения литературных задач позволила уточнить гипотезу, проверка которой составила цель нашего экспериментатора. Стало очевидным, что решение познавательных задач дает желаемый эффект, т.е. создает предпосылки для накопления учащимися личного читательского опыта, и притом опыта, обладающего свойством дальнего переноса, при некоторых только условиях.

Мы предположили, что, как минимум, три ведущих дидактических фактора играют здесь решающую роль, т.е. оптимизируют получение адекватной эстетической реакции и одновременно способствуют овладению обобщенным инструментарием интерпретации.

Это — 1) обучение идентификации знаков различных этажей интерпретации; 2) обучение вероятностной интерпретации путем контекстуального ограничения допускаемого данным интерпретирующим тезаурусом А множества логически мыслимых значений данного знака А; 3) обучение интерпретации на всех этажах интерпретационного фильтра (знание и применение основных базисных методов литературоведческой науки).

Концепция "интерпретационного фильтра" позволила наметить четыре гипотетических фактора достижения нашей центральной цели (углубить первичное восприятие, сблизить последствия с моментом восприятия, усовершенствовать аппарат образного мышления, короче — усилить эстетическую реакцию).

Наблюдения показывают, что взаимодействие этих четырех факторов — 1) решение учащимися набора ПЗЛ, отвечающего типологии по методам науки; 2) идентификация знаков художественной структуры; 3) правильная вероятностная интерпретация отдельных знаков; 4) интерпретация на всех уровнях интерпретационного фильтра — приводит к

углублению и усилению эстетической реакции.

Их сочетание необходимо и достаточно, чтобы дети научились лучше распознавать прекрасное, отличать его от суррогатов эстетических ценностей, получать наслаждение от постижения мудрости, юмора, доброжелательства, предостережений, любви к людям и ненависти к каннибальству во всех его видах и формах; чтобы они могли от души и много смеяться, когда автор действительно удачно пошутил, и задуматься, когда смех его стал горек.

ПРИМЕРЫ ЗАДАЧ НА ПОНИМАНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Б. М. Бим-Бад, Л. Е. Стрельцова

Памятка
по решению литературных задач

1. Перескажи содержание и вопрос задачи своими словами. Проверь, не упустил ли ты какого-нибудь из условий или не ввел чего-нибудь дополнительного от себя, чего нет в тексте и вопросе задачи.

2. Как можно ярче и яснее представь себе события, действующих лиц, их внешность, поступки, манеру говорить и т. д., всё, что относится к задаче.

3. Проверь, не противоречат ли твои представления тексту произведения.

4. Отвечая на вопрос задачи, ищи слова и отрывки в изучаемом произведении, которые заставляют тебя думать так, а не иначе.

5. Ответь себе на вопрос, могут ли эти слова в других случаях иметь иное значение. Сопоставление с какими другими местами в произведении заставляет тебя выбрать именно эти, а не другие возможные значения?

6. Проверь, является ли твое решение ответом на вопрос задачи. Полон ли ответ, все ли данные произведения ты учел при ответе? Нет ли лишнего, не относящегося к вопросу задачи?

7. Проверь, правилен ли твой ответ. Посмотри, совпадает ли твое решение с другими событиями, поступками, высказываниями, описаниями, данными в произведении.

8. Проверь, готов ли ты ясно и убедительно изложить доказательство решения.

Задачи
к повести "Дубровский" А. С. Пушкина¹

*

"Несколько лет тому назад в одном из своих поместий жил старинный русский барин, Кирила Петрович Троекуров." Так начинается повесть. Скажите, какие слова помогают нам предположить, что Троекуров очень богат? Какое слово свидетельствует о знатности Кирилы Петровича?

*

Продолжая чтение, мы получаем подтверждение полученным из первой фразы сведениям об этом помещике: "Его богатство, знатный род и связи (вспомните: "старинный русский барин") давали ему большой вес в губерниях (множественное число!), где находилось его имение."

Но в этом предложении заложена и характеристика Троекурова. Докажите это, обратив внимание на то, что Пушкин счел необходимым не просто сообщить о "большом весе", который имел Троекуров в своих губерниях, но уточнить, что именно придавало ему вес.

*

Какое чувство может возникнуть у читателя по отношению к человеку, который, как это бывало с Троекуровым, "Несмотря на необыкновенную силу физических способностей, раза два в неделю страдал от обжорства и каждый вечер бывал навеселе"?

*

Покажите, что в устах старого кучера Антона русское слово приобретает красоту, отличается точностью, а речи Троекурова оставляют впечатление косноязычия.

Какие мысли хотел передать автор читателю с помощью этой речевой характеристики героев?

*

В следующем отрывке отыщите слова, показывающие, что А. С. Пушкин видел несколько причин появления таких отвратительных и страшных людей, как барин Троекуров:

"Соседи рады были угождать малейшим его прихотям; губернские чиновники трепетали при его имени; Кирила Петрович принимал знаки подобоострастия как надлежащую дань; дом его всегда был полон гостями, готовыми тешить его барскую праздность, разделяя шумные, а иногда и буйные его увеселения ... В домашнем быту Кирила Петрович высказывал все пороки человека необразованного. Избалованный всем, что только окружало его, он привык давать полную волю всем порывам своего нрава и всем затеям довольно ограниченного ума".

Назовите эти причины. Которую из них вы считаете главной и почему?

*

Какой смысл вложим мы в слова "старинный русский барин" после того, как дочитаем повесть до конца и все узнаем о Троекурове?

*

Чтобы глубоко понять повесть, важно живо и полно представить себе все лучшее, что было в старом Дубровском. За что мы сочувствуем ему? Как относится автор повести к Андрею Гавриловичу Дубровскому, к его недостаткам и достоинствам? Почему вы думаете так, а не иначе?

*

Чем было вызвано и как проявилось негодование крестьян Дубровского? Какие детали поведения заседателя суда Шабашникова свидетельствуют о грозной силе народного возмущения? Каким предупреждением и предсказанием дворянам того времени служит сцена бунта в Кистеневке?

*

Когда Владимир Дубровский убеждал крестьян не трогать чиновников, он сказал: "Не бойтесь, государь милостив, я буду просить его. Он нас не обидит. Мы все его дети."

Однако вместо просьб и прошений Дубровский стал "грабить помещичьи дома и предавать их огню."

Автор не противопоставляет слова и дела Дубровского прямо. Но мы понимаем, что эта "забывчивость" Дубровского имеет глубокий смысл. Какой?

*

Как характеризует няню Егоровну ее письмо Владимиру, встреча, которую она оказала молодому Дубровскому, и ее слова, обращенные к больному старому барину:

"Зачем ты встал с постели, на ногах не стоишь, а туда же норовишь, куда и люди" (глава III)?

В самом конце повести есть слова, позволяющие проверить читателю, правильно ли он разгадал по названным поступкам характер Егоровны. Найдите эти слова и скажите, о чем они свидетельствуют и как помогают лучше представить себе облик этой простой русской женщины.

*

Отчасти уже в I и, главное, в III главе повести заложены некоторые сведения о Владимире Дубровском и Маше Троекуровой. Найдите их. Какие события предвещают они и почему вы так думаете?

*

Из писем матери Владимира его отцу, направленному из Кистеневки в армию во время турецкого похода, из портрета ее предстает перед нами образ прекрасной женщины.

Какие достоинства ее особенно подчеркивает автор повести ?

Почему помогает нам этот образ лучше понять отказ Маши от свободы, которую так поздно, с ее точки зрения, предложил ей Дубровский?

Сочувствует ли автор твердости Маши? Как вы узнали?

*

По каким многочисленным и разнообразным признакам, мы узнали, что среди многих проблем, поднятых Пушкиным в повести, важное место занимает проблема человеческого достоинства ?

*

Какая мысль о влиянии "дикого барства" на людей возникает при чтении слов:

"С крестьянами и дворовыми обходился он строго и своенравно; несмотря на то, они были ему преданы: они тщеславились богатством и славою своего господина и в свою очередь позволяли себе многое в отношении к их соседям, надеясь на его сильное покровительство."

Какое важное событие в сюжете повести предвещают эти слова?

К стихотворению М. Ю. Лермонтова "Парус"

*

Стихотворение "Парус" наводит на размышление о людях, презирающих покой и ищущих битвы, мятежа, бури.

Сочувствует ли им поэт? Гордится ли ими? Обоснуйте свой ответ.

