

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ПО ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Кафедра педагогики и психологии

Н. М. МАГОМЕДОВ

НЕИЗВЕСТНАЯ ШКОЛА

Учебное пособие

Самара

Издательство "Самарский университет"
1993

ББК 74.03(0)

М12

Ответственный редактор
доктор педагогических наук,
профессор О.С.Богданова

Рецензент канд.пед.наук,
доц. С.И.Махайлова
(Вологодский педагогический
институт)

Магомедов Н.М.

М 12 Неизвестная школа. Учебное пособие. Самара. Изд-во "Самарский
университет", 1993. 233 с.

ISBN 5-230-05994-X.

В пособии анализируются педагогические идеи в историческом,
содержательном контексте. Автор пытается освободить педагогические
идеи от "налета" политики, от излишней идеологизации. Как это ему
удалось – судить читателю.

Представлены педагогические концепции Д.Дьюи, У.Килпатрика,
С.Френе, Р.Штейнера, Э.Стоунса.

Пособие рассчитано на студентов университета, но будет инте-
ресно учителям, работникам образовательных учреждений.

М 4302000000-015 Без объявл.
ББК(03)-93

ISBN 5-230-05994-X

© Н.М.Магомедов, 1993

ОТ АВТОРА

Мы дали нашему пособию название "Неизвестная школа", ибо посвящено оно образовательным системам, распространенным в мире, но не знакомым российскому учительству. Связано это не с леностью мысли наших педагогов, не с тем, что они не принимали концепций Д.Дьюи, У.Килпатрика, Р.Штейнера, С.Френе, Э.Стоунса, а с тем, что развитие советской школы шло автономно, не в связи с мировыми тенденциями. В 1932 году ЦК ВКП/б/ принял известное постановление "Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе", которое разом покончило с исканиями, экспериментами, исследованиями учителей. Оно определяло, что "основной формой организации учебной работы... в школе должен являться урок с данной группой учащихся со строго определенным расписанием занятий и твердым составом учащихся", что "...преподаватель обязан систематически, последовательно излагать преподаваемую им дисциплину", что "в основу учета учебной работы должен быть положен текущий индивидуальный, систематически проводимый учет знаний учащихся... Всякие сложные схемы и формы учета и отчетности запретить" и т.д. В Постановлении давались указания относительно учебных программ, подготовки учительских кадров. За основу процесса обучения была взята классно-урочная система. Все другое решительно отменялось, запрещалось. Нелегко критиковать классно-урочную систему, ибо в ней тысячи учителей сумели обнаруживать скрытые резервы, обеспечивать на ее основе высокое качество подготовки учеников. Классно-урочная система будет на протяжении длительного периода надежной основой организации учебно-воспитательного процесса. Беда, на наш взгляд, заключается в придании ей универсального характера, что обесценивает ее, не дает ученикам возможности реализовать себя в полном объеме, не позволяет им включиться в контекст мирового развития. Сейчас, когда наша страна "открылась" миру, это стало принципиально важным. Человек,

не получивший именно в средней школе необходимой для общения базы, оказывается выключенным из процесса культурного развития, и поэтому его индивидуальный жизненный опыт не включается в общекультурный смысловой контекст. Государство, по тем или иным мотивам ограничивающее объем всечеловеческих культурных знаний и ценностей, передаваемых новому поколению, жестко определяющее способы познавательной деятельности, выпадает в конечном счете из потока общекультурного развития и неизбежно сходит на обочину истории.

Образование не может развиваться в условиях "туннельного эффекта", так как насильственное выделение неких преимущественных путей развития, сопровождающееся отсеканием всех остальных частей накопленного человечеством опыта, ведет к циклическому повторению ошибок прошлого; мешает культурному взаимодействию подобного государства со всем остальным человечеством, приводя, в конце-концов, к культурной автаркии и деградации; создает у отдельной личности и у всего народа искаженное представление о мире и о своем месте в нем, что ведет, в конечном счете, к потере личности и массовым сознанием действительных, актуальных ценностных ориентиров и опять же к духовной деградации.

Сегодня, как никогда раньше, важно проанализировать страницы истории педагогики, попытаться понять общие идеи, объединяющие разные педагогические теории в мире. Автор в процессе работы над пособием пришел к заключению, что российский учитель не имеет себе равных в мире: имея минимум материально-технического обеспечения учебного процесса, зажатый жестким прокрустовым ложе инструкций, постановлений, методик, не имея даже социального заказа на подготовку высокообразованной личности, он удивлялся выучивать школьников на уровне мировых стандартов, превратил наш народ в один из самых грамотных, образованных в мире. Искренне можно позавидовать новым поколениям учеников российской школы, которых будут учить свободные учителя, познавшие методики обучения, применяемые во всем цивилизованном мире, выбравшие методы, формы обучения с учетом своих особенностей, особенностей своих детей и специфики школы.

Автор считает необходимо выразить признательность за помощь в подготовке пособия К.С.Лисецкому, Л.Я.Хисматуллиной, И.С.Пилипец, И.Г.Сокольской, Н.В.Зоткину, С.Б.Березину, И.Вольпиной, Л.Сафиной, Д.Батарово#, П.Зубрилину.

Вот так Платонов Год,
Свершая круг, добро и зло прогонит вон
И к старому опять вернется;
Все люди — куклы; хоровод несется,
И нить их дергает под дикий гонга звон.

У.Б.Итис "Башня"

С того времени, как воспитание выделилось в самостоятельную деятельность, возникли вопросы: чему учить и как учить? Особую остроту они обрели в эпоху Возрождения, которое принесло с собой коренные изменения в практике воспитания и образования. До XV—XVI в.в. воспитание видело свою единственно достойную цель в прямом подготовке человека к будущей жизни, и обучение было для тогдашнего человека не больше, как простым введением в этот высший порядок жизни; образование ограничивалось, поэтому, тренировкой ума в немногих родах деятельности, притом отнюдь не самых значительных. Такой взгляд на воспитание уступил место совершенно новому понятию. Новый взгляд содержал в себе зачатки дальнейшего развития педагогических идей. В качестве соответствующего образовательного материала новое воспитание противопоставило старому радикально иное толкование греческой философии. Метафизике Аристотеля оно предпочло его физику; вообще на первое место оно ставило Платона, а не Аристотеля, и уделило внимание литературе римлян и греков, как выразительнице лучшего, что есть в жизни человека и жизни природы. Этим методом новое воспитание решительно отвергло прежнее характерное направление ума: зависимость его выводов от авторитетных признаний, зависимость всего знания вообще от понятий, которые, были ли они установлены церковным авторитетом или схоластическими традициями, являлись произвольными предположениями. Новое образование не желало связывать себя формальным латинским языком церкви и школы, а стремилось к свободе, выразительности и красоте языка классической литературы.

Важнейшей стороной образования в эпоху Возрождения было включение в идеал и в практику воспитания элементов, очень обычных для классического периода, но совершенно исключенных из программы в Средние века.

Первый из этих элементов - физический. В своем трактате "О свободном воспитании" Эней Сильвий /позже папа Пий II/ писал: "Существенной частью вашего воспитания должно быть раннее обучение вас стрельбе из лука, употреблению копья; вы должны уметь править лошадьми, ездить верхом, прыгать, плавать. Это - все славные искусства, и, следовательно, достойные забот со стороны воспитания. Для маленьких детей нужны игры в мяч, в серсо и т.д., но игры не должны быть грубыми, а должны требовать ловкости и искусства. Отдых, заполненный физическими упражнениями или играми - необходимая часть программы ежедневных занятий, - в противном случае наука станет для учащихся предметом отвращения."

Моральный элемент выделялся иначе, чем в средневековый период, когда нравственность сливалась с религиозным и теологическим элементом или даже ограничивалась им. В то время, когда многие руководящие люди в государстве, церкви и в литературе влияли в эпоху Возрождения в направлении понижения моральных критериев, совокупное влияние педагогических произведений и школ действовало в обратном направлении.

Другим характерным элементом нового воспитания был элемент эстетический. Совершенно удаленный из средневекового воспитания и образования, вследствие господства тогда аскетических идей, он был снова введен и стал самой сущностью жизни в новом движении. Он являлся самой характерной чертой перемены от старого к новому. Он нашел главное выражение в изучении литературы, окрашивал работу в школах даже под названием грамматики и риторики. Значение манеры выражения подчеркивалось не только по отношению к языку, но и по отношению к различным другим формам мысли и, как указано выше, к поведению и поступкам.

Итак, главным педагогическим вкладом Возрождения было восстановление понятия свободного воспитания, которое стремилось создать свободного человека, обладающего самостоятельно развитой индивидуальной способностью с пользой участвовать в повседневных делах, - все это на основе широкого знания жизни прошлого и верной оценки благоприятных условий в жизни настоящей. В лице лучших своих представителей оно требовало, чтобы такой свободный человек, как бы в подтверждение полученного им воспитания, ставил себе моральной целью послужить своими знаниями и способностями на пользу родине и ближним.

Широкую известность получила педагогическая деятельность Бит-

Витторино да-Фельтре /1378-1446/. Так как не сохранилось после него ни одного из его сочинений, то его слава связана с влиянием его учеников и с традициями его школы.

Витторино преподавал частным образом в Падуе и Венеции и публично в Падуанском университете, прежде чем организовал школу, которая обессмертила его. В 1428 году призванный князем Мантуанским, который желал иметь у себя при дворе школу для распространения нового образования на зависть соседним дворам, Витторино устроил в Мантуе школу и продолжал вести ее до самой смерти. Эта школа представляла первую законченную организацию дела новой образованности, приспособленную к школьным целям и школьному преподаванию, отличному от университетских лекций. Да-Фельтре дал здесь первое новейшее воплощение греческой идее свободного воспитания и в первый раз преподавал юношеству литературу, историю и цивилизацию римлян. Позднейшие века дали Витторино имя "первого школьного учителя новейшего типа". С детьми двора он соединил со временем детей своих друзей и соседнего дворянства, пока расширившаяся школа не заняла целого дворца. Его целью было сделать жизнь учеников столь приятной и деятельной, сколь только возможно, и школа была устроена соответственно со своим названием: "Приятный дом". Занятия смешались спортом и играми, развивали в детях эстетический вкус, но в школе, главным образом, заботились об укреплении моральных и религиозных влияний. Школьная программа сохранила предметы семи свободных искусств, но господствующее положение занимала литература, а диалектика и грамматика ушли на задний план. В отношении цели произошла еще более радикальная перемена, ибо образование стало теперь прямой подготовкой к полезной и уравновешенной деятельности по управлению в государстве или церкви, к гражданской жизни, основанной на знании лучшего из жизни греков и римлян и на симпатии к этому лучшему. Учащиеся в школе пользовались самоуправлением; обращалось внимание на естественные интересы и склонности ученика; непринужденную деятельность ребенка делали основой многих видов труда; особенно поощряли те деятельности и ту созидательную сторону работы, которые непосредственно вводили в полезную жизнь. Таковы: некоторые из черт и особенности Мантуанской школы.

Серьезные изменения в процесс воспитания были внесены Реформацией. Педагоги эпохи Реформации приняли гуманистическую программу, хотя и пользовались ею в иных целях, чем раньше ранние педагоги-гуманисты. Принятие же одной и той же программы объясняется жи-

вой связью между обоими движениями и тем обстоятельством, что знание классических языков было существенным условием непосредственного изучения Священного Писания и писаний Отцов церкви в оригинале. Изучение священной литературы стало прямой целью протестантского образования и заняло выдающееся место в протестантских школах. Благодаря прохождению катехизисов, догматов веры и текстов церковных служб во всех школах тех времен, как в протестантских, так и в римско-католических местностях, благодаря употреблению Священного Писания в качестве учебной книги и направлению всей школьной работы к одной цели — к толкованию христианской литературы и христианского учения и развитию экзегетических и полемических способностей, школьная программа получила глубоко религиозный характер.

Реформация оказала значительное влияние на введение системы школ на основе идеи всеобщего обучения. Их развитие и совершенствование обусловлено было ростом политической идеи и зависимости государственного благополучия от воспитания отдельных граждан. Основу для новейших школьных систем мы находим в учениях Реформации о том, что вечное благо каждого человека зависит от приложения его собственного разума к делу истолкования откровений, заключающихся в Священном Писании. Умение читать Священное Писание в том или ином изложении, желательность возможности читать его в оригинале и необходимость развивать умственные способности — все это являлось новыми задачами для школы и требовало всеобщего и даже принудительного обучения детей всех классов и обоих полов.

Лютер писал: "...мы должны позволять молодым людям видеть, слушать и знать все, что делается вокруг них в мире, удерживая их при этом, однако, в повиновении и научая самоуважению", "мир нуждается в образованных мужчинах и женщинах для того, чтобы мужчины могли надлежащим образом управлять страной, а женщины хорошо воспитывать своих детей, заботиться о домашних и вести хозяйственные дела".

Обучение должно стать всеобщим, доступным и для благородного, и для простого человека, для богатого и бедного, и для мальчиков, и для девочек. В случае необходимости государство должно принять принудительные меры. Здесь дополнительная функция школы выдвигается вперед. Лютер стоял за двухчасовой школьный день, установленный так, чтобы дети постарше и юношество могли нести непрерывно и без помех обыкновенные обязанности по добыванию заработка на жизненные

потребности. "Я абсолютно не оправдываю тех школ, где дети привыкли проводить двадцать или тридцать лет за изучением Доната или Александра, не научаясь ничему. Теперь взошла заря другого мира, в котором все обстоит иначе. По моему мнению, мы должны посылать детей в школу на один или два часа в день, а остальное время обучать их ремеслу дома. Желательно, чтобы эти два рода занятий шли рука об руку. Далее, он был убежден, что на властях лежало "обязательство заставить подданных посылать своих детей в школу", точно так, как каждый подданный был вынужден отбывать военную службу, и на том же самом основании, а именно ради защиты и процветания государства.

Следовательно, обучение должно производиться на средства государства и под его наблюдением.

Широкий резонанс получили иезуитские школы, отличительной чертой которых был их метод, заключающийся в устном преподавании. Благодаря этому методу, учитель приходил в такое тесное личное общение с учениками, что его воздействие оказывало сильное влияние, недоступное для школ на иных началах. Рядом с личной заинтересованностью и устным методом стоял не менее важный принцип тщательности и основательности. Ежедневные занятия в низших классах сводились на практике к повторению наизусть. В день в низших задавалось не больше трех-четырех строк. Затем давались частные обзоры. Каждый день начинался с обзора работы предыдущего дня; каждая неделя заканчивалась повторительным обзором занятий за прошедшие дни; каждый год завершался обзором годичной работы; в конце концов ученик, предназначенный для деятельности в орденах, обозревал снова целый пройденный им курс, преподавая его другим.

Каждый класс разделялся на группы с цекурионами во главе; им мальчики говорили свой урок под общим наблюдением учителя. Другим делением было деление на соревнувшиеся пары; этим способом хотели дать каждому мальчику товарища, который действовал бы на него исправляюще и возбуждал бы в нем соревнование, который наблюдал бы за его занятиями и за его поведением. Кроме того, класс разделялся на группы для совместного обсуждения уроков, что называлось спорами или состязаниями. Более одаренные мальчики были организованы в академию, где споры носили характер разносторонне развивавших диалектических прений. Сочинения, опыты, переводы, прения на классические темы — все входило сюда. Участие было совершенно добровольным и предоставлялось в виде награды.

Образцовый рассказ учителем назывался публичным чтением и

представлял несколько видоизмененную форму лекции. Учитель давал слушателям общее представление о смысле и содержании всего отрывка; затем он основательно объяснял смысл и конструкцию каждой части; затем он давал дополнительные исторические, географические и археологические сведения и справки, относящиеся к отрывку; после этого учитель переходил к рассмотрению и выяснению риторических и поэтических форм и правил; далее шло сравнительное изучение латинского языка, и, наконец, переходили к урокам морали.

Вся работа учителей опиралась на принцип, что гораздо лучше дать небольшое количество знаний, но пройти их основательно, чем дать ученику неопределенное представление о предмете или несовершенное знание количественно большого материала. Поэтому им ни одно слово не оставалось без тщательного объяснения, и хотя даваемое иезуитами образование не было широким, но оно было основательным и не оставалось мертвым капиталом. То обстоятельство, что каждый отдельный учитель опирался в своем методе на всеобщий общай и педагогическое кредо всего ордена, придавало школьной работе серьезный авторитетный характер; это внушало доверие к учителю и укрепляло в ученике желание усвоить слова учителя, возбуждало в нем своеобразный ученический энтузиазм.

В семнадцатом веке Возрождение утратило личный и социальный характер; верх взяло течение, заинтересованное новым определением действительности, т.е. течение философское и научное. Новейшая наука, изменявшая педагогические идеи и педагогическую практику в направлении реализма, является вполне продуктом духовной революции эпохи Возрождения. Кем-то было замечено, что работа греческой мысли началась с исследования явлений природы и развилась в чисто субъективное изучение человека. Возрождение же, возникшее на почве возвращения к греческой мысли, начало, наоборот, с высшего продукта последней, перевернуло весь процесс и обратилось к вопросам субъективной культуры, от которых перешло затем к изучению явлений природы и к разработке естественных наук. В этом смысле на реализм семнадцатого века можно смотреть как на зародыш научной мысли в пятнадцатом столетии; мы подразумеваем здесь развитие педагогических и философских идей.

Педагогический реализм в области образования не исчерпывается естественными науками. С одной стороны, реализм связан с предшествующим гуманизмом; в этой связи он проявлялся как протест против суживающихся тенденций новой образованности, обосновавшейся в шко-

лах; с другой стороны, реализм устремлял взор вперед и в стороны, поскольку под его влиянием складывалась концепция практического воспитания, принятая многими на протяжении многих поколений; она не опиралась ни на какую бы то ни было философию, ни на авторитет школ. Все это предшествовало первому научному реализму и сочеталось с ним затем, в различной степени при формулировании педагогических идей XVI—XX в.в. У каждого типа идей было много приверженцев и, по крайней мере, много излагателей, среди которых следует назвать Эразма, Рабле /1483—1553/, Джона Мильтона /1608—1674/, Мишеля де Монтеня /1533—1592/, Ричарда Молькастера /1548—1611/, Френсиса Бэкона /1561—1626/.

Френсис Бэкон возвышается над всеми провозвестниками грядущих преобразований в характере умственной жизни и в воспитании. В области педагогических вопросов теории и практики у него было мало знаний или интереса, и он писал мало вещей, где бы непосредственно затрагивался этот предмет, и тем не менее именно он подвел под науку, и, следовательно, под воспитание, новый фундамент, поставил перед ними новую цель и дал им новое направление. Бэкон не был творцом новых идей, — он лишь суммировал течения эпохи Возрождения против господства авторитета в духовном мире и в направлении к открытию реальностей мира явлений в природе и мысли.

Бэкон дал философии новую цель, носившую практический, полезный характер.

Ради достижения такой цели следовало дать работе мысли или науке новое основание — природу. Практические знания черпаются из кружащей нас естественной среды, ее явлений и ее процессов, а не касаются лишь явлений духа, интерес к которым заполнил всю философию со времен ранних греков. Защищая такую точку зрения, Бэкон предвещал эволюционную фазу в формулировании этих наук и рассчитывал дорогу для их развития в последующих веках. Еще в большей мере сказанное относится к воспитанию, вопросы которого разрабатывали ученики Бэкона. Здесь — особенное значение сенсуалистического реализма того периода, именно в этом более позднем изложении педагогической доктрины, в теории, что все знание имеет своим первоначальным источником внешние чувства.

Новое направление умственной жизни и воспитания отклонялось от формализма старой учености в сторону реализма новой образованности, от оперирования словами и отвлеченностями — к предметам и идеям. Жизнь духа не стремилась более к формулированию замкнутых систем,

и образование — к овладению словами, к развитию логической способности, упражнявшейся на силлогизмах и грамматических формах. Новое течение мысли было направлено к формулированию плодотворных принципов для интерпретации и методов исследования, которые не могла установить завершённая система мысли; в педагогическом отношении новое течение сопрягалось со всей областью естественных и социальных наук и с введением метода, который развил бы индивидуальную способность ориентироваться в реальном мире.

Образование, как и сама наука, были в глазах Бэкона лишь средствами для достижения одной цели — власти человека над вещами. Для того, чтобы наука, а через её посредство, и образование стали практическими, могущественными и полезными, необходим был новый метод и новая школьная программа, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены. При старом методе мышления весь процесс мышления находился в зависимости от исходного пункта, который есть аксиома, данная для определённо установленная вещь. При новом методе весь процесс определяется поставленной целью: это проблема, разрешимая исследованием частных случаев. При этом методе частности устанавливаются наблюдением, а не авторитетом; проблема разрешается и принципы определяются индукцией. Практическая цель, помимо и сверх научной проблемы, достигается приложением принципа через дедуктивный процесс к практической проблеме. В результате получается изобретение, т.е. практическое приложение знания на пользу человеческому благополучию и могуществу. Но дедуктивный метод для Бэкона имеет второстепенное значение. Он не отрицает значения дедукции в процессе открытия, хотя он не допускает, чтобы истина, достижимая этим методом, могла привести к увеличению человеческого могущества.

Времена Бэкона отмечены поразительными успехами; большая часть из них явилась результатом случайных открытий /изобретение компаса, пороха, телескопа, печати/. Бэкон хотел на место удачного случая поставить планомерную работу: "Случай редок, его приходится долго ждать, он бессистемен, и только искусство создаёт без скачков, быстро и планомерно". Бэкон излагает новый метод, искусство открытий или изобретений. Он формулировал логику нового времени, как Аристотель создал древнюю логику. Единственно ценной целью Бэкону представлялась власть человека над природой; источником такой власти было знание природы, а единственный метод для достижения этого знания заключался в наблюдении, исследовании и эксперименте. Бэкон восставал против наблюдения в понимании Аристотеля, непрове-

ленного никакими критериями, так же сильно, как и против абстрактных дедукций схоластиков. Опыт внешних чувств подлежит экспериментальной проверке. Изобретение и прогресс даются через предварительное изучение и толкование природы, благодаря научно регулирующему индуктивному методу. Этот метод приводит нас к познанию вещей, каковы они есть в действительности, а не какими обычно изображаются. В этом познании — цель науки, философии и образования.

Еще одно научное отношение индуктивного метода к педагогической деятельности установлено было последователями Бэкона, ибо он, казывая на правильный метод, думал не о субъективном процессе, а о психологической стороне идеи, а лишь о ее объективной ценности. Ему важно было показать, как человеческий род, как целое, может познаться владельцем неизменно полезного для него знания, и указать далее на признаки истинного знания. Но, касаясь возникновения знания, он не мог указать, как индивидуум доходит до знания, а так же, как должно обучать его. Сам Бэкон был первоначально заинтересован материалом, на который обращается мысль, и возможными результатами; процесс мысли интересовал его уже во второй линии. Но к методу, разработанный Бэконом, произвел революцию в научном знании человеческого рода и привел в этой области к небывалому прогрессу, так и его педагогическое применение, сделанное последователями Бэкона, особенно Коменским, произвело переворот в школьном методе.

Гну Амбро Коменскому /1592-1670/ не удалось уловить во всей полноте значение бэконовской формулировки научного метода, в связи с его предпочтением естественного метода, основанного на аналогии. Коменский доказывал ценность метода Бэкона в деле распознавания истины от заблуждения, но имел в виду его применимость лишь к естественным явлениям. Он устанавливал, что три канала, по которым знание приходит к нам, суть: внешние чувства, рассудок и божественное откровение; "заблуждения и ошибки прекратятся, если сохранить между ними равновесие."

Лишь частичное уразумение значения индуктивного метода в его применении к исследованию явлений природы не помешало Коменскому, когда дело коснулось практических проблем школьного образования, вполне оценить значение нового метода и впервые применить его к практике образования. Коменский устанавливает девять принципов метода, которые, хотя они и изложены дедуктивно, должны были вытекать из его собственного долгого учительского опыта:

1. Что нужно знать, тому нужно учить, т.е. представить ребенку непосредственно предмет или его идею, но не одну форму или символ.

2. Чему бы ни обучали, нужно обучать как имеющему практическое применение в повседневной жизни и некоторое определенное употребление.

3. Всему нужно обучать, подходя прямо к предмету, а не сложным образом.

4. Всему нужно учить в связи с его истинной природой и его происхождением, т.е. через ознакомление с его причинами.

5. В преподавании прежде всего нужно объяснить общие принципы предмета. И тогда только, а не раньше, следует обратиться к подробностям.

6. Все части объекта /или субъекта/, даже самые малые и без одного исключения, должны изучаться в связи с их порядком, положением и взаимоотношениями.

7. Предметы должны преподаваться в надлежащей последовательности, и в одно и то же время нельзя обучать двум предметам.

8. Мы не должны оставлять никакого предмета до тех пор, пока не уразумели его основательно.

9. Нужно подчеркивать различия, существующие между вещами, для того, чтобы приобретенное знание было ясным и точным.

Коменский подробно рассматривает проблему организации школы всеобщей мудрости, разделенной на семь классов. Над дверью каждого класса — надпись: над дверью первого класса: "Вход воспрещен не умеющим читать"; над дверью второго: "Воспрещен вход не знающим арифметики"; над третьим: "Да не входят не умеющие говорить"; над четвертым: "Пусть никто из незнающих истории не входит сюда"; над пятым: "Пусть не входят незнающие натурфилософии"; над шестым: "Пусть не входят не умеющие размышлять"; над дверью седьмого: "Пусть не входят не верующие".

Образовательный цикл Коменского включает школу материнского попечения, школу родного языка, гимназию, университет. С момента рождения ребенка рекомендуется обучать истории, географии, метафизике, заботиться о физическом воспитании детей и об упражнениях их в играх, спорте и манерах. Под этими названиями Коменский подразумевал легко выполняемую и желательную вещь, а именно, чтобы несложный опыт ребенка относительно места, времени и причинной связи со-

бытий определился и выяснился еще до шестого года жизни, независимо от обучения книжными средствами.

Школа родного языка была предназначена для тех, кому недоступно было более высокое образование. За средней школой следовал университет, где можно было заниматься каждым предметом, как в гимназии. Над университетом возвышался "Коллежум света" — учреждение для научных исследований всех предметов.

Со временем распространяется точка зрения, что в деле образования важным и определяющим моментом является скорее процесс изучения, чем изучаемый предмет.

Джон Локк /1632-1704/ отмечал: "Большое дело воспитателя — повлиять на нрав, образовать душу, заложить в воспитаннике хорошие привычки и достойные принципы добродетели и мудрости, дать ему мало-помалу представление о человечестве и вызвать в нем любовь и подражание ко всему превосходящему и похвальному, и в преследовании этих целей развить в нем крепость, активность и трудолюбие. Занятия, которые он возлагает на него, упражняют его способности и заполняют его время; они должны предохранить его от праздношатазания и лености, научить его прилежанию, приучить его выносить страдания и возбудить в нем склонность к тому, что должно быть усовершенствовано его собственным трудолюбием."

Сторонники дисциплинирующего образования считали, что особенная активность или опытность специально интеллектуального характера, если она хорошо выбрана и направлена, приводит к развитию способности или искусности, чрезвычайно превосходящей количество затраченной на нее энергии; способность эта окажется пригодной во множестве разнообразных видов деятельности, полезной в каждом положении, применимой для разрешения проблем, скрывающихся в любом предмете, как бы они не были далеки от той, которая делает возможным первоначальный дисциплинирующий опыт. Один или два предмета, преподаваемые учителем и усвоенные учеником основательно, представляют гораздо большую педагогическую деятельность, чем занятия пятью или шестью предметами. Для развития памяти и мыслительной способности особенно важны математика, логика, классические языки. Способность, развитая формальным школьным обучением, годилась для всего — стоило лишь приладить ее к желаемому руслу. Особенным природным склонностям или неспособностям учеников не уделялось никакого внимания. Так как установленные занятия, со свойственным им дисциплинирующим влиянием, давали наилучшую возможную подготовку

для выполнения тех требований, какие жизнь предъявляла к воспитанию, то ученики, неспособные удовлетворить требования такого обучения, тем самым заявляли как бы о своей неспособности выполнить какую бы то ни было из высших обязанностей или функций в жизни или воспользоваться благоприятными стечениями обстоятельств.

Локк полагает, что у воспитания три стороны: физическая, нравственная и умственная. Соответственными целями являются: крепость тела, добродетель и знание. Первая цель — основная, фундамент всего остального. Когда осуществление ее обеспечено, встают другие цели в следующем порядке их важности: сначала добродетель, затем мудрость, благовоспитанность и образованность. Характерны взгляды Локка на физическое воспитание, где главное — суровая дисциплина, а отсюда — требования свободного платья и ограничения в одежде самым необходимым, требование жесткой постели, пребывания на открытом воздухе, простой и даже недостаточной пищи. Все, по его мнению, сводится к немногим правилам, которые легко соблюдать: "постоянное пользование свежим воздухом, упражнения и сон, простая пища, употребление вина или крепких напитков; ... полное воздержание от лекарств; не носить слишком теплой и узкой одежды, особенно держать ноги и голову в прохладе, стараться приучать ноги к холодной воде и сырости."

Дисциплина — и в основе нравственного воспитания: ... Как крепость тела заключается, главным образом, в способности выносить лишения, так и сила души... и основа всякой добродетели и всякого достоинства состоит в способности человека отказывать себе в удовольствиях, идти наперекор собственным склонностям и неуклонно следовать советам разума, хотя бы желания влекли в другую сторону."

Добродетели можно достигнуть через долгое дисциплинирование желаний.

Дисциплина — и в основе умственного воспитания, которое "есть образование навыков мысли с помощью упражнения и дисциплины". Самый верный путь для ученика в этом деле — не подвигаться вперед скачками и болотными шагами; пусть то, что ему предстоит изучать, всегда будет ближайшим материалом по последовательности и степени доступности, т.е. наиболее близко связанным с ранее ему известным; пусть новый материал отличается от старого, но не будет совершенно чужд ему... Не нагромождать сразу много материала, наоборот, чем меньше, тем лучше для того, чтобы успехи были надежными и ясными. Все приобретенное таким путем остается в памяти навсегда.

Дальнейшее развитие образования невозможно понять без анализа эпохи Просвещения, которая в основе своей была протестом против устарелых и произвольных систем мысли и общественного устройства: иерархии и деспотизма в церкви, государстве и обществе, суеверия и невежества, лицемерия нравов. Только человеческому разуму поручалась истинная оценка жизни и достижения человеческого счастья. Среди идеологов Просвещения выделяются Вольтер /1694-1788/, Дидро /1713-1784/, Гольбах /1723-1789/, Гельвеций /1715-1771/, Руссо /1712-1778/.

Жан-Жак Руссо был одним из самых ярких представителей этой идеи, внесшим значительный вклад в развитие педагогической теории. Его исходная идея была проста: человеческое счастье и человеческое благополучие - естественные права каждого индивидуума и не должны быть специальным достоянием привилегированного класса; надвигающаяся социальная организация и воспитание ставят себе целью реализовать это пожелание.

Педагогические взгляды Руссо изложены в "Эмиле, или О воспитании", где речь идет о воспитании мальчика в согласии с природой. Воспитание, по Руссо, имеет три источника: природу, человека, мир вещей. "Только тот, в ком совпадают влияния всех трех факторов и в ком они ведут к одной и той же цели, идет по направлению своего назначения и живет гармонично; такой человек, действительно, хорошо воспитан." Над двумя из факторов человек обладает значительной властью; относительно третьего, своей природы - "внутреннего развития наших способностей" - он бессилен. Гармония в воспитании приобретает подчинением двух воспитательных факторов - человека и вещей - третьему - природе.