*

Пусть жизнь человека протекает в достатке, пусть покой и даже красота окружают его, но он не может быть счастлив в одиночку, не может быть доволен счастьем для себя.

Пусть враждебные силы неизмеримо могущественнее его, но он принимает бой, он хочет померяться силами со слепой и неудержимой стихией.

Пусть даже гибель! Зато он будет сражаться, он не будет рабом!

Докажите, что в стихотворении "Парус" заложены эти мысли. Покажите, что они выражены гораздо сильнее и красивее, чем это можно сделать прозой.

*

Какой бы вам хотелось услышать песню на стихи "Паруса", бодрой, веселой или томительно-грустной ? Какие строки следовало бы пропеть с особой выразительностью и силой ? Почему именно эти строки ?

Н. В. Гоголь. Тарас Бульба.

*

"... и казаки, прилегши несколько к коням, пропали в траве. Уже и черных шапок нельзя было видеть; одна только быстрая молния сминаемой травы показывала бег их."

Какая картина украинской степи, что была домом, колыбелью и могилой казака, степи, что воспитывала, выковывала его характер, возникает в воображении, когда мы читаем эти строки?

Как метафора "молния травы" помогла нам представить людей, покоряющих эту "сказочно-богатырскую степь"?

*

Какую сторону повести можно охарактеризовать словами Гоголя обо всей истории Украины, в которой имеется "и поток речей неугасимой отрасли, и решительный, отрывистый лаконизм силы и свободы, и ужасный, дышащий мщением порыв, и грубые суровые добродетели, и железные, несмягченные пороки, и самоотвержение неслыханное".

*

В повести "Тарас Бульба" Н. В. Гоголь часто использует сравнения, чтобы выделить ту или иную черту своих героев.

Так, о матери Остапа и Андрия он пишет: "Она с жаром, страстью, со слезами, как степная чайка, вилась над детьми своими...". "Но, когда выехали они за ворота, она, со всей легкостью дикой козы, несообразной ее летам, выбежала за ворота...".

Встретившегося казакам в степи татарина Гоголь описывает так: "Маленькая головка с усами уставила издали прямо на них узенькие глаза свои, понюхала воздух, как гончая, и, как серна, пропала, увидевши, что казаков было тринадцать человек".

О запорожце, первым попавшемся на пути Тараса в Сечи, Гоголь пишет: "Запорожец, как лев, растянулся на дороге".

Что общего в характере всех этих сравнений? Найдите в тексте повести другие сравнения и посмотрите, сохраняется ли и там характер сравнений, обнаруженный вами. Почему подобные сравнения значительно помогают нам понять образы героев повести?

*

Силу, красоту и мужество Остапа и Андрия в момент сражения показывает Гоголь с помощью сравнений.

"Как плавающей в небе ястреб, давший много кругов сильными крылами, вдруг останавливается, распластанный, на одной месте, и бьет оттуда стрелой на раскричавшегося у самой дороги перепела, так Тарасов сын, Остап, налетел вдруг на хорунжего..."

Об Андрии Гоголь пишет: "А он, между тем, объятый пылом и жаром битвы,... понесся, как молодой борзой пес, красивейший, быстрееший и молодший всех в стае. Атукнул на него опытный охотник - и он понесся, пустив прямой чертой по воздуху свои ноги, весь покосившись на бок всем телом, взрывая снег и в десять раз выпереживая самого зайца в жару своего бега. Остановился старый Тарас и глядел на то, как он чистил перед собою дорогу, разгонял, рубил и сыпал удары направо и налево".

Но Остап и Андрий в разных станах. Первый с казаками, второй с ляхами. Покажите, как сравнения подчеркивают разницу между братьями.

*

Докажите, что чувства владеют Андрием сильнее, чем разум, а Остап - не просто более сдержанный, но еще и более умный, осмотрительный человек. Материал для доказательства возьмите из описания боя.

*

Образ Тараса Бульбы глубоко врезался в сознание нашего народа, создавшего пословицу: "Отыскался след Тарасов!" Объясните смысл этой пословицы, учитывая, что особенно часто приводами ее в годы Великой Отечественной войны (Указание. - Слово "след" означает здесь "наследник").

*

Если Тарас - наиболее законченный тип казака-патриота, то зачем даны в повести Остап и Андрий? Какую мысль несут в себе образы Кукубенко, Мосия Шило и всего казачества?

*

Как доказать, что казачье войско - не фон, не историческая декорация в повести, а один из главных его героев?

*

Припомнив былинку об Илье Муромце, расцените, какое впечатление создается о запорожских казаках в результате прямого заимствования былинных средств образительности в описании сражения с поляками: "Где прошли незамайновцы - так там и улица, где повернулись, - там уже и переулочек".

Н. А. Некрасов. На Волге.

*

Восстановите, исходя из отдельных намеков и из общего смысла поэмы, мечты и планы молодого Валежникова.

*

Валежников говорит о себе:

"Привычка не искать опор

Меня вела своим путем,

Пока розданного рабом

Самолюбивая судьба

Не обратила вновь в раба."

Какое значение вложено здесь в слово "раб"? Как объединяет это слово Валежникова и бурлаков?

*

Какие стихи в поэме создают контраст между величием, свободными просторами, красотой родины и неволей, страданиями ее сыновей? Какой образ помогает создать этот контраст?

*

Мальчиком еще потрясенный Валежников подслушал разговор бурлаков:

"... Эх, напасть!

Когда бы зажило плечо,

Тянул бы ляжку, как медведь,

А кабы к утру умереть -

Так лучше было бы еще..."

Он замолчал и навзничь лег,

Я этих слов понять не мог,

Но тот, который их сказал,

Угрюмый, тихий и больной,

С тех пор меня не покидал!

Он и теперь передо мной ..."

Что значили слова бурлака, которых не мог понять тогда маленький Валежников?

*

Краткое упоминание о приказчике, бегавшем со своей спутницей по палубе "расшивы" (баржи), усиливает трагическую ноту поэмы. Почему? Ведь в самих словах о приказчике нет ничего грустного, напротив, эпизод этот как бы пронизан солнцем и радостью.

А. П. Чехов. Толстый и Тонкий.

*

В рассказе "Толстый и Тонкий" А. П. Чехов оставляет двух приятелей безымянными. Имеет ли этот факт значение для понимания авторского отношения к героям?

Какую обобщенную мысль об обществе выразил Чехов одной этой деталью?

*

Какое качество своей жены ценит Тонкий больше всего? Как вы узнали?

*

Рассказ "Толстый и Тонкий" делится на две части. Первая часть кончается словами: "приятели троекратно облобызались и устремили друг на друга глаза, полные слез. были приятно ошеломлены".

Вот заключительные слова второй части того же рассказа: "Тонкий пожал три пальца, поклонился всем туловищем и захихикал, как китаец: "хи-хи-хи". Жена улыбнулась. Нафанаил шаркнул ногой и уронил фуражку. Все трое были приятно ошеломлены".

Вчитываясь в каждое слово рассказа, докажите, что в первой части описывается встреча двух людей, а во второй - встреча двух чиновников.

М. А. Светлов. Гренада.

*

Что такое малахит? Где он встречается? Что хотел подчеркнуть поэт, называя молодую траву "степным малахитом"?

*

Отряд конников, обнажив сабли, неудержимо мчится на врага. Бойцы громко поют лихую, широкую песню: "Эх, яблочко, куда ты катишься,..".

В боях много героев сложило голову, погибло с песней на устах. Их предали земле.

Вместе с ними трава покрыла и схоронила их песню. Тихо, шагом идет эскадрон...

Давно это было. Но и сейчас под степной зеленой травой хранится "Яблочко" - песня.

Покажите, что все сказанное действительно содержится и лучше, точнее, короче, красивее, сильнее передано в одном только первом восьмистишии стихотворения "Гренада":

*"Мы ехали шагом,
Мы мчались в боях,
И "Яблочко" - песню
Держали в зубах.
Ах, песенку эту
Доныне хранит
Трава молодая -
Степной малахит."*

*

В первых четырех строчках стихотворения Светлова найдите точное созвучие возгласу "Ах" (начало пятой строки). Какой смысл рождается из этого созвучия?

*

В последней строфе стихотворения "Гренада" Светлов повторяет несколько раз:

*"Не надо, ребята о песне тужить,
Не надо, не надо, не надо, друзья!"*

Но в той же строфе скрыто прямо противоположное утверждение? Отыщите его.

Публикуется с изменениями по кн.: Бим-Бад Б. М., Стрельцова Л. Е.
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ (экспериментальный дидактический материал - VI класс) / Под редакцией И. Я. Лернера. Москва: НИИ общей педагогики АПН СССР; Лаборатория общих проблем дидактики, 1971. - 31 с.

В скобках приводится комментарий составителей.

III

Теория воспитания

Законы воспитания

Воспитание подчиняется жестким законам. Они проистекают из природы человека. Закон единства, целостности, неразрывности воспитания отражает в себе системность личности. Невозможно человеку развиваться по частям. Просвещение рассудка не дает еще нравственности. "Способности души столь связаны между собой, что по проявлениям чувств можно очень часто судить о способностях ума" (И. Кант).

Речь идет об уравновешенном развитии эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности. Это - закон укрепления человека в лучшем и преодоления худшего в своей природе. Для включения личности в социально ценную активность и обеспечения эффективного самообразования.

Школа призвана способствовать овладению искусством справляться с жизнью, выдерживать ее противоречия, побеждать их напряженность и остроту, вносить в жизнь достойное,

красивое и полезное.

Спасение человека и человечества от людской неуживчивости - в обучении искусству договорных отношений, сотрудничеству и независимости.

Школа обязана выработать привычку и склонность к осознанию своих собственных действий, к переводу постепенно уточняющихся образов и представлений из подсознания в сознание и к формированию ясных, четких, адекватных понятий. Показатель образованности - способность к сознательному регулированию "поток" ощущений, смутных представлений и неясных идей. Путь от смутных к ясным понятиям лежит через постижение принципов познания и способов познавательных действий.

Знания, умения и навыки являются важнейшими средствами достижения главной образовательной цели - полноценного личностного развития. Действительные знания состоят из того, чем человек умеет пользоваться, что он применяет к решению все новых по объему и классу сложности задач, как утверждал А.А. Ляпунов. Стало быть, понятие знания включает в свое содержание и умения, и навыки. Наиболее продуктивная потребность в знаниях проистекает из деятельности, из потребовавшихся в ходе деятельности способов ее осуществления.

Прочное знание и овладение той или иной наукой достигается только с приобретением способности охватить начала и основные законы этой науки, судить о ее задачах и уметь связать единичные явления с началами. Пока не приобретена такая способность, не достигнуто и прочное знание в данной отрасли. Многие учащиеся не могут изложить и развить свою мысль. Больше, чем нужно, они заботятся о заучивании наизусть, но не в состоянии свободно пользоваться своими знаниями. Эти пробелы в их способностях проистекают только от способа, по которому их обучали, от недостатков этого обучения.

Иначе трудно это объяснить, ведь память у них лучше, чем у кого бы то ни было, поскольку они особенно беспокоятся о заучивании наизусть, а их помыслы направлены на то, чтобы овладеть наукой.

Этот закон педагогики тесно связан с требованием соблюдать "золотую середину". Любая крайность, любое преувеличение какого бы то ни было качества или количества в отношениях между человеком воспитывающим и человеком воспитываемым опасны или даже губительны. Это великий, непререкаемый, вечный, неизменный закон. Он действует во всех педагогических ситуациях, при решении любых педагогических проблем. "Золотая середина" есть закон законов: все остальные законы подчиняются ему и теряют силу, как только его нарушат. Уравновешения, гармонизации требует поощрение и упражнение интереса и усилия, воли и гибкости, принципиальности и снисходительности, послушания и самостоятельности.

Никакого положения педагогики нельзя абсолютизировать, кроме запрета абсолютизации. Так, забота о ребенке, бесспорно, обязательна, но, "излишне болезненно заботясь о детях, можно подорвать им нервы и надоесть, несмотря на взаимную любовь, а потому нужно страшное чувство меры" (Ф.М. Достоевский).

Соблюдение меры надобно и при ограничении свободы детей.

Закон золотой середины, в частности, значит: не ломай воли ребенка, иначе он станет рабом, бунтующим или не бунтующим, но рабом. Дай ему понимание наших мотивов и дай ему здоровый материал для тренировки воли. Материал посильных и понятых ему, принятых им трудностей, вытекающих из общей жизни семьи или замещающего её коллектива. Идеал - не послушание нашей воле, а послушание необходимости. Всегда послушный нам ребёнок - или забитый или притворяющийся. Правильно развивающийся человек должен понимать и принимать наши "требования", а чтобы понимать - обсуждать их.

Весьма значительно и оптимальное соотношение воспитывающего вмешательства в жизнь ребенка с его активностью. Этот закон требует соответствия воспитания стихийному становлению и развитию личности. Соблюдение этого закона обеспечивает принятие воспитания воспитываемыми. Назовем его **законом золотого совпадения**.

В чем его суть? Воспитание невозможно без вмешательства в жизнедеятельность

воспитанников в форме ее организации. Но принудительное управление развитием ребенка без включенности в него самоуправления воспитуемых или бесполезно или вредно. Благоприятно движение всех участников воспитательного процесса к совместно принятым, разделенным, целям.

Орудий такого законосообразного воспитания немало. Это и договоренность, и разъяснение, и подсказка (ориентировочная основа действия, по П.Я. Гальперину). Полезны бодрость и спокойствие, инсценировки (басня, намек, пример, драматизация), поощрение усилий, педагогический оптимизм. Их антонимы: страх, наказание, ирония, высмеивание, обман, подкуп, сговор, внушение, индоктринация.

В любом воспитании присутствует самовоспитание. Без принятия учащимся активного участия в воспитательном процессе научить его ничему невозможно. Педагог помогает питомцам присвоить культуру, но он не в состоянии делать этого за них, вместо них. Растущий человек задыхается и хиреет, когда ему не дают простора для саморазвития, самосовершенствования.

Очень полезна объективная обратная связь - зеркально четкая информация о промежуточных и конечных результатах действия, его успешности. Педагогика рекомендует также совместно-разделенное действие (по А.И. Мещерякову). Его суть в том, чтобы трудные для ребенка действия он выполнял сначала совместно со взрослым. Постепенно помощь со стороны воспитателя уменьшается и, наконец, прекращается, когда воспитанники успешно обходятся без нее.

Следующим мы назовем закон воспитания трудностями, через трудности, благодаря трудностям. Речь здесь идет об увлечении воспитуемых системой посильных и нарастающих трудностей в усвоении культуры и привязки ее содержания к их наличным интересам и знаниям об окружающем мире. Назовем его **законом оптимального закаливания**.

Воспитать - значит обеспечить опытом преодоления посильных и все увеличивающихся трудностей. В их число входят: ограничение времени на выполнение работ, требование все более строгой последовательности в ее выполнении, повышение ответственности за свои. Полезно также постепенно увеличивать число условий в задаче. Необходимы строгие доказательства правильности решений и действий.

Не делать трудное легким, сложное простым, а вести от менее трудного к более трудному. Рост трудностей, если он не чрезмерен, сопровождает совершенствование ребенка и даже ведет его за собой: бросает вызов и дает надежду на достойный ответ. То есть создает ближайшую зону развития, по Л.С. Выготскому.

Трудности в своей системе - суть королевский путь к желанным целям воспитания. Это духовное и умственное закаливание личности делает его постоянным в терпении и терпеливым в страдании, готовым к сопротивлению среды и материала деятельности, к преодолению неудач и препятствий. Стать достойным самого себя человек может только сам - трудом своей души.

Разумеется, и этот закон подчиняется "категорическому императиву" педагогики - золотой середины в дозировке всего. Чем моложе наш воспитуемый, тем скорее он склонен испытывать неприязнь и даже отвращение к любым усилиям, не приводящим к желательным немедленным результатам. Необходимо одобрение успехов, продвижений, результатов, а главное, самих усилий по преодолению препятствий. Л.В. Занков справедливо и доказательно говорил о полезности трудностей на высшем пороге посильного, с учетом индивидуальных возможностей.

Следующим поставим **закон должной мотивации**. Он обязывает воспитателя привязывать содержание усваиваемой культуры к наличному знанию питомцев о себе и об окружающем их мире. Вредно принуждение учащихся к усвоению информации, смысл и личностное значение которой ускользает от их чувств и сознания.

Закон должной мотивации еще раз обнаруживает всеопределяющую роль чувств в образовании. Без них невозможно познание добра. Без них нет правильной мысли. Самое надежное средство развить силу мышления - это укоренение любви к истине.