Руссо предлагает воспитание, основывавшееся не на формах жизни в обществе, не на бессмысленных традициях школы и не на непонимании детства, доходившем до полного невежества, - а на знании истинной природы человека. Единственные права человека - естественные права, находящиеся в законах его собственной природы, и воспитание должно руководствоваться теми же законами.

Все воспитание ребенка, считает Руссо, зависит от свободного развития его собственной природы, его собственных природных сил и склонностей, не следует стеснять его воли. Руссо отверг старый взгляд на воспитание, как на совершенно однообразный процесс, во время которого с ребенком обращались как со взрослым и детский ум образовывали как ум взрослого, но он впадал в другую крайность,

разделяя воспитание ребенка на реакто определенные в своих границах периоды, имевшие мало или совсем не имевшие общего между собой, т.е. у каждого периода было свое собственное особое воспитание.

Первый период воспитания — от одного до пяти лет. Основные принципы: "Чем слабее тело, тем больше оно властвует, чем оно сильнее, тем лучше повинуется. Все чувственные страсти находят себе приют в измененных телах", "Всякая порочность обусловлена слабостью. Ребенок дурен или зол только потому, что он слаб; сделайте его сильным, и он станет хорошим. Могущий делать все не делает ничего дурного", "Очень не хорошо для ребенка иметь в запасе больше слов, чем представлений, и уметь выразить словами вещи, которых он не понимает и о которых не размышляет".

Второй период — от пяти до двенадцати лет: воспитание должно быть отрицательным, и моральное воспитание должно вестись по методу естественных последствий. Вопреки обычному стремлению дать ребенку запас всевозможных представлений, не следует предпринимать ничего для насильственного его ума образованием. Детство — само себе цель.

Воспитание от двенадцати до пятнадцати лет. В этот период жизни сила индивидуума превосходит его потребности. Умственное воспитание приводит в общем результате к увеличению потребностей, без всякого соответствующего развития силы и способности для удовлетворения этих потребностей. В этот период возможно самое усиленное приобретение знаний, умений, критерием которых должна быть практическая пригодность.

Четвертый период — от 15 до 20 лет. До сих пор укреплялось тело воспитанника, развивались его внешние чувства и мозг. Теперь — время для воспитания его сердца. До сих пор ребенок воспитывался единственно для себя и через себя; любовь к самому себе была господствующим мотивом, самосовершенствование и саморазвитие — последней целью. Теперь нужно воспитать юношу для жизни с другими, в атмосфере социальных взаимоотношений. Господствующим мотивом становится любовь к другим, целью — развитие чувств, эмоций, моральное совершенство.

Идеи Руссо послужили основой для педагогических экспериментов в XIX—XX в.в., были предметом изучения философов, этиков, этнографов, психологов.

Безусловно, вызывают интерес мысли Иммануила Канта /1724—1804 профессора Кенигсбергского университета, которому вменялось также читать курс лекций по педагогике. Основные положения его: "Человек

единственное существо, нуждающееся в воспитании. Под последним мы должны понимать хождение за ребенком /бережение и кормление его/, наставление и обучение вместе с культурой. Согласно с этим, человек последовательно то младенец /требующий вскармливания/, то ребенок /требующий наставления/, то учащийся /требующий образования/. Зачатки развития заложены в самой природе, но совершенствуются они лишь благодаря воспитанию. "В человеке много зачатков, не полученных развития; наша задача - позаботиться об их росте, развивая природные дарования в дарование в ребенке в должных соотношениях, и принять меры к тому, чтобы человек выполнил свое назначение". Так договаривается необходимость согласовать воспитание, сообразующееся с природными склонностями и интересами, с дисциплинирующим воспитанием. Кант следует за Руссо, настаивая на воспитании ребенка ради чего самого, но он утверждает при этом, что воспитание должно быть "не для настоящего, а для усовершенствованной жизни человека в будущем". Обсуждение предмета распадается на четыре рубрики: через воспитание человек должен подвергнуться дисциплине; дисциплина должна быть дополнена культурой; в человеке должно развить благоразумие и необходимо сделать его нравственным. Благодаря дисциплине, все беспорядочное в натуре человека подчиняется разуму.

Благодаря культуре, состоящей в приобретении познаний и образования, развивается искусство, приложимая позже к различным целям, установленным моральным и практическим воспитанием. Благодаря благоразумию, человек способен вести себя с достоинством и тактом в обществе. Благодаря моральному воспитанию, в человеке складываются такие наклонности, что он выбирает лишь хорошие жизненные цели. Это последнее, чем воспитание часто пренебрегает в действительности, - его высшая задача.

Великий вклад в педагогику внес Йоганн Фридрих Герbart /1776-1841/ - профессор Геттингенского, Кенигсбергского университетов. Ему удалось привлечь психологию в педагогику на основе объединенной душевной жизни и развития. Герbart установил понятие о душе, как о единстве, - о душе, не обладающей ни интуитивными, ни врожденными способностями, ничем не заполненной в момент рождения, но имеющей одно свойство: вступать в сношения с окружающей средой через посредство нервной системы. Благодаря таким сношениям, в уме появляются первичные "представления" чувственных восприятий, а из них развивается вся дальнейшая умственная жизнь. Из сложных взаимоотношений между представлениями через обобщение образуются понятия и в сход-

ных же процессах – суждения и размышления. Учителю приходится иметь дело с массой представлений, исходящих из двух главных источников: опыта соприкосновения с природой и обмена мыслей – общения с обществом. Через расширение одной из этих самобытных способностей учитель должен привести ученика к познанию, развить из опыта знания, а из социального общения – симпатию при помощи определенных процессов.

Дух или душа создается, приобретает содержание не через развитие врожденных способностей, а из представлений, из идей, получающихся из ее собственного опыта. Она от рождения ни хороша, ни дурна, но становится той или другой в зависимости от внешних влияний, т.е. от того, что она получает путем представлений и через их сочетания. Следует сделать два вывода для воспитания:

1/ главная особенность души – в ее способности к ассимилированию;

2/ воспитание, определяющее, какие представления получает душа, и указывающее также способы и роды их сочетаний при переходе в высшие умственные процессы, есть главная определяющая сила, формирующая душу и характер.

Педагогические учения Гербарта основываются, таким образом, на ассимилирующей функции души, на апперцепции, представляющей собой ассимилирование представлений ранее приобретенными представлениями.

Цель воспитания, по Гербарту, – этическая: "Все дело воспитания можно суммировать в понятии нравственность". "Термин "добродетель" выражает всю цель воспитания", – утверждает он в "Педагогических учениях". Для Гербарта добродетель была "идеей внутренней свободы, развившейся в постоянную действительность в индивидууме", т.е. она – эволюционный продукт в каждом индивидууме, назревающий в процессе накопления опыта, ибо каждое соотношение вызывает независимые суждения одобрения или неодобрения.

Гербарт сводит добродетель к пяти моральным соотношениям или идеям. Основной была идея внутренней свободы, гармония между велением или желанием – с одной стороны, и знанием и убеждением – с другой. Сюда присоединялись: действующая сила или совершенство; благожелательство или добрая воля; право; справедливость или воздаяние. У этих индивидуальных элементов были социальные дубликаты: внутренняя свобода дополнялась идеей идеального общества, элемент действительной силы дополнялся системой культуры, идея благожелательства – системой управления, идея права – системой законов, идея справедли-

ности — системой вознаграждения и оплат. Эти соотношения дают содержание нравственности.

Цель воспитания у Гербарта определяет задачи:

1/ обогатить душу представлениями или опытом;

2/ на основе этих представлений "завершить круг мысли" идеями и мотивами действий. Действие же есть результат мотивации или желания, возникающего из того же источника. Отсюда — значение образования, даваемого учителем.

Важный пункт в учении Гербарта: такое образование характера, которое зависит от сформирования воли, определяется воспитательным образованием. Это вытекает из двух подчиненных принципов: 1/ представления, составляющие содержание души, изменчивы; 2/ эти представления определяют поведение. Следовательно, поведение и характер зависят первоначально от рода представлений, приобретенных душой, и от того, как они приобретены или даны. Следовательно, на учителе лежит обязанность определить характер и связь, по крайней мере, порядок последовательности представлений, составляющих содержание детской души; выполняя эту обязанность, он тем самым предопределяет поведение ребенка и, таким образом, — его характер. Если были в полном объеме приобретены эти первоначальные представления, между ними установлены надлежащие и гармонические связи и из представлений, возникающих на почве социального общения, также были развиты симпатии и добрая воля, тогда моральный характер явится неизбежным следствием.

Ради осуществления конечной цели — формирования добродетели — устанавливается более близкая — многосторонность интересов. Слово "интерес" употребляется вообще для обозначения того рода душевной деятельности, которую образование должно возбудить. Возбуждение интереса не есть только средство для обеспечения внимания во время урока, а и средство обеспечения полного усвоения новых идей или представлений путем их апперцепции; при таких условиях они войдут составной частью в созидание новых объединенных групп в душе ребенка и образуют новую и более солидную и надежную базу для поведения. Интерес к деятельности остается и по завершении апперцептивного процесса, процесса учения; если сделать его многосторонним и пропорциональным в этой многосторонности, тогда обеспечен ребенку гармонический, свободный характер. Задача учителя — сочетать индивидуальность ученика с многосторонностью интересов, развивая в нем интересы и деятельность путем образования так, чтобы результатом

явилось сформирование характера. Индивидуальность бессознательна, характер сознателен.

Чтобы придерживаться надлежащего порядка в психологическом развитии ребенка, должно выбирать материалы для образования и распределять их соответственно со стадиями культурного развития человеческого рода. Материал должен быть так объединен, чтобы ребенок мог его всецело усвоить, чтобы он укреплял, а не дезорганизовывал или лишал гармоничности многосторонность интересов и, следовательно, чтобы он не ослаблял характера ребенка, благодаря отсутствию связности и пестроте своей.

Герbart и его ближайшие последователи выработали план сконцентрированной программы – объединения всего школьного обучения вокруг одного центрального предмета.

Важное место в этом процессе занимает общий метод для изложения любого предмета или любой его части независимо от всех планов, который разработал Герbart. При этом он исходил из того, что непосредственная задача образования – снабдить ум представлениями, установить между ними надлежащие соотношения, связать их с доброй волей или симпатией, – которые затем приведут к нравственным поступкам. Понятие интереса, указывающее на те роды деятельности, благодаря которым душа расширяется в многосторонность характера, может быть расчленено на известные ступени: наблюдение, ожидание, просьба, действие. Этим стадиям соответствуют формальные ступени обучения: ясность, ассоциация, система, метод. Под ясностью подразумевается разумное восприятие единичного предмета. Ассоциация – действительное сочетание нового со старым; это элементарная стадия в апперцептивном процессе. Система – полное разделение общего понятия от его конкретного воплощения в частностях. И, наконец, метод – это дальнейшее совершенствование мышления ученика путем применения общего понятия, приобретенного в деятельности. Таким образом представления ребенка развиваются и сливаются в гармоническую, органическую душевную жизнь, из которой и вырастает его активная жизнь.

На основе идей Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, И.Ф.Гербарта рождается мощное фребелевское движение, названное так по имени Фридриха-Вильгельма-Августа Фребеля /1782-1852/. Фребелевское движение первоначально было практическим и касалось определенной школьной ступени, – детских садов. Принципы, лежащие в основе введенной им педагогической практики, были оценены педагогами и со временем нашли применение на всех ступенях образования. Фребелевское движение

характеризуется подчеркиванием значения ребенка, важности его интересов, опытов и деятельности, как исходного пункта и средств образования, и усовершенствованием духа, цели, "атмосферы" и морали школьной комнаты. Фундаментальным философским положением этого движения было искание объединения реальности, а с практической стороны — объяснение жизни в основном единстве природы и человека в абсолютном духе. Абсолютное уже не есть материя, а есть дух — самосознающий дух; и в этом самосознающем духе заключается и цель, и предположение мира, объяснение и происхождения, и смысла существования как природы, так и человека. Отсюда единство, дающее объяснение многообразию природы и жизни, ибо единственными реальными различиями являются различия единиц или подъединиц внутри всеобъемлющей единицы, дающей смысл всему этому кажущемуся многообразию. Для Фребеля духовная сущность, или реальность, была источником всей жизни, всего существования; и целью воспитания становилось расширение жизни индивидуума и понятие этого существования через участие во всепроникающем духе. Фребель полагал, что закон единства или внутренней связности есть фундаментальный закон воспитания, т.к. 1/ благодаря ему мы основательнее познаем природу ребенка; 2/ благодаря ему ребенок познается как центральный пункт всех жизненных отношений; 3/ этот закон дает нам истинную и ясную цель воспитания и пригодные средства и метод для осуществления цели; 4/ воспитание, опирающееся на этот закон, практическое, т.к. он требует немедленного приложения и выполнения; 5/ такое воспитание подходит к практическому веку, требующему осуществления в жизни высших идеалов, построенных на основании опыта; 6/ такое воспитание приспособляется к каждому жизненному возрасту и каждой стадии в развитии ребенка; 7/ это воспитание объединения особенно пригодно для века изолированности, противоположностей и индивидуализма; 8/ такое воспитание сделает ясной и действительной в жизни наивысшую философию и этическую мысль; 9/ такое воспитание приостановит рост пролетариата и мертвящее, механизмирующее влияние промышленного века, т.к. оно развешивает, укрепляет и развивает силы ребенка, пока он не преобразовывается в независимую личность; оно научает его, как обращаться с материалом, согласно с его природой, придает работе высшее значение, как творческой деятельности, и культивирует способность мысли, воли и действия.

Таким образом, оно закладывает основания для образования характера.

Воспитание, по Фребелю, есть реализация эволюционного процесса на его высшей стадии, стадии индивидуального человеческого существа. Основным принципом воспитания является самодеятельность, которая понимается как деятельность, определяемая собственными мотивами данного лица, возникающая из его собственных интересов, поддерживаемая собственной силой.

Отсюда следует, что вся деятельность по обучению должна исходить из волевых интересов ребенка. В основу положена его самопроизвольная деятельность, а далее действенное проявление может быть поддержано, на него можно воздействовать в направлении определенных целей, что имеет гораздо более постоянную ценность, чем деятельность, никуда и никем не направляемая.

Для школы самодеятельность означает желание ребенка войти, проникнуть в жизнь других, в жизнь вокруг него, даже желание помочь, разыскать, открыть, принять участие в общей деятельности, создать, обнаружить тождество или связь между собой, своей деятельностью и действиями других. Из этих открытий складываются знания. Это формы самодеятельности, и ими следует пользоваться как единственными мотивами к того рода школьной деятельности, от которой учитель ожидает воспитательного воздействия. В какой бы форме ни проявлялось это желание ребенка стать частью жизни, его окружающей, и, таким образом, реализовать свое собственное существо, оно есть исходный пункт для всякого обучения, оно определяет воспитательный метод.

Воспитание не есть приготовление к будущему состоянию и положению. Ребенок стремится приобщиться не к жизни взрослых, а к жизни вокруг него. Воспитание находит свой смысл в самом процессе, а не в отдаленных условиях, реальных лишь в воображении. Цель воспитания — развитие, и процесс воспитания — развитие. Поскольку ребенок в полном объеме своих сил и своей природы приобщается к окружающей его жизни, постольку обеспечено развитие в настоящем; той же меркой измеряется развитие будущего. Таким образом, цель воспитания осуществляется столь же полно в ребенке, как и во взрослом. Нет далекой, будущей цели. Устанавливая, что сама цель есть также процесс и достигается и снова отодвигается в развитии, тем самым утверждают, что цель и процесс в самом ребенке, — но не в изолированном ребенке, а в ребенке, связывающим себя с окружающим его миром. Если основывать воспитание на деятельности ребенка и мерить воспитание самодеятельностью ребенка, тогда способность к выполнению будет развиваться в той же степени и в той же связи, как дру-

ние приобретения. Между знанием и деятельностью нет пропасти, нет конфликта между теорией и практикой, нет противоречия между исполнением и поступками.

Школа представлялась Фребелю местом, где ребенок должен научиться важным жизненным вещам, основам истины, справедливости, вольной личности, ответственности, инициативе, причинным соотношениям и тому подобному, не только интеллектуально усваивая их, а творчески в своей жизни. Школа должна быть учреждением, в котором каждый ребенок находил бы свою индивидуальность, формировал бы собственную личность и развивал бы свою способность к инициативе и выполнению. Все это он должен был проделывать в соучастии с другими, движимыми одинаковыми стремлениями, в процессе работы, интересы которой разделялись всеми. Фребель желал, чтобы и ответственность несли все и плодами наслаждались также все. Школа и мир должны были стать одним целым: отдельные единицы развивающихся индивидуальностей искали бы своего усовершенствования через приобщение к жизни мира. Школа становится обществом в миниатюре. Воспитание становится одной из фаз жизни, не подготовлением к жизни, а извлечением из жизни — жизнью в сокращении.

Обучение, следовательно, становится обозначением процесса, исходящего от самопроизвольной деятельности и врожденных интересов ребенка и заканчивающегося каким-то творческим использованием или практическим выражением знания, приобретенного в обучении, иногда самопроизвольная деятельность направляется учителем к каким-нибудь установленным и одобренным целям. Так, к природной склонности прививается привычка или обычай, способ действия или мышления, получивший одобрение в качестве желанной педагогической цели. Итак, воспитание стремится не к тому, чтобы устранить природу или предоставить ее самой себе, — оно помогает природе, оно ведет ее к целям, более высоким, чем достижимые для нее без помощи воспитания, или же обеспечивает достижение этих целей более легкими и простыми средствами.

Фребель сумел доказать, что игра, как самый характерный самопроизвольный род деятельности ребенка, становится основой воспитательного процесса. Особенно в ранние годы. Происходящая самым непосредственным образом из природных интересов ребенка, она представляет прекрасный естественный ствол, к которому нужно привить известные привычки, действия, чувствования и мышления, одобренные воспитателем. В игре ребенок впервые представляет себе мир. Сле-

довательно, через посредство игры воспитатель может дать ребенку истолкование той жизни, в которую он хочет его ввести. Через игры он может наилучшим образом ввести его в мир действительных социальных отношений, дать ему чувство независимости и взаимной помощи, сообщить ему инициативу, укрепить в нем побуждающие к деятельности силы, развить его как индивидуума, входящего в единство социально целого.

Пользование играми представляет аналогию к пользованию всеми формами конструктивной работы. По своему мотиву представляя ту же самостоятельность, как игра, и в то же время будучи конкретным, искусственным процессом осуществления мысли или какого-нибудь акта обучения, конструктивная работа может служить началом и концом в деле воспитания. Фребель поставил ручному труду творческую цель. Через занятия ручным трудом ребенок должен был развить силу, мощь, т.е. всякий вид деятельности был для ребенка выражением какой-либо мысли или цели, с которыми он ознакомился благодаря обучению. Всякий предмет или материал вводился в школу, чтобы установить, какое употребление из них может сделать ребенок.

Большое значение конструктивного труда основывается на принципе, что воспитание есть развитие способности давать внешнее проявление и выражение внутреннему "я". Не то, чтобы созидание рукой было высшим выражением этого, но развитие способности к обнаружению духа в формировании материала является основой более высокой способности к умственному, моральному и духовному выражению себя в действии, кристаллизующемуся в привычках или характере. Здесь же чрезвычайно важным оказывается изучение природы в школах, и для Фребеля менее всего было важно простое знание фактов из жизни природы, важнее всего — моральное усовершенствование, религиозный подъем, духовное проникновение, которые сказывались в ребенке под влиянием связи с природой.

Формами внешних выражений природы ребенка, которым Фребель придавал важность в процессе обучения, были, во-первых, жест, во-вторых, песня, в-третьих, речь, через которые ребенок и должен был выразить свои чувства и мысли.

Слабым местом многих педагогических идей была их оторванность от реальной школьной жизни. Не хватало новаторской практики.

Современники по достоинству оценили мониторинговые системы, связанные с именами Андру Бедля и Джозефа Ланкастера. Система эта стала для Англии чем-то вроде национальной школьной системы.

Учитель привлекал себе в помощники немногих старших учеников в качестве надзирателей за поведением и достаточное число успевающих,

старших учеников в качестве преподавателей, и, благодаря этому, и систематической организации, и методу занятий для него одного стало возможным обслуживать большое число воспитанников. Ланкастер жил мечтой об учителе, который один вел бы школу с тысячным комплектом учащихся. Таким образом, при отсутствии всякой готовности со стороны народа поддерживать надлежащим образом школы, при правительстве, принципиально не согласном содействовать таким целям, и при религиозных корпорациях, совершенно не способных считаться во всем объеме с потребностями времени, мониторинговая система делала возможным более или менее общее попечение об общественном образовании и воспитании. Белль-Ланкастерская система была последовательной по ступеням на основе арифметики, правописания, чтения. Поэтому было возможно продвигаться в одном предмете, не касаясь другого и помимо всего другого. Это привело к лучшему размещению и классификации материала и к лучшей школьной организации и дисциплине. Большие недостатки системы сводились к господству формализма в школьном труде; в большинстве случаев образование велось чрезвычайно поверхностно, дисциплина отзывалась суровостью и механичностью; все приобретенное достигалось механической работой памяти. Отсутствовало представление о психологической стороне педагогической деятельности. Мониторинговая система исчезла с развитием общественного мнения по вопросам воспитания, с ростом благосостояния людей и их готовности более широко субсидировать дело просвещения.

К началу XIX века стало ясно, что школа не может более ограничиваться сообщением лишь элементов знания или образовательных средств, нужна основательная подготовка к жизни, усвоение средств, необходимых для богатой успехами жизни в современной сложной цивилизации. Это требовало коренной переоценки идеи воспитания и образования. Воспитание должно быть шире, школьное обучение — более полезным, более непосредственно практическим, более тесно и прямо связанным с поведением и, следовательно, должно носить более моральный оттенок.

Общество должно ответить на эти требования соответствующим образом: более щедро, чем когда-либо раньше, поддерживать всю школьную систему, всю образовательную деятельность.

К XIX веку долгий мирный период, в течение которого господствовало понимание воспитания, как усилия или дисциплины, сменился се-

решением конфликта между идеей воспитания как дисциплиной и идеей воспитания как естественным процессом, всецело определяемым свободными интересами ребенка. Цель в обоих случаях одна и та же — сформировать характер, под которым подразумевают сочетание способности мотивированного морального суждения со способностью к реальному осуществлению намерений. Цель нового воспитания, как и цель старого воспитания — создать ту устойчивость в выборе добра и в отвержении зла, которая называется характером.

Ни свободный интерес, ни вынужденное напряжение не суть самоцели; ни то, ни другое не является достаточными руководителями для всего процесса воспитания. Интерес — это состояние души, возникающее из собственных способностей и потребностей ребенка в ответ на побуждение и раздражение, исходящие от окружающей его среды; усилие — другая сторона того же состояния и представляет разряжение сил в ответ на побуждение извне, — ответ, сопряженный с большей тратой энергии, чем та, какую может вызвать самообитный, естественно возбуждающийся интерес. В воспитании необходимо использовать оба фактора — интерес и усилие.

Школа не должна вынуждать ребенка, прибегая к давлению авторитета, к выполнению известных задач, которые сами по себе не интересны, и от которых его внимание отвращается, как только исчезает внешнее давление. Но, с другой стороны, не может быть задачей школы окружить всю деятельность, требующуюся от ребенка, и весь процесс обучения ореолом искусственной занимательности, искусственно вызывая к ним интерес ребенка. Проблема согласования вынужденного напряжения со свободным интересом требует связи между школьным трудом, реальной жизнью и активными проявлениями ребенка: школьные занятия должны прямо вытекать из жизненной деятельности ребенка и общества.

Он должен развиваться из ребенка в зрелого человека, ассимилируя в своей личности то, что есть существенного, что он познает, как таковое, в жизни общества вокруг него. Эта деятельность есть напряжение, интерес же проявляется, когда в ребенке реализуется связь между чем-нибудь данным и его собственной жизнью. Личность расширяется и характер развивается по мере развития этой возможной связи в нормальную и постоянную реальность в жизни индивидуума.

Таким оказался синтез педагогических идей, которые получили для осмысления педагоги нового столетия.

Такие противоречия пришлось решать педагогам разных стран,

континентов: Джону Дьюи, Уильяму Килпатрику, Рудольфу Штейнеру, Павлу Блонскому, Селестену Френе, Эдварду Стоунсу.

ШКОЛА ДЮИ ДЬИ

Нам без отдыха и срока жужжат в уши, сообщая разнообразные знания, в нас вливают их, словно воду в воронку, и наша обязанность состоит лишь в повторении того, что мы слышим. Я хотел бы, чтобы воспитатель вашего сына отказался от этого обычного приема и чтобы с самого начала, сообразуясь с душевными склонностями доверенного ему ребенка, представил ему возможность свободно проявлять эти склонности...

Я не хочу, чтобы наставник один все решал и только один говорил, я хочу, чтобы он тоже слушал своего питомца...

Способность снизить до влечений ребенка и руководить ими присуща лишь душе возвышенной и сильной.

Мишель Монтень. Опыты. 1588

Дьюи Джон /1859—1952/ — американский педагог, психолог, философ. В 1884—1894 г.г. профессор философии Мичиганского и Миннесотского университетов, с 1894 г. — профессор философии и педагогики Чикагского университета. В 1904—1930 г.г. — профессор Колумбийского университета в Нью-Йорке.

Под влиянием У.Джемса примкнул к философии прагматизма. Разработанная Дьюи разновидность прагматизма, названная "инструментализмом", послужила основой его педагогики. Практическое применение его педагогической теории осуществлялось в организованной им при Чикагском университете экспериментальной "школе-лаборатории" /1896—1904/.

Дьюи строил свою теорию воспитания как систему, имеющую целью формирование личностей, наилучшим способом приспособленных к жизни и практической деятельности в условиях системы свободного предпринимательства.

Дьюи подверг критике господствовавшую в США школу за отрыв от жизни, от практики, за абстрактный схоластический характер обучения. Он предложил реформу всей школьной системы, требуя изменить предмет и метод обучения.

В книгах Дьюи "Школа и общество" /1899/, "Школа и ребенок" /1902/, "Школа будущего" /1915/, "Демократия и образование" /1916/ и других ассимилированы важнейшие положения выдающихся педагогов прошлого - Руссо, Фребеля, Песталоцци на основе учета реальной практики американской школы, перспектив ее развития.

Идеи Дьюи оказали значительное влияние на многих педагогов Европы, а в США в 20-30-х г.г. они фактически явились теоретической основой школьной политики и деятельности образовательных институтов. В тот период американская система образования объективно играла роль главной педагогической лаборатории Запада, широкого опытного поля, где проходили проверку жизнью новые концепции школы, предусматривавшие обновление ее структуры, содержания и методов обучения.

Широко известны были идеи Джона Дьюи и в советской школе.

Показательно, как менялись оценки Д.Дьюи на разных этапах истории советской педагогики.

В 1928 г. Дьюи посетил Советский Союз, а возвратившись в США, опубликовал несколько журнальных статей о своих впечатлениях /изданных затем отдельной брошюрой/, где отметил большие успехи нашей страны в развитии просвещения и огромную тягу народных масс к овладению культурой.

В советской педагогической прессе брошюра Дьюи получила весьма благожелательный отклик. В журнале "На путях к новой школе" /1929, № 12/ отмечалось, что Дьюи "старается дать своим соотечественникам не столько добросовестную детальную информацию, сколько общее впечатление, живое лицо советской России и советской педагогики, живой общий фон нашего строительства, на котором и только на котором конкретные информационные детали приобретают смысл и значение. И надо сказать - делает это настолько талантливо, что каждому из нас не худо было бы прочесть эту книжку."

Политический режим в советской стране становился все более суровым. Резко усиливалась фанатическая нетерпимость к малейшему проявлению инакомыслия, о каких бы вопросах политики, экономики и культуры ни шла речь. Беспредельная идеологизация захватывала все новые области научного знания. Особенно это коснулось проблем воспитания и образования, связь которых с определенными идеологическими представлениями не подлежит сомнению.

Джон Дьюи - один из немногих западных мыслителей - сумел понять опасность новых тенденций в жизни нашего государства, к кото-

тому он относился с искренней симпатией. "Диктатура пролетариата, - писал он в конце 30-х годов, - превратилась сначала в диктатуру партии над пролетариатом, а затем в диктатуру небольшой кучки бюрократов над партией; стремясь сохранить свою власть, они усвоили все репрессивные методы царизма, значительно усовершенствовав при этом технические приемы их проведения". Дьюи также отмечал, что руководство страны фактически отказалось от прежних демократических лозунгов, и теперь вместо подчеркивания ведущей роли трудящихся масс на первый план выступает "византийское низкопоклонство перед вождем".

Конечно, Джон Дьюи не рассчитывал, что его услышат. Постановления ЦК ВКП/б/ о школе, принятые в 30-е годы, определили новый курс, ее изменившиеся приоритеты. Новая политика утверждала жесткий авторитаризм, административное единообразие, ограничение демократических начал в организации и деятельности школы, а категорическое осуждение "методического прожекторства" существенно сузило возможность педагогических экспериментов, поисков новых путей повышения эффективности педагогического процесса. Сформировавшийся в те годы и ставший непререкаемым политико-идеологический постулат, согласно которому наша страна - авангард всего человечества, способствовал распространению пренебрежительного, а часто и негативного отношения к зарубежному опыту в разных сферах общественной жизни, включая и образование. Обстановка требовала от всех советских исследователей ужесточения критических оценок западной педагогики и ее виднейших представителей, перенесения акцентов на их недостатки и пороки.

В 40-х и особенно в начале 50-х годов на фоне шумных идеологических кампаний, ожесточенной борьбы против "низкопоклонства", перед Западом и крайнего обострения советско-американских отношений обвинения против Дьюи достигли апогея. Появляется книга В.С.Шевкина "Педагогика Дьюи на службе современной американской реакции" /М., 1952/. В ней - набор "разоблачений": "Представляя собой яркий пример загнивания и кризиса современной буржуазной педагогики, система Дьюи лицемерно скрывает истинную классовую цель - борьбу за укрепление капиталистического строя под лживыми фразами о прогрессе педагогической мысли, о связи школы с жизнью и т.п." /с. 32/; "Дьюи - враг науки. Борьба против науки есть истинный мотив всей его философской концепции" /с. 39/.

Канул в Лету культ личности. Нет оснований для категорических

оценок учения Джона Дьюи, однако по сей день будущие поколения российских учителей узнают из единственного, "официального" учебника по истории педагогики о том, что педагогика Дьюи "носит беспринципный, деляческий характер... Свою социологию, как и мысли о воспитании, отвечающие интересам американского империализма, Дьюи замаскировал демагогической критикой некоторых сторон капитализма" /с. 125/; "Призыв Дьюи обратить внимание на ребенка в педагогическом процессе и строить обучение исходя только из интересов ребенка в конечном счете приводил к отказу от систематического обучения, к снижению роли серьезных и последовательных знаний в воспитании" /с. 126/; "Подчеркивая интерес ребенка как ведущее начало, Дьюи препятствовал плановой организации работы школы" /Константинов И.А., Мельников Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики. 5-е изд. М., 1982/.

Сегодня требуется спокойный, взвешенный подход в оценке взглядов Джона Дьюи. Не все является бесспорным. Не все прошло проверку временем.

В основных положениях философско-педагогического учения в наиболее сжатом виде отражается сущность тех либеральных, демократических принципов и идей, на которых основывается "новое воспитание", связываемое с именем Дьюи.

Положения Дьюи следующие:

- человек, опираясь на свой разум, может создать для себя лучшее будущее;

- естественные науки освободили человека от подчинения сверхъестественным силам, открыв перед ним Вселенную;

- биологически человек обладает огромными потенциальными возможностями: он может стать всем или ничем;

- достоинство, личностная ценность и независимость человека находятся под угрозой технократической цивилизации - в социальном, экономическом и политическом плане;

- научные законы являются конструкциями человеческого ума, а не отражением реальности. Вселенная находится в состоянии динамического развития, а не статичного бытия. Все законы носят лишь приблизительный характер;

- изменения в ребенке происходят вследствие изменений в окружающей среде, а не просто в результате просьб, требований или внушения;

- образование позволит интеллекту не только выразить себя, но и создает интеллект благодаря наличию обучающей среды, позволяющей решать различные проблемы;

- дети динамичные существа, а не реактивные механизмы. Это целостные существа, а не собрания условных рефлексов. Ребенок представляет собой нечто большее, чем сумму отдельных частей; при этом именно целостность организма определяет их функционирование;

- индивид представляет собой энергетическую систему, находящуюся в состоянии подвижного равновесия: нарушение равновесия ведет к напряжению, дающему толчок мотивации, обуславливающей действие, после чего наступает большая стабильность. Затем этот же цикл повторяется вновь;

- сущностью процесса учения является открытие: постоянное реальное воплощение чего-то нового. Ребенок учится на основе творческого мышления, при этом каждая решенная им задача является творческим актом открытия;

- значение идей и концепций обнаруживается в поведении и практической деятельности людей, стимулируемой ими;

- образование характеризуется социально и интеллектуально желательными изменениями, обусловленными опытом, который получает индивид;

- экспериментальный поиск является высшим критерием для принятия решений;

- "разум" является качественной характеристикой поведения, функциональной категорией. Учащийся неразрывно связан с ходом событий, обусловленных окружающей средой. Разум находит свое отражение в поведении индивида. Учащийся обретает "разум", рациональную сущность по мере своего взаимодействия с окружающей средой;

- мышление как рефлексивный акт: а/ начинается, когда возникает какое-либо затруднение; б/ развивается на основе наблюдения,бора данных и выявления возможных последствий; далее в/ происходит определение проблем; г/ намечается план действий, которые д/ предпринимаются для проверки данного плана;

- эффективное обучение связано с заменой пассивной, основанной на зубрежке учения активной формой социального взаимодействия: стенами школы и означает также тесное соприкосновение с окружающей природной и социальной средой;

- именно участвуя в деятельности общества, учащийся овладевает формами поведения, характеризующими его индивидуальность;

- каждое общество обеспечивает свою преемственность и благополучие на основе обучения всех своих граждан;

- демократия олицетворяет собой принцип, согласно которому

каждый человек обладает самоценностью и внутренним достоинством. Развитие человека представляет собой высшую цель, средством достижения которой служат различного рода социальные институты;

– понятие подлинного образования связано с идеей свободно развивающегося общества, в котором управление ресурсами и распределение различных благ осуществляется демократическим путем на благо всех граждан. Высочайшая задача образования – способствовать социальным переменам к лучшему для всех людей, во все времена и во всех странах.

Дьюи обосновал необходимость постоянно учитывать органические потребности и непосредственные интересы детей при определении содержания, форм и методов обучения. Это – его заслуга. Но объективные закономерности возникновения интересов и социально-психологические факторы, влияющие на их формирование, не получили в концепции Дьюи должного освещения, так же, как и проблема соотношения интересов детей с необходимостью усвоения определенного круга знаний основ наук. Отсюда и внутреннее противоречие дидактической системы Дьюи: предлагаемые им методы обучения имели целью способствовать интеллектуальному развитию учащихся, формированию навыков самостоятельной мыслительной деятельности, критического отношения к бесспорным идеям, тогда как ограниченность теоретического компонента содержания образования и упор на "чистую практику" фактически затрудняли реализацию этих задач.

Педагогическая концепция Дьюи сформировалась много десятилетий назад. С тех пор произошли огромные изменения в разных сферах жизни, включая и образование. Естественно, что представления Дьюи о социальных и педагогических функциях школы выглядят наивно в наши дни, когда в развитых странах огромное большинство детей получает полное среднее образование, а система высшего образования проявляет тенденции к тому, чтобы стать массовой.

Разрабатывая проблемы трудового обучения, Дьюи считал, что каждая американская школа должна иметь набор элементарных инструментов для ремесленной работы по дереву и металлу, а сегодня необходимо оснащение всех учебных заведений сложнейшей электронной техникой.

Тем не менее многие идеи и рекомендации, относящиеся к коренным проблемам образования и воспитания /взаимосвязь школы и общества; пути развития познавательной активности учащихся; борьба против абсолютизации книжно-вербальных методов обучения; роль трудово-

обучения в процессе формирования личности подростка и т.д./ актуальны для реформируемой Российской школы.

Перейдем теперь к анализу педагогических идей Джона Дьюи, основой которых является философия, психология, социология и этика.

Для Дьюи понятия жизнь, воспитание, цивилизация и демократия неразрывные части единого потока постоянного возобновления жизни, естественного стремления к продолжению ее.

"В социальной жизни, — пишет Дьюи, — возобновление достигается воспитанием. В понятие "жизни", "жизненного опыта" мы включаем привычки, верования, убеждения, победы, поражения, общественные истины и развитие учреждений".

С ростом цивилизации роль воспитания возрастает, и это связано с увеличением пробела между способностями детей и привычками и достижениями взрослых, но воспитание не только дорога из детства во взрослую жизнь, это дорога от одного человека к другому, дорога обучения. Общество, по мысли Дьюи, существует только благодаря общению, и в словах "общий", "общество", "общение" не только внешнее созвучие. "Чтобы составить общество, люди должны общаться, иметь общие знания, цели и стремления — взаимное понимание".

"Общаться — значит расширять свой опыт. Поскольку мы участвуем в мыслях и чувствах другого — постольку мы изменяемся сами... чтобы кто-нибудь нас понял, необходимо, хотя бы отчасти, усвоить точку зрения этого другого человека. Всякое общение поэтому есть своего рода искусство". Отношения, построенные на таком общении, есть истинно общественные. Отношения, складывающиеся между родителями и детьми, учениками и учителями, владельцами и рабочими, не являются истинно общественными вследствие своей односторонности. Опасность односторонности Дьюи замечал и в школьной жизни, в возмущении формальности воспитания вследствие увеличивающегося раскола между опытом живой общественной жизни и книжным обучением колл.

Школу Дьюи рассматривал как один из элементов социальной среды, включающей в себя те условия, которые стимулируют или затрудняют основную деятельность человека; среда, в которой одинаковые действия и понятия возникают только при совместном участии людей в жизни.

Задачи школы в социуме вполне определены: 1/ упростить сложные явления жизни и познакомить с ними детей; 2/ выбрать из сложного опыта разных эпох то, что наиболее достойно внимания; 3/ сгла-

дать разницу между отдельными общественными группами и дать ребенку возможность перейти в более благоприятную среду.

Воспитывать ребенка в соответствии с общественными потребностями — не значит нивелировать его или подгонять под определенные догматы или социальные эталоны. "Общественно воспитывать — значит помочь ребенку усвоить значение его поступков", — считает Дьюи. Только понимая, почему надо делать то или другое, ребенок воспитывается. Следовательно, только "ум и понимание служат методом общественного руководства и контроля".

В воспитании, по мнению многих педагогов, большую роль играет подражание или пример. Дьюи отказывается от самого понятия подражания. "Подражание как сущность всей прежней социальной психологии мы заменяем совместным пользованием вещами, вызываемым общим пониманием. Согласование своих действий с действиями взрослых вызывает в детях общий интерес и общее понимание дела, которое и составляет сущность общественной психологии. Добиться внутреннего контроля посредством развития общих интересов и понимания и составляет задачу воспитания". Если вы протягиваете руку ребенку и он вам отвечает тем же жестом, это не есть акт подражания, это жест, сделанный вместе с вами и для вас, это и есть взаимное понимание и согласование своих действий с действиями всего окружающего мира, способ гармонии своей активности с окружающей жизнью.

В отличие от взрослого, ребенок обладает способностью к росту. Сила роста, способность к развитию заключается, по мнению Дьюи, в двух особенностях — несамостоятельности и пластичности. В результате несамостоятельности ребенок обладает способностью концентрировать на себе внимание взрослых и объединять их вокруг себя. Концентрировать и объединять для себя и для других. Ребенок решает не только свою задачу роста и развития, но и вносит определенный гармонизирующий элемент в отношения взрослых, наполняя их высоким нравственным смыслом.

Пластичность позволяет ребенку, изменяясь, развиваться. Практически ни в одной работе американских педагогов мы не встретим понятия формирования. Дж. Каунтс пишет, что у американцев существует постоянная боязнь внушения детям определенных доктрин и они с ужасом относятся к понятию формирования ребенка. "Целью развития, — пишет Дьюи, — может быть только развитие, целью воспитания может быть только воспитание". Таким образом, воспитание рассматривается как цель в себе, как самостоятельная ценность. Причем задачей вос-

питания может быть только сохранение способности к росту, и воспитанию не ставятся какие-либо внешние цели. В этом Дьюи видит особенности демократического воспитания. Только там, где социальные группы подчинены друг другу, воспитанию ставятся внешние цели.

Проблема воспитания заключается в создании уверенности, что люди способны изменять окружающие условия и сделать мысль руководителем всякой практической работы, а досуг — наградой за труд, а не освобождением от него, найти для любого человека свое место в жизни, т.е. то дело, которое делается с наименьшим трением и наибольшим удовольствием. Это, пожалуй, центральные мысли в философии воспитания Дьюи.

Дьюи дает свое определение философии. "Философию можно определить как мышление, сознающее свое место, функцию и значение в опыте, как общую теорию воспитания... Разум — способность связывать прежний опыт с новым опытом, разъясняя его значение".

Переходя к рассмотрению взглядов Д. Дьюи на школу, ее взаимодействие и взаимосвязь с обществом и ребенком, следует отметить его концептуальные положения по этому вопросу: 1/ все, что общество создало для себя, оно через посредство школы предлагает в распоряжение своих будущих членов; 2/ просто и очевидно, что у громадного большинства людей интеллектуальный интерес не является господствующим. Они обладают так называемыми практическими склонностями и рассматривают обучение с узкой практической точки зрения, а именно: как бы при помощи его добыть кусок хлеба, достаточный, чтобы улучшить свою скудную жизнь; 3/ мы должны отыскивать в воспитании, получаемом из жизни, руководящие идеи для постановки дела в школе.

В этих трех положениях мы находим те отправные точки, которые, разворачиваясь, и представляют нам живой и увлекательный образ школы, созданный Д. Дьюи.

Прежде чем говорить о школе, Д. Дьюи поставил перед собой 4 вопроса, ответами на которые и создается проект школы:

1. Что может быть сделано для того и как это может быть сделано, чтобы сблизить школу с домашней и соседней жизнью, т.е. вывести ее из того состояния, в котором она является лишь местом, куда ребенок приходит только для того, чтобы учить уроки?

2. Что можно сделать для того, чтобы вложить в историю, естественные науки и искусство такое содержание, которое имело бы положительную ценность и действительное значение для детской жизни, что казалось бы даже маленьким детям стоящим известных усилий

в приобретении навыков и знаний, т.е. являлось бы для младших учеников тем же, чем являются высшие науки для студентов?

3. Как можно вести техническое обучение чтению, письму и т.д. наряду с ежедневным опытом, лежащим в основе этих технических занятий, и в связи с другими более существенными предметами; и вести так, чтобы ребенок чувствовал их необходимость благодаря связи с предметами, имеющими для него самостоятельный интерес?

4. Индивидуальное внимание.

Основная концепция обучения и воспитания ребенка в школе у Дьюи отличается от опыта всей американской системы образования - в центре обучения находится учащийся. Именно с этой точки зрения, с точки зрения ученика, рассматривается и конструируется школа Дьюи. Он критикует существующие школы за то, что они - школы слушания и пассивности, за то, что школы берут науку взрослых, материал, не имеющий никакого отношения к нуждам развивающегося организма, и пытаются навязать это детям, за то, что в традиционной школьной комнате очень мало места для самого ребенка, для его самостоятельной работы. Но Дьюи - не сторонник и свободной разбушевавшейся детской стихии и активности. "Ребенок чрезмерно активен, и задача воспитателя - есть задача сдерживать его активность, направляя ее по определенному руслу. Верно направленная и правильно руководимая активность ребенка даст ценные результаты вместо того, чтобы рассеяться или вылиться в форму бесцельных киданий". Контроль состоит в стремлении избежать бесполезного расходования энергии, неизбежного при неправильной работе. Всякое управление есть, в сущности, лишь перераспределение энергии.

Дьюи предлагает для правильного руководства активностью ребенка использовать природоприсущие ему четыре вида влечения: к разговору или общению; к исследованию или выводам; к созданию вещей или постройке деятельности; к художественному выявлению. Природные возможности ребенка представляют собой "непомешанный капитал", от использования которого зависит развитие ребенка. Не ломать, насиловать и изменять детскую жизнь, а ценить ее, призывает Дьюи. Он подчеркивает: "Жизнь в конце концов величайшая вещь; жизнь ребенка в свое время и в своей мере не меньше ценна, чем жизнь взрослого".

Рассматривая окружающий мир и образ мира, создаваемый ребенком, как единое целое, не имеющее определенной классификации и деления, Дьюи считает, что круг личных отношений ребенка к внешнему

миру довольно узок. "Факты становятся достоянием его опыта только в том случае, если они тесно и определенно затрагивают его собственное благополучие или благополучие его семьи и друзей. Его мир — есть мир людей с личными интересами, а не царство фактов и законов. То, что является для него главным, составляет в данный момент весь его мир. Он един и полон, как его собственная жизнь".

Школа делит и классифицирует мир на предметы, но классификация не составляет сущности детского опыта. В споре между предметами, с одной стороны, и личностью и характером ребенка, с другой, Дьюи не раздумывая отдаст предпочтение последним.

"Личность и характер важнее школьных предметов. Целью должно быть не знание или осведомление, а выявление личности. Ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять себя. Мы должны стать на место ребенка и исходить от него. Не программа, а он должен определять как качества, так и количество обучения". Мы видим лицо "стопроцентного" американца Дж. Дьюи, готового отдать все знания мира ради сохранения своей самоденности. Но мы можем заметить и некоторое кокетство с его стороны. Дьюи не отбрасывает знания и предметы, он просто пытается найти метод, позволяющий, сохраняя личную свободу и независимость, обогатить ребенка еще и школьными знаниями. "Со стороны ребенка все дело в том, чтобы увидеть, что его опыт содержит элементы — факты и истины — того же самого порядка, которые входят в школьный курс и, что еще важнее, понять, что этому опыту присущи те же переживания, поводы и интересы, которые действовали в развитии и распределении школьного курса. Со стороны ученья вопрос состоит в том, что рассматривать их /предметы/, как выявления сил, присущих ребенку, и отсечь тот мостик, который должен быть возведен между опытом ребенка в настоящий момент и его более зрелым состоянием". Предложенный метод не только путь от опыта ребенка к предмету и науке, но и включение, наряду с рациональной сферой, сферы чувств и эмоций в процесс учения; не только поиск точек соприкосновения опыта и фактов, но фактов, переживаний и интересов. В конечном итоге предмет как опыт человечества не противоречит опыту ребенка, а включает его в себя, дополняет и наполняет.

Но не следует и преувеличивать роль детского опыта: "Ожидать от ребенка, что он может создать целый мир только из своего ума, так же безрассудно, как и попытка любого философа в разрешении этой задачи". Развитие не состоит в получении чего-нибудь из своего собственного ума, оно состоит в развитии опыта, но не любого,

а действительно необходимого. Не опыт, а его развитие – вот цель учения. "А это возможно только в том случае, – отмечает Дьюи, – если будет создана воспитательная среда, которая даст возможность функционировать тем силам и интересам, которые будут сочтены ценными. Они должны действовать, а как они будут действовать – зависит всецело от стимулов, которыми они будут окружены, и от материалов, на которых они будут упражняться".

Рассматривая учебный предмет как результат, совершенство познаний мира и как практический опыт этого познания, Дьюи выделяет в нем две стороны: логическую и психологическую. "Каждый предмет имеет две стороны: одну для ученого, другую для учителя: они ни в каком случае не противоречат друг другу, но в то же время и не идентичны". Если для учителя предмет – известная ступень развития опыта, и учитель заинтересован не предметом как таковым, а предметом как определенным фактом в полном и развивавшемся опыте, тем самым подводя под него психологическое основание, то для ученого предмет, в том виде, в каком он представляется, не имеет прямой связи с настоящим опытом ребенка. Он состоит вне его. Последствия такого взгляда в обучении очевидны: 1/ обучение носит формальный характер. Символ, введенный извне, не выведенный из предварительной деятельности, есть не что иное, как только символ; он мертв и бесполезен; 2/ отсутствуют мотивы в обучении; 3/ самый научный материал, расположенный самым логическим образом, теряет это качество. И опять на помощь Дьюи приходит его вечно живой прагматизм: "Если содержание урока таково, что может занять определенное место в расширяющемся сознании ребенка, если оно вытекает из его прежних дея, мыслей и огорчений и может быть применено в его дальнейших достижениях и восприятиях, то не приходится прибегать ни к каким методическим ухищрениям для возбуждения "интереса".

Для Дьюи школа имеет и конкретные очертания. Вот как он видел современную ему школу /см. рис. I/.

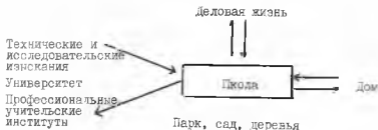


Рис. I

Данная модель школы, которая только соприкасается с окружающей жизнью, но не пускает ее в себя, не удовлетворяет Дьми. Ребенок, обучающийся в такой школе, не способен применить в повседневной жизни то, чему научился, и Дьми предлагает свою модель /см. рис 2/.



Рис. 2

Это не значит, что школа готовит ребенка к какой-нибудь отрасли промышленности или торговли. В школе Дьми существует естественная связь повседневной жизни ребенка с деловыми отношениями, происходящими вокруг него, и задача школы сделать эту связь ясной и конкретной. Основная и самая важная задача воспитания - не подготовка к определенным профессиям и званиям, а развитие живого и активного интереса к избранному занятию и понимание научного и общественного значения этого занятия. Главная связующая часть такой школы - библиотеки, "соборная мудрость мира". Здесь создается органическая связь между теорией и практикой. Но это еще не вся школа, это только ее первый этаж. Заглянем на верхний этаж школы Дьми /см. рис. 3/.

Лабораторные
изыскания

Физическая и
химическая
лаборатория

Биологическая
лаборатория

Университет

Музей

Библиотека,
музей

Искусство

Музыка

Рис. 3

Здесь, на этом этаже, происходит гармоническое слияние опыта и знания, здесь из работы мастерового вырастает искусство. "Работа по искусству может быть рассматриваема как работа мастерских, прошедших через переломный куб библиотеки и музея и пущенная опять в действие".

Важно найти путь добывания знаний, когда они нужны. "Настоящая цель, — по мнению Дьюи, — приобретение знаний в школе".

Согласно Дьюи, человеческое мышление всегда четко, целенаправленно исходит из заданной ему в конкретном опыте проблемной ситуации и стремится решить ее наиболее адекватным образом. Это делается с помощью "интеллектуальных инструментов" — понятий, идей, теорий. Хотя каждая ситуация уникальна и требует особого подхода, некоторые идеи и теории могут использоваться в качестве общих инструментов для решения различных задач, которые ставит перед человеком жизнь. Но необходимым условием при этом является хорошо развитое логическое мышление. Особенно важен критический настрой, отношение к любым теориям и идеям до их экспериментальной проверки лишь как к рабочим гипотезам. И только если достигнуто успешное решение проблемной ситуации, то предложенная гипотеза или теория может считаться истинной. Формирование мышления такого типа, в основе которого лежит личный опыт, и должно составлять главную цель воспитания и обучения; на ее достижение следует направлять всю деятельность школы.

Чрезвычайно интересна для нас методика воспитания индивидуума, выдвинутая Дж. Дьюи. Дьюи считает, что: 1/ дети должны тратить свое время на занятия, подходящие для их возраста; 2/ детям должна быть предоставлена возможность развиваться естественно, как умственно, духовно, так и физически. Поэтому — то жизнь семьи — основа воспита-

ния; и семья должна быть до известной степени прототипом всех воспитательных учреждений. Для умственного и нравственного роста ребенку необходимо воспитываться в атмосфере, где предметы имеют общественное значение. Знание, которое можно назвать знанием, умственное воспитание, ведущее к какой-нибудь цели, — дается лишь в процессе близкого и реального участия в социальной жизни.

Воспитание должно следовать общим законам, выведенным из наблюдений над ростом детей. Центр тяжести передвигается с участия в общественном пользовании предметами к зависимости от предметов. Если мы хотим избежать путаницы и поверхностности в воспитании, нужно позаботиться, чтобы первые впечатления от предметов были возможно правильнее и полнее. Вещи, которыми ребенок пользуется в занятиях по дому, в саду, в уходе за животными, в играх, — реальны для него, просты и вполне доступны, благодаря очевидности их назначения. А простота прямых линий, углов и количеств — нечто механическое и отвлеченное. По мнению Дьюи, нужно переходить к обучению через участие в повседневных житейских занятиях, в работе для нужд реальности. Ребенок должен развиваться и развиваться естественно, но жизнь общества так усложнилась, его требования к ребенку так важны и настойчивы, что детям приходится сообщать довольно много вещей. Методы и материал должны сами по себе быть полны значения, должны знакомить ребенка с сущностью компактно-сложного мира вещей и отношений вокруг него.

"Обучение посредством деланья" — вот лозунг, полнее всего суммирующий современные попытки связать детей с действительной жизнью.

Самый трудный урок, который приходится усваивать ребенку — это практический: ребенок должен научиться приспособиться к людям и к работе. Изучение вещей и отношений в школе представляет наивысшее развитие простых переживаний и опыта ребенка в повседневной жизни. Задача школы взять этот примитивный опыт и переживания и оформить их в географию, естествознание, арифметику или вообще во что-нибудь, составляющее школьный предмет. До школы все, что учит ребенок, всегда имеет какое-нибудь отношение к жизни. Разрешение вопроса, как дети приобретают эти знания, дает ключ к пониманию и установлению естественного метода в школе. В школе ребенок должен делать. Обучение посредством деланья не значит, конечно, ручной труд, ремесла вместо книги, но в то же время, если детям разрешается де-

лать, заниматься ручным трудом при всяком удобном случае, легче поддержать интерес и внимание.

Важным элементом творческого подхода к обучению является игра. Во все времена и у всех народов игры были важным фактором воспитания, особенно когда дело шло об очень юных детях. Даже самые инстинктивные игры детей считались воспитательными не потому, что они просто были, а как символизация определенного закона. Школы должны использовать инстинкт игры: организованные игры, изготовленные игрушки или какая-нибудь другая конструктивная работа, связанная с игрой, входят в регулярные школьные программы. Инстинкт игры помогает в старших классах использовать жизнь вне школы для конкретизации и придания жизненности программе. Маленькие дети проводят время, главным образом, в играх собственного изобретения. Они постоянно играют в "дом", доктора, пожарных, хотя бы и не было игрушек, подсказывающих игру; воспитательное значение подобных игр очевидно.

Дети учатся жизни. Но такая игра, как ни ценна она тем, что учит жизни, мешает каким бы то ни было переменам в жизни. Подражательная игра воспитывает привычки, внимание и мысль в таком направлении, что ребенок делает свою жизнь точной копией жизни его родителей. Если в школе дети играют в "дом" или подобные игры, получают игрушки и материал для приготовления нужных вещей, — они и дома станут играть так, как играли в школе, — они, может быть, не будут подражать грубому и некрасивому, делящемуся дома, их внимание будет увлечено вопросами и проблемами, выдвинутыми для них в школьных играх. Дьюи рассказывает о Детском Саде при университетском Учительском колледже в Колумбия. Здесь оказалось, что успешнее всего шло дело, когда инстинктивные активности детей соединялись с общественными интересами к переживаниями. Интерес детей к куклам лишь показывает, какое значение придают дети отношениям между людьми. Нельзя перечислить всех вещей, которые детям хотелось бы смастерить для куклы. Конструктивная работа, ручной труд приобретают смысл и цель; кроме того, тут приходится решать вполне определенные задачи. Кукле нужны платья, класс горит желанием шить, но дети не умеют шить, не знают, как кроить. Тогда-то ребята начинают учиться, берутся за ножницы, из бумаги делают выкройки, поправляют, экспериментируют, примеряют на куклах; учительница советует, критикует. Кукле нужен дом. В классе имеется громадный ящик с кирпичиками; кирпичики настолько велики, что для постройки дома

приходится работать всем детям. Потом дом надо обставить: из больших кирпичиков и тонких досок школьники мастерят столы, стулья, кровати, управляют с инструментами. Посуда для кукол дает работу классам лепки и рисования.

Никогда не надоедает раздевать и одевать кукол — при этом учатся застегивать и расстегивать пуговицы, крючки, завязывать банты, тесемки. Помощь учителя никогда не выражается в форме определенных предписаний, потому что смысл всей работы — развитие в школьниках инициативы, уверенности в своих силах; они должны учиться думать логически, стараясь найти выход из затруднений. Сначала ребенка занимают нужды одной куклы, потом он заинтересовывается семьей, и наконец и более широкой единицей — обществом. Конструктивная работа не только удовольствие, как всякая интересная игра — она вместе с тем и учит детей пользе труда. Заботясь о куклах, добывая все нужное для своих игр — дети как бы удовлетворяют потребности общества в миниатюре, приучаются справляться с инструментами, необходимыми в действительной жизни.

Дьюи приводит еще пример нью-йоркской "Школы игры", где все занятия сплетаются с играми. Подразумевается, что ребенок уже много знает, что он изо дня в день расширяет свои познания, что школа сумеет так направить занятия, чтобы новое усваивалось более связно и систематично. Дальнейшая забота школы — чтобы дети применяли свои познания в играх с игрушками и пособиями и проявляли свое "я" обычным путем в рисовании, драматизации, устной речи. Инстинкт игры, желание детей играть особенно полно, конечно, используется в младших классах, но в игре есть один элемент, которым школы широко пользуются во всех классах, — это драматический инстинкт, любовь к изображению в лицах. Действие — лучшая проверка понимания. Лучше, чтобы дети учились делая, чем просто слушая. Со старшими школьниками драматизируют в более строгом значении этого слова: дети разыгрывают пьесы для того, чтобы сделать уроки родного языка более реальными или полнее почувствовать, пережить содержание драматического произведения. С малышами драматизация — прекрасное пособие на уроках истории, родного языка, чтения, арифметики, а часто и в других школьных активностях. Дьюи приводит пример школы Френсис Паркер. Как и в предыдущей, здесь учат истории с помощью драматизации. В четвертом классе, проходя историю Греции, между прочим строят дома греков, пишут поэмы на тему какого-нибудь греческого мифа. Дети изображают скульпторов, делают статуи любимых богов и гербов, сооружают из

песка город, потом разрушают его, засыпают, — наконец, организуют раскопки, добывают погребенные под развалинами сокровища. Играют в греческие игры, носят греческие костюмы, изображают в лицах понравившиеся происшествия, исторические факты и легенды.

В перемену, вооружившись деревянными мечами и щитами, сражаются, как герои Трои, а в классе с пением, молитвами, плясками, импровизированными песнями справляют празднество в честь Диониса. История в драмах полнее реализует прошлое, помогает детям не только понять, но и почувствовать это прошлое; ученики осознают дух греков и культуру великого народа. Занятия — как бы часть жизни детей, и история запоминается как личное переживание, а не как текст книги. В этой же школе пользуются и социальной стороной драматизации. Когда ученики изображают в лицах то, что они запомнили из книг, каждый играет известную роль, — и дети привыкают вместе переживать события, сообща развивать способность выражаться, создавать драматические образы. Декорации, обстановка, костюмы готовятся в мастерских и художественном классе во время регулярных занятий ручным трудом и художественными работами; ученики составляют планы, комбинируют, ведут дело, — учитель помогает, лишь насколько это нужно, чтобы не произошло ошибок или когда дело не клеится.

Концепция новой школы предполагает не изолированное существование каждой маленькой школы как элементарной частички, а создание на базе школы социального центра, который бы объединял ее интересы и занятия с интересами того района, где эта школа находится. Местные жители должны почувствовать, что школа не обособлена от них, а наоборот, старается сблизиться, в чем-то помочь, а в чем-то и попросить помощи. В американских школах уже давно пришли к заключению, что самый надежный путь к оживлению школьной работы лежит через более тесную связь с местными интересами и занятиями. Например, ученики, занятые отечествоведением, — в процессе составления топографических карт района и работ для улучшения местных условий, — несомненно, влияют на окружающую жизнь, и, конечно, простое знакомство с этими вопросами в общей форме по учебникам гораздо реже может быть использовано или применено к действительности. В свою очередь население чувствует местную приспособленность школ, видит, что заботы о благосостоянии города, деревни не покажутся детям в будущем, когда они вырастут, далеким, непонятным, потому что составляют часть регулярного школьного курса, обычного воспитания. Когда широкие слои населения замечают, каким важным фактором в обществен-

ной жизни и социальных активностях является их школа, — они, естественно, идут ей навстречу, оказывают помощь и поддержку. Дьюи в своей книге рассказывает о школе № 26 в Индианаполисе. Здесь делается все для того, чтобы дети росли здоровыми, счастливыми, с полным пониманием экономических и социальных отношений, здесь и родители, и дети ясно сознают связь между школьным обучением и жизнью общества. Эта школа по существу — социальный центр. Граждане чувствуют, что с школой они связаны деловым образом. Район, где работала эта школа, был одним из беднейших в Индианаполисе и известным распушенностью и “попранием” законности. Процент детей, уклоняющихся от посещения школы, был очень высок. В конце концов было решено изолировать школу от соседних домов. Школьный совет купил участок земли и деревянные дома вокруг школы. Школа оказалась владельцем большой площади земли и трех полуразвалившихся деревянных помещений. Задумали приспособить доставшиеся школе здания для общественных и индустриальных нужд. Сами ученики с помощью кое-кого из заинтересовавшихся соседей оборудовали одно из помещений под центр ручного труда; там находились столярная и швейная мастерские и класс для обучения сапожному делу. Мальчики учились столярничать, делая вещи, нужные для школы: столы, шкафы, полки для книг, и следили за ремонтом помещения. Девочки в классе кройки и шитья шили платья для себя, для братьев и сестер, занавески и белье для школы. На уроках поваренного искусства — варили суп для школьных горячих завтраков и для соседей или приготавливали полный обед для своего класса. Кроме классов шитья и варки для девочек были устроены еще классы шляпного дела и вязанья. Дети приучались к аккуратности и знакомились с ремеслом. Занятия в портняжном и сапожном классах оказали благотворное влияние на детей: внешний вид мальчиков очень переменялся к лучшему, а это не прошло бесследно и для всей школы и даже для всей округи.

Школьные хозяйственные занятия отразились на многих семьях по соседству. Школа вела вполне определенную работу для развития в школьниках чувства ответственности за их школьную коммуну и их соседей. Каждый ученик или ученица в старших классах брал на себя заботу о каком-нибудь малыше из младших классов. На площадке для игр заботились, чтобы их питомец мог играть и не мешать другим, смотрели, чтобы малыши приходили в школу чистыми и опрятными; если нужно, — старшие стирали и чинили для малышей. Успех этой школы

как социального центра лишь подчеркивает, что школа естественно и логически — центр социальной жизни района.