Человек - звено в цепи поколений, в истории человечества. Своим отношением к миру и диалогом с миром он может возвыситься себя до совершенства в той или иной ограниченной сфере, в свою очередь способствуя совершенству целого. Роль личности в истории положительна, только когда она хоть в чем-то превосходит своими достоинствами усредненное целое. Воспитание обязано способствовать приращению человеческих совершенств.

Воспитанию надлежит оказывать более могущественное, неотразимое влияние на растущего человека, чем его непосредственная, несконденсированная школой культурная атмосфера. Но для достижения этой цели образование не может не учитывать природы общества и ближайшей среды, в которые вписан ребенок. Только тогда оно способно стать и оставаться сильнее, выше, совершеннее среды.

Истинно хорошая школа призвана не только оберегать от разрушения, забвения, искажения культурные достижения предыдущих поколений. Ее долг - обеспечивать то самое приращение культуры, которое продвигает человечество к достойной жизни.

Воспитателю, учителю, опекуну, родителю бесконечно важно не воспроизводить себя в своих питомцах. Не считать себя образцом для подражания. Воспитателю надобно стремиться только к тому, чтобы его превзошли его ученики, победили, обогнали, стали лучше и совершеннее.

У человечества невелик выбор: либо совершенствовать человечество благодаря воспитанию каждого отдельного человека, либо отказаться от прогресса, и третьего не дано. И государству, и обществу должно позаботиться, чтобы школа помогала детям стать выше их родителей, в частности и в отношении к родителям.

Образование состоит из общего и специального. Цель общего образования - развитие общих способностей личности, универсальных способов деятельности, генеральной человеческой способности - трудоспособности, а также способности к постоянному совершенствованию. Нравственных и эстетических эмоций, внимания, воображения, памяти, мышления, речи.

Общее образование призвано ввести людей в общечеловеческую и национальную культуру. Вместе с тем оно является базой любой последующей или сопровождающей его специализации, т.е. углубленного развития специальных способностей - к отдельным видам деятельности.

Овладение общими способами деятельности выступает одной из важнейших предпосылок приращения знаний.

Общее образование призвано научить мыслить конкретно. Его цель - ввести в искусство разыскания истины, отличия истины от лжи, проверки истины. Подготовить людей, говорящих себе: я умею решать не только специальные задачи, поскольку мне знакомо само это искусство - решать.

В умственной сфере важнее всего - прохождение человеком пути от смутных к ясным понятиям, воспитание рефлексии, способности к сознательно-волевому регулированию потока ощущений, представлений и идей. Рефлексия необходима для преодоления личностью инертности сначала чувственного мышления, представлений, затем - суждений и, наконец, - самих способов мышления. Рефлексия необходима для осознания способов познания, это умение проверять само мышление, его пути, надежность его методов, умение отказываться ради истины от своих прежних, вечно недостаточных, знаний, от предвзятости, от своей субъективности. Образование обязано развить в человеке способность к самокритике мышления, проверке и очищению его, к постоянной самокорректировке.

Без рефлексии нет ясных понятий, духовная жизнь человека остается туманной, примитивной. Мышление образованного человека должно повиноваться им же открытым или переоткрытым законам, а практические действия должны логически контролироваться.

Высокое развитие мыслительных способностей предполагает способность личности отслеживать как благоприятные, так и неблагоприятные влияния общества на себя, равно как

и способность к адекватному вчувствованию в эмоции, верования и идеи других людей. Совершенно особое по значимости место занимает развитие способностей к отличению научно достоверной информации от дезинформации всякого рода.

Интеллектуальная способность предвидения необходима для созидательной и успешной жизни. Ни одно действие человека в окружающей его среде не может быть совершено без предварительного размышления над причинной зависимостью одних вещей от других. Только таким образом можно развить способность провидеть последовательность и последствия действий.

Человек, овладевший методом научного познания и применяющий его в обыденной и профессиональной деятельности, минимизирует свои неизбежные в любой сфере жизнедеятельности ошибки.

Велико и благотворно сомнение, искусство и наука сомнения. Ведь любое человеческое деяние зарождается сначала как мысль. И нет ни одного человека, который не оправдывал бы всякий свой поступок сложной системой аргументов. Как же опасно заблуждение, как опасно и как легко! Но когда человек знает, что мыслить - значит ходить по острию бритвы, что справа и слева пропасть, он станет, наконец, осторожничать, тысячекратно перепроверять себя и других. Он будет требовать от мысли глубины, надежности, достоверности, системности, связанности всего со всем. Образование должно раскрыть ему глаза на то, под сколькими покровами таится истина.

От ограниченности, узкой сверхпрофессионализации есть профилактическое средство: развивать склонность и способность к переносу наличных знаний, умений и навыков в новые ситуации, к применению их в решении новых задач.

Хорошая школа способствует овладению искусством справляться с жизнью, выдерживать ее противоречия, побеждать их напряженность и остроту, вносить в жизнь достойное, прекрасное и полезное. Всё, что есть в школе, должно быть нацелено на постижение этого сложнейшего искусства созидательной или, как минимум, неразрушительной, жизни. Школа достигает своих целей, только когда предусматривает время и обеспечивает возможность полноценной внеурочной жизни детей, подростков и юношей в тот период жизненного цикла, который приходится на школьные годы.

Образование стремится к тому, чтобы общие, широкие, способности проявлялись в специальных, однобоких, и одновременно совершенствовались по мере развития последних. К тому, что сделать все способности зависимыми друг от друга. В своем специальном образовании человек проходит через уровни ученичества, механической, как бы ремесленной квалифицированности, и только потом достигает уровня мастерства, творчества. Этого высшего уровня специального образования невозможно достичь без общего, но чтобы стать целостной личностью, необходимо полно развить и специальные способности.

Эффективность образования определяется его результатами в сопоставлении их с целями и средствами достижения: вкладом в создание материальных и духовных ценностей, в обучение новых поколений искусству правильно жить не только в будущем, но и в сегодняшней действительности.

Экзамены и зачеты обязаны выявлять уровень усвоенной культуры мышления и конструктивной практической деятельности, а также способности к успешному самоопределению в науке, в мире труда, в самообразовании, в межличностных и общественных отношениях. Учащиеся обязаны производить перенос усвоенной ими культуры мышления, знаний, умений, навыков в новую, нетиповую ситуацию, требующую известного творчества, новой комбинации приобретенных умений, изобретательности.

Основное внимание на экзаменах и зачетах должно уделяться не выяснению того, какую массу фактов сумел студент запомнить, а развитию его склонностей и способностей рассуждать, правильно мыслить, находить верное решение, быть критичным к себе и применять свои способности на практике.

Чему учить? Здесь необходим выбор. Содержание образования отбирается по критериям природы и сущности личности, полноты и системности видов деятельности, необходимых для развития ее способностей.

Содержание общего образования определяется особой, так называемой общей культурой. Ядро ее - культура умственного, духовного, практико-ориентированного труда. Общее образование включает в себя и естественнонаучный компонент. Гуманитарное образование не противостоит натуралистскому.

Содержание образования призвано служить предотвращению, с одной стороны, робости и лени духа, а с другой - агрессивной нетерпимости - прародительницы междоусобиц любого типа.

Существует культура, способная решить указанную задачу и благодаря этнокультурным своеобразиям, и вопреки им; и благодаря общественному согласию, и вопреки его отсутствию. Это - человековедение. Оно обладает свойствами нейтрализовать религиозные, философские, экономические, политические, военные, культурно-бытовые, идеологические и иные психогенные перегородки между людьми. Это знание-ценность, знание-отношение и знание-переживание. Это эмоционально окрашенное осознание своих глубинных, сущностных мотивов, интенций, интересов, страстей, надежд. Это также знание о многообразии противоречий между людьми и абсолютной необходимости и возможности их преодоления, мирного разрешения.

Понимание человеком самого себя - системообразующий компонент содержания образования. Только при этом условии личность способна понять других, признать правоту каждого и принять эту правоту не как враждебное себе, а как подлежащую уравниванию, гармонизации, переговорно-компромиссному урегулированию. Понять себя - значит понять равнозначность фундаментальных страстей, которых никому не дано обойти, - движущих сил поведения и мыслей, обслуживающих желания.