Школа всегда соприкасается, так или иначе, почти со всеми семьями своего района, так что для нее легче всего объединить со-седей для общего дела, для полезных начинаний общественного харак-тера. Школа — социальный центр пользуется всеми преимуществами и обладает всеми достоинствами учреждения, преследующего определен-ные общественные цели и активно связанного с населением на почве живой кооперации во всех начинаниях. Такие школы могут взять на себя ответственность за состояние улиц в некоторых районах. Дети здесь должны заниматься не только чисткой, но и всячески пытаться заинтересовать горожан в общественных вопросах. Использование школьного помещения как социального центра — это уже само по се-бе ценно, как признание необходимости социальных перемен и роли самого общества в борьбе за новый порядок.

Школьная работа должна готовить детей к жизни. Детям долж-ны быть предоставлены активности с известным воспитательным содер-жанием, иначе — активности, воспроизводящие условия действительной жизни. Сообщаемые исторические факты должны соответствовать истине, и пишут ли дети на основании этих фактов пьесу, строят ли суда викинга — подробности и главная мысль должны сходиться с фактами. Когда ученик учится посредством "деланья", он как бы переживает снова умственно и фактически известные состояния и явления, сыг-равшие важную роль в истории человечества. Когда в школе руководя-щим принципом является накопление книжных фактов, главным инстру-ментом для приобретения знаний служит память. Центр тяжести с про-цесса работы ученика переносится на степень внешнего успеха. Так как никто не может достигнуть совершенства, неудачи, неуспех вы-двигаются на первый план. Ученику приходится все время бороться с подавляющим сознанием его неудач, неспособностью достигнуть пос-тавленный ему идеал. А в случае некоторого успеха ученик не испыты-вает ничего особенно вдохновляющего, потому что, в сущности, вся его работа лишь воспроизведение того, что уже есть в книге. Выбором типичной поведенческой пассивности, ученик полнее всего может "возвращать" учителю то, что он получил из учительских сообщений или учебников. Широкое применение в школах наград и стипендий пока-зывает, насколько школьное дело зависит от стимулов, не имеющих ничего общего с реальной активностью высшего порядка. В школах же, где дети узнают новое в рамках процесса "деланья", — элементы

знания усваиваются через посредство органов-внешних чувств и претворяются в действия. Не нужно особых усилий памяти, чтобы запомнить результаты собственных открытий. Успех зажигает как известное достижение, как нечто положительное; нет больше надобности в искусственных стимулах, ребенок трудится, потому что проснулся интерес к работе, а не в погоне за наградами или из страха перед наказанием. Стремление подобрать занятия, интересующие детей, — прямой вызов традиционному отношению к школьной работе. Разумно брать материал из той группы вещей и явлений, которая в данный момент возбуждает интерес и любознательность учащихся. Работа, увлекающая детей, как что-то дающее настоящее удовлетворение, требует такой же настойчивости и концентрации, как и занятия, назначаемые самими ярыми сторонниками дисциплинарной муштровки. Один из негативных фактов современной школы — это громадное увеличение числа фактов, необходимых для умственной экипировки человека. Этих фактов так много, что было бы просто нелепостью даже пытаться сообщить их ученикам в течение нескольких школьных лет. Но школы и не думают признаваться в этом или создавать новые программы, которые показали бы детям, как учиться у жизни. Нужно выдвигать на первый план, вместо запоминания фактов, классифицированных по книгам, действительную работу, которая сама учит фактам жизни.

Демократия, возвещающая как свой идеал равенство возможностей, требует такой организации школы, где бы обучение и общественное приложение знаний, теория и практика, работа и понимание значения выполняемой работы были бы объединены с самого начала и для всех.

Ученые, которые занимались изучением наследия Дьюи и, подобно У.Килпатрику, обратились к оценке и дальнейшей разработке его педагогических концепций, судя по всему, согласны с тем, что основу взглядов этого мыслителя составляют пять фундаментальных посылок. Во-первых, это положение о том, что не существует каких бы то ни было вечных истин и абсолютов в области идей, религии, философии. По мнению самого Дьюи, критерием истинности той или иной идеи являются последствия ее практического применения, подтверждаемые экспериментальным исследованием. Иными словами, проверяемая исходная посылка или идея, если она окажется правомерной, приобретает, по Дьюи, качество "доказанной" правомерности".

Вторую чрезвычайно важную посылку Дьюи, связанную с обучением

и усвоением знаний, составляет идея о том, что разум не является самодавающей сущностью, оторванной от человеческого организма в его целостности. То, что мы называем разумом, формируется в процессе социального опыта. Дьюи рассматривал психику как функцию человеческой деятельности, подобно мышлению и исследованию окружающего мира. По Дьюи, если провести аналогию с лингвистикой, разум скорее предстает в виде глагола, чем существительного, поскольку это понятие относится именно к человеческому поведению, к установлению и оценке его последствий, а не к некоей субстанции, состоящей из миллиардов нервных клеток, в которых фиксируется жизненный опыт индивида. Иными словами, эмпирический акцент делался Дьюи на процесс становления, а не бытия как статичного состояния.

Третья посылка Дьюи относится к сфере морали. В его представлении она есть не что иное, как способ поведения, зависящий от последствий действий индивида в ситуациях реальной действительности. Дьюи указывал также, что ни абстрактная философия, ни религия не обладают абсолютными истинами, которых должны придерживаться люди. Поэтому Дьюи утверждал, что вместо ориентации на метафизические и другие неverifiedируемые интеллектуальные ограничения индивиду следует обратиться к научному методу решения проблем, с опорой на поисковую деятельность в качестве основы для принятия моральных решений, которые могут придать надлежащее направление человеческому поведению.

Однако, со всей решительностью отстаивая значение свободы для достижения личностной самореализации в условиях всеобщего благосостояния, Дьюи все же не ассоциировал счастье или самоосуществление с простой свободой от социальных, религиозных или других ограничений. Напротив, он был убежден в том, что абсолютная свобода способствует лишь превращению людей в рабов своих прихотей или минутных желаний.

Четвертая важная посылка Дьюи заключается в его взгляде на умственные способности, интеллект как на "основной инструмент индивида, с помощью которого он решает возникающие в жизни проблемы, включая научные". Эта формулировка проливает свет на употребление термина "инструментализм" по отношению к его философии.

При более внимательном рассмотрении этой посылки становится очевидным, что Дьюи трактовал человеческую психику как источник энергии, делающей нас существами с разносторонним потенциалом, способными к различному самоосуществлению или же неспособными к

этому — в зависимости от характера и качественного своеобразия опыта, получаемого индивидом в ходе обучения и жизненного процесса в целом.

Одной из наиболее важных посылок Дьюи был его взгляд на демократию как на моральный и этический образ жизни, способ совместного существования, в рамках которого каждый человек стремится к самореализации социально конструктивным путем.

Наконец, еще одной посылкой является то формальное определение, которое Дьюи дал образованию. По его мнению, "это такая реконструкция или реорганизация опыта, которая увеличивает значимость уже имеющегося опыта, а также способность направлять ход усвоения последующего опыта".

УИЛЬЯМ КИЛПАТРИК И ЕГО СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ

Интерес вытекает из интересных предметов и занятий. Из богатства таких возникает многосторонний интерес. Привлечь его и преподнести надлежащим образом является делом преподавания, которое продолжает и дополняет ту предварительную работу, которая исходит из опыта и общения с людьми.

Иоганн Фридрих Гербарт.
Общая педагогика, выведенная из цели воспитания. 1806

Об этом человеке в педагогической энциклопедии сказано скупо: Килпатрик, Уильям Херд /р. 1871/ — американский педагог, ученик и последователь Джона Дьюи. Килпатрик — один из видных руководителей "прогрессивизма", оказавший значительное влияние на американскую школу в 20-30-е гг.

...Разработанная Килпатриком система обучения и воспитания /"экспериментализм"/ опирается на философию прагматизма и психологию бихевиоризма. Характерными чертами этой системы являются чрезмерное внимание к стихийным интересам ребенка и принцип так называемого сопутствующего обучения. Следуя прагматическому подходу к процессу обучения, Килпатрик отрицал необходимость школьных программ,

классно-урочной системы, возражал против ведущей роли учителя. Обучение, по Килпатрику, должно происходить в процессе разрешения учеником заинтересовавшей его проблемы. Эти идеи были реализованы в разработанном Килпатриком методе проектов, который получил широкое распространение в различных странах, ...стал эффективным средством формирования нужных капиталистическому обществу моральных качеств /см.: Педагогическая энциклопедия. Т.2. С.382/.

Читатель, безусловно, обратил внимание на обилие "измов" и оценочный характер суждений. Профессор Колумбийского университета У.Килпатрик, вероятно, заслуживает более бережного, внимательного отношения к своим идеям. Он сумел открыть на оси человеческой истории точку, с которой начинается бурный прогресс, приведший мир к расцвету современной цивилизации. Этой точкой является 1590 год. Именно в этом году Галилео Галилей поднялся с грузами на Пизанскую башню и осуществил свой эксперимент, тем самым внося в человеческий опыт понятие *tested thought* - мысль, доказанную на опыте, опытно-исследовательскую мысль, экспериментальное мышление. Вопреки всему, что ранее считалось превосходством рассуждения и мысли над ощущением и материей, Галилей ввел принцип: мысль, для того чтобы быть принятой, должна быть доказана путем экспериментального наблюдения над вытекающими из нее следствиями.

Понятие экспериментально проверенной мысли ведет к накоплению системы достоверных положений, что в свою очередь привело к появлению тенденции применения этих знаний к усовершенствованию китайской практики. Этот процесс имеет свое логическое продолжение и проявляется, по мнению У.Килпатрика, в трех глубоко заложенных тенденциях: меняющемся мировоззрении, демократии и индустриализации [7, с.20]. Мировоззрение изменяется вследствие постоянной опытной проверки мысли, прежде чем она принимается. Демократия по существу есть этическая мысль, а рост системы достоверной мысли означает рост числа изобретений, что в свою очередь, означает рост социального прогресса. И эти процессы происходят так стремительно, что образование отстает от жизни. "Образование - со временем приготвления к ритуалу само по себе стало ритуалом, и тогда в сущности возникла школа, истинным делом которой было посвящение юношества в некоторую часть родового ритуала со всеми сопровождающими их установками" [7, с.40]. Учиться в такой школе означало принимать то, что преподавалось. Школьные занятия сводились к усилиям усвоить предмет таким образом, чтобы убедить учителя, что они усвоены.

Программа старой школы, прежде всего, исходила из дилетанского взгляда на детство, по которому детство - странный и какой-то пустой период. Ребенок только даром время теряет. А что, если заполнить этот период вкладыванием в ребенка необходимых /с точки зрения взрослых!/ знаний. Пусть он входит в жизнь с готовым багажом информации. Поэтому, 1/ изучив жизнь взрослых, выделили необходимый минимум /довольно широкий и пространный - пока лет десять - в самый раз/; 2/ разделили на кусочки /темы, уроки/, которые принудительно нужно было заучивать; 3/ во избежании наказания ребенок показывает, что он учится /что выражается в зубрежке целых печатных страниц/; 4/ если ребенок, избегая наказания, воспроизводит материал успешно, его считают успевающим; 5/ а если еще и усвоено много, то считалось, что в будущем всегда можно взять со "склада" памяти.

Здесь, безусловно, мы видим некоторое утрирование, но в целом сущность традиционной /в том числе и для наших дней/ школы выражена точно: бездумная наработка груза знаний, который лишь давит, но не может быть использован, почти полная оторванность от реальностей жизни и совершенное игнорирование интересов данного периода развития человека /ученика/.

Килпатрика не устраивает такая школа, она мертва, неподвижна и обрекает человечество на вымирание. Ему больше по душе школа жизни, школа реального опыта, школа, в которой есть место для проявления активности учеников, где учиться - значит усваивать путь поведения, и предмет считается ввучен, если в соответствующее время может проявиться и проявится данный род поведения.

Преподавание в такой школе должно быть высочайшим искусством, свободным и основанным на науке и философии. Только таким образом общество может надеяться на свое бессмертие. Целью школы является: "...воспитать такой тип человека, который склонен и может самостоятельно мыслить и принимать решения, который думает свободно, не поддаваясь влиянию предрассудков, который умеет действовать без эгоизма, предпочитая общее благо всякому обычному личному благу или стремлению, пасть единственной приемлемой целью, таким образом, является полноценная личность".

Но У.Килпатрик не был просто мечтателем и проектером. Нарисовав удивительно прекрасную школу, соответствующую современному уровню мысли, жизни и демократии, он попытался обосновать ее психологически, создавая не только проект, но и научный метод своей школы. В основу психологического обоснования своего метода килпат-

рик положил теорию рефлексологии, наиболее полно разработанную в трудах советского ученого, психолога, психиатра и физиолога В.М. Бехтерева. По определению Бехтерева, "рефлексология - научная дисциплина, ставящая своей задачей изучение ответных реакций в связи с внешними и внутренними раздражителями и вообще всех соотношений с окружающим миром человеческой личности, как биосоциального существа"¹.

У.Килпатрик выделяет две основные концепции:

1. Индивид любого возраста, будучи сложным комплексом, реагирует весьма разнообразным образом, когда отвечает на стимулирующие условия, и обучение должно учитывать все эти разнообразные реакции.

2. При выборе наиболее целесообразных реакций для ответа на те или иные условия и для запоминания наиболее полезных из них - с целью превращения их в привычку и постоянный элемент характера, преобладающую роль играет умственная установка или attitude индивида.

Из этих концептуальных положений встает конкретная задача перед учителями и родителями - организовать общие условия /среду/ применительно к живому ребенку таким образом, чтобы при помощи их вызвать наибольшие и наилучшие из заложенных в нем сил, организовать руководство текущим опытом так, чтобы агрегат учебных результатов в виде знаний, attitudes, привычек и навыков был наилучшим, причем среди этих учебных результатов заслуживает особого внимания привычки.

По мнению У.Килпатрика, для разрешения этой широкой проблемы метода, элемент цели присутствует в нем как фактор, имеющий исключительную ценность, обещающий в одно и то же время быть ценные силы ребенка, управлять и организовывать его разнообразные рефлексии и, имея результаты удовлетворения или неудовлетворения от успехов и ошибок, фиксировать в характере наиболее ценные, вновь нарастающие учебные результаты.

"Так что же самое главное в учебном процессе и именно в учебной работе учащегося?" - спросим мы у У.Килпатрика и получаем ответ: "Усвоение законов и правил обучения". И здесь личность, ее развитие ставятся выше факта, выше предмета, выше науки. Вечный вопрос между личностью и отраженным и обработанным человечеством миром в американской педагогике решается однозначно в пользу личности, пусть маленькой, растущей, развивающейся, но Личности.

¹ Бехтерев В.М. Психология или рефлексология? Л., 1926. С.5.

Метод Килпатрика рассматривается в узком и широком смысле: в узком смысле метод учитывает исключительно только изучаемую вещь, считая, что лишь она одна заслуживает внимания в данное время; в широком смысле метод учитывает, что изолированных вещей в мире не существует, учитывает реальную обстановку.

Узкий метод сталкивается лицом к лицу с абстрактным, нереальным, учитывает лишь часть целого учебного процесса, которая не может существовать сама по себе, как не может существовать человеческая голова без человеческого организма. Безусловно, абстрагирование материала в большинстве случаев просто необходимо /в целях экономии, компоновки учебного материала/, но мы никогда не должны забывать о реалиях, о том, что эти абстракции - часть жизни. Традиционная школа зачастую об этом забывает.

Метод в широком смысле, по Килпатрику - это проблема жизни /!/. Широкий метод касается всего педагогического процесса как корректива целой жизни, исправляющего эту жизнь. "Все то, что учащийся мыслит и чего он не мыслит, что он чувствует и чего он не чувствует, словом все то, что он извлекает из учебного процесса, все это в большой мере зависит от учителя, от способа его подхода к учащимся в школе и вне школы". Уже из этого высказывания мы видим значительное изменение роли учителя - тема, которой мы коснемся ниже. Таким образом, новая школа и новый широкий метод воспитывают и готовят к жизни, тогда как старая школа с ее узким методом учебы лишь обучала специальным узким вещам, которые представляли собой обрывки жизни и не были хорошо связаны с ней.

Основной закон обучения формулируется, по мнению Килпатрика, на основе старательнейшего и аккуратнейшим образом проведенного наблюдения за фактами и сделанного на их базе заключения, - вывода о том, как протекает учебный процесс в психике учащегося, как ученик учится. Вот основной закон, основная проблема и основной вопрос процесса обучения.

Закон обучения трактуется и формулируется на основе рефлексологии слишком упрощенно и прямолинейно, на уровне раскритикованной в свое время формулы : "Закон обучения: когда связи подготовлены для действия, то действие доставляет удовольствие, а отсутствие действия - неудовольствие".

Результатом обучения является готовность, рассматриваемая как установка, связанная со степенью стимуляции, необходимою для того, чтобы в определенное время привести к определенным реакциям.

Чем сильнее готовность, тем меньше требуется стимуляция. Установка — это конструирование, организация связей в направлении намеченной цели, умственная предрасположенность в данное время в пользу данного занятия.

Килпатрик в своем объяснении процесса обучения биологичен, но в то же самое время близок к практике, к повседневной жизни. Он рассматривает психологию как инструмент определенного манипулятивного действия, наделенного нравственным смыслом. При этом в методе Килпатрика мы не находим защиты ученика от безнравственного манипулирования неумелым и недобросовестным учителем. Вот почему роли учителя Килпатрик уделяет большое значение. "Личность учителя является огромным фактором в обучении, так как от него зависят сильное или неправильное применение законов обучения. Умелым и искусным применением законов учитель может создать у учащихся желательную установку и готовность, а ряд упражнений — необходимый рефлекс, т.е. привычку правильно действовать".

Таким образом, учебный процесс, по теории Килпатрика, можно представить состоящим из следующих этапов: определенное целеустремление; внутренний побудитель к достижению цели; готовность у всех участвующих внутренних источников /знания, способности, идеи и т.д./, неготовность к мешающим действиям /затруднение переключения на другую работу/; наличие трудностей, повышающих усилия; достижение цели, определяющей успех; достигнутый успех, приносящий удовлетворение; удовлетворение, приводящее к закреплению рефлексов, способствующих достижению успеха.

Килпатрик не исключает возможности коэрсии /принуждения/ в учебном процессе. Коэрсию можно рассматривать как со стороны других людей и обстоятельств, так и со стороны своей личности /самопринуждение/. Принудительные занятия тоже могут привести к постоянному интересу, если соблюдаются определенные условия:

1/ наличие достаточных способностей для данного вида упражнений, сопровождаемых устойчивым успехом и удовлетворением;

2/ всевозрастающая активность.

Успех, порождающий интерес, — так можно сформулировать главную мысль теории обучения Килпатрика. "Мы должны во что бы то ни было достигнуть успешного действия в желанном направлении и в желанной форме, чтобы получить высокое удовлетворение. Для этого нужно: 1/ чтобы активность протекала с некоторым подъемом и, если возможно, с такими препятствиями, которые успешно преодолеваются;

2/ следить, чтобы успех непременно достигался; 3/ по возможности добиваться одобрения тех, чье одобрение ценно для учащихся... Интерес образуется тогда, когда внешний побудитель становится внутренним".

Существуют 2 пути /доктрины/ возбуждения интереса:

1/ заинтересованность искусственная, извне, с помощью приманок, вообще говоря, пряника или кнута. "Этот способ поощряет, прежде всего, развитие капризов и избалованности у ребенка, ну уж ни, как не настоящего интереса", который

2/ вызывается и поддерживается, прежде всего, внутренними побудителями. "Работа в данном случае не навязывается, дети сами стремятся к ней, гармонически сливая все силы с работой". Килпатрик разделяет интересы детей на здоровые и нездоровые. К нездоровым он относит все то, что имеет целью лишь личное удовольствие и наслаждение /что зачастую, например, перерастает во вредный отрыв от жизни /карточная игра и т.п./.. "Необходимо заботиться, чтобы интерес не принимал бы узкоэгоистического характера, а обеспечивал бы здоровый рост личности и общества". Здоровые интересы можно воспитывать по принципу закона эффекта, т.е. используя удовлетворение или неудовлетворение /что не есть удовольствие или неудовольствие/: дать почувствовать внутреннее удовлетворение в одних случаях и неудовлетворение - в других /здесь мы видим большое влияние популярной в начале века системы Павлова/. Вообще, закон эффекта лежит и в основе обучения. Если нам удастся затронуть необходимые струны, вызвать определенные импульсы у ребенка, то именно с помощью внутреннего интереса мы получим необходимую умственную установку /умственную предрасположенность в данное время в пользу данного занятия/, которая приводит к необходимой готовности воспринимать /установление или восстановление рефлексной связи со стимулом/, а когда связи подготовлены к действию, то /опять же по закону эффекта/ действие доставляет удовлетворение, а бездействие - неудовлетворение. Так как обучение, по Килпатрику, это изменение и образование на основе врожденных связей новых, то в данном случае поддающиеся изменению связи усиливаются или ослабляются в зависимости от того, в какой мере удовлетворение или неудовлетворение сопровождается связанными с ними действиями. Естественно, если все исходит из внутреннего /пробужденного/ интереса, то и эффект будет значительно выше, чем в случае, когда работа навязана извне и не связана с внутренними побуждениями, т.е. идет по принципу коэрсии

/принуждения/. Единства умственной установки не возникает /одна вытесняет другую/, нет и единства целей, а значит не будет необходимой готовности. Говоря о коарсии, Килпатрик рассматривает ее как весьма распространенный способ обучения в старой школе, а именно: не учет интересов детей, не связанность с их реальными запросами - отсюда большая роль наказания. Все это мы видели и у Дьюи, но откуда же берется интерес детей? Каким образом пробуждается внутренняя инициатива к восприятию? Почему одному педагогу удается вызвать интерес аудитории, а другому - нет? Дело в том, что в каждом ребенке, когда он приступает к обучению, к изучению какого-либо предмета, безусловно, накоплен определенный личный опыт в данной сфере. Это могут быть самые разнообразные знания по географии, химии, истории, биологии и т.д., но знания начальные, почти эмпирические. И если учитель будет отталкиваться именно от этих начал, учитывая интересы именно данного возраста, данный багаж информации /бывают мы видим новую роль учителя/, он наверняка разовьет у ребенка внутренний интерес к предмету. "Это будет именно тогда, когда преподаватель сумеет связать свое преподавание с существующими уже в уме /нервной системе учащихся/ ранее заложенными связями, которые во всякий момент готовы к возбуждению интересов. Умение или неумение связать новое, еще неизвестное с уже знакомым и дать почувствовать его целесообразность и объясняет то, почему одна и та же история для одного и того же класса у одного преподавателя оказывается интересной и привлекательной, а у другого - нет". Все это имеет теснейшее отношение к построению программы /да-да, она есть!/, при составлении которой, по мнению Килпатрика, необходимо учитывать две стороны: 1/ какой интерес из лежащих в природе ребенка лучше использовать - врожденный или приобретенный; 2/ каким образом его надлежит стимулировать, направлять и руководить. Одна из главных задач при составлении программ - построить их так, чтобы они возбуждали интерес, который в противном случае остался бы невозбужденным и неиспользованным.

"Но, конечно, нельзя ограничиваться исключительным кругом интересов, который имеется уже в данное время у ребенка. Этот круг постепенно необходимо расширять новыми интересами. Без этого не было бы роста личности; но эти интересы должны быть свойственны и доступны данному возрасту. Дело должно быть поставлено так, чтобы в новом всегда были элементы старого, уже знакомого и чтобы уча-

дийся мог вскрыть эти элементы. Путем такой органической связи нового – незнакомого – с уже знакомым и происходит рост интереса”.

Одним из мощных факторов поддержания интереса является цель. Целеустремленность – это нечто противоположное принуждению и диктовке. Вот почему желательнее строить обучение на сознательных установках, на целеустремлении. Цель – это и контролер, и индикатор правильности пути. Цель – это лучшее объединяющее средство. В целеустремленной деятельности учащийся проходит четыре стадии: 1/ установление цели; 2/ планирование работы; 3/ выполнение и 4/ оценка. В старой школе цель, планирование и оценку берут на себя учителя. “Но ведь одной из основных целей обучения является задача – научить молодое поколение ставить себе цель, планировать ее и уметь оценить результат своей работы. Здоровый рост личности возможен только в том случае, если учащимся предоставляется возможность упражняться в выборе целей и действий. Необходимо развить у учащихся чувство ответственности за правильный выбор и направление. Личность может расти только на основе личного опыта”.

Кроме того, проработка учащимися целостного учебного акта /который и включает вышеприведенные четыре стадии/ развивает творческие способности и самостоятельное мышление. “Путь самостоятельной практики – это единственный путь обучения, а практика требует соответствующей свободы для учащихся, но свободы постольку и лишь только постольку, поскольку учащийся ее целесообразно использует. Критерием для определения роста и размеров этой свободы является рост личности. Если же, вместо учащегося, выбор за него постоянно делает учитель, это будет заведомо неблагоприятным условием для роста личности”.

Но, тем не менее, все это несколько не умаляет роли учителя. По мнению Килпатрика, наоборот, роль учителя в новой школе гораздо больше, чем в старой, и новая школа нуждается в нем гораздо более, чем старая. “Авторитет учителя новой школы несколько не уменьшается. В случае необходимости он может не только советовать, но и запрещать, приказывать, свобода учащихся вовсе не мыслится как нечто безграничное. Она широко предоставляется им лишь для развития самостоятельности в благополучном для роста личности направлении и ограничивается в противоположном, вредном для роста личности направлении. Мудрое руководство и советы в критический момент здесь особенно важны. Важнейшая задача учителя – “помогать учащимся помогать самим себе”. Кроме того, необходимо подбирать такой

учебный материал, который бы постоянно обогащал ученика и организовывал его мышление.

И все же Килпатрик честен перед собой, нами и всеми детьми на нашей планете, он признает, что "как бы то ни было, ковария в обучении - есть зло, хотя иногда и неизбежное. Часто, а, пожалуй, всегда его отрицательные последствия перевешивают положительные, поэтому постоянные принуждения в обучении - есть признак плохой педагогики". Великое счастье для ученого, педагога, да и просто человека уметь называть вещи своими именами, называть зло - злом, а не искать ему методических и психологических оправданий и обоснований. И все же, несмотря на свои биологич., теория Килпатрика оптимистична в своей основе. Теория успеха изумительна по своей простоте, красоте и человечности. Замечайте успех ученика, других людей, хвалите их за это, радуйтесь вместе с ними, и успех обязательно преумножится. Не закрывайте глаза на недостатки, но не закрывайте глаза и на достоинства - в этом всеобъемлющая сила педагогики В. Килпатрика.

Килпатрик понимает и оценивает важность и ответственность учебного процесса. "Учебный процесс во всем его объеме не только влияет на выработку общеустановки, но и инкрystalлизировывает характер человека. Учителя и воспитатели ответственны за то, какого рода образуется установка. Выработка этой установки и есть часть методической проблемы в широком смысле".

Рассматривая учебный процесс как сложный, состоящий из определенных элементов, Килпатрик, он расчленяет его на три части: первичное обучение, ассоциативное обучение и сопутствующее обучение.

Термин "первичное" употребляется для обозначения непосредственного выполнения тех и всего, что отсюда вытекает.

Термин "ассоциативное" употребляется обычно в сочетании "ассоциативное обучение" и обозначает всю ту совокупность мыслей или идей, которые возникают в связи с основной темой.

Сопутствующее обучение выражает для непосредственной работы, но не относится к ней так тесно и исключительно, как первичное обучение.

Старый вопрос учителя и учащихся, как много времени уделять тому, почти совсем не учитывая работы учащихся, но о...й метод кон...

"Мног... зависит от роха /... есть, как... зависит от

учителя/ несомненно свидетельствует о пробуждении их творческой мысли, дальнейших исканиях ума. Но обычно на уроке учителя заботятся только об основательной проработке непосредственного учебного материала. "Тогда как о подлинных успехах урока можно судить именно по возникающим у детей ассоциациям, которые подвигают на новые идеи, темы, вопросы. Сразу же огорчился, что учитель, безусловно, не должен робко следовать за ними, но иногда ассоциации, идеи эти настолько ценны, что их необходимо учитывать в будущем".

Нельзя постоянно концентрировать внимание на центральном /первичном/ обучении, превращение его в смиритель – губительно для учебного процесса, необходимо учитывать, как овладевает /и овладевают ли/ учащиеся навыками и умениями по ходу решения задачи, ибо порой именно этого достаточно для проверки истинности знаний ученика.

"Интерес к побочным рефлексам соответствует интересу к жизненным проблемам... Учитывая все рефлексии, протекающие в детях во время работы, необходимо помочь детям образовать из этой массы рефлексивных наиболее целесообразные и жизнеспособные комплексы".

Килпатрик перерос свой рефлексологизм и вышел за пределы самому себе навязанной теории. В блужданиях "ассоциативного мышления" он постоянно переступает за границы своего метода, тем самым, расширяя его до общечеловеческих пределов. "Широкая проблема метода – это проблема воспитания жизненных установок, поведения, нравственного характера и т.д. Словом, это проблема самой жизни". Но насладившись полетом мысли и надувшись высоты, на которую он забрался, Килпатрик вновь и вновь возвращает себя на землю "приятного" мышления и объясняет нам, как при помощи неприятного дела достигнуть приятной цели. "Необходимо, чтобы за предстоящими к преодолению неприятными вещами дети ясно видели искупающие эти неприятности приятные достижения".

Весь секрет успеха преподавания сводится к умению вскрыть заложенные уже в психике учащегося корни интереса к данному предмету". Мы видим, что Килпатрик не только оптимист, но и реалист и понимает, что, в нашем мире вместе с радостью сосуществует и печаль. Придушиваем к нему, пытаемся понять, как он увеличивает радость, уменьшая печаль. Здесь он близок к теории воспитания Д.Дьюи, да, и наоборот, даже не столько близок, сколько просто взаимодействовал у него идеи о гармонии учебного предмета как человеческого опыта с опытом ребенка /"поиск в психике учащегося корней интереса к данному предмету"/.

Но по некоторым вопросам он все-таки полемизирует с Дьюи. Килпатрик не соглашается с мыслью Дьюи о том, что интерес и усилие — естественные проводники всякой здоровой активности, преодолевающей нормальные препятствия. Он считает, что интерес в сочетании с эмоциональным побуждением приводит к успеху, а усилие /прилежание/ является только дополнительной активностью. Наверное, следует согласиться в этом споре с Килпатриком, если признать, что эмоциональное побуждение и есть основной источник энергии, побуждающий человека в сторону намеченной цели. И опять Килпатрик в споре с мудрым собеседником сумел поднять планку своих размышлений, оставаясь, как и Дьюи, прагматиком мысли и прагматиком жизни. "Людям свойственно стремление к известности, желание выдвигаться и привлекать к себе внимание других, а это достигается лишь путем преодоления некоторых необычных трудностей, путем достижения более или менее сложных целей. Приведенные побуждения и являются источником особого усердия в борьбе с препятствиями". Вот ведь, оказывается, как просто ларчик открывается: "стремление к известности, желание выдвигаться и привлечь внимание". В пылу полемики с Дьюи Килпатрик забыл о методе, обучении, детях, человечестве и, скорее всего, заговорил о себе самом, перешел на метод, хорошо известный в экспериментальной педагогике как метод "самонаблюдения". Но простим ему это небольшое отступление, тем более, что он был не очень далек в нем от истины, и вернемся к рассуждениям о сущности личности и интереса.

"Сущность личности /"самость" — "Я", в том и заключается, что человек замечает свое присутствие во всем том, что его касается /в чем он заинтересован/, слияние /отождествление/ личности с процессом какой-нибудь работы и есть то, что мы называем интересом". Интерес побуждает к выбору как принятию условия в связи с установкой наших целей. И опять Килпатрик без колебаний сводит все свои размышления к рефлексам. "Так как личность — есть результат дальнейшего развития врожденных связей и образования на основе их новых связей, то это и делает возможным ее воспитание. Личность — есть агрегат связей".

Распространив свои рассуждения на детский возраст, Килпатрик проследил три стадии в развитии сознательного выбора:

1/ когда ребенок не в состоянии предвидеть результаты своего действия, когда он просто рефлексирует на стимулы;

2/ когда он понимает, что он делает, и в общем предвидит ре-

зультаты, но не в состоянии еще точно учесть их наперед и не может произвольно вызвать или приостановить их;

3/ когда он в свете опыта заранее предвидит определенные последствия и может сделать выбор, вызвав или избежав их.

Выводом из этих рассуждений является бесспорная мысль, что человек развивается всю свою жизнь: развивается содержание опыта и возрастает контроль над опытом. Поэтому любое обучение по существу заключается в обогащении опытом и в росте контроля над опытом.

Но опыт и контроль над ним позволяют человеку действовать целеустремленно. "Основная сущность учебно-воспитательной работы в том и заключается, чтобы научить молодое поколение самостоятельно ставить себе цели, планировать, выполнять и оценивать свою работу... Личность может расти только на основе личного опыта". Ничего не говоря об управлении, Килпатрик сформулировал методики подготовки учащихся к управленческой деятельности, которая начинается с управления своей целеустремительной деятельностью. А это прямой способ воспитания настоящих граждан, умеющих сознательно участвовать в делах своего государства, тем самым способствовать демократии.

Опыт и свобода. Вот основные понятия педагогики и школы У.Килпатрика. "Путь самостоятельной практики — есть единственный путь обучения, а практика требует соответствующей свободы для учащихся, но свободы постольку и лишь постольку, поскольку учащиеся ее целесообразно использует. Критерием для определенного роста и размеров этой свободы также является рост личности".

Килпатрик постоянно пытается усидеть на двух стульях: "рефлекс" и полифоническое богатство личности; свобода и ее целесообразное использование; активность и устанавливаемые для нее рамки. Он страдает свободой и страдает не за себя, а за учителя, который может не совладать с ней, поэтому мы слышим странные рассуждения о "целесообразной", "растущей", "определенных размеров" свободе. И при этом Килпатрик умудряется подарить нам редкую по красоте и нужности мысль: "Важнейшая задача учителя — это помогать учащимся самим себе".

И опять У.Килпатрик становится союзником Джона Дьюи: "Мышление вытекает не из сознания, а из опыта... Опыт является самым лучшим учителем. Наилучшая школа — есть наилучший организованный опыт". "Старая школа изучала предметы, новая обучает детей... Программа каждой школы должна приспособляться к потребностям каждой местности".

Обучение, по мысли Килпатрика, есть постоянная реконструкция опыта, а значит обучение есть сама жизнь. И в этом обучении есть психологическая сторона – процесс организации нашего активного опыта и логическая сторона – путь организации того, что мы из этого опыта получим. Критерием обучения может служить не только жизненная полезность. Всякое другое обучение есть заблуждение и обман. "Ценны лишь те знания, которые необходимы для цивилизации и которые искореняют предрассудки".

Рассматривая способ построения учебных программ для своей школы, Килпатрик пришел к выводу, что лучший способ построения программы – это организация серии опытов, в которых под руководством учителя учащийся приходит к собственным выводам и формулировкам, используя их в своем дальнейшем опыте.

Практическое осуществление такой программы происходит посредством метода проектов – метода планирования целесообразной /целесоустремленной/ деятельности в связи с разрешением какого-нибудь учебно-школьного задания в реальной жизненной обстановке.

В процессе целесообразной деятельности ученик обретает уверенность в своих силах, координации своих усилий, а в случае коллективного выполнения задачи – навыки общения и взаимодействия /в процессе общей работы/. Метод проектов – это скрытый экзамен, о котором учащийся может и не подозревать /следовательно, стресс здесь практически исключен/. То есть в ходе выполнения проекта учеником происходит не только обучение, но и контроль знаний, умений и навыков, которыми он владеет.

О методе проектов можно говорить в широком и узком смысле этого слова. В широком смысле – это основа нового принципа обучения, связанного с решением реальных жизненных проблем, учетом естественных интересов детей, расширение опыта, а следовательно, и мышления ученика /как практического, так и абстрактного/.

В узком смысле – это решение определенной задачи в процессе целесообразной деятельности, направленной на формирование у учащегося новых знаний, умений и навыков, или их отработка. Килпатрик дает примерную классификацию /условную, как и всякое разграничение/, выделяя 4-5 типов проекта:

I/ производственный проект представляет собой выполнение задачи по изготовлению какого-либо объекта /ручной труд, рисование, выращивание и т.п./;

.. / потребительский проект: просмотр картин, слушание музыки и т.п.

3/ проблемный проект в отличие от производственного имеет цель – проблему, тогда как в первом проблемы возникают и решаются по ходу изготовления объекта;

4/ проект дрессировки /несколько грубоватый перевод с английского/ – отработка определенных навыков и умений;

5/ проект специализации сходен с предыдущим, но направлен на углубленную разработку одной, какой-то определенной области познания.

В практике все эти типы чаще всего пересекаются /точнее переплетаются/, дополняя друг друга. Кроме того, мы можем сказать, что проекты эти не являются чем-то принципиально новым для российской педагогики. Элементы проектов и даже многие его типы довольно часто применяются в наших школах, но все же занимают лишь мизерную, незначительную часть учебного процесса. Например, в школе Е.Н.Ильина ученики разрабатывают по 20–25 направлений деятельности, пробуя себя в разных областях; используя блочно-предметную систему, школьники /особенно в младших классах/ в ходе выполнения какого-либо объекта овладевают знаниями различных дисциплин, в том числе и тех, которые обычно изучают в старших классах. "Погружения" М.Щетинина – это тоже вид проекта. Исторические вечера Т.И.Гончаровой – также одна из форм метода проектов применительно к уроку истории. Килпатрик, конечно, не разрабатывал свой метод применительно к какой-либо дисциплине, например, истории, он дал лишь общую теоретическую базу, но даже основываясь лишь на его классификации, мы можем посмотреть на возможности применения этого метода в обучении.

Итак, 1/ производственный проект – это может быть: изготовление типов жилищ /разных исторических эпох/, видов одежды, оружия, построение городка, изготовление альбома /по теме/, макета какой-то битвы и т.п.

Проект этот может включать следующие виды деятельности:

а/ начитка материала /об эпохе, архитектуре, одежде и т.д./;

б/ проектирование /черчение, рисование, математика/;

в/ изготовление /точные навыки/;

г/ представление проекта /устная речь, режиссура/;

д/ защита /общение, навыки дискуссии/;

е/ оценка /собственная, учительская и класса/.

2/ Потребительский проект – это может быть экскурсия в музей, на историческую выставку, фильм и т.д.

3/ Проблемный проект, в ходе которого решаются различные проб-

лемы, связанные с отдельными историческими моментами /"суды", круглые столы дискуссий, рефераты и т.д./, может включать следующие этапы:

- а/ самостоятельное изучение источников, специальной литературы /навыки научной работы/;
 - б/ составление реферата, доклада /навыки научной работы /;
 - в/ аттестация /рецензия/ другого;
 - г/ защита, дискуссия и т.д.
- 4/ Проект "дрессировки" или специальная отработка отдельных навыков: речи, составления планов, добычи информации, логического анализа.

Например, соревнование ораторов /отработка устной речи/, включающее:

- а/ историю ораторского искусства;
- б/ демонстрацию искусства различных известных ораторов;
- в/ искусство спора /доказательные и вызывающие споры/;
- г/ обсуждение темы "Парламентские дискуссии - болтовня ли?"

Как видим, в изучении школьных предметов, например, истории, так же, как и в других сферах, эти проекты редко используются отдельно, чаще всего они взаимодействуют в таких формах как драматизация /битва, суд.../. и элементы таких проектов, как мы уже знаем, применялись и применяются в наших школах, но, во-первых, чаще всего элементы /сюжетно-ролевая игра, проблемный урок/, это время как метод проектов - термин и принцип более высокого уровня, включающий все элементы и в результате выдающий некое новое качество /метод как принцип/, а, во-вторых, делается это очень и очень редко, что, прежде всего, конечно, зависит от учителя.

В применении данного метода в процессе обучения следует учитывать следующие особенности:

1. Неуниверсальность метода - нельзя /просто невозможно/ применять его на каждом уроке, проекту должна предшествовать фактическая наработка материала, способствующая вызову интереса учащихся; к выполнению любого проекта необходима подготовка.

2. Половозрастные особенности учащихся.

В младших классах должны преобладать элементы производственного проекта, сюжетно-ролевая игра, драматизация, "оживление" эпох, вызывающие яркий интерес к предмету; в старших же классах необходима направленность на проблемное изучение /проблемные проекты/, развитие логики; драматизация может служить здесь лишь фоном.

3. Масштабы проведения могут быть самые разные: от индивидуального проекта /реферат/ до общешкольного /драматизация Деликой /французской революции/ и даже общерайонного /"битва народов" 1813 года и т.п./, сроки проведения также могут быть разными /от урока до месяца/.

4. Источник интереса должен находиться в ученике, учитель же может его и вызвать:

а/ связав старые представления с новыми /трюки, противоречащими друг другу/;

б/ изучив непосредственно интересы детей /вопросы на уроках, анкетирование и т.д., или используя знание возрастных особенностей/

В заключении напомним основы педагогики Килпатрика:

1. Внутренний учебный материал /т.е. вытекающий из природы и интересов учащихся/.

2. Целесообразная деятельность.

3. Обучение как непрерывная перестройка жизни и поднятие ее на высшие ступени.

У метода проекта существует серьезный недостаток - не всегда возможно пробудить сильное целеустремление. В этом случае приходится прибегать к другим средствам.

Килпатрик предупреждает нас, что "индивидуальные занятия и самообучение могут, конечно, служить дополнением к общей учебной работе, но все же должна преобладать коллективная работа. Точно также следует избегать разрыва учебного курса на отдельные предметы. Никто, никогда не встречает в жизни предметы как таковые. Они всегда вкрапливаются отдельными элементами в сложные жизненные комплексы".

Программа учебного курса, предложенная Килпатриком, должна содержать следующие разделы:

1. Ясные теоретические сведения с подчеркиванием новых целей воспитания и обучения.

2. Несколько примерных проектов на разные темы, детально разработанные, с целью показать, в каком направлении должна идти работа с изучением коррелятивных результатов.

3. Более обширный список примерных проектов с указанием соответствующей литературы и необходимого оборудования.

4. некоторые выводы /результаты/, к достижению которых необходимо стремиться. Эти выводы - не цель, а средство к учету собственных целей.

5. Материал для самостоятельных работ и "самопроверка учащихся с указанием желательных коррелятивных стандартов".

Применяя метод проектов, мы должны ставить более общие цели обучения и воспитания: 1/ обеспечить детям наиболее успешную жизнь в настоящем и будущем; 2/ жить успешно и полно — это значит жить счастливо и делать счастливыми других людей; 3/ отдавая дань настоящему, ребенок должен планировать и продвигаться в направлении к будущему; 4/ важнейший из всех проектов — выбор профессии.

ОБУЧЕНИЕ ПО ФРЕНЕ

Я не стану распространяться о важности хорошего воспитания; не стану также подробно рассказывать, что принято теперь и что не так. Тысячи других не делали это раньше меня, и не хочется наполнять книгу вещами давно всем известными. Замечу только, что возгласы против установившейся практики раздаются с незапамятных времен, а меж тем не думываются предложить лучшую. Литература и знание нашего века гораздо более стремятся к разрушению, чем к созиданию.

Читайте также: Смоль, ИИ
1976

Селестен Френе /1836-1966/ — виднейший французский педагог нашего столетия. Глубокое внимание к особенностям психологии ребенка, оригинальное решение проблем организации школьной жизни, разнообразные эксперименты по активизации учебного процесса, преодоления пороков книжно-вербального обучения, интенсивные поиски новых методов воспитательной деятельности школы — все это обусловило его широкую известность не только во Франции, но и во многих других странах.

С.Френе не принял консервативной практики французской школы, худшими чертами которой он считал:

— непонимание значения детства как самого яркого и исключительно важного для развития личности периода жизни, оценка его лишь как подготовительного этапа к будущей "настоящей жизни" взрослого;

- игнорирование своеобразия и самобытности детской психики, подавление органических творческих импульсов ребенка;

- стандартизированно-догматическую концепцию образования и культуры, шаблонные методы обучения и воспитания, авторитарную роль учителя.

В противовес современной ему практике Френе выдвигает свою концепцию обучения и воспитания, которая, в основном, лежит в русле нового воспитания. В соответствии с ней он придавал решающее значение собственному опыту ребенка, приобретенному в семье, школе, в общении со сверстниками, и утверждал, что все, не связанное с этим опытом, записывается в пассив педагогического баланса; в каждом ребенке содержится больше истин, чем во всех педагогических учебниках мира вместе взятых; ребенок сам создает свою личность, а функция педагога состоит в том, чтобы помочь ребенку обнаружить в себе и развить то, что ему органически присуще.

Предлагаемая Френе идеальная модель школ обучения представляется собой попытку поставить во главу угла современной школы не процесс обучения, а развитие личности ребенка. Для Френе важно раскрытие потенциальных возможностей и самоактуализация детей, а не получение ими абстрактных знаний о мире.

В построении своей системы Френе идет от практики, старательно избегая педагогических и психологических теорий /хотя идеи французского Просвещения отчетливо проступают в его работе/. Мы бы хотели остановиться на психологических особенностях его системы обучения и, в первую очередь, на ее достоинствах.

В психологическом контексте идеи Френе попадают в русло гуманистической психологии и во многом сходны со взглядами К.Роджерса /американский психолог, один из идеологов гуманистической психологии/ на развитие личности в процессе обучения, который отмечал, что процесс преподавания представляет гораздо меньшую ценность и меньший интерес, чем процесс учения, важность которого трудно переоценить. При этом ценным и осмысленным он считает только учение, основанное на самостоятельности, саморегуляции и самопознании.

/Исходя из этого, К.Роджерс, вводит представление о двух типах учения - в его концепции они получили название "когнитивное развитие" и "опытное учение". К когнитивному типу он относит все процессы учения, основанные на традиционных теориях обучения. Этим представлениям /об "усвоении знаний" и др./, на которых основан первый тип, он противопоставляет идею учения на собственном опыте,

значимого для личностного развития учащегося и его эмоциональной сферы, но и в то же время когнитивно развивающегося. Личный опыт каждого человека является для него самоценным и заслуживающим доверия, поскольку он выступает в конечном итоге как единственный критерий оценки жизненных событий. Учение, в ходе которого человек взаимодействует с реальными людьми и сам учится быть реальным, адекватным, приносит огромное удовлетворение./

Как мы видим здесь, позиции Френе и Роджерса совпадают, что, конечно, нельзя считать случайным, ибо налицо мировая тенденция строительства школы, отражением которой оказываются идеи Френе и Роджерса. Оба они ставят перед учителем цель – помочь ученикам достичь полноты своего самоосуществления. К.Роджерс считает, что главной проблемой в сфере образования является разработка методов, способных поддержать у всех школьников без исключения здоровую любознательность и жажду учения, которая могла бы заменить любые "кнуты и пряники" искусственной мотивации. Нужно, по его мнению, высвободить любопытство учащихся, позволить им поиск, т.е. свободный выбор направления учения, продиктованный их собственными интересами, дать пищу их пытливости, стимулировать дух открытий. Для этого необходимо прежде всего признать, что все в мире пребывает в непрерывном становлении. /Френе применяет свободный выбор направления учения, а непрерывность становления ученика усваивает через свой собственный опыт, участвуя в сельскохозяйственных работах и элементарном производственном процессе /написание и печатание текста и другая деятельность с ним связанная/.

Роджерс критикует распространенное мнение, что все главные истины об устройстве мира в принципе известны. Главной задачей образования заключается в сообщении фактических знаний, требующих пассивного усвоения. Подлинный процесс учения предполагает сознательное, ответственное включение в него учащегося, его готовность быть постоянно открытым к восприятию нового опыта и постоянно меняться самому по мере изменений окружающей действительности. Всякая оценка в ходе учения должна быть связана прежде всего с опытом учащегося, поэтому главными основаниями для оценки являются самокритика и самооценка. Учение в отрыве может стать реальностью только в том случае, если в него удастся вовлечь самих учащихся.

В традиционной педагогике роль учителя в сравнении с ролью учащегося придается преувеличенно большое значение. С точки зрения Роджерса, главной задачей учителя является облегчение процесса

учения для учащегося; составленные им рекомендации учителям сводятся к тому, каким образом они могут создать соответствующую интеллектуальную и эмоциональную обстановку в классе, которая характеризуется атмосферой психологической поддержки.

Концепция Роджерса, которая исходит из определенных теоретических основ и накопленного опыта, подтверждает целый ряд позиций концепции Френе, хотя, конечно же, их истинность тоже нельзя абсолютизировать.

Особое внимание Френе уделяет конструированию среды, в которой происходит развитие и обучение ребенка. Учитывал такие психологические особенности детей 2-6 лет, как живое воображение, активное изучение окружающего мира, подражание взрослым, он списывает модель "детского заповедника" и детского сада, где ребенок мог бы избежать получения абстрактного /т.е. отчужденного от него/, не пережитого знания.

Любое действие, любая деятельность состоит из трех частей: ориентировочной, исполнительной и корректирующей. В результате ориентировки получается та информация, на основе которой совершается действие. Френе стремится насытить этот этап разнообразным живым опытом. Он опирается на понятие "познание на ощупь" или, как сказали бы мы, деятельностное познание мира, освоение окружающего мира в действии. И в этом познании задействованы все три ведущих типа восприятия - зрительное, слуховое и ощущения-осознания, а также осязание и вкусовое. В традиционных, особенно в городских, школах и детских садах без учета индивидуальных особенностей восприятия детей упор делается, в первую очередь, на зрительное восприятие /наглядность в обучении в том числе/ и слабо задействованы остальные. Согласитесь, что увидеть, пощупать, потрогать, послушать, понюхать козу и даже побегать за ней, очень сильно отличается от видения ее на картинке. Получаемый в этих случаях опыт не соизмерим друг с другом.

"Средя" и "естественность" - эти два принципа воспитания и обучения французских просветителей проходят красной нитью в концепции Френе.

Теперь перейдем к начальной школе.

Ребенок воспринимает мир как данное, а не в развитии. Метафизичность в восприятии окружающего мира можно устранить только путем изменения этого мира, и это достигается только в деятельности, в производственном труде. Школа по Френе - это трудовая школа. Это

не трудовое обучение, а обучение в труде. Знакомство с окружающим миром, познание и преобразование его у Френе происходит через деятельность, через воспитание желания трудиться /трудиться и физически, и умственно/.

В традиционных методах обучения учебный материал преподносится в форме информации о ... Усвоение такого материала требует от каждого учащегося определенной культуры познавательной деятельности, развитой индивидуальной способности видеть за абстрактной, обезличенной информацией живую человеческую деятельность во вполне конкретных жизненных и производственных ситуациях.

Трудовая деятельность становится внутренним организующим стержнем, вокруг которого накапливаются и закрепляются знания. Сама логика осуществления этой деятельности порождает потребность в новых знаниях. Происходит не механическое накопление информации, а деятельностное распрямление какой-то сферы человеческой реальности.

Существенно и то, что учебная деятельность в начальной школе Френе подобна структуре производственной деятельности. В ней также имеет место разделение труда между учащимися и кооперация их усилий в решении общей задачи. Так же, как и в производственной деятельности, каждый работает не на себя, а на общий групповой результат.

Получаемый продукт труда - это отпечатанный текст, которому придается общественная ценность /в ходе обсуждения/ - не ложится мертвым грузом, а начинает свою общественную жизнь как внутри, так и за пределами школы. Ничто так не подчеркивает общественную значимость ребенка, не поднимает его самоуважения, не вызывает столько положительных эмоций и желания еще чего-то /мотивирует на раскрытие потенциальных возможностей/, как убеждение в общественной значимой оценке его труда. Внутреннее удовлетворение и внешне положительная оценка способствуют творческой самоактуализации школьника, формированию желания и, с учетом предлагаемых Френе способов, способности учиться.

Традиционные методы обучения содержат лишь не дифференцированные, усредненные средства воздействия на личностные установки, мотивационную сферу учащихся, хотя очевидно, что личностная вовлеченность в процесс обучения является необходимым условием его эффективности. Поэтому традиционные методы обучения "срабатывают" в основном лишь тогда, когда у учащихся уже сложилась до начала обуче-

ния выраженная мотивация на приобретение определенных знаний. В противном случае обучение превращается в механическое усвоение суммы знаний, которые, не будучи включенными в систему личностных смыслов человека, так и остаются мертвым багажом, не приложенным к реальной действительности.

Френе описывает средства личностного вовлечения учеников в учебный процесс, воздействия на их мотивационную сферу, в том числе те, на которых мы остановились выше.

Одним из таких средств являются групповые формы работы, коллективная деятельность, которая важна для умственного развития и нравственного воспитания учащихся. Френе описывает эти формы — это и ежедневная работа, и "кооператив", и газета, и переписка, — но на них свое внимание не акцентирует. На наш взгляд, существенным недостатком концепции Френе является то, что он не дооценивает важность социального взаимодействия. Из трех важнейших сфер, в которых развивается ребенок, Френе наиболее подробно описывает познание и действие, и лишь косвенно сферу общения, не менее психологически значимую для развития.

У него нет игры, а это ведущая деятельность, ведущая сила развития ребенка в возрасте от 3 до 7 лет, деятельность общения лишь иногда выходит на первый план; он не конструирует социальной среды, хотя в целях воспитания пишет о необходимости создания гармоничного и упорядоченного общества. Общественное социальное развитие детей в его концепции отходит на второй план, хотя на практике Френе его широко и, похоже, эффективно использует.

Основное отличие взрослого от ребенка, если рассматривать в социальном плане, — это наличие ответственности за принятые решения и результаты действия и деятельности. Френе воспитывает чувство ответственности через предлагаемый разнообразный выбор видов и способов труда, через доверие по отношению к ребенку и выполняемой им деятельности, через обучение самостоятельности, через индивидуализацию процесса обучения, самопланирование и самоконтроль и через участие в школьном производительном труде.

Несмотря на ряд интересных находок, целостное осуществление концепции идеальной начальной школы Френе вряд ли возможно, не останавливаясь на целом ряде трудностей и недочетов, мы затронем только одну особенность — различие индивидуальных познавательных способностей школьников в обучении, о котором пишут американские педагоги Дж. Траммлер и Ч. Галлоуэй: "Одни дети учатся быстрее, чем —"

разом, когда в ходе усвоения учебного материала им предоставляют возможность самим открывать основные законы и фундаментальные обобщения. Другие дети лучше успевают, когда учебный материал структурирован дедуктивно, а не индуктивно, когда они переходят от общего к частному, а не наоборот. Некоторые школьники учатся лучше в ходе приобретения прямого и конкретного опыта приобщения к различным вещам, а некоторые — предпочитают опосредованный опыт или вербальный метод обучения. Одни школьники учатся лучше, когда их познавательный опыт разбит на короткие блоки, усваиваемые за определенный продолжительный промежуток времени. Другие — в условиях полного погружения в опыт познавательного учения без каких-либо кратковременных интервалов. Кто-то предпочитает учиться под прямым руководством и контролем со стороны более зрелого человека, такого, как учитель, кто-то — будучи предоставлен сам себе... Не существует раз и навсегда заданного оптимального подхода в процессе обучения в силу того, что сами дети отличаются друг от друга". /Цит. по Р.Берке "Развитие Я-концепции и воспитание". М., 1986. С.326-327./

Рассмотрим теперь подробно взгляды С.Френе. По его мнению, главное — верно сформулировать цель воспитания: максимальное развитие личности ребенка в разумно организованном обществе, которое будет служить ему и которому он сам будет служить. Тогда ребенок осуществит свое предназначение, приобретет достоинство и стойкость, а став взрослым, будет эффективно трудиться без эгоизма и корысти над созданием гармоничного и упорядоченного общества.

С технической точки зрения традиционная школа была ориентирована на учебные предметы и программы, которые структурировали и систематизировали содержание этих предметов. Из-за такой организации, учителя и ученики вынуждены были подчиняться требованиям программы. Школа завтрашнего дня будет ориентирована на ребенка — члена общества. Его основные потребности, зависящие от потребностей общества, определяют и физический и умственный труд, который он должен выполнять, учебные предметы, которые он должен изучать, а также систему приобретения знаний и навыков, формы обучения.

Если крестьянин не в состоянии обеспечить своих коров специальных кормами, которые способствовали бы их быстрому росту, он не находит ничего лучшего, как выпустить их на волю, на луг, где они смогут и порезвиться, и найти вкусную траву, от которой тела их

станут сильными и гибкими, а шкура гладкой и блестящей. Мы вынуждены поступать также. Поскольку мы пока не можем методично, на научной основе познать детей и, исходя из этого знания, предоставить каждому ребенку соответствующее образование, удовлетворимся тем, что создадим для них среду и технические средства, способные помочь становлению их личности. Мы лишь расчищаем для них дороги, и каждый выберет свою, отвечающую индивидуальности его, его склонностям, вкусам и запросам. Поэтому во главу угла ставится не заучивание материала, не приобщение к азам тех или иных наук. Главным для нас является следующее:

а/ здоровье ребенка, его стремление к знаниям, развитие его творческих возможностей, присущее его природе желание постоянно двигаться вперед, к максимально полной самореализации;

б/ благоприятная среда, в которой воспитывается ребенок;

в/ оборудование и технические средства, обеспечивающие естественный, живой и всесторонний воспитательный процесс.

Школа будущего — школа труда. Это не означает, ни использование физического труда как иллюстративного дополнения к умственной работе в школе, ни преждевременную ориентацию на производительный труд учащихся, ни вытеснение умственной деятельности и художественного творчества профессионально-техническим обучением. Труд станет основополагающим принципом, движущей силой и философией народной школы, той деятельностью, которая обеспечит нашим ученикам усвоение всех необходимых знаний и навыков.

Светлая голова и умелые руки — лучше, чем ум, перегруженный ненужными знаниями.

Школа завтрашнего дня, будучи лучше организованной, станет более дисциплинированной. Исчезнет лишь показная, формальная дисциплина, без которой рухнули бы устои сегодняшней школы. Дисциплина же школы завтрашней станет естественной. Таким образом, проблема дисциплины отходит на второй план, а в центре оказывается материальная, техническая, педагогическая организация работы в школе, которая должна стать главным и решающим фактором совершенствования учебного процесса. Школа должна привести в соответствие с достижениями прогресса не только свои помещения, учебные программы и распорядок жизни, но также орудия труда и технические средства. Нельзя более меряться со школой, которая отстала от своего времени на сто лет, с ее пустословием, прописными истинами, безнадежно устаревшими учебниками, письменными работами, с зубрежкой и оттарабаниванием уроков.

Перемены должны быть уравновешенными и гармоничными. Речь вовсе не идет о том, чтобы уничтожить все, что было в прошлом. Воспитание будет опираться на семейные традиции, на достижения предшествующих поколений.

Нельзя игнорировать социальные нужды школы и закрывать глаза на финансовые сложности, связанные с переподготовкой учителя - мы вовсе не собираемся этого делать. Мы должны не принуждать, а убеждать, и убеждать не словами, а фактами.

Мы настаиваем на связи будущих свершений с прошлым. Но это - не стремление к сохранению существующего порядка политического и экономического. Связи школы с семьей, обществом, политической системой столь тесные, что она никогда не сможет разорвать их.

Школа всегда несколько отстает от общественного развития. Наша задача - сократить этот разрыв, что само по себе уже будет победой.

Мы выделяем следующие этапы воспитания:

1. Воспитание в семье - от рождения примерно до двух лет.
2. "Детский заповедник" - от двух до четырех лет.
3. Детский сад - от четырех до семи лет.
4. Начальная школа - от семи до четырнадцати лет.

Разумеется, не следует думать, что школа должна прекратить свою воспитательную деятельность в момент полового созревания ребенка, когда он стоит, можно сказать, на пороге взрослой жизни. Но мы стремимся осветить темы, которые знаем довольно глубоко.

I. Становление личности ребенка в течение самых первых лет жизни, имеет решающее значение. От становления личности на начальном этапе в большой мере зависят успехи воспитания в индивидуальном, социальном и общечеловеческом плане на последующих стадиях развития ребенка.

Нам далеко не безразлично здоровье ребенка, мы хотим, чтобы он был крепким и уравновешенным, деятельным и любознательным, чтобы он не страдал от невежества и бедности - общественных пороков, сводящих на нет все усилия воспитателей. С педагогической и нравственной точки зрения мы не имеем права оставлять без внимания те социальные факторы, которые влияют на ребенка независимо от нас, но определяют и обуславливают воспитательный процесс.

Перечислим основные вопросы, требующие рассмотрения:

а/ здоровье родителей и борьба против подрывающих его тяжелых условий труда, против алкоголизма, за улучшение жилищных условий трудящихся;

- б/ особая забота о беременных женщинах;
- в/ создание необходимых условий для новорожденного:
 - светлое, тихое, хорошо проветриваемое помещение;
 - колыбель и пеленки;
 - питание;
 - обстановка, благоприятствующая приобретению ребенком первого жизненного опыта;
- г/ поведение родителей на протяжении первых лет жизни ребенка.

2. Необходимо создание дошкольных учреждений*, которые мы называем "детскими заповедниками". Изложим общие принципы их работы.

На любом этапе жизни ребенка истинное воспитание осуществляется на основании принципа познания на ощупь, который важнее всех научных методов.

Для эффективно^ю подготовки к жизни ребенок нуждается в богатой^ю окружающей^ю среде, помогающей ему "на ощупь" познавать мир. Богатая - отнюдь не в значении материального положения родителей, а в том, сколь интересные и разнообразные возможности для становления личности ребенка эта среда предоставляет.

Если среда не дает ребенку возможности самому приобрести опыт, необходимый для адаптации к окружающему миру, то воспитатели приходится заниматься различными педагогическими манипуляциями, которые поро^ю трудно отличить от обмана.

В естественной среде задача воспитателя станет значительно проще: ему достаточно лишь помогать детям приобретать опыт, познавая мир. "Заповедник" - не просто классная комната или парк. Подготовка и совершенствование материального и технического оборудования "заповедника" станет одной из основных задач воспитателей.

- Расположение "детских заповедников" должно осуществляться в достаточно просторных парках или садах. Но оно - не единственное условие.

Угодья "заповедника". Главное - природа, помещенная играет второстепенную роль.

а/. Естественная среда. Ребенок так же, как животное, рожденное на воле, не может развиваться в клетке. Ему необходимо жить на природе. Предоставим же природу в его распоряжение.

б/. Обработанная территория: лужайка; посадки злаков, фруктовый сад, огород, цветы; все выращивается на глазах у детей.

в/. Дикие животные: зайцы, лесные птицы, рыбы. Они живут на воле, убивать их запрещено.