Основное содержание образования есть знание о переживаемом бытии личности. В это содержание входят, как минимум, следующие составляющие:

представления, переживания и ожидания человека, связанные со смыслом жизни, содержанием счастья;

представления, переживания и понятия, связанные с центральными оппозициями бытия: знание и неведение, правда и ложь, мудрость и глупость, добро и зло, сила и слабость, красота и уродство, радость и страдание, безопасность и страх, вера и безверие, любовь и ненависть, надежда и отчаяние, важное и неважное в жизни и т.п.

При рассмотрении центральных оппозиций бытия необходима демонстрация их многообразия и одновременной их всеобщности. Для предотвращения ксенофобии, войны всех со всеми важно усвоение идеи человека как единства общего, особенного и отдельного. Кроме того, в серии возрастных характеристик учащиеся получают "научное зеркало" собственных тревог и забот, знакомятся с методами самообразования, самовоспитания.

Психология личности и межличностного взаимодействия органически сочетается с проблемами семьи, здоровья, воспитания детей, образа жизни и т.п.

Антропологическая культура - это постижение человека как продукта собственной деятельности. Она включает в себя культурную антропологию, или этнографию. В разнообразии верований, обычаев, установлений заключено богатство материала, усвоение которого личностью способствует практически неограниченному совершенствованию ее собственно человеческих свойств и качеств. Обучение, знакомящее с особенностями культур разных народов и племен мира, вносит вклад в воспитание для всеобщего сотрудничества и многократно умножает духовные способности учащихся. Этнография, культурная антропология - одна из величайших учительниц человечества.

Мощным общеобразовательным зарядом обладает философская культура, понимаемая предельно широко и включающая в себя праксеологию, науковедение, натурфилософию, семиотику и т.д.

Философия спасительна как школа продуктивного мышления, любви к истине и метода ее

поиска, обнаружения и проверки. Философия предотвращает становление в молодежи и скепсиса, и догматического самомнения.

Философское образование, как пропедевтическое, так и обобщающее, необходимо для синтеза отдельных учебных курсов. Тогда системность знаний адекватно отразит системность мира.

Логика - тесно увязанный с философией пласт культуры - обязательна для развития критичности мышления, культуры мысли. Как противовес от манипуляции сознанием людей. Она необходима для распознавания софизмов, вызванных к жизни самолюбием, личными интересами, страстями, преступными замыслами. Для распознавания лести, мести, некомпетентности, запугивания, корысти и т.п.

Идеи и язык этики и эстетики также составляют важные компоненты воспитания. Человек, не понимающий философии права, основ договора как сущности политики, способен отказаться от своего человеческого достоинства, от прав человека, даже от его обязанностей.

Курсы профессиографии и дизайна служат ценным дополнением к обобщающему курсу философии. Это поле применения того культурного содержания, которым учащиеся овладевают в рамках всех остальных учебных циклов.

Рядом с философской стоит историческая культура, которая охватывает историю людей и идей, естествознания и техники, искусств и ремесел, судеб и верований, гражданского общества и политики, метода и форм общественного сознания.

Молодежи предстоит усвоить цели истории, цели жизни, цели своей деятельности. Этому служит эволюция культуры и науки.

В основании образования находится история человеческого ума и история глупости. Обе истории необходимы для профилактики злоупотребления умом, профилактики скороспелости, зазнайства. Для предотвращения трагического, опаснейшего заблуждения, будто мыслить легко, будто истина лежит на поверхности. Иначе молодежь не научится отличать ума от глупости.

Новым поколениям необходимо знать способы самоуничтожения человечества, распознавать невежество, жадность, недалновидность. История человеческой глупости во множестве ее проявлений: самохвальства, головотяпства, шапкозакидательства, жестокости, бессовестности, изуверства и тому подобного учит на уже совершенных ошибках. История заблуждений и трагедий разума полезна, чтобы предотвращать повторение ошибок и совершение новых и новых.

Другим важнейшим компонентом общего образования является филологическая культура с ее лингвистической и литературоведческой составляющими. Здесь и владение основными знаковыми системами, естественными языками, и представление об информационно-коммуникативных и символических структурах и связях, и знание принципов риторики и, конечно же, мировой художественной культуры.

Важна тесная связь родной культуры с мировой. Иностранные языки и страноведческие дисциплины суть связующие звенья, позволяющие реализовать межкультурный подход в обучении.

Гуманитарное образование нуждается в элементах классического. "Классическое образование приучает кристаллизовать идеи и собирать их в разнообразные системы; это заставляет мыслить независимо от слов сами идеи. В предпочтении, оказываемом античности, - не только восхищение высочайшими образцами; древние языки, разрезая непрерывный поток вещей по линиям, отличным от наших, освобождают мысль при помощи наиболее быстрых и эффективных приемов. Кроме того, древние придавали слову текучесть мысли. В этом смысле, хотя и кажется, что классическое образование придает чрезмерное значение словам, на самом деле оно учит не обманываться ими" (А. Бергсон).

Неотъемлемая часть общего образования - математическая культура, философия математики и ее главы, без которых не обходится ныне ни одна из наук. Здесь общеобязательны основные разделы дискретной математики, теории вероятностей и математической статистики.

В общеобразовательный цикл органически входит экологическая культура - целостно-системное видение мира и человека в нем.

Общеобразовательный учебно-воспитательный план школы есть концентрически расположенные энциклопедии (круги знаний), тезаурусы, главная характеристика которых - относительная завершенность, целостность, внутренняя системность образов, представлений, понятий, деятельностей и их способов. В сердцевине этих концентров находится первая энциклопедия, объем которой равен кругозору ребенка, приступающего к формальному систематическому образованию. Каждый последующий круг шире предыдущего. По мере роста развивающейся личности расширяется круг обозрения окружающего ее мира и углубляется проникновение в свой внутренний мир. Увеличиваются объемы энциклопедий, но ее основная проблематика остается неизменной: каков мир, в котором мы живем, какова его природа, в чем смысл и цель деятельностей, "что мы можем знать, на что надеяться, что делать и что такое человек" (И. Кант).

Концентрическое построение учебно-воспитательного плана школы отвечает природе ребенка. "На каждом из различных уровней развития - младенчество, детство, отрочество, юность - одни и те же виды знания соответствуют перманентным потребностям души. Различие между этими уровнями заключено главным образом в способе, которым эти формы знания переформулируются. Речь идет о последовательном переструктурировании одного и того же знания от этапа к этапу, например, от действия по простому предъявлению к рефлексированному действию. Это соответствует системе последовательного развития личности" (Жан Пиаже). При этом концентричность содержания образования естественно сочетается с линейностью построения отдельных учебных курсов, где ничем не заменима логическая последовательность и систематичность подачи материала.

Интегрирование в единое целое всех видов учебной и воспитательной работы в общеобразовательной школе осуществляется с помощью учебно-воспитательного плана. Он вбирает в себя все расширяющиеся концентры образования, все типы деятельностей учения и обучения, самосовершенствования и воспитания. Он предусматривает время для групповой и индивидуальной активности, аудиторной и внеаудиторной деятельности, совместной с взрослыми и без их непосредственного участия работы. Для учебы теоретической и экспериментальной, творческой и репродуктивной, производственной и социальной, обязательной и добровольной. В учебно-воспитательном плане сливаются воедино нравственно-эстетический, нравственно-волевой и нравственно-интеллектуальный элементы достойной человека деятельности.

Сбалансированность составных частей учебно-воспитательной деятельности школы вносит вклад в приобретение необходимых качеств воспитывающей, обучающей и развивающей среды - среды активной, творческой, в которой развиваются и крепнут склонности, способности и дарования ребят. Школа обеспечивает условия для успешного самоопределения личности, эффективности ориентации в мире профессий, подготовки к продолжению образования и к самостоятельной трудовой деятельности. Поэтому школе необходимо приобрести черты эксплоратория и располагать современным учебным оборудованием, позволяющим детям попробовать свои силы в художественной, исследовательской, проектной, реализационной деятельности. Бесконечно важно тренировать учащихся в умении переносить умения в смежные области и в новые ситуации. В учебно-воспитательном плане важно предусмотреть время для вовлечения родителей, опекунов и других важных взрослых в школьное дело. Это намечает перспективу общекультурного и педагогического просвещения старших поколений, равно как и учета социокультурных особенностей непосредственной среды учащихся.