г/. Домашние животные: коровы, козы, ослики, куры, лошади, голубы. Они находятся в специальных помещениях и пасутся на джафках.

д/. Сад и огород для детей: участок, где дети смогут сами обрабатывать землю специальными орудиями. Самым умелым и старательным могут быть предоставлены отдельные участки.

- Помещения должны отвечать все той же цели — помогать детям "познавать на ощупь".

На первом этаже располагаются:

- помещения для домашних животных;

- уголок живой природы: комнатные растения, птицы, маленькая выставка выращенных фруктов и овощей по сезону;

- "познавательная" комната с песочницей, маленьким бассейном и фонтанчиком, здесь же находятся игрушки: кубики, машинки, куклы и т.п.;

- комната отдыха, где должен быть диван, стулья, стол, кровати и при ней кухня, чтобы готовить горячие напитки.

На втором этаже размещается обслуживающий персонал:

а/ работники, которые ухаживают за животными и обрабатывают землю на глазах у детей; они должны любить детей, уметь находить с ними общий язык;

б/ няни и медицинские сестры.

Такой "заповедник" рассчитан примерно на 50 детей. Те, кто будет проводить там целый день, должны быть обеспечены стульями, кроватками для отдыха. Обычные же детские сады напоминают тюрьмы, в них отводятся слишком большую роль игре в ущерб познанию, не оценивают значение естественной среды, животных, растений, работы на природе — всего того, что помогает детям познавать мир.

Затраты на устройство "заповедников" не столь значительными благодаря доходам от сельскохозяйственных работ. Поэтому, "заповедники" могут оказаться наиболее экономичной формой общественных детских садов.

3. Детские сады для детей старше 4-х лет.

Б четыре года ребенок уже пытается заставить сразу случить себе.

На этом этапе воспитывал так же, как и на предыдущем, мы отрицаем целесообразность уроков. Необходима лишь работа-игра, материалы, орудия и технические средства для нее.

некоторые преобразования и дополнения:

- здание детского сада и прилегающая территория:

а/ просторное помещение с большими окнами, хорошо освещенное и проветриваемое, оснащенное всем необходимым для познания и труда. Здесь же — уголок живої природы, где дети могли бы находиться в плохую погоду, когда нельзя выйти в сад;

б/ естественная среда — сад с лужайкой, речкой или ручейком, растениями, где дети смогут плодотворно работать; крытые помещения, где содержатся животные, находятся аквариум, гербарий и т.п. Сад не обязательно должен быть расположен рядом со школьным зданием.

В развитии жизнедеятельности ребенка выделяем 3 этапа:

- разведка "наощупь": ребенок познает, исследует, испытывает окружающий мир;
- период обживания: ребенок обобщает и упорядочивает приобретенный опыт, но на осознанную деятельность он еще не способен;
- период труда: завоевание окружающего мира. На этом этапе ребенок начинает трудиться, если позволяет окружающая обстановка.

Учитывая это, мы предлагаем определенную организацию работы в детском саду и необходимое для этого оборудование.

Природная среда остается наиболее богатой средой, она поможет и в обживании, и в труде. Не следует обрабатывать и засаживать весь участок, оставляя для прохода лишь узкие тропинки. Необходимо оставить "дикие" участки, где дети, еще не вступившие в период труда, смогут продолжать познавать мир.

Следует организовать постепенное освоение детьми окружающего мира с помощью работы. Дети в детском саду могут:

- сажать растения;
- ухаживать за домашними животными;
- строить домики, шалаши, плотки, водяные мельницы и т.п.

В канатные дни нас выручит уголок живої природы: песок, комнатные растения, аквариум, морские свинки, куры, коза.

Однако живительного воздействия природы недостаточно для современного воспитания. Необходимы также механическая работа, умственная деятельность и художественное творчество.

Под механической работой понимается применение орудий труда, которые ускоряют познание на ощупь, укрепляют и расширяют нашу власть над окружающей средой. Ребенок неосознанно тянется к инструментам, его приводит в восторг вид молотка, пилы, тележки, самоката... Это интерес еще из области обживания. Затем ребенок должен научиться владеть инструментами, включать их в свою деятельность, пользоваться ими осознанно для достижения своих целей. Некоторые

инструменты, требующие силы и ловкости, которой нет еще в раннем возрасте, должны быть исключены, т.к. опасны, такие, как нож, пила, молоток.

- Умственная деятельность

Существуют другие "орудия", неосвязаемые, нематериальные, они позволяют ребенку вступать в контакт с себе подобными, формулировать и выражать свои потребности, развивать и углублять свои знания об окружающем мире, его отдельных элементах и их связи, постепенно покорять природу. Имеется в виду речь, которая после рук - главное и самое замечательное орудие, очень важны также рисунок, письмо, типографский набор и чтение.

а/. Речь. Сама работа побуждает детей к живой речи. Воспитательница заинтересовывает детей творческой работой. Она выслушивает их рассказы, направляя их в русло, которое считает более плодотворным; затем записывает основное содержание их высказываний и составляет текст, который станет как бы концентрацией, синтезом и философией какого-то среза жизни. Дети чрезвычайно восприимчивы к подобным вещам, их реакция на текст и будет первым результатом истинной работы ума.

Воспитательница напишет этот текст на доске, иллюстрируя его, если можно, выразительным рисунком, затем переписет в дневник группы, куда будут также внесены лучшие рисунки детей. Этот дневник должен занимать почетное место на специальном стеллаже, где выставлены наиболее удачные поделки детей. Ни в коем случае нельзя делать тексты сухими и схоластическими. Не надо пока даже пытаться научить детей читать текст: им достаточно видеть его написанным мелом на черной доске, а потом - загадочными тоненькими закорючками в их тетради. Письмо - это чудесное орудие, волшебной четкостью которого ребенок восхищается еще до того, как познает его и научится им пользоваться. Настанет день, когда он сам захочет овладеть этим орудием и использовать по своему усмотрению.

б/. Рисунок. Сначала это просто занятие для рук, потом - средство самовыражения. Для большого интереса можете сделать следующее: приобретите копировальный аппарат или еще лучше димотграф. Копировальный аппарат дает то преимущество, что на нем можно воспроизвести рисунок в цвете. Однако цвета оказываются недостаточно яркими, а количество получаемых копий ограничено. Димотграф дает черно-белое изображение, но он проще в обращении и позволяет получить неограниченное число экземпляров. На одном из этих аппаратов вы как-

дней день сможете воспроизводить детский рисунок, который сочтете более выразительным. Вовсе не обязательно, чтобы он был самым безупречным. Необходимо, чтобы все дети по очереди получали почетное право воспроизвести рисунок. Вы увидите, какой восторг вызовет возможность быстрого автоматического копирования рисунка, какая это будет радость для того, кто его нарисовал, с каким усердием дети будут осваивать работу с аппаратом, совершающим подобное чудо. Полученные рисунки раздайте детям, чтобы они их раскрасили и вклеили в специальный переплет, это станет для них первой в жизни книгой — живой и интересной. Иногда воспитатель может воспроизвести небольшой текст — либо отдельно, либо вместе с рисунком; на следующем этапе это должно стать правилом.

Совершите для детей еще одно чудо, которое также вполне вам доступно: купите набор инструментов для гравирования, линолеум и копировальный материал. Сначала сами выгравировьте рисунок на линолеуме, затем научите кого-нибудь из наиболее смысленных детей сделать это. Далее сделайте оттиск рисунка с помощью копировального материала. Появление черных или цветных очертаний не только приведет детей в восторг, но и возбудит в них потребность рисовать для самовыражения и одновременно разовьет их эстетический вкус. Эти линографы ребенок тоже будет раскрашивать и вклеивать в личную книгу. Отдельные экземпляры можно развесить на стенах классной комнаты, а также передать родителям.

Сначала ребенок учится владеть карандашом, и, только когда он вполне освоит технику рисования, его рисунки станут средством самовыражения. По рассказам детей вы описываете какое-либо событие, затем каждый ребенок пытается изобразить его на свой лад, снова пережить, пропустить через свое сознание и обогатить в своем рисунке. При этом ребенок должен быть абсолютно свободен. Дайте ребенку бумагу и карандаш, и пусть он рисует, как может. Сначала у него получится нечто невразумительное, но затем он будет постепенно совершенствоваться и обогащать свои рисунки. Не нужны ни советы, ни оценки. Достаточно проявить интерес к готовому рисунку, в котором непременно есть что-то оригинальное, и воспользоваться этим, чтобы "разговорить" ребенка, развить у него способность к выражению своих мыслей.

в/. Письмо. На определенном уровне овладения техникой рисунка путь обучения раздваивается. Ребенок продолжает выражать свои мысли и чувства в рисунках, но в то же время его начинают более живо

интересовать "закорючки", при помощи которых воспитатель записывает его речь. Сначала он просто переписывает написанный текст, потом начинает интересоваться словами, буквами и интуитивно связывать письменное обозначение буквы с ее звучанием. И именно исходя из этой связи, ребенок сам учится писать, выражая таким образом свои собственные мысли.

г/. Копирование и набор. Рисунок, как и все художественные произведения, обладает абсолютно самостоятельной ценностью, пробуждает эстетические чувства ребенка. Письмо же не находится в столь выгодном положении. Оно совершенствуется только при наличии определенной цели, четкой мотивации, которой соответствуют наши новые технические средства.

Ребенок уже понимает важность письма как средства выражения и передачи своих мыслей. Но нужно, чтобы он ощутил необходимость этой передачи. Ведь для общения с одноклассниками и воспитателем достаточно речи и мимики, что не требует такого длительного обучения. А если орудие не применяется на практике, то нужно ли оно? Письмо приобретает для детей смысл только тогда, когда нет возможности общаться при помощи устной речи, когда надо "поговорить" с теми, кто находится за пределами детского сада. Эту мотивацию мы осуществляем на практике с помощью наших технических средств по следующей схеме: свободное высказывание — размножение на копировальном аппарате или набор — иллюстрация — выпуск своей газеты. Газеты передаются родителям, происходит также обмен газетами между детскими садами; таким образом дети из разных городов знакомятся друг с другом, что очень важно с педагогической точки зрения.

Вот примерный план работы с наборной техникой: читатель может найти в этом для себя смысл. Каждый день воспитатель вместе с детьми составляет и записывает на доске текст, рассказывающий о том, что интересует и заботит их в данный момент. Можно воспроизвести этот текст и на копировальном аппарате. Но преимущество наборного станка с крупным шрифтом несомненно. С помощью воспитателя или старших учеников дети воспроизводят текст, используя наборную кассу, а затем сами печатают его. Детям 5-6 лет это вполне доступно. Текст можно проиллюстрировать линогравюрой или рисунком, воспроизведенным на копировальном аппарате либо линографе. Дети могут сами нарисовать картинки к своему рассказу, при этом они снова "перехватывают" его, обдумают, "пропустят через себя", прежде чем поместить текст в свою книгу или повесить на стену.

Очень важно, чтобы каждый день было отложено несколько отпечатанных листков: к концу месяца они составят газету, экземпляры которой будут передаваться родителям воспитанников и их друзьям, а также высылаться в другие детские сады. Кроме газет, при постоянном общении между детскими садами, дети могут посылать им также письма, написанные от руки, фотографии, игрушки, поделки. Таким образом, общение на расстоянии, необходимость которого нам очевидна, становится особенно интенсивным. У ребенка появляется целый комплекс естественных интересов, которые можно оптимально использовать в воспитательных целях. Этот процесс, полностью совпадающий с естественным процессом овладения языком, делает возможным уверенное восхождение от устной речи к письму и далее — к чтению.

Неважно, что дети "рисуют" текст, еще не умея его прочесть, но прекрасно его понимая; неважно, что они составляют текст из букв, которых еще не знают, а только учатся различать с помощью воспитателя. Не думайте, что нельзя переписываться, не научившись писать без ошибок длинные письма. Главное — чтобы ребенок ощущал смысл, ценность, необходимость, индивидуальную и общественную роль письма как средства самовыражения.

д/. Чтение. Итак, ребенок говорит; он видит, как его речь, его мысли и действия фиксируются на доске в новой для него форме; он может посылать письма своим далеким друзьям, которые в ответ присылают ему такие же страницы. В результате этого непрерывного процесса зрительная память ребенка при поддержке слуховой памяти фиксирует буквы, слова и предложения в их органической связи с обозначаемыми понятиями. Ребенок постоянно сравнивает написанное слово с произнесенным; слово, написанное им самим, с образцом на доске или на отпечатанной странице; он узнает слова в полученных от друзей газетах, сравнивая их с теми, которые уже знает из своих газет. Познание на слух порождает интенсивную работу мысли, и таким образом без каких-то специальных упражнений ребенок запоминает все больше и больше слов, он не только узнает их по написанию, но уже связывает с определенным понятием. Узнавание и написание происходят параллельно, как две составляющие одного процесса.

Так ребенок узнает сначала знакомые тексты, не читая их, затем отдельные фразы из текстов и писем своих друзей. Спирась на знакомые слова, он иногда приходит к пониманию целых слов и предложений. Потом он начнет узнавать целые абзацы в детских книжках.

Ребенок умеет читать без всяких упражнений. Он изначально уме-

ет читать; он узнает по начертанию рукописного или напечатанного текста заключенную в нем мысль, как бы слыша издали голоса тех, кого нет рядом.

Мы не утверждаем, что ребенок научится читать в рекордно-короткий срок, но нам этот метод гарантирует успех и благотворно влияет на весь воспитательный процесс.

- Художественное творчество

Процесс художественного творчества в корне отличается от интеллектуальной деятельности, мы отводим ему важное место. Рисование не теряет значимости и после того, как дети научились писать. Они иллюстрируют тексты, рисуют карандашом и красками, делают гравюры, вырезая клише из картона или линолеума. Важную роль играет драматизация, кукольный театр. Необходимы также пение и ритмика, причем если нет инструмента или аккомпаниатора, то можно использовать патефон.

- Картотеки, это нововведение. Все знают, как дети любят картинки, как им нравится вырезать их, наклеивать на картон и сортировать по темам. Мы устраиваем в группах постоянный поиск интересных картинок; дети охотно принимают в нем участие, приносят фотографии, журналы и т.п. Заслуживающие внимания картинки вырезаются, наклеиваются на картонные карточки размером 13,5 x 21 см и 21 x 27 см и раскладываются по тематическим ящикам. В дальнейшем по мере надобности они используются как учебное пособие. Это нововведение стоит недорого и станет ценным подспорьем для воспитателя.

- Пока у ребенка нет выбора между разными видами деятельности, план работы не нужен. При многообразии разных средств, дающих возможность выполнять самую разную работу, мы не настаиваем. Воспитатель не должен приказывать, пользуясь своей властью. Ему следует вместе с детьми составлять план работы, согласно их интересам. Мы рекомендуем:

а/ общий план работы на неделю, учитывающий реальные возможности, распорядок и правила жизни в коллективе. Определенное время для занятий, для работы в саду, для составления текстов, наборных работ...

б/ индивидуальный план работы на неделю. В этот план ребенок записывает работу, какой он хочет и будет заниматься, и сам следит за ее выполнением. Это способствует тому, что ребенок, быстрее выполнивший работу, не будет дополнительно обязан что-то делать. Он оказывается относительно свободным в пределах тех рамок,

которые заранее определены и согласованы с ним. Он рассчитывает свои силы и темп работы, может поторопиться, чтобы потом отдохнуть или заняться более интересным для него делом. Таким образом, ребенок с малых лет приучается к порядку, самоконтролю; привыкает доводить любое дело до конца, что очень важно, какой бы вид деятельности он ни выбрал впоследствии; наконец, он испытывает душевное удовлетворение, которое дает только хорошо выполненная работа.

— Роль и место уроков в детском саду необходимо определить сразу. Необходимости в них нет. Насмщенность и воспитательное значение перечисленных выше материалов и технических средств — надежная гарантия успешного приобретения достаточного объема знаний. Отставание может быть только следствием аномалий и дефектов, против которых такие методы — лучшее лекарство. К полученной основе всегда можно без особого вреда добавить некоторые изучаемые знания. К наиболее способным детям могут быть применены приемы, о которых далее пойдет речь. Здесь нет жестких рамок и все зависит от индивидуальности ребенка.

4. Для начальной школы, сведя к минимуму теоретические рассуждения, можно предложить следующее:

— помещения начальной школы

Есть определенный уровень материальной обеспеченности, без которого невозможна как гармоничная жизнь в семье, так и эффективная работа в школе. Поэтому одно из требований — обеспечить каждой семье и каждой школе минимально необходимый уровень жизни.

I/ Местоположение и окрестности. Для ребенка живительна природная среда. Поэтому если школа не расположена в непосредственной близости от леса, реки, холмов, полей, то необходимо создать вокруг нее какой-то уголок живой природы. Как минимум это пришкольный участок /огород, фруктовый сад, луг, пасека, птичник/, а также, конечно, зеленые места для игр, отдыха и работы. Нельзя допускать, чтобы дорога в школу была долгой, утомительной и опасной из-за уличного движения. В крайнем случае, если школы и детские сады расположены далеко от сада и парка, то учителя с учениками должны туда выехать. Но современная начальная школа не может существовать без природной среды. Кроме того, школа должна быть расположена в сухом месте, открытом для солнца и по возможности защищена от ветра, вдали от шума улиц, железных дорог и заводов.

2/ План помещения. Опитаем образец помещения одноклассной школы; это как бы первичная ячейка. Наша современная школа должна

стать мастерской, неразрывно связанной с жизнью окружающей среды. Она должна включать: общую комнату, где дети собираются для коллективных занятий и где много света и воздуха. С ней сообщаются специализированные мастерские. При школе должны быть: фруктовый сад, огород, цветник, помещения для животных, а также улей. Это способствует воспитанию трудом, культуре, основанной на трудовой деятельности детей, знаниям, полученным посредством собственного опыта. Мастерские, общий класс и помощь учителя — это составные части единого целого: воспитания ребенка, формирования человека и гражданина общества.

Эта педагогическая концепция требует, чтобы даже в школах, где много учителей, при каждом классе были оборудованы специализированные мастерские.

3/ Меблировка. Рекомендуются обычные столы, которые можно передвигать, с плоской крышкой размером 1 x 0,8 м. За таким столом могут работать, не стесняя друг друга, четверо учеников. Для тех, кто предпочитает писать на слегка наклонной поверхности, можно ставить маленькие переносные папирты. За такими столами можно читать и писать, вырезать и клеить, рисовать и изучать карты. Сдвинув несколько столов вместе, можно получить большой стол для совместной работы, а отодвинув все столы к стене, можно освободить место для других видов деятельности: танцев, выставок, представлений и т.д. Для сидения нужен стул или деревянная табуретка. Общая скамья неприемлема. Для самых маленьких на сиденья кладутся подушки; однако высота столов и стульев должна соответствовать возрасту учеников. Вдоль одной из стен класса установлены шкафчики. Ученики держат там книги, тетради, инструменты. Мебель должна быть расставлена так, чтобы каждый ученик мог в любой момент свободно и бесшумно встать и подойти к своему шкафчику. Учителю достаточно такого же стола и отдельного шкафчика. В классе должны быть доски на подвижной подставке. На них можно делать записи для всех учеников. Следует также иметь одну, две или даже три доски для работы по группам. Доски не обязательно должны быть уныло черными. Для них вполне подойдет темно-зеленый цвет. Необходимо естественное освещение классной комнаты, не надо бояться больших окон. Нужны шторы, чтобы можно было в любое время дня затемнить помещение для показа диафильмов и кинофильмов. Необходимо также не слишком яркое искусственное освещение. Меблировка мастерских зависит от их назначения: для них нужны подвижные или расставленные вдоль стен столы, а также шкафчики и этажерки.

4/ Учебные пособия и орудия труда. Специализированных мастерских должно быть восемь. Четыре из них будут оборудованы для работы, которую назовем базовым физическим трудом, — это те работы, к которым ребенок неосознанно тянется, если он волен выбирать, чем ему заняться. Когда ребенок придет в нашу школу, мы не заставим его сразу обратиться к умственной работе, к которой он вовсе не склонен. Пусть он осуществит свою естественную потребность в ручном труде и совершенствует день ото дня владение простейшими орудиями. Пусть он освоит эту работу, а потом останется только помочь ребенку подняться до осознания высокой общественной ценности интеллектуального труда. Доверимся жизни — она способна, не деформируя и не убивая личность, помочь человеку подняться от физического труда к знаниям, культуре, науке, искусству. Не превращайте работу в мастерских в ряд методических уроков и последовательных заданий; не принуждайте всех детей проходить по очереди через все мастерские для ознакомления со всеми видами работ. В жизни редко бывает, чтобы человека одинаково интересовали разные виды физического труда и чтобы они все ему удавались. Предоставьте каждому ребенку возможность выбирать работу по вкусу в рамках потребностей всего коллектива. Без этого труд теряет свое воспитательное значение.

В нашей школе предусмотрены следующие мастерские /первые четыре из них — для базового физического труда/:

1. Полевые работы. Животноводство.
2. Кузнечные и столярные работы.
3. Прядение, ткачество, шитье, кулинария, домоводство.
4. Конструирование, механика, основы торговли.

и четыре мастерских для более сложных коллективных работ, связанных с умственной деятельностью.

5. Сбор информации. Это работа с картотекой, библиотекой, картами, лентами для программированного обучения, фотоаппаратом, диапроектором и пр.

6. Экспериментальная работа. Сюда входит опыт, всевозможные наблюдения, в том числе и за погодой.

7. Четкое дело: творчество, самовыражение, общение. Это так называемая школьная типография, о ней речь пойдет дальше.

8. Художественное творчество. Включает гравирование, плетение, ритмику и танцы, лепку, рисование, театр и т.п.

Что касается обеспечения, то надо помнить, что слишком большое богатство школьных мастерских может убить инициативу, навязать свои законы. Все должно быть в меру.

Рассмотрим технику обучения в школе трудового воспитания с практической точки зрения, как бы взглянув на жизнь школьного коллектива.

В школе обязательно должен быть школьный кооператив, собирающийся еженедельно, лучше в субботу. В таком кооперативе должен быть председатель, секретарь, управляющие школьной жизнью. Собрания проходят в классной комнате /все это рассчитано на одноклассную школу, где учится около 30 мальчиков и девочек в возрасте от 6 до 14 лет/.

Зачитывается протокол предыдущего собрания, где высказаны требования учеников, их претензии. Затем рассматривается финансовое положение кооператива. Класс переходит к обсуждению вопросов, стоящих на повестке дня. Казначей объявляет, сколько наличных денег в классе - это как бы барометр всех планов. Учитель высказывает свою точку зрения на необходимость тех или иных покупок. Затем все вместе читают стенную газету, которая дает возможность глубоко проанализировать жизнь школьного коллектива за прошедшую неделю. В течение недели ученики записывают там свои претензии, отмеченные ими ошибки и недочеты в работе школы, высказывают свои предложения и пожелания, касающиеся жизни всего класса. Каждая запись должна быть подписана. Такая газета обоблает реакцию детей на несовершенство работы школьного механизма. В семейной обстановке, располагающей к самокритике, даже самые робкие решаются высказаться. Такая обстановка исключает злословие, клевету. При этом дружба не страдает - можно критиковать друг друга и оставаться хорошими друзьями. Единственный действенный метод наказания - обязать провинившегося загладить поступок или возместить нанесенный классу ущерб.

Решением многих проблем стала разработка планов работы. Вот некоторые педагогические рекомендации.

Предусматриваются следующие виды планов.

1/ Общие планы на год, которые в основном отвечают требованиям учебных программ для четырех классов начальной школы - подготовительного, начального, среднего и старшего.

2/ Общие планы на месяц для каждого класса. Эти планы составляются учителем.

3/ Индивидуальные планы на неделю, которые составляются в понедельник утром в соответствии с годовыми и месячными планами.

Дети с помощью учителя составляют свои планы работы:

Разматывание. Кроме выполнения коллективных работ дети могут

усваивать грамматические правила, хотя это продиктовано скорее учебной программой, чем педагогической необходимостью. С этой целью составляются карточки для картотеки по грамматике.

б/ Арифметика /счет/. Каждый ученик записывает в свой план, сколько карточек для картотеки своего класса он собирается составить. Такая работа позволяет каждому ребенку двигаться вперед в соответствии со своими возможностями.

в/ Сочинение. Рекомендуется в среднем по три свободных текста составлять в неделю. На практике это можно варьировать. Для старших учеников достаточно одного хорошо написанного текста.

г/ История, география, физика и естествознание. Учитель пишет на доске различные вопросы, возникшие на прошедшей неделе или из переписки учащихся с другими школами. Они рассматриваются учениками. В рамках годового и месячного планов предусматриваются темы для более подробного изучения. Предлагаются на выбор 5, 6 или 8 тем. Ученики выбирают темы для индивидуальной работы и записывают их в свои планы. Работа ведется при непосредственном участии учителя.

д/ Ученик указывает в своем плане тему доклада, который он готовит.

е/ Базовый физический труд. Ученик записывает в соответствующих графах те задания, которые он предполагает выполнить либо по собственной инициативе, либо выбрав их из многочисленных предложений, возникших в процессе работы.

Самое главное – это, с одной стороны, тщательно подготовить учебные планы, с другой – иметь необходимые материалы для новых форм работы. К ним относятся:

- карточки для самоконтроля по арифметике и грамматике;
- информационная картотека;
- каталог;
- рабочая библиотечка;
- перфоленды для программированного обучения.

При их наличии планы составляются автоматически. Однако надо следить, чтобы ребенок не переоценивал свои возможности. Планы вывешиваются на видном месте.

Начинается день с коллективной работы, находящейся в центре всей школьной жизни — это текст для набора. Методика такова: ученики читают текст, который они написали коллективно или каждый в отдельности. Затем общим голосованием класс решает, какой из текстов должен быть напечатан.

Школьная типография, по мнению Френе, является одним из главных воспитательных средств. Работа с типографией коллективизирует жизнь школы. Обсуждая, редактируя, печатая и коллективно отсылая свою работу в другую школу, дети постоянно выступают как некоторый коллектив, делающий одно общее дело. Почты ждут с нетерпением. Очередной оттиск работ корреспондирующей школы прочитывается и рассматривается с большим интересом, параллельно с этим возрастает переписка между ребятами.

Типография является источником ярких эмоций, знакомит ребят с основами одного из видов человеческого труда, способствует развитию речи и ведет к культуре стиля, и, наконец, позволяет обойтись без учебника, заменяя его самостоятельно напечатанной хрестоматией школьных работ.

Благодаря ей можно постоянно держать руку на пульсе подлинных доминирующих интересов детей. Кроме того, важно постепенно расширить круг интересов детей, не останавливаясь на простом разборе текста. Иногда нужно печатать текст, не выделенный для набора, но заслуживающий внимания детей.

Учитель должен иметь блокнот, т.е. ежедневник. Он может состоять из листков 13,5 x 21 см /в крайнем случае перейти к тетради/. Туда записывается, что необходимо сделать, и эти вопросы рассматриваются вместе с детьми. Кроме того, все ученики могут записывать на страницах блокнота вопросы, которые у них возникают — на которые им хочется получить ответ.

На чтение текстов, голосование, изучение интересов и распределение заданий тратится 30—40 минут. Выбранный текст используется чисто в учебных целях: грамматический анализ, новая лексика, спряжение глаголов и т.д. Согласно установленной очередности назначаются наборщики; каждый из них получает свою часть текста. На доске записаны задания на сегодняшний день и имена тех, кому они поручены, это все определено в процессе обсуждения текста. Коллективная работа пока закончена. Ученики по одному или группами приступают к своим занятиям: выполняют определенные задания, полученные от учителя или содержащиеся в плане работы. Рекомендуется текст пере-

писать в тетрадь каждому ученику. Переписывание фраз, которые родились на его глазах, которые он сам разобрал с грамматической и логической точек зрения, разумеется, полезно, хотя старшим учащимся такая работа не нужна — для них она чисто механическая. Ученики подготовительного, начального и среднего курсов переписывают текст и рисуют к нему картинки. В тех случаях, когда тексты оказываются слишком трудными для малышей, последние делают рисунок на свободную тему. Учитель должен уделять много времени для работы с текстами для малышей. Разобранные ими тексты ученики набирают более крупным шрифтом для специальной газеты "Издание для малышей". Каждый занимается делом и знает, что он должен сделать. Учитель помогает всем, но не контролирует, не ругает. После этого дети занимаются устным счетом, математическими занятиями, переписыванием чисел — в зависимости от возраста.

С II до III часов — перерыв.

После обеда дети занимаются преимущественно физическим трудом, хотя это и не вменяется им в обязанность.

Группа старших печатает свой текст за 20–30 минут /80 экз./, потом малыши печатают свои 50 экземпляров. Каждый день — новая группа. Если это необходимо, идет работа в саду, в мастерских. С IV.15 до IV.45 — разнообразные занятия, которые заранее не планировались, а проводятся в связи с возникшей необходимостью.

После перемен в V часов заканчивается так называемая "свободная работа".

В последний час все собираются в общей комнате. Первые полчаса посвящаются краткому отчету о проделанной за день работе. Раздаются листки с текстами. Разбирают записанные на доске задания. Ответственные за них отчитываются. В заключение учитель читает специальный текст или стихотворение, подобранное для этого случая. И наконец, пластинка с песней, содержание которой соответствует характеру занятий и интересам детей, завершает подведение итогов рабочего дня.

В последние полчаса — ответы на вопросы, записанные в блокнот учителя. Учитель не бог, и если он не может ответить на вопрос, то в этом придется сознаться.

Последним "делом" является доклад, который зачитывает или рассказывает ребятам докладчик. Те вопросы, которые он не смог объяснить, записываются в блокнот для дополнительного изучения.

После доклада — музыка, танцы, кино — что-нибудь одно. "Честный" день на этом кончается.

В школе может быть и кинопроектор, и кинематограф, и проигрыватель, и магнитофон, и радио — важно суметь заставить их служить учебно-воспитательным целям. Очень плохо, если школа необорудована современными средствами — учитель не сможет ни применить новую методику, ни развивать интересы детей.

Возможно, например, применение пишущей машинки для следующих видов работ:

- подготовив доклад, ученик может его отпечатать. Он делает 4 экземпляра — для себя, для своих родителей, для школьного архива и для школы, ведущей с ними постоянную переписку;

- среди свободных текстов могут быть не попавшие в набор, но содержащие интересную информацию. Автору разрешается отпечатать его в 3 экземплярах — в личную книгу ученика, в дневник класса и школьнику, с которым переписывается автор;

- ученики, составившие в результате работы в мастерских или с картотекой интересные тексты, могут поступить также;

- можно сделать трафареты, размножив потом их на лимографе.

Пишущая машинка и лимограф незаменимы в работе со старшими учениками: они дают возможность отпечатать и размножить сочинения на ту или иную тему, общие заметки, отчеты об индивидуальных и групповых работах, из которых составляются специальные сборники по естественным наукам, истории, географии.

Как уже было сказано выше, большая роль отводится специальным карточкам. По мнению Френе, учебники исключают возможность индивидуализированного обучения, подавляют органические интересы ребенка, навязывают школьнику непосильную для него логику взрослого, прививают слепую веру в печатное слово.