В плане гармонизируется, уравнивается и оптимизируется сочетание гуманитарно-эстетических дисциплин с естественно-технологическими и математическими; комплексных, интегративных, обобщающих учебных курсов - с систематическими предметными. Особенно ценно сбалансировать коррекционную, компенсаторную работу с поиском талантов. Важно постоянно задавать зону ближайшего развития школьников, обладающих самыми разными

уровнями способностей и подготовленности. Необходимо предусмотреть время для связывания общеобразовательной школы со школами более высоких ступеней.

Содержание учебно-воспитательного плана охватывает четыре вида деятельности школы: 1) оздоровительную, 2) клубную и организационно-социальную, 3) производственную, 4) учебную.

Методы и формы природосообразного образования. Очерченное выше содержание образования акцентирует не запоминание информации, а изучение действительности, применение присваиваемой культуры к решению текущих задач окружающей его и личной жизни. Большое значение имеет метод проектов. Он предполагает разделение и упорядочение труда, самоуправление и самодисциплину, межгрупповое соревнование в качестве и эффективности общепользительного дела, ответственность каждого за общий успех и ответственность всех за успех каждого.

Чтобы научить правильно мыслить, т.е. находить успешный ответ на задачи нового класса, решение которых прежде не давалось в готовом виде, надобно:

ориентировать в справочной литературе, в специальной литературе, в структуре и содержании современной научной дискуссии, в истории науки;

обеспечить свободное владение номенклатурой, назначением и способами применения общенаучных и конкретно научных методов;

натренировать в рефлексивном отслеживании собственных мыслительных действий, постоянной проверке и перепроверке их адекватность условиям задачи;

воспитать склонность и способность к переносу приобретенного искусства пользоваться научным методом в новые проблемные ситуации, которые создают частное бытие и профессиональная практика.

Монологи учителя сочетаются с живой беседой. Обмениваясь мыслями, учащиеся делают успехи и знания каждого достоянием всех.

Наилучший способ тренироваться в последовательном и строгом мышлении - собственные сочинения. Вечное следование чужому ходу мысли при чтении и слушании лекций истощает душу и погружает ее в своего рода сонливость. Только самостоятельная разработка какой-либо мысли противостоит этому духовному застою. Научившись приводить мысль к цели, человек проникает в дух автора, с большей уверенностью и с более тонким чувством понимает его и глубже судит о нем, как правильно считал И.Г. Фихте.

* * *

С природой человека и людских сообществ согласуются неукоснительные законы воспитательного взаимодействия людей.

Законы воспитания, конечно, проистекают из сущности человека, общества, культуры.

Педагогика соотносится не только с культурой народа, но и с микрокультурой и индивидуальностью каждого отдельного воспитываемого и с его прижизненной историей.

Будучи культуро- и природосообразной, педагогика стремится совпасть с базовыми факторами развития человека и общества. Не раствориться в них, а в них вписаться. Не противоречить им, а опереться на них.

Расположить педагогические законы можно не в логической, а в любой последовательности, потому что все они действуют одновременно.

Закон золотой середины. Любая крайность, любое преувеличение какого бы то ни было качества или количества в отношениях между человеком воспитывающим и человеком воспитываемым опасны или даже губительны.

Закон золотой середины согласуется с идеей амбивалентности человеческой природы.

Поскольку и индивид, и группы людей амбивалентны решительно во всех своих свойствах и проявлениях, закон золотой середины действует во всех педагогических ситуациях, при решении любых педагогических проблем.

Закон золотой середины требует воспитания к душевному гомеостазу, равновесию. Так, необходимо воспитание и воли, и гибкости. Принципиальности, но и снисходительности. Послушания и одновременно самостоятельности, и действий по алгоритму, и творчества.

Уравновешения, гармонизации требует поощрение и упражнение интереса и усилия. Никакого положения педагогики нельзя абсолютизировать, кроме запрета абсолютизации. Так, забота о ребенке, бесспорно, обязательна, но "излишне болезненно заботясь о детях, можно подорвать им нервы и надоесть, несмотря на взаимную любовь, а потому нужно страшное чувство меры" (Ф.М. Достоевский).

Соблюдение меры надобно и при ограничении свободы детей.

Слишком много любви — мы избаловываем, изнеживаем людей. Слишком много строгости — мы ожесточаем наших подопечных.

Дефицит строгости — мы получаем капризный, вздорный характер. Слишком много неукоснительной требовательности — мы обретаем раба, или бунтующего, или подчиняющегося, но все равно раба.

Делая слишком большой акцент на самостоятельности мысли и не заботясь при этом о ее правильности, мы воспитываем самодовольство, самоуверенность, самовлюбленность.

Если мы акцентируем работу памяти, получаем зубрил. Если мы совершенно не обращаем внимания на содержимое памяти, то мы получаем верхоглядов, решительно не способных принимать решения.

Гиперопека, бесспорно, опасна. А нехватка опеки — это беспризорность, брошенность, одиночество.

Правило воспитания по закону золотой середины сформулировал И. Кант: "Одна из величайших трудностей в деле воспитания заключается в том, чтобы совместить само подчинение необходимости со способностью пользоваться свободой, ибо без внутреннего самопринуждения нет нравственности.

Как должен я развивать чувство свободы, несмотря на неизбежное ограничение свободы? Я обязан сделать способность моих воспитанников ограничивать свою свободу их привычкой и вместе с тем должен так руководить ими, чтобы они научились пользоваться свободой. Без этого нет целенаправленного воспитания и, как результат, нет способности свободно выбирать правильную линию поведения.

Ребенок с раннего возраста должен столкнуться с ограничивающим его импульсы противодействием, которое проистекает из природы и условий человеческого общежития. Постепенно он сможет научиться переносить лишения, самому содержать себя, чтобы стать независимым.

Для достижения этого необходимо: во-первых, чтобы ребенку, начиная с самых ранних пор, всегда и во всем предоставлялась свобода (исключая такие случаи, когда он может повредить себя, например, если он хватается за острый нож), если только проявления последней не вступают в противоречие со свободой других (например, когда он кричит или чрезмерно шумно веселится и мешает другим).

Во-вторых, давать ему возможность убеждаться, что он способен достигнуть своих целей, только позволяя и другим достигать своих (например, не оказывать ему желательных для него услуг, если он не выполняет своих обязанностей: не делает уроков и т.п.).

В-третьих, дать ему убедиться, что только ограничение его свободы и позволяет пользоваться ею; что, развивая в себе эту способность к самоограничению, он сможет стать свободным, т.е. независимым от посторонних услуг и опеки. Но это последнее условие, благодаря которому разрешается самая трудная из педагогических задач, применимо лишь к более продвинутому уровню развития, ибо дети сравнительно поздно приходят к мысли, что впоследствии им самим придется заботиться о себе, например, о своем пропитании. Им кажется, что они всегда будут жить под крылышком родителей и что их всегда будут кормить-поить, не требуя за то никаких от них забот и усилий. Если же совсем игнорировать это третье условие, то дети навсегда останутся детьми.

Многие родители запрещают своим детям все, пытаясь выдрессировать у них терпение, и требуют поэтому от своих детей большего терпения, чем от самих себя. Но это просто зверство. Ребенку должно дать необходимую ему свободу и затем уже сказать ему: "Ты получил достаточно". И это последнее решение должно быть абсолютно неколебимым.

Здесь, конечно, нет никаких "рецептов", советов, рекомендаций, которые могли бы помочь воспитателю найти золотую середину.

Только раздумья, только опыт, чуткость, знания о природе ребенка, знания об амбивалентности ее и спасительный страх однобоко развить какую-либо одну из крайностей, одну из составляющих амбивалентности.

Закон единства и целостности воспитания. Он отражает в себе единство и системность личности, а также ее амбивалентность.

В законе единства и целостности воспитания речь идет об уравновешенном развитии эмоциональной, ум, ценностной и волевой сторон личности.

Невозможно человеку развиваться по частям. Просвещение рассудка не дает еще нравственности. О добром глупце очень точно сказано И.А. Крыловым: "Услужливый дурак опаснее врага". Сила воли может проявиться в движении человека к самым дурным целям. Прекраснодушием часто вымощена дорога к пропасти. Физическое совершенство — не красота души.

"Способности души столь связаны между собой, что по проявлениям чувств можно очень часто судить о способностях ума" (И. Кант).

Это — закон укрепления человека в лучшем и преодоления худшего в своей природе.

Закон единства и целостности воспитания включает в себя идею единства мысли и действия.

Магистраль воспитательного процесса — от мысли к действию и от действия к мысли.