В качестве учебного материала используются карточки, содержащие основной учебный материал и конкретные задачи: текст для грамматического упражнения, арифметическую задачу, вопросы по истории, географии и т.п. Ненумерованные карточки систематизируются по предметам или по комплексным темам и располагаются в специальных картотеках. Каждый учащийся составляет для себя с помощью учителя определенный набор карточек для занятий. Учебные картотеки строятся по-разному, в зависимости от возраста учащихся и специфики предмета или текста. Простейшие картотеки, предназначенные, главным образом, для младших школьников, состоят из карточек вопросов, информационных карточек и карточек-ответов. Ученик берет карточку-вопрос, отвечает на него в своей рабочей тетради, изучив предварительно

материал, содержащийся в информационной карточке, а затем сверяет свой результат по соответствующей карточке-ответу.

Картотеки для старших классов начальной школы более сложны. Здесь, кроме информационных карточек с конкретным справочным материалом, имеются еще карточки, являющиеся своеобразным методическим пособием для учеников; они указывают, в каком порядке надо изучать данную тему, какую дополнительную литературу можно привлечь, на что следует обратить главное внимание, что следует записать или зарисовать. Некоторые карточки составлены так, чтобы учащиеся могли их дополнять. Например, по какой-то теме карточка была составлена несколько лет назад, а за это время произошли изменения, появились новые сведения и т.п. В таком случае учитель поручает группе старших учеников составить новую карточку /или серию карточек/. Это почетное задание - дети выступают в роли авторов учебного пособия.

На базе учебных карточек создаются "обучающие ленты". Лента имеет около 3 м в длину, содержит 20-30 кадров и закладывается для передвижения в простейшую машину. На одном кадре дается условие задачи и вопрос, а на следующем - наиболее рациональный способ решения или полный ответ. Никакого устройства, которое бы исключило или затруднило возможность подсмотреть ответ и таким образом уклониться от самостоятельной работы, обучающие машины Френе не имеют. Это - сознательная установка на доверие к учащимся. В то же время некоторые кадры с условиями задачи или вопросами не подкреплены соответствующими ответами, что вынуждает учащихся больше полагаться на свои силы.

В школах, работающих по системе Френе, оценки за успеваемость не выставляются. Систему оценок Френе считал одной из наиболее отрицательных сторон практики. Оценки не могут служить надежным критерием интеллектуальных потенциалов ребенка; в 50% они не отражают подлинного качества знаний. Оценки выставляются учителем бесконтрольно, поэтому трудно избежать случайностей, ошибок, а порой и пристрастного отношения.

Френе считает, что контроль нужен, но не такой. В его школе ученики вместе с учителем осуществляют контроль за своей работой в рамках школьного коллектива. Контроль осуществляется в следующих формах:

а/ самоконтроль при помощи плана работы. Планы, их выполнение проверяются в субботу. Работа организуется таким образом, чтобы не обидеть тех, кто еще что-то не успел, пощадить их самолюбие. Она-

чала проверяются новые карточки по арифметике и грамматике. Затем другие работы: тексты, работы по истории и географии, результаты опытов и наблюдений, доклады и т.п. Оценивается каждая работа, оценка вносится в диаграмму, начерченную над планом. К ней добавляются оценки за дисциплину, чистоту, умение вести себя в коллективе. На этой диаграмме ребенок сразу видит оценку своей работы и поведения за неделю. Сравнивая ее с другими, он может сам решать, что ему исправлять. Ребенок забирает свой план домой для подписи родителям. Затем диаграмма вырезается и наклеивается в школьный дневник. Учитель может лишь указать на диаграмму, достойную подражания, но не более того.

б/ школьный дневник. У каждого ребенка есть школьный дневник с его именем, фамилией, датой рождения, фотографией, а также фотографиями его родителей, братьев и сестер. На чистые страницы наклеиваются диаграммы.

Кроме того, учитель параллельно ведет свой дневник по разработанному образцу; содержащиеся там сведения дополняют дневники учеников.

Дети не должны видеть, что написано в этом дневнике, а вот родителям стоит его время от времени показывать.

в/ аттестаты. Уровень овладения знаниями и навыками контролируется с помощью аттестатов. Для начальных ступеней обучения разработаны определенные нормы, за которые выдаются аттестаты. Аттестат выдается сразу после сдачи зачета - ученик выполняет определенную практическую работу, учитель следит за ее выполнением и оценивает результат, чаще всего ему помогают в этом сами ученики, все члены школьного кооператива. Выполненные работы остаются в школе - это постоянно пополняющаяся выставка, которую можно показать инспекции, а также родителям; эти выставочные экспонаты возвращаются ученику по окончании школы. В школьный дневник вкладывается специальный знак, свидетельствующий о получении аттестата. На основании аттестатов ученик может впоследствии получить диплом, что является уже базой для профессиональной ориентации.

Вот перечень предметов, изучаемых в школе Грене в рамках официальных учебных программ:

Нравственное воспитание: I час в неделю, 10 минут в день. Вся наша работа - непрерывная цепь уроков нравственности.

Французский язык: 10-11 часов /для старших мальчиков/, т.е. примерно 2 часа в день. Сюда входит:

- составление свободных текстов;
- подготовка текста для набора;
- набор текста;
- чтение отпечатанного текста про себя и вслух;
- работа с карточками самоконтроля.

Письмо:

- свободные тексты, их переписывание для набора;
- отчеты об опытах, доклады, письма.

История, география, естественные науки:

- обсуждение текста для набора;
- темы докладов, углубленное изучение.

Арифметика:

- практическое освоение в процессе труда;
- работа с карточками самоконтроля.

Рисование. Физический труд в мастерских и на свежем воздухе, физическое воспитание, пение, Гитара – практическое освоение.

Нравственному поведению – заявляя Френе – может научить только "сама жизнь", т.е. конкретный опыт ребенка. "Словесный метод" он считал абсолютно не эффективным. Необходимо так строить работу школы, чтобы все ее организации учащиеся воспитывались в духе коллективизма, взаимопомощи, взаимоуважения, ответственности. Исключительно важные воспитательные функции должно выполнять самоуправление учащихся. Как уже выше говорилось, в школе Френе создается "школьный кооператив", членами которого состоят все учащиеся. Во главе кооператива стоит совет, куда входят несколько учащихся и учитель. Под контролем совета находится хозяйственная деятельность школы. На уроках труда изготавливают разные предметы для нужд школы, а также для продажи. Вырученные деньги идут на покупку посуды и оборудования, на организацию экскурсий и т.п.

Совет кооператива составляет соответствующие сметы и контролирует распределение имеющихся сумм. В школе широко практикуется самообслуживание; этой работой также руководит совет кооператива. Наконец, он является дисциплинарной инстанцией, рассматривает случаи нарушения порядка в школе, заслушивает провинившихся учеников, разбирает конфликты между ними, решает вопросы о поощрениях и наказаниях.

В совете кооператива обеспечивается полная свобода слова, решения принимаются путем голосования. Учитель имеет право "вето", но рекомендуется, чтобы он пользовался им как можно реже.

Состав совета ежегодно обновляется, с тем чтобы как можно большее число детей приняли личное участие в его работе. Недопустима такая организация самоуправления, когда одни дети привыкают всегда видеть себя руководителями.

Большое значение в школе имеет газета, хотя название это весьма условно. Стенная газета в школе Френе — это плотный лист бумаги размером 60 x 40 см, который каждый понедельник вывешивается в школьном коридоре. Лист разделен на 4 колонки: "Я критикую" — "Я хвалю" — "Я хотел бы" — "Я сделал". Рядом с листом подан карандаш, и учащийся в любой момент может сделать ту надпись, какую хотел бы. Стирать запрещено. Запись должна быть обязательно подписана.

По мысли Френе, школьный кооператив "социализирует" учащихся, прививает им общественные навыки, готовит к будущей самостоятельной жизни. Деятельность кооператива должна соответствовать особенностям детской психологии, действительно отвечать интересам учащихся.

Такова предложенная Френе идеальная схема организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе. И хотя рекомендации Френе далеко не всегда полностью реализуются его последователями, они служат для них своеобразным эталоном.

ВАЛЬДОРФСКАЯ ШКОЛА

Взгляните, сколь малоценно
все то, что мы догоняем,
порог бегом:
в сей жизни предательски брешной
мы это раньше теряем,
чем сами умрем.
То старость нас подкосила,
то с нами случай жестокий
происходит,
и вот столь важная сила
в дни власти самою высокой
уходит.

Хорхе Манрике. "Строфы,
которые сложил..." 1958

Создание Вальдорфской школы связано с именем удивительного человека — Рудольфа Штейнера.

Рудольф Штейнер /1861-1926/ - немецкий философ - мистик, основатель антропософии. Штейнера можно назвать последователем натурфилософии Гете. Он был редактором и комментатором его естественнонаучных сочинений в 1883-97 г.г. Р.Штейнер испытал влияние эволюционных учений Ч.Дарвина и Э.Геккеля, позднее - "философии жизни" Ф.Ницше. В 1902 году перешел к теософии, возглавив немецкую секцию Теософского общества; после конфликта с ним в 1913 году из-за провозглашения Кришнамурти новым мессией, основал Антропософское общество с центром в Дорнахе /Швейцария/. Штейнер стремился превратить теософию в "экспериментальную" науку, ставящую целью раскрытие "тайных" сил человека с помощью системы особых упражнений /занятия ритмикой, музыкой, постановки мистерий, медитация и др./. "Духовная наука" Штейнера претендовала на соединение немецкой классической идеалистической философии и естественнонаучных идей нового времени с различными религиозными доктринами древности и средневековья /античные мистерии, христианство, восточные религии/, истолкованными в духе оккультизма.

Работы Штейнера и его многочисленные доклады охватывали проблемы педагогики, образования, отдельных видов искусств, медицины, космологии, истории религии и т.д. С 1919 года Р.Штейнер стал развивать утопические идеи о преодолении бездушно-механического хозяйствования на основе "духовного" подхода к природе /преобразование земледелия через постижение биоритмов растений и др./; влияние Платона сказалось на политической утопии Штейнера /расчленение социального организма на три независимые сферы - государственную, правовую и экономическую/. В условиях послевоенного кризиса учение Штейнера получило распространение преимущественно в Германии; оно оказало определенное воздействие на круги художественной интеллигенции. Штейнер выступал также как драматург, скульптор и архитектор; выстроенный по его проекту в Дорнахе архитектурный комплекс /Геттеркум и др./ оказал значительное влияние на архитектуру экспрессионизма. Деятельность Антропософского общества преследовалась нацистами, наложившими после 1933 года запрет на сочинения Штейнера. Это кажется странным, ибо антропософия - далека от политики. Это мистическое учение о человеке, включающее методику самосовершенствования и развития предполагаемых тайных способностей человека и духовного господства над природой /система психофизических упражнений, особая педагогика и т.д./. Основы антропософии изложены Р.Штейнером в сочинениях "Тайная наука" /1910/ и "Антропософия" /1924/. В духе пантеистической традиции антропософия считает, что бог растворен в природе, в мире и как бы возрождается в человеке.

ния всех времен и народов /Р.Штейнер "Мистерии древности и христианство", 1910/.

Социально-политические построения антропософии представляют собой утопию, основанную на обособлении трех сфер общественной жизни: государство, единственная функция которого - оградить группу граждан от взаимного порабощения /сфера свободы/; независимое правосудие /сфера равенства/; экономика, основанная на свободном кооперировании /сфера братства/.

Антропософия распространена в некоторых странах Западной Европы и США, иногда как практическая педагогика /в институтах, школах, детских садах/. В принципе антропософия знаменует кризис традиционных религий, которые она пытается заменить, эклектически соединяя модернизированные идеи христианской мистики с установкой на естественные возможности человека.

Одним из самых значительных достижений Антропософского общества является создание сети Вальдорфских школ, о которых мы можем судить по работе Э.М.Краниха "Свободные вальдорфские школы". Он отмечает, что школа, содержание и методы преподавания которой определяются государством, часто ставится на службу тоталитарным режимам. Школа, находящаяся под влиянием политических или экономических интересов, хотя и может направить развитие человека по определенному руслу, но способна лишь в ограниченной мере учесть собственные условия и законы этого развития. Э.М.Краних задает резкий вопрос: как можно воспитать молодежь в духе свободы и ответственности, если школа с помощью своей бюрократической структуры управляет учителями через различные инструкции и жестко опекает их в их педагогической деятельности?

Преобразование школьной системы от сурового государственного в свободную требуют большего, чем просто отказ от государственного управления и его бюрократии. Оно требует создания педагогик, ориентированной на человека. Свободная школа была бы лишь туловищем без головы, если бы она сохранила старое содержание и старые методы преподавания, принятые в государственных школах, старые формы подготовки учителя.

Первая Свободная вальдорфская школа была создана в 1919 году в Штутгарте как противовес трехчленной школьной системе, принятой тогда в Германии, которая уже не могла решать задач социального и индивидуального развития, возникших в недрах технической цивилизации. Эта система только углубляла пропасть между социальными классами.

сами. Детям рабочих, которые несли на себе наибольшую тяжесть промышленного производства, она давала слишком скудное школьное образование. А Р.Штейнеру, как можно понять, хотелось в перспективе достичь и классової гармонии.

В этой ситуации Эмиль Мольт, директор фирмы "Вальдорф-Астория" предложил Р.Штейнеру создать школу для детей рабочих и служащих этой фирмы. Фундаментом новой школы должны были стать внутренние законы и условия развития человека, которые у всех детей при всех индивидуальных различиях одинаковы. Так была создана первая вальдорфская школа как школа с единым 12-летним образовательным процессом для всех детей, как первая общеобразовательная единая школа. Будущий рабочий получал здесь то же основное образование, что и будущий ученый. Было устранено разделение обучения девочек и мальчиков, исключено деление по социальным слоям, степени одаренности, принадлежности к определенному вероисповеданию.

на основе антропософии, изучающей развитие человека в телесном, душевном и духовном аспектах, была создана педагогика, охватывающая развитие и сил познания в целом, и способности к искусству, и чувств, и моральных задатков, и религиозного переживания.

С образованием вальдорфской школы преподавание и воспитание были поставлены на фундамент, позволяющий учителям действовать на основе понимания сущности подрастающего ребенка с полной ответственностью и инициативой. К внутренним условиям жизни вальдорфской школы относится то, что работающие в ней учителя должны постоянно расширять свое понимание человека; живое конкретное познание человека должно быть источником преподавания.

Нельзя не согласиться с утверждением Краниха о том, что в организации вальдорфской школы заложено основание для сотрудничества в различных органах школьного самоуправления. Коллективное руководство школой реализуется на еженедельных конференциях, в которых равноправно участвуют все учителя. Конференция делится на педагогическую, административно-организационную и внутреннюю части. Педагогическая часть — это место, где педагогический опыт сводится воедино, духовно осмысливается и делается основой последующей работы. Она является эффективным органом самоконтроля и самоанализа в условиях того, что школа существует в процессе сознательного и многогранного развития. На административной части конференции речь идет о проблемах, касающихся организационных вопросов школы и организационного планирования. Во внутренней части конференции идет управление

школы участвуют коллеги, которые работают в школе не менее года и хотят нести ответственность за школу как целое. Существует только равноправное сотрудничество всех учителей. Обширный статус учителя без каких-либо рангов выражается также в одинаковой зарплате.

Экономические вопросы вальдорфской школы решает школьное объединение, которое образуется из всех родителей и учителей. Опыт и знания родителей плодотворно используются в интересах школы. Только истинная кооперация может преодолеть изоляцию между родительским долгом и школой и обеспечить участие родителей в жизни и развитии школы. Эта кооперация выражается в различных формах и на различных уровнях. Родители и учителя много раз встречаются в течение года на классных родительских вечерах, где заслушиваются доклады на самые различные темы. Почти во всех вальдорфских школах предлагаются разнообразные курсы для родителей: курс по специальным педагогическим вопросам, курс по искусству /живопись, лепка, эвритмия/, курс по практическому рукоделию и ремеслу. Таким образом, школы становятся центрами образования.

Процесс обучения в вальдорфской школе строится в соответствии с возрастными особенностями ребенка и существенно изменяется при переходе от первого семилетия жизни ребенка ко второму и от второго — к третьему.

Учебный план учитывает возрастные особенности детей. Поэтому учеников никогда не оставляет на второй год; считается, что низкие успехи — это часто не проблема одаренности, а проблема мотивации и зачастую вызванного самой школой нарушения мотивации. Здесь вальдорфская педагогика видит необходимость индивидуализации преподавания. Но она заключается не в разделении учеников согласно их одаренности по различным потокам. Индивидуализация реализуется учителем при его подготовке к уроку. Учитель должен стремиться пропихнуть вперед в первую очередь именно более слабых учеников. При этом часто могут помочь занятия искусством и трудом. Способности, которые ученик развивает в искусстве или при исполнении практической работы, благотворно влияют и на остальную учебу, и на волю к успеху в целом.

Э.Краних подчеркивает, что каждое достижение ученика — это манифестация всей его сущности, его способностей, его интересов, его прилежания. В каждом успехе можно видеть шаг, пусть небольшой, по пути развития. И как таковой его надо оценивать. В обильной системе отметок вальдорфские школы видят унижение достоинства и

искусение ложного тщеславия. Она создает видимость объективной оценки, за которой стоит необходимость из суммы оценок узаконить право акт перевода в следующий класс или получение аттестата. Вместо оценок в вальдорфской школе приняты свидетельства – характеристики, в которых по возможности наиболее подробно описываются успехи, достигнутый прогресс, особые способности и прилежание, слабости и прогнозы. Только одно не должно следовать из такого свидетельства – пессимистическое отречение от ученика. Характеристика положения ученика в какой-то момент времени должна учитывать возможность дальнейшего развития.

Учебный план вальдорфской школы включает 12 лет обучения. Часть учеников получает после 12-го или 13-го года обучения либо аттестат зрелости, либо так называемый "абитур", дающий право на поступление в высшую школу.

Вальдорфская педагогика не считает, что развитие человека происходит по заранее заданной, генетически детерминированной программе. На каждой ступени необходимо стимулировать и направлять процесс развития через воспитание и преподавание.

Первая большая эпоха воспитания ребенка примерно до семилетнего возраста определяется тем, что в ребенке душа и дух еще не пришли к внутреннему самосознанию; они гораздо теснее, чем в дальнейшем, связаны с процессами телесного развития. Сознание ребенка и его переживания зависят от того, какие впечатления из физического окружения он воспринимает своими чувствами. Основная форма научения в этот период жизни – сначала непосредственное, затем косвенное подражание. Побуждением к подражанию служит то, что ребенок видит и слышит. Воспринимаемое в ощущениях или образах действует непосредственно, нерефлектированно и ведет к соответствующим движениям и жестам. Таким образом, отдача ребенка своему окружению ведет к деятельности. Эта подражательная деятельность сильно влияет на характерное для раннего детства формирование органов. Игровой материал, предлагаемый детям, подчеркнуто прост. Это способствует пробуждению фантазии. На игру ребенка не оказывается никакого давления. Ежедневные рассказывания и образные игры проводятся так, что они через сопереживание и соучастие ребенка одновременно стимулируют развитие речи. Дети знакомятся с различными видами деятельности – часто в связи с временами года/. Через то, как детям преподносят эти виды деятельности и как они участвуют в них /сеяние семян, сбор урожая, молотба, выпечка хлеба/, происходит наглядное про-

никновение в жизненные взаимосвязи. Так стимулируется развитие интеллекта и мышления. Сюда относятся и многочисленные занятия искусством — от рисования до хороводов, игр и эвритмии, соответствующей возрасту ребенка.

Далее Э.Краних подчеркивает, что силы, которые в раннем детстве участвовали в формировании тела, с 7 лет больше не действуют в нем. Теперь они становятся доступными ребенку душевно как две тесно взаимосвязанные способности: как способность к образной фантазии, к произвольным воспоминаниям в образах и как способность творческого создания и переживания. Ребенок становится способен знакомиться с миром и понимать мир в образах. Образ означает больше, чем внутреннее представление ощущаемого. В образах фантазии ребенок может схватывать не только отдельное, но и события, и взаимосвязи, не только явление, но и внутренние закономерности, значение и суть. Значение образа состоит и в том, что образ своей наглядностью в отличие от абстрактного характера понятий активно вызывает сопереживание через чувство. Он оживляет и расширяет жизнь чувств.

Учитель, способный преподавать образно, становится для ребенка авторитетом. Образное преподавание помогает детям обучаться чтению и письму так, что это не является только овладением какой культурной техникой. Занятия искусством развивают чувство формы; культура речи формирует чувство языка и звука. На этой основе буква становится для ребенка образом соответствующего звука, усвоение письма и чтения — результатом более широкого образовательного процесса. Подобным образом дети подводятся к пониманию чисел и операций с числами.

К концу 9-го — началу 10-го года жизни к фантазии добавляется осознанное понимание внешнего мира. Ребенок приходит к обнаружению двойственности себя самого и окружающего мира. Теперь преподавание открывает ребенку мир в различных проявлениях /от истории до природы/ во всем богатстве, смысле его явления и события.

Процесс формирования души требует, чтобы один и тот же учитель на протяжении многих лет следовал за учеником, сопровождал его развитие. Поэтому в течение первых восьми лет обучения основные предметы для каждого класса преподает один и тот же классный учитель. За эти восемь лет он ежедневно дает в своем классе по крайней мере один двойной урок в течение двух часов. Поэтому он близко узнает каждого ученика и его особенности. Таким образом,

преподавание и воспитание могут слиться. При переходе от детства к юности человек начинает свободнее и самостоятельнее вступать в соприкосновение с окружающим миром личными силами своей души, т.е. чувством и волей. Его стремление к внутренней и внешней самостоятельности особенно ярко выражается в новой установке — выработать взгляды, ориентировку и цели, исходя из своих внутренних оценок. Отсюда появляются новые требования к преподаванию, касающиеся как преподавания, так и метода. Вместо образного преподавания теперь используются методы, развивающие в молодом человеке способность к суждению, ориентированную на разнообразие мира. При выработке суждения молодой человек учится на феноменах выявлять в своем мышлении понятия и идеи, которые выражают духовные связи. Преподавание основных предметов приобретает более научный характер. Но речь не идет о том, чтобы навязывать гипотезы и модели, т.е. мысли и аргументы других людей. Преподавание осуществляется в преимущественно феноменологической ориентировке. Модели обсуждаются во вторую очередь. Когда они основываются на собственной оценке ученика, то теряют скрытый догматизм, парализующий действующий на людей этого возраста, который слепую веру выдает за научное знание.

В вальдорфских школах учитывается внутренняя ориентация молодого человека на жизнь своего времени. Технология, процессы экономической жизни, условия жизни и труда, социальные проблемы изучаются точно так же, как астрономия или математика. Согласно сформулированному Рудольфом Штейнером принципу, любое преподавание должно учить жизни.

В настоящее время в Самаре открыта вальдорфская школа, где работают талантливые, одержимые педагоги Ивашкины, И.Халезина и др. Их школу можно по праву назвать лабораторией гуманной педагогики, где каждый учитель многое может почерпнуть для себя. Ежедневная организация преподавания, соответствующая внутреннему строю жизни подрастающего человека, исходит из различных особенностей предметов обучения. Те предметы, в которых изучается одна замкнутая специальная область /родной язык, история, география, математика, человековедение, естествознание, физика, химия/ даются в форме так называемых эпох. В течение всего 12-летнего обучения ежедневно на двойном уроке в течение 3-4 недель обсуждается определенная тема. Обучение концентрируется. На следующий день ученики повторяют, углубляют и продолжают пройденный накануне материал, что дает возможность при большом диапазоне способностей учеников работать над

расширением знаний. Преподавание эпохами соблюдает принцип экономии, концентрации и плодотворного перерыва. В течение дня к преподаванию примыкают предметы, которые требуют постоянной тренировки и упражнения /иностраный язык, искусство, музыка, эрритмия, живопись, пластика, ручной труд/. Эти предметы, составляющие так называемое "специальное преподавание", даются на простых и двоянных уроках. Уроки, которые требуют применения физических сил /садоводство, ремесло, физкультура/, проводятся во второй половине дня или перед обедом.

Сначала умственная деятельность, затем — все, что требует упражнений и занятий искусством, и затем — телесная волевая деятельность. Это дает осмысленную последовательность активизации всего человека.

Одна из особенностей учебного плана вальдорфских школ состоит в раннем начале преподавания иностранных языков. Как раз первые школьные годы — время высокой языковой пластичности. Уроки английского, французского /русского/ языков начинается уже с первого года обучения. Сначала дети изучают иностранный язык в форме маленьких диалогов, стихотворений, песен, пьесок. Когда на четвертом году обучения начинаются письмо и грамматика, дети, как правило, уже владеют немного устной речью. Этот путь избавляет от многих проблем, которые возникают, когда дети одновременно должны обучаться устному владению языком, чтению и грамматике.

Такой увидел организацию вальдорфской школы Эрнст-Михаэль Крайх. Резюмируя, следует еще раз отметить, что все вальдорфские школы выросли из одной педагогической идеи, из педагогики Рудольфа Штейнера. Школ насчитывается около 500 по всему миру. Но это не означает никакого однообразия. Если идеи живые, они не действуют догматически, стандартно. Они ведут к живому воплощению, весьма разнообразному в зависимости от внешних условий. Каждая школа трудом работающих в ней людей и в силу социальных условий данной страны и местности становится индивидуальным воплощением вальдорфской педагогики. В непохожести школ, в разнообразии их деятельности видятся перспективы развития вальдорфской педагогики.

...Человек всегда только то, что из него делает общество. Следовательно, воспитанный своим родом и благодаря ему он знакомится со своими привычками и потребностями; и ни одна из его идей больше не принадлежит ему. Он пользуется одной из самых справедливых привилегий своего рода - способностью развивать свои представления, подражая обществу и влияя на него.

Джин-Марк-Гаспар Итард. 1801

В самом широком смысле под педологией следует понимать науку о ребенке. Эта, казалось бы, самая безобидная из наук, первой проторила тропу, по которой потом пошли советская генетика, советская кибернетика...

4 июля 1936 года принимается Постановление ЦК ВКП/б/ "О педологических извращениях в системе Наркомпросов". Приведем этот документ почти полностью, он того "заслуживает".

"ЦК ВКП/б/ устанавливает, что Наркомпрос РСФСР и Наркомпросы других союзных республик допустили извращения в руководстве школой, выразившиеся в массовом насаждении в школах так называемых "педологов" и передоверия им важнейших функций по руководству школой и воспитанию учащихся. Распоряжениями Наркомпросов на педологов были возложены обязанности комплектования классов, организации школьного режима, направления всего учебного процесса "с точки зрения педологизации школы и педагога", определение причин неуспеваемости школьников, контроль за политическими воззрениями, определение профессии оканчивающих школы, удаление из школ неуспевающих и т.д.

...Эти якобы научные "обследования", проводимые среди большого количества учащихся и их родителей, направлялись, по преимуществу, против неуспевающих или неукладывающихся в рамки школьного режима школьников и являлись своей целью доказать, якобы с "научной" "биосоциальной" точки зрения современной педологии, наследственную и социальную обусловленность неуспеваемости ученика или отдельных дефектов его поведения; найти максимум отрицательных влияний и патологических извращений самого школьника, его семьи, родных, предков, общественной среды и тем самым найти повод для удаления школьников из нормального школьного коллектива...

ЦК ВКП/б/ постановляет:

1. Восстановить полностью в правах педагогику и педагогов.
2. Ликвидировать звено педологов в школах и изъять педологические учебники.
3. Предложить Наркомпросу РСФСР и Наркомпросам других союзных республик пересмотреть школы для трудновоспитуемых детей в нормальные школы.
4. Признать неправильным постановление Наркомпроса РСФСР об организации педологической работы и постановление СНК РСФСР от 7 марта 1931 года "Об организации педологической работы в республике".
5. Упразднить преподавание педологии как особой науки в педагогических институтах и техникумах.
6. Раскритиковать в печати все вышедшие до сих пор теоретические книги теперешних педологов.
7. Желающих педологов-практиков перевести в педагоги.
8. Обязать Наркома просвещения РСФСР через месяц представить в ЦК ВКП/б/ отчет о ходе выполнения настоящего постановления".

Действия по разгрому педологии разворачивались стремительно: приказом народного комиссара просвещения РСФСР 504 от 8 июля 1936 года "О реализации постановления ЦК ВКП/б/" закрывались кафедры педологии и курсы в вузах, изымались учебники по педологии Блонского, Залкинда, Фортунатова, Соколова. Журналам предписывалось раскритиковать педологическую литературу.

5 июля 1936 года в газете "Правда" появилась передовая статья "Разоблачение педологической лженауки". 31 августа в этой же газете, в передовице "Завтра начинается учебный год", читаем: "Особенностью предстоящего учебного года является то, что ЦК партии разоблачил лженауку педологию.

Наркомпрос РСФСР недостаточно энергично взялся за расчистку педологических "авгиевых конюшен". Вяло и медленно идет изъятие лженаучной макулатуры."

Критики педологии не стеснялись в выражениях: "Книга Блонского "Педология" - это вредный винегрет нелепид. Единственное, чего удалось добиться Блонскому в своей книге - это внешней наукообразности, чем он и вводил в заблуждение читателей. /Дубяк В. "За коммунистическое просвещение" 6 июля 1936 г./.

"Вобъем осиноный кол в навозную кучу педологии" /из речи зам. наркома просвещения Б.М.Волина/.

Но не только ругань слышалась со страниц газет, слышалось нетерпение и ямца крови. Так, А.Сомичев в "Известиях" от 28 сентября 1936 года в статье "Искоренить лженауку до конца" отмечал, что за два месяца сделано мало. П.П.Блонский признал свои ошибки только недавно, мало покался. Человек, заведший науку в тупик, должен раскаиваться больше".

На самом деле, спустя почти два месяца после постановления ЦК, П.П.Блонский опубликовал в газете "За коммунистическое просвещение" признание своих ошибок. Он писал: "...педологи сознавали, что положение очень неблагоприятное, но выхода из этого положения найти не могли... Находившаяся под сильнейшим влиянием антинаучной буржуазной концепции, педология не сумела и не смогла дать живой образ наших замечательных детей..."

Для того, чтобы понять подобную категоричность, нетерпимость, следует обратиться к истории педологии, ее предмету.

Педология возникла как наука о развивающемся и растущем человеке, в 1893 году, в Чикаго, когда на педагогическом конгрессе известный американский психолог Стенли Холл организовал секцию по изучению ребенка.

В 1894 году в Эдинбурге образовалась британская ассоциация по изучению ребенка. В 1896 году ученик Стенли Холла, немецкий ученый Оскар Крисман /Хрисман/, представил в Венский Университет сочинение "Педология - проект научного изучения ребенка", тем самым введя новый термин "педология", обозначив им науку о ребенке.

В 1899 году в Париже организуется общество для психологического изучения ребенка и начинается издаваться журнал "Педолог", впоследствии переименованный в журнал "Изучение детства".

В начале нашего века /1911 г./ в Брюсселе собрался первый международный конгресс по педологии.

Не следует забывать, что возникновению педологии предшествовало появление ряда научных работ, обративших внимание на изучение ребенка, на особенности детского возраста. К таким работам следует отнести: "Наблюдение над развитием душевных способностей детей" /1877 г./ Тиземана; "Душа ребенка" /1882 г./ В.Преiera и, конечно же, один из самых серьезных трудов в этой области, книгу русского педагога К.Д.Ушинского "Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии", изданную в 1867 г. Эта работа и по сегодняшний день, пожалуй, самая серьезная попытка комплексного, всестороннего изучения ребенка как существа растущего, изменяющегося,

отличающегося от взрослого человека по многим своим качествам и свойствам; изучения с точки зрения биологии, физиологии, анатомии, психологии, педагогики. Попытка блестящая, опирающаяся на новейшие достижения науки того времени и на способность К.Д.Ушинского выделять главное и перспективное.