Нарушение этого закона воспитания имеет своим следствием недостаточное развитие сущностных человеческих сил.

И.В. Гёте: "Думать и действовать, действовать и думать — вот тайна бытия. Мысль и дело, как вдох и выдох, должны следовать друг за другом".

В чем здесь дело? Во-первых, предпосылать поступкам раздумье необходимо для уменьшения числа ошибочных действий.

Во-вторых, воспитание призвано выработать у подопечных привычку и склонность к осознанию своих собственных действий. К переводу постепенно уточняющихся образов и представлений из подсознания в сознание и к формированию ясных, четких, адекватных понятий.

Показатель образованности — способность к сознательному регулированию "поток" ощущений, смутных представлений и неясных идей.

Путь от смутных к ясным понятиям лежит через постижение принципов познания и способов познавательных действий. Знания, ум и навыки являются важнейшими средствами достижения главной образовательной цели — полноценного личностного развития.

Действительные знания состоят из того, чем человек умеет пользоваться, что он применяет к решению все новых по объему и классу сложности задач. (А.А. Ляпунов). Стало быть, понятие знания включает в свое содержание и умения, и навыки.

Наиболее продуктивная потребность в знаниях проистекает из деятельности, из потребовавшихся в ходе деятельности способов ее осуществления.

Прочное знание и овладение той или иной наукой достигается только с приобретением способности охватить начала и основные законы этой науки, судить о ее задачах и ум связать единичные явления с общими правилами.

Пока не приобретена такая способность, не достигнуто и прочное знание в данной отрасли.

Между тем многие учащиеся и преподаватели больше, чем нужно, заботятся о заучивании наизусть. В результате учащиеся не в состоянии свободно пользоваться своими знаниями.

Эти пробелы в их способностях проистекают только от способа, по которому их обучали, от недостатков этого обучения.

Иначе трудно это объяснить, ведь память у них лучше, чем у кого бы то ни было, поскольку они особенно беспокоятся о заучивании наизусть, а их помыслы направлены на то, чтобы овладеть наукой.

Закон апперцептивной последовательности воспитания. Он гласит: все самое лучшее — как можно раньше (но не все — с самого начала!), ибо последующее зависит от

предшествующего в жизни человека.

"Новый сосуд долго пахнет тем, чем наполнили его впервые" (Гораций).

По мере созревания человека как можно раньше важно предоставлять ему образцы хорошего вкуса. И вообще образцы всего качественного — чувство, мысль, дело, слово, поступок, образ и стиль жизни.

Если в том или ином возрасте обязательно понадобится человеку то или иное качество, то предусмотреть становление и укрепление этого качества с помощью воспитания надо как можно раньше по ходу человеческой жизни.

Например, в старости от человека потребуется очень много мужества. Но откуда его взять, если оно не было заложено в него ранним воспитанием?

В проблеме отбора культуры для правильного воспитания самое трудное даже не определение ее конкретного содержания (оно вычленимо хотя бы из биографий замечательных людей, представителей дела, мысли, слова), а расположение ее пластов в оптимальной последовательности.

Такое расположение, которое бы давало индивидуально подобранную и элективную культуру.

Закон соответствия требований воспитателя к воспитуемым требованиям воспитателя к самому себе. Он соотносится с процессами научения, подражания, неосознаваемого влияния среды.

Тайна успеха воспитания заключается в том, чтобы воспитателю самому практиковать требуемое им от воспитанников. Нарушение этого закона влечет за собой потерю авторитета воспитателя, развитие у детей лицемерия, приспособительства, лживости.

"Помни: рано или поздно твой сын последует твоему примеру, а не твоим советам" (Оскар Уайльд).

Требовать от детей можно только то, что воспитатель требует от себя.

Ф.М. Достоевский напоминал о великом значении личного примера добра: "Будьте добры, и пусть ребенок ваш поймет, что вы добры (сам, без подсказывания), и пусть запомнит, что вы были добры. Этим вы исполните перед ребенком вашу обязанность на всю его жизнь, потому что вы непосредственно научите его тому, что добро хорошо... Знайте тоже, что более вы для него ничего и не можете сделать. Да и этого с лишком довольно. Воспоминания о хорошем у родителей, то есть о добре, о правде, честности, сострадании, об отсутствии ложного стыда и по возможности лжи — все это и из него сделает другого человека, рано ли, поздно ли, будьте уверены".

Закон золотого совпадения. Соплывается с законом апперцепции и природой неосознаваемых воздействий среды, прежде всего — научения.

Суть закона золотого совпадения вот в чем.

Воспитание есть вмешательство в поток жизнедеятельности воспитанников. Вмешательство в форме организации жизни и наполнения ее неким содержанием.

Но принудительное управление развитием ребенка без включения в него самоуправления воспитуемых или бесполезно, или вредно.

Поэтому существует закон соответствия воспитательного вмешательства характеру стихийного процесса становления развитая личности. Это — закон оптимального соотношения воспитательного вмешательства в жизнь растущего человека с активностью воспитуемого.

Правильно развивающийся человек должен понимать и принимать требования, рекомендации, запреты воспитания.

Соблюдение этого закона обеспечивает принятие воспитания воспитуемыми. Без принятия учащимся активного участия в воспитательном процессе научить его ничему невозможно.

Педагог помогает питомцам присвоить культуру, но он не в состоянии делать этого за них, вместо них. Растущий человек задыхается и хиреет, когда ему не дают простора для саморазвития, самосовершенствования.

Этот закон обязывает воспитателя привязывать содержание усваиваемой культуры к

наличному знанию питомцев о себе и об окружающем их мире. Вредно принуждение учащихся к усвоению информации, смысл и личностное значение которой ускользает от их чувств и сознания.

Совершенно бесполезно человеку, не знающему азов алгебры, втолковывать математический анализ. Есть необходимость учебной последовательности, предполагающей апперцептивное накопление опыта.

Закон требует начинать любое обучение с того, что близко, интересно и важно человеку.

Иногда полезно, наоборот, столкнуть человека с чем-то экзотическим, непривычным, совсем чужим, абсолютно новым. И это может вызвать сильную мотивацию, учение может вызвать интерес. Но человек даже не заметит этого нового, если в его опыте нет ничего, что позволило бы ему сравнить новое со старым. Мы не можем объяснить, что такое вигвам, если не опираемся на уже имеющееся понятие шалаша как попыткой укрыться от непогоды. Все, что есть в обучении, должно опереться на предшествующий опыт. И лучше всего, если в этом опыте будет то, что близко, важно и нужно данному человеку.

Закон золотого совпадения требует привязать весь учебный материал, все содержание образования и воспитания к наличной системе взглядов человека на мир, к пониманию им своего личного интереса. И, конечно, вовлечь эмоциональную сферу человека.

Еще раз обнаруживается всеопределяющая роль чувств в образовании. Без них невозможно познание добра. Без них нет правильной мысли.

Благотворно движение участников воспитательного процесса к принятым, разделенным воспитуемыми целям. Да и способы вмешательства в экзистенциальный поток должны одобряться и поддерживаться теми, жизни которых "докучает" педагог.

Люди приходят в школу не откуда-нибудь, а из совершенно определенного дома, в котором есть совершенно определенные жизненные установки, и из совершенно определенного двора, где свои нравы. И приходят с различными взглядами, оценками, отношениями, ценностями.

Между учебно-воспитательным процессом и окружающей средой происходят сложные взаимодействия, которые и схватывает закон золотого совпадения.

Нарушение этого закона — отказ от опоры на среду — означает отрыв воспитания от предшествующего опыта человека и игнорирование закона апперцепции.

Если вы будете учить в точности тому же, что есть в этой среде, то вы как минимум будете бесполезны.

Если вы будете учить тому, что не имеет никакого отношения к каждодневной действительности окружающей среды, то вы не принесете пользы, а часто — вред.

Воспитание обязано способствовать приращению человеческих совершенств. Воспитанию надлежит оказывать более могущественное, неотразимое влияние на растущего человека, чем его непосредственная, несконденсированная школой культурная атмосфера.

Хорошая школа призвана не только оберегать от разрушения, забвения, искажения культурные достижения предыдущих поколений.

Ее долг — обеспечивать то самое приращение культуры, которое продвигает человечество к достойной жизни.

Но для достижения этой цели образование не может не учитывать природы общества и ближайшей среды, в которые вписан ребенок. Только тогда оно способно стать и оставаться сильнее, выше, совершеннее среды.

Воспитание полезно только тогда, когда в споре с жизнью оно оказывается сильнее жизни. Только тогда оно помогает жизни, но оно не может не считаться с жизнью, не может отрываться от нее.

Воспитание обязано создавать зону ближайшего развития среды, вести среду за собой.

Это означает, что воспитатель принимает во внимание верования и нравы своих подопечных, групповые детские "законы". Уметь глядеть на мир глазами ребенка — это и наука, и искусство.

Закон золотого совпадения предполагает синхронность и изоморфность содержания

образования социальному бытию и среде, в которой оно осуществляется. Склад мысли отдельного человека в огромной степени и при всех неизбежных индивидуальных вариациях определяется особенностями данной цивилизации, выработанной ею системой эмоций, верований, интуиций, производства и т.д. Следовательно, в огромном разнообразии этносов и несомых ими культур, верований, обычаев, установлений и прочего заключено богатство воспитательного материала, усвоение которого личностью способствует совершенствованию ее собственно человеческих свойств и качеств.

Так называемое межкультурное обучение, знакомящее в современной школе со спецификой культур разных народов и племен мира, не только вносит ценный вклад в воспитание для всеобщего мира и сотрудничества, но и многократно умножает умственный потенциал новых поколений.

Воспитание должно быть действующей моделью жизни. Вот почему в наибольшей степени действенно законосообразное обучение и воспитание с помощью так называемой воспитывающей и обучающей среды (см. выше).

Воспитание к призванию

"Люди слишком беспечны, они не любят обдумывать как следует свои цели и, даже зная их, серьезно к ним стремиться. Они вроде людей, которые имеют понятие о том, что можно и должно построить башню, а для фундамента расходуют не больше кирпича и труда, чем сколько требуется для возведения хижины.

Воистину, без серьезного отношения ничто в мире не достижимо, и среди тех, кого мы называем образованными людьми, мы в сущности мало найдем серьезности; я бы сказал, что они берутся за работу и дела, за искусство и даже развлечения с каким-то чувством времяпрепровождения; они живут, точно просматривают пачку газет, лишь бы их сбрызнуть с плеч. Мне всегда при этом вспоминается тот молодой человек, иностранец, в Риме, который вечером в компании с самодовольным видом рассказывал, что в этот день он сбыл с плеч шесть храмов и две галереи. Человек хочет разное узнать и изучить, и именно то, что меньше всего его касается, не замечая, что голода не утолишь, глотая воздух. Знакомясь с человеком, я первым делом спрашиваю, чем он занимается и как, в какой последовательности. И ответ на этот вопрос определяет мой интерес к нему на всю жизнь" (И.В. Гете).

Защитить юность - значит подвести ее к овладению серьезным делом. Рождаясь, человек обнаруживает себя среди уже готового, сложившегося мира с его структурой профессий, занятий, видов труда. Некоторые новые специальности и квалификации появляются уже при жизни данного человека. Так, программирование для компьютеров как карьера, как призвание было вызвано к жизни уже после моего появления на свет. Между тем я встречал молодых людей, нашедших в совершенно новом, не знакомом человечеством прежде, виде деятельности свое истинное призвание, то есть защищенность от множества бед, а большое счастье. Может ли быть, чтобы человек рождался с "готовым" профессиональным назначением? Чтобы звезда его ремесла взойшла на небосклон еще до того, как человечество создало его будущее призвание?

Призвание - разновидность такой сильной любви, что труд-терпение не доставляет страданий, превращаясь в труд-наслаждение, такой любви к деятельности, что все получается. И уважаемым нами знатокам нравится!

Любовь эта отвечает философии человека, его идеалам, особенно - представлениям о красоте. В чем увидит человек красоту, то и делать будет, - очень трудно здесь не согласиться с Ф. М. Достоевским. Любое призвание дает человеку удовольствие и от процесса, и от результата труда (не меньшее, а иногда и большее, чем от вознаграждения за него), призвание есть нацеленность на завершение дела - "доведение всего до конца". С определенной точки зрения призвание - это ремесло, доведенное до уровня искусства. Нон плюс ультра: чтобы никто в целой округе не сравнился. Для

достижений этой цели необходимы и мастерство, и теория.

"Сущность дела в том, чтобы думать и делать, делать и думать, - это сумма всяческой мудрости, от века признаваемая, от века практикуемая, но не всяким сознаваемая. И то и другое, подобно вдыханию и выдыханию, должно непрерывно сменяться в жизни; подобно вопросу и ответу, одно без другого не должно иметь места; тот, кто поставит себе за правило проверять дело мыслью, а мысль делом, - правило, которое гений человеческого рассудка нашептывает на ушко каждому новорожденному, - тот не может ошибаться, а если он и ошибается, то скоро снова упадет на правильный путь" (И.В. Гёте).
Призвание и профессия движутся друг к другу. Успех (а стало быть, и судьба человека) зависит от выработки мастерства. Интенции сложившиеся важны, разумеется, но их недостаточно, вдохновение приходит в работе, а не перед работой, - говаривал П.И. Чайковский.

Призвание должно не угадывать, а воспитывать.

Человек в силах выбирать свою судьбу, осуществлять и выдерживать ее. Необходимо учить разбираться в "механизмах" своего положения и характера, не оставляя для себя ничего неясного.

Благодаря этому наши дети сумеют отличить то, чего нельзя изменить, от того, на что они в силах повлиять. Главное же, они будут думать и действовать, влиять на все рычаги той части механизма, которая поддается воздействию, - прорабатывать материал своей судьбы. Они научатся осуществлять одновременно два вида работы: во-первых, ВЫБИРАТЬ себя и, во-вторых, СЕБЯ выбирать.

Призванием на всю жизнь может стать только такое дело, которое человек досконально узнал, которым овладел; лишь тогда дело овладевает человеком. Достижение уровня мастерства, искусства - вот что такое призвание человека, чем бы он ни занимался.

"Призванный" - это не кто иной, как профессионал, преодолевающий сопротивление материала, с которым он работает, постигший его тайны. И высокий профессионализм не ограничивает человека, не делает его односторонним, если человек забывает себя в своем деле, как бы сливаясь с ним.

Общее и специальное образование, то есть целостность личности и ее профессионализм, взаимно предполагают друг друга. В своей специализированной односторонности человек должен пройти через уровни ученичества (дилетантства), механической (как бы ремесленной) квалифицированности и только потом достигнуть уровня мастерства, творческого совершенства. Но эта односторонность есть следствие и условие целостности, когда мы говорим о сколько-нибудь квалифицированном - и тем более высококвалифицированном - труде.

Совершенства в специальной деятельности не достичь без общей образованности, то есть без развитых общих способностей, но и чтобы остаться целостной личностью, абсолютно необходимо довольно полно развить свои специальные способности.

Никакая профессионализация, о ценности которой могла бы идти речь, невозможна без уравновешенного развития общих способностей в их целостности и единстве. Одно из сильнейших стремлений человека - забыться, уйти или хотя бы отдохнуть от напряжения жизненных противоречий.

Защищенность человека в нашем сегодняшнем мире зависит от того, в чем именно он найдет отдохновения от забот - в труде полезном, в труде разрушительном или только в игре.

Призвание - достойнейшее человека средство забыть себя и найти себя, потеряться в том самом, что возвращает человеку его человеческую сущность, - в любимом деле.

Виртуозность в призывании, даваемая "потом и опытом", к какому бы делу ни бросила нас упрямая судьба, достижима, когда мы не боимся работы, о чем Осип Манделштам написал так:

"Я скажу это начерно - шепотом.

Потому что еще не пора:

Достигается потом и опытом

Безотчетного неба игра."

Призвание вырабатывается в детстве под влиянием важных для ребенка взрослых, в отрочестве и ранней юности - самосознанием и трудом, постижения мира и себя в нем, совершенствованием. А на протяжении всей оставшейся жизни - оттачиванием мастерства и открытием маленьких и большие секретов, хитростей, тайн успешного дела. Здесь главное - трудоспособность, генеральная человеческая способность, как ее называет Н. Лейтес. Ясно тогда, что "всяк своего счастья кузнец", как говаривал Я. Коменский. Ежели тебя этому научили, - добавили бы мы теперь. Надобно учить искусству приносить радость и пользу окружающим людям; науке рационального труда; удовольствию от труда; укреплению и развитию личных руководящих начал - самоуправлению.