Новая наука получила отклик и развитие в России. В 1906 году в Петрограде по инициативе В.Т.Зимина открывается "Институт по изучению ребенка с первого дня от рождения". А в 1908 году организованный Психопедологический институт вошел в состав Психоневрологического института.

В Москве появляется педологический отдел при педагогическом обществе /1901 г./. Знаменательной вехой в популяризации педологии явилось издание в Москве книги американского ученого В.Килпатрика "Основы педологии" /1917 г./. С 1919 г. в Петрограде издается "Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии".

В Москве открывается Центральный педологический институт Наркомата просвещения /1921 г./.

В 1923 году на Всероссийском съезде по психоневрологии /Москва/ работала секция педологии.

Активно начал работать педологический отдел центрального научно-педагогического института методов школьной работы в Москве и Педологическое отделение Педагогического института им.Герцена в Ленинграде.

А.П.Чечавев организовал экспериментальную психологическую лабораторию /Ленинград/; Г.И.Россолимо /Москва/ разработал метод психологических профилей; Сикорский /Амьн/ изучал утомляемость ребенка.

Развитие педологии затруднялось сложностью решаемых задач. Количество научных дисциплин, привлекаемых для этого, все время росло. Педология охватывала биологию, сравнительную анатомию, зоопсихологию, патопсихологию, психофизику, антропологию, этнологию, гигиену, педиатрию, педагогику и ряд других областей. Такой симбиоз не мог привести к определенности и четкости педологии. Еще в 1912 году профессор Лондонского университета Джеймс Селли заметил: "Педология едва ли может претендовать на какое-либо место в действительно научной психологии детства. Она может быть интересна и ценна как грубое подтверждающее наших теорий и как приводившая к созданию новых гипотез".

В настоящее время труды по педологии имеют слишком неопреде-

ленную форму, чтобы можно было придавать им какую-либо научную ценность".

Решающим фактором в развитии педологии, особенно в Советском Союзе, явился первый серьезный научный труд П.П.Блонского в этой области – "Педология" /1925 г./ и вышедшая вслед за ним книга "Основы педологии", или, как сам Блонский называл ее, "Основы педологической педагогики". Блонский попытался придать педологии научную завершенность и целостность. И все же сомнения о правильности выбранного пути оставались. К.П.Веселовская – автор первого педологического практикума, книги и на сегодняшний день достойной и необходимой школьному психологу, так как она содержит набор всевозможных исследовательских методик, предназначенных для всестороннего изучения ребенка, замечает: "До сих пор мы не можем оформить содержание курса педологии, до сих пор мы в очень общей форме даем определение педологии как науки".

"И в настоящее время нам за границей не удастся найти ни одной работы под названием педологической".

Да и сам П.П.Блонский в учебнике по педологии, изданном в 1936 году, писал: "...вряд ли еще возможно требовать от педологии, чтобы она дала... безусловно верное и точное определение своего предмета", и при этом он предлагает нам, пожалуй, самое красивое определение предмета педологии: "Проблема педагогики – как учитель должен учить, а проблема педологии – как ребенок учится".

Вокруг подходов П.П.Блонского к проблеме детства в Москве складывается своя школа и свое направление в педологии, которое развивается, минуя биогенетический принцип, от рефлексологии, разрабатываемой В.М.Бехтеревым, к осознанию важнейшего влияния социальной среды на формирование и развитие ребенка. Наиболее заметными представителями московской школы являлись И.А.Арямов и А.Б.Залкинд.

Учитывая, что понятия "рефлексология" и "биогенетический принцип" нам будут встречаться и далее, разясним их содержание.

По определению В.М.Бехтерева, "рефлексология – научная дисциплина, ставящая своей задачей изучение ответных реакций в связи с внешними и внутренними раздражителями и вообще всех соотношений с окружающим миром человеческой личности как био-социального существа... В ее задачи входит выяснение роли внешних /со стороны окружающей среды/ и внутренних /со стороны соматической сферы/ стимулов-раздражителей, обуславливающих разнообразные проявления личности в окружающем мире".

Для более подробного знакомства с рефлексологией, ее проявлениями и влиянием на различные области человеческого существования отсылаю вас к работе В.М.Бехтерева "Коллективная рефлексология".

Рефлексология, вследствие своей кажущейся простоты и очевидности, получила широкое распространение не только в нашей стране, но и за рубежом. Характерным высказыванием этого времени в области педагогики является: "Учение - выработка условных рефлексов".

Биогенетический принцип был открыт Фрицем Шеллером и получил окончательную формулировку в работах Э.Геккеля. Согласно этому принципу, "онтогенез - есть повторение филогенеза, т.е. ряд форм, которые проходит отдельный организм во время своего развития от яйца до развитого состояния, есть сжатое повторение длинного ряда форм, который прошли животные предки того же организма с древнейших времен, так называемого органического творения, до настоящего времени".

Впоследствии этот принцип был распространен и на внеутробное развитие, т.е. перенесен в социальную жизнь.

Гутчинсон предложил на основе биогенетического принципа схему развития ребенка, повторяющего все этапы культурно-исторического развития человечества:

1/ "рытье и копанье" - 0-5 лет;

2/ "охота и захват" - 4-12 лет /страх перед чужими, жестокость, равнодушие к чужим страданиям/;

3/ "пастушеская стадия" - 9-12 лет /желание иметь животных, рытье пещер, перестройка жилищ/;

4/ "земледельческая стадия" - 12-16 лет /предусмотрительность и любовь к садоводству/;

5/ "промышленность и торговля" - с 14 лет /защита, плата за работу, сбор "сокровищ" и т.д./.

Наиболее последовательным критиком биогенетического закона в применении к детскому развитию являлся А.Е.Задвинин. В противовес биогенетическому принципу он рассматривал роль и влияние среды на развитие ребенка: "В эпоху развития, роста человека среда сказывается наиболее могущественным, решающим фактором, создающим главные установки развития, определяющим все основные перспективы дальнейшего бытия человека".

Другой особенностью московского направления в педологии является ориентация на решение практических задач. Педагогическая секция ГУСа (Государственный научный совет при наркомпросе РСФСР) пред-

бовала от педологии указаний о методах этой науки для решения практических задач, которые стояли, да и сейчас стоят, перед советской педагогикой: 1/ как педология понимает труд и коллектив в детстве; 2/ какова учебно-воспитательная емкость каждого возраста и каковы пределы возможностей; 3/ каковы наиболее продуктивные методы обучения в зависимости от возраста, национальности, индивидуальных особенностей; 4/ как сочетать обучение и воспитание; 5/ детское здоровье и методы его укрепления; 6/ как использовать интерес и предупредить утомляемость; 7/ методы изучения индивидуальных детских дарований и успешность; 8/ на каких принципах следует строить педагогическую среду и т.д.

Для решения этих и целого ряда других практических задач было предложено организовать в школах педологические службы. Идею организации таких служб в школе поддержали П.П.Блонский, Н.К.Крупская, А.В.Луначарский, С.Г.Шацкий.

"Нам нужен не только школьный врач, - отмечал А.Е.Луначарский, - но нам также нужен и педолог, без которого нельзя вести школьное дело. Нет и не может быть советской школы без значительного количества школьных педологов".

В начале 20-х годов, когда педология считалась больше научной, чем практической дисциплиной, работа велась в опытно-показательных учреждениях Наркомпроса РСФСР. Исследования проводил врач, получивший психолого-педагогическую подготовку, или учитель, получивший психолого-физиологическую подготовку.

Организация работы строилась на базе врачебно-педологического кабинета или лаборатории. В исследования входили: антропометрические измерения, физиологическое обследование и социологическое изучение среды. Начинали использовать психодиагностические методы /в основном тесты достижений/.

Первая серия тестов для школы, опубликованная в работах Блонского, Веселовской, Бине, привела к повальному увлечению психодиагностическими методами.

Учитывая, что именно вокруг этих методов в дальнейшем развернулась основная критика педологии, рассмотрим вопрос о методах измерения интеллекта более подробно.

Понятие "теста" как системы коротких стандартизированных заданий, предназначенных для объективного измерения уровня тех или иных психических процессов и свойств личности, было впервые введено известным английским психологом Ф.Гальтоном на рубеже XIX века.

Исходя из идеи о наследственной основе психических свойств человека, Гальтон проводил измерения сенсомоторных качеств, различных видов чувствительности у испытуемых. Полученные данные Гальтон интерпретировал как количественные показатели различных "способностей" индивида, подчиняющиеся законам вариационной статистики. Гальтон утверждал, что величины, характеризующие степень развития какой-либо способности у значительной выборки испытуемых, распределяются случайным образом по кривой Гаусса, т.е. чем больше отклонение показателя от средней величины, тем он реже встречается.

Идеи Ф.Гальтона получили дальнейшее развитие в работах американского психолога Д.Кеттелла, разработавшего системы тестов для различных видов чувствительности: времени реакции, объема кратковременной памяти. Обосновывая метод тестирования, он писал, что психология не может стать точной наукой, если она не будет базироваться на эксперименте и измерении. Решающий шаг в этом направлении может быть сделан путем применения умственных тестов к большому числу индивидов. Д.Кеттелл подчеркивал не только теоретическую ценность, но и практическое значение метода тестирования.

Следующим шагом в развитии тестирования явился перенос метода тестов с измерения простейших сенсомоторных качеств и памяти на измерение высших психических функций, обозначаемых терминами "ум", "интеллект". Этот шаг был сделан известным французским психологом А.Бине, разработавшим в 1905 году совместно с Т.Симоном систему тестов для измерения уровня развития интеллекта детей. В качестве теоретической основы была взята господствующая в то время теория функциональной психологии, в которой психическое развитие понималось как количественный рост ряда врожденных функций. Как указывает М.Г.Ярошевский, "если после Гальтона тестология приобрела в качестве своей причинной основы концепцию генетически фиксированного интеллекта, то после Бине она базировалась на концепции онтологически детерминированного развития в онтогенезе".

В соответствии с этой концепцией, Бине стараясь подобрать задания, решение которых не обуславливалось бы обучением, использованием приобретенных знаний.

"Для каждого детского возраста, — писал он, — нужно найти такую серию тестов, решение которой может считаться нормальным и характерным именно для детей этого возраста. Тесты должны быть относительно независимы от школьных познаний, чтобы результат испи-

ганий был показателем действительной умственной способности ребенка; они должны позволять вывод одной окончательной величины, которую можно было бы считать числовым показателем общей умственной одаренности испытуемого".

Исходя из идеи о том, что интеллект ребенка будет проявляться при выполнении любых заданий, Бине не считал необходимым теоретически обосновывать подбираемые им тестовые задания, руководствуясь при составлении тестов в основном интуицией. Позиция Бине в этом вопросе четко выражена в таком его высказывании: "Безразлично, какие тесты, лишь бы их было много".

Бине и Симон провели серию экспериментов по изучению внимания, памяти, мышления у детей от трех до пятнадцати лет. Статистически обработанные результаты этих измерений для каждой возрастной группы постулировались как норма. Отсюда началось определение индивидуальных различий не самих по себе, а в отношении к возрасту ребенка, т.е. был сделан шаг к определению нормативов развития детей. Если ребенок справлялся с заданиями, выполняемыми большинством его сверстников, он считался нормальным. Однако такие задания могли быть слишком легкими или напротив слишком трудными для ребенка. В связи с этим было введено понятие "умственного возраста" — *Mental Age* /MA/, который мог совпадать или отличаться от хронологического возраста ребенка — *Chronological Age* /CA/. Их несовпадение должно было служить показателем либо умственной отсталости /CA MA/, либо одаренности /MA CA/.

Следует отметить, что количественные оценки результатов, получаемые при применении тестов, не имели для Бине большого значения, он предпочитал использовать результаты выполнения испытуемыми теста для качественных, достаточно осторожных характеристик, придавая большое значение социальным явлениям, особенно обучению для развития интеллекта ребенка.

Развивая идеи Бине, его последователи стали использовать предложение, выдвинутое В.Штерном — понятие коэффициента интеллекта *Intellectual quotient* /IQ/, представлявшего собой отношение умственного возраста к хронологическому / $IQ = \frac{MA}{CA}$ /. Известно, что Т.Симон, сподвижник А.Бине, считал использование IQ предательством тех целей, для которых была создана шкала Бине.

Чтобы было понятно, о чем идет речь, приведем два задания из шкалы Бине-Симона.

Возраст 3 года

1. Показывание. "Покажи мне... свой нос, глаза, рот" /должны быть верны все 3 ответа/.
2. Повторение чисел. 3-7, 6-4, 7-2 /засчитывается правильное повторение одной пары/.
3. Пол. "Ты мальчик или девочка?" /вопрос мальчику/. "Ты девочка или мальчик?" /вопрос девочке/.
4. Фамилия. "Как тебя зовут?" /если ребенок называет только имя, спрашивают фамилию мамы/.
5. Называние. "Что это такое?" /рубль, нож, ключ/.
6. Описание картинки /должно последовать перечисление предметов/.

Возраст 4 года

7. Повторение шестисложной фразы "Я хочу есть и пить", "Папа, моя шапка мне мала".
8. Повторение чисел. 9-1-4, 2-8-6, 5-3-9 /одно правильное повторение/.
9. Счет денег /в пределах 4-х рублей/.
10. Сравнение двух параллельных линий длиной 5 и 6 см, отделенных друг от друга на расстояние 3 см /какая длиннее?/.
11. Сравнение лиц. Парный показ лиц /красивое и безобразное/ "Кто из них красивее?" /показ 6 пар/.

Таких заданий подобрано 65, вплоть до возраста 16 лет. Каждому порядковому номеру теста соответствует свой умственный возраст. На каком месте ребенок остановился /подряд 5 неудач/ - это и есть показатель умственного возраста.

Трудности, с которыми связано измерение интеллекта, сводятся к следующему:

1. Неопределенность самого понятия "интеллект" /Ч.Спирмен собрал около 20 определений, часто взаимоисключающих друг друга/, что приводит к измерению разными тестами каких-то психических функций и их совокупностей, объявляемых интеллектом.

2. Коэффициент IQ не может быть абсолютным, т.к. его значение имеет смысл только в контексте того теста, с помощью которого он получен, и не сравним с показателем IQ, полученным с помощью других тестов.

3. Совершенствование технической стороны тестирования приводит к увеличению разрыва между психодиагностикой и развитием науки о поведении /педагогика, возрастная психология/.

4. Увлечение "нормативно-ориентированным" тестированием /сравнение с нормой/, недооценка "критериально-ориентированного" направления/ содержательная характеристика умственного развития индивида в противовес с указанием места, которое занимает индивид по интеллекту среди других/.

Таким образом, использование тестирования интеллектуального развития школьников вполне допустимо, если, отвечая на вопрос "Ради чего?", мы говорим: "Для создания ребенку лучших условий, способствующих развитию его потенций, а не для "сортировки ради сортировки!"; тестирование проводит психолог-профессионал, интерпретируя результаты только как гипотезу, а не абсолютную истину.

Это небольшое историческое отступление позволяет нам убедиться в том, что работы советских педологов соответствовали уровню передовых достижений мировой науки.

В 1928 году Наркомпросом и Наркомздравом РСФСР было разработано первое официальное положение "О проведении массовой практической работы по всестороннему изучению детства". Оно дифференцировало врачебно-педологическую и врачебно-педагогическую работу, выделив последнюю в самостоятельную службу. Это постановление явилось следствием прошедшего в январе 1928 года I Всесоюзного педологического съезда, организованного по решению Совнаркома РСФСР. Съезд работал 8 суток, в нем приняли участие 2000 человек. В конце съезда с докладом "Педология и марксизм" выступил Н.И.Бухарин.

Съезд разработал положение об организационных формах педологической работы, проводимой органами Наркомпроса и Наркомздрава РСФСР.

В основу построения организационных форм педагогико-педологической работы, проводимой совместно по общему плану, были положены две основные задачи: правильная организация педагогического процесса и оздоровление детей на основе тщательного изучения их психофизического развития в связи с влиянием социальной среды.

Для проведения массовой практической работы по всестороннему изучению детства происходило развертывание сети педолого-педагогических ячеек со специальным штатом педагогов-педологов при методических кабинетах ОНО и центральных органов; развертывание сети педологических учреждений органов здравоохранения.

После выхода и опубликования постановления ЦК ВКП/б/ от 5 сентября 1931 года о школе, восстановившего в правах классно-урочную систему, создавшего модель школы, дошедшую до нашего времени, и осудившего программы ГУСа, Наркомпрос РСФСР в своем постановлении

от 7 мая 1933 года "О состоянии и задачах педологической работы" окончательно сформулировал основные направления деятельности педологической службы в школе. К ним относились: изучение учащихся в целях поднятия качества образовательной и воспитательной работы; работа с трудными детьми и работа по профилактике детской трудно-воспитуемости; работа по ознакомлению педагогов, пионервожатых и родителей с основами педологии — "педологическая азбука"; профориентационная работа.

Задачи, решаемые педологической службой, были следующие: комплектование школьных классов на основе учебной подготовки; консультации по текущему и годовому учету; изучение причин неуспеваемости; анализ соответствия урока, тем, методов, форм возрастным особенностям; консультации по политехнической подготовке, оборудованию мастерских и рабочих мест; анализ домашних заданий с точки зрения посильности, равномерности; изучение объема и содержания общих нагрузок в соответствии с интересами, возможностями и возрастными особенностями; рационализация режима, расписания, распорядка работы школы; конкретная помощь педагогам; участие в планировании внешкольных мероприятий; изучение и рационализация работы детских организаций.

Перед педологами были поставлены и научно-исследовательские задачи: изучение и обобщение опыта, накопленного практическими работниками школы по вопросам соответствия форм и методов обучения возрасту; дозировка нагрузок; развитие и формирование мировоззрения школьников; сознательная дисциплина и пути ее достижения.

Практическая работа в области педологии потребовала системы подготовки и переподготовки кадров, включающей педологические факультеты в педвузах, курсы переподготовки для учителей и врачей; аспирантуру.

Вернемся на несколько лет назад и продолжим рассмотрение различных педологических школ и направлений.

Вторым серьезным научным центром, активно разрабатывавшим вопросы педологии, являлся Ленинград. Основателями ленинградской школы можно назвать М.И.Басова и Л.С.Выготского. В своем докладе на I Всесоюзном педологическом съезде А.Б.Залкинд так охарактеризовал особенности ленинградской школы: "Ленинград в своих общих построениях более спокоен, он — этичен, его обобщения не так напряжены, не так остро целеустремлены". Сущность подхода ленинград-

ской школы педологии была сформулирована М.Я.Басовым в его последней статье "О некоторых задачах предстоящей перестройки педологии", вышедшей из печати в 1932 году уже после смерти автора. Басов писал: "Предметом педологии, как особой и самостоятельной науки, является социально-культурное развитие человека, закономерности и факторы этого развития. Мы должны признать, что педология принадлежит полностью к числу социальных наук".

Читатель, несомненно, отметил неопределенность, расплывчатость направлений деятельности педологов. И Блонский пытается по-своему оправдать ситуацию: "Вряд ли еще возможно требовать от педологии, чтобы она дала... безупречно верное и точное определение своего предмета... Теория возрастных связей, изменений еще не вышла из стадии первоначальных малоразработанных и потому шатких и спорных гипотез". Однако, не это было причиной репрессий в отношении педологии, не это способствовало появлению постановления ЦК ВКП/б/ о признании педологии лженаукой.

Вероятно, сами педологи, особенно московской школы, развивая педологию в сторону изучения влияния социальной среды на развитие ребенка, подписали своей науке смертный приговор.

Вспомним выступление А.Б.Залкинда на I Всесоюзном педологическом съезде в январе 1928 года. Он заявил: "В эпоху развития, роста человека среда оказывается наиболее могущественным, решающим фактором, создающим главные установки развития, определяющим все основные перспективы дальнейшего бытия человека... И педология должна внятно, недвусмысленно ответить, годится ли с идеологической точки зрения новая социалистическая среда для создания нового массового человека".

Педология попыталась ответить на этот вопрос. Если мы посмотрим сборник статей - результатов исследований, проведенных под руководством П.П.Блонского, то увидим, что причиной неуспеваемости детей служат: тяжелая наследственность, низкий культурный уровень родителей, алкоголизм, квартирная теснота, отсутствие режима. Аналогичные результаты можно встретить и в других работах.

К 30-м годам становится все более и более ясно, что "социалистическая среда" для создания нового массового человека не годится. Более того, происходила деградация населения. Количество детей с отсталым умственным развитием росло, и педология была тут не при чем, она только фиксировала факты и, как могла, помогала этим детям.

Развернутая система педологической службы на территории всей нашей страны, централизованный сбор информации, большое количество эмпирических фактов, обобщение результатов к середине 30-х годов позволяло делать выводы, идущие вразрез с правительственным мнением: "Жить стало лучше, жить стало веселее". Интересы науки, профессионализм и честность исследователей вступили в противоречие с социальной системой*, и результаты не замедлили сказаться. Система уничтожила "инакомыслящую" науку.

На другие страны, как известно, постановление ЦК ВКП/б/ не распространялось. В мире продолжались педологические исследования, благодаря чему определилась "здоровая ветвь" – психопедагогика, предметом которой является рефлексивный анализ и коррекционный синтез структуры и процесса учебной деятельности. Наиболее известной школой психопедагогики в современном мире является школа Э.Стоунса, которому удалось по-новому рассмотреть учебный процесс, максимально "психологизировать" его.

Мысли Э.Стоунса по различным аспектам учебной деятельности представляют значительный интерес, заслуживают серьезного анализа.

Задачи обучения он определяет следующим образом:

Знаете ли Вы, что собираетесь делать? Естественно, необязательно, чтобы незначительные действия учителя на уроке заранее планировались и готовились, но основная логика урока и его ключевые моменты продумываются заранее.

Теория и практика. В процессе своей деятельности учитель обосновывает /в смысле – проверяет/ любые используемые им теоретические положения. Доказательство теории осуществляется в обучении. Иными словами, учитель должен быть и теоретиком, и практиком в одном лице. Учитель, ведущий обучение в соответствии со своими критериями и успешно добивающийся своих целей, делает тем самым вклад в теорию психолог, разрабатывающий теоретические идеи, связанные с работой в классе, делает тем самым вклад в практику.

Как сделать предмет ясным? Решен. этой задачи связано с двумя основными моментами: сформулировать задачи, стоящие в предмете, перед учениками в соответствии с представлением о тех умениях, которыми должны владеть ваши ученики по окончании курса обучения; добиться при этом как можно более точной формулировки.

Блумовская таксономия задач образования или таксономия Блума.

Блум дает две таксономии: одна касается целей, относящихся к когнитивной области или к знанию, а в другой рассматривается аффективная область, т.е. чувства. В системе систематизации лежит иерархическая структура. Цели, требующие освоения навыков более высокого уровня сложности, включают /охватывают, подразумевают/ цели, требующие менее сложной деятельности. При когнитивном анализе различаются 6 уровней целей, при аффективном – 5.

I. Когнитивная область

1.00 Знание:

- 1.10 конкретного материала
- 1.11 терминологии
- 1.12 фактов
- 1.20 способов и средств обращения с конкретным материалом
- 1.21 конвенций /определений/
- 1.22 тенденций и результатов
- 1.23 системы понятий и категорий
- 1.24 критериев
- 1.25 методологии
- 1.30 универсальных понятий и абстракций данной области знания
- 1.31 законов и обобщений
- 1.32 теорий и структур.

2.00 Понимание:

- 2.10 объяснение
- 2.20 интерпретация
- 2.30 экстраполяция.

3.00 Применение:

4.00 Анализ:

- 4.10 элементов
- 4.20 взаимосвязей
- 4.30 принципов построения.

5.00 Синтез:

- 5.10 единичное сообщение
- 5.20 разработка плана и возможной системы действий
- 5.30 получение системы абстрактных отношений.

6.00 Оценка:

- 6.10 суждение на основе имеющихся данных
- 6.20 суждение на основе внешних критериев.

II. Аффективная область

I.00 Стремление /направленность внимания/:

I.10 осознание

I.20 желание достичь чего-либо

I.30 произвольное или избирательное внимание.

2.00 Ответная реакция:

2.10 согласие на ответ

2.20 желание ответить

2.30 удовлетворение от ответа.

3.00 Оценивание:

3.10 принятие какой-то ценности

3.20 предпочтение какой-то ценности

3.30 обязательность какой-то ценности.

4.00 Организация:

4.10 концептуализация ценности

4.20 выработка системы ценностей.

5.00 Предпочтение на основе ценности или ценностного комплекса:

5.10 обобщенная установка

4.20 предпочтение.

У блумовской таксономии есть два основных недостатка: 1/ приводимые авторами примеры тестовых заданий для категорий /I.00/ почти полностью связаны с механическим научением. Многие из них ориентированы скорее на умение обращаться со словами, нежели на понимание понятий, и, 2/ цели блумовской таксономии обосновываются в терминах, отличных от того, что должен уметь учащийся к концу обучения. Должна сохраняться необходимость в предварительной операции перевода целей в термины реального обучения.

Несмотря на упомянутые недостатки, блумовская таксономия чрезвычайно гибка, может быть даже слишком. Однако таксономия не может дать больше, чем заложенная в ней классификация средств для систематизации уже существующих задач. А учителя нуждаются в средствах, помогающих выработать такие задачи в конкретных областях знаний. Таксономический метод, который нужен, должен быть таким руководством к педагогическому действию, которое не ограничивает ни учителя, ни ученика. Любая система должна быть динамической и легко приспособляемой к новым условиям.

Умение. При разработке задач научения полезно выделять три типа, уровня навыков, или желательных результатов обучения. Слово

"навык" употребляется здесь в широком смысле, как означающее не только моторную, но и любую сложную деятельность.

В соответствии с таксономическими принципами навыки распределяются по двум категориям, а с ними соотносятся три типа задач обучения. Наиболее трудный навык — умение использовать уже усвоенное в незнакомых ситуациях, которые требуют осуществления новых действий. Примером такого навыка является умение перемещаться в незнакомой местности после того, как освоена способность читать карту. Задачи первого типа, А-задачи, означают обучение и научение подобным навыкам, научение их выполнению. Но такие навыки в свою очередь зависят от соподчиненных им умений. Суть в том, что надлежащее выполнение соответствующего действия основано на умении идентифицировать надлежащее выполнение других действий. Следовательно, под задачами второго типа, В-задачами, понимаются умения, без которых невозможно успешно выполнить А-задачи. Нельзя иметь правильное письмо, не зная, что значит правильно писать. Задача конкретизации, по достижении которой ученики должны уметь определять и обосновывать отличительные признаки хорошей речи, к примеру, есть С-Задача. Таким образом, А-задача состоит в умении эффективно обучать, В-задача — в умении узнавать квалифицированное обучение, когда обучающийся сталкивается с ним, а С-задача — в умении объяснить принципы качественного обучения. Эти задачи обладают множеством конкретных признаков, о которых мы уже говорили и которые зависят от того, что мы понимаем под качественным обучением. Анализ этих задач помог бы нам уточнить критерий их отбора и одновременно сделать более ясными сами задачи.

Знание. Запоминание или припоминание, если имеются в виду навыки С-типа, обычно означает знание фактов по какому-либо конкретному предмету.

Когда мы оставим такую задачу, как обучение навыку, то предполагаем, что учащиеся в состоянии сделать нечто отчасти и вследствие своих знаний. Хотелось бы надеяться, что это знание включает главным образом теоретическое понимание навыков, образующих остальные аспекты задач обучения. Иными словами, учащиеся научаются понятиям и принципам, считающимися в рассматриваемой области важными.

Анализ обучения

Привычка к анализу урока кажется наиболее желательной педагогической целью независимо от того, каких методов обучения учителя

придерживаются. В обучении нет простых дел, и, когда учитель занимается анализом урока, пытается уяснить природу педагогических средств, необходимых для выполнения поставленных задач, ему следует четко разграничить анализ урока для обучающегося от анализа урока для себя. Характер урока, который ставится перед учащимся, очевидно, определяет характер урока для учителя, а многие его действия, по-видимому, прямо следуют из урока для учащегося. Действия, связь которых с содержанием урока менее очевидна, могут определяться учительской оценкой урока для учащегося, его пониманием педагогических идей и даже просто здравым смыслом или склонностями учителя. Для того, чтобы разобраться в сути двухаспектного анализа урока, рассмотрим каждый из анализов отдельно и установим их особенности и связь между ними.

Урок для учащегося. Как уже отмечалось, любые, даже самые простые действия, можно разложить на еще более мелкие. В описанной модели задач обучения анализ от более сложных навыков к менее сложным позволил выявить три типа навыков, а анализ понятий позволил упорядочить концептуальные задачи обучения по степени общности.

Аналогичный процесс применим и к анализу урока для учащихся. Действительно, вполне логично рассматривать такой анализ как расширение анализа задач обучения. Но если этот анализ ориентирует нас на результаты обучения и научения, то анализ урока ориентирует нас на процесс достижения этих результатов. Если мы посмотрим с этой точки зрения на задачи обучения начальному чтению, то как раз и будем иметь нужный нам тип анализа. Можно очень долго перечислять умения, необходимые для чтения. Каждый из перечисляемых поднавыков существенен для начального чтения, а их идентификация делает возможной разработку методики обучения в соответствии с типом научения, которое складывается из освоения этих поднавыков. Таким образом, принципы формирования навыков явно связаны с обучением учащихся, например, различению звуков и начертанию букв для научения начальному чтению.

Чтение — сложный навык, и каждый из перечисленных поднавыков можно проанализировать подробнее. Да и многие другие относительно простые навыки после подробного анализа часто оказываются более сложными, чем представлялись вначале.

Некоторые из этих поднавыков основаны на символическом представлении, или на формировании понятия. Каждому из этих навыков

обучают методами, соответствующими данному типу научения. В анализе урока указывается характер научения, и, исходя из этого, принимаются решения о наиболее подходящих методах обучения.

Урок для учителя. Решения о наиболее подходящих методах обучения подводят нас к анализу урока для учителя. Подобный анализ строится на основе анализа урока для учащегося, но за отправную точку берется задача учителя. Можно показать, как благодаря выявлению типов научения, подразумеваемых различными подуроками, такой анализ можно применить к обучению чему угодно. В терминах урока для учителя такой подурок может быть описан следующим образом: "Выявить типы научения, входящие в подурок учащегося".

Идентификация типов научения, из которых складывается каждый подурок, — решающий момент анализа урока для учителя. Выделяя различные связанные подуроки, учитель, например, принимает решение о том, как эффективнее структурировать среду научения, чтобы наилучшим образом разделить различные типы научения.

Хотя некоторые из уроков поддаются весьма точному описанию, в котором каждый подурок занимает точно заданное в последовательности урока место, большинство уроков для учащихся не таковы, а уроки для учителя, по-видимому, вообще не могут быть описаны столь четко. Общее описание подуроков можно рассматривать как алгоритмы.

Некоторые из учебных навыков поддаются алгоритмизации, особенно арифметические действия, скажем действия сложения, вычитания и т.д. Но большинство уроков таким образом описать нельзя именно потому, что провести их можно самыми разными способами. То же самое, по-видимому, можно сказать при обучении поднавыкам при алгоритмическом подходе. Суть в том, что вряд ли может существовать единственный правильный способ проведения урока, даже если все эти различные способы имеют много общего. Поэтому будем рассматривать метод анализа проведения урока не как алгоритм или единственно возможную схему, а как эвристический прием /или руководство к действию/, помогающий при планировании обучения не забывать о вещах, нуждающихся в рассмотрении.

В целях иллюстрации рассмотрим урок обучения детей чтению слева направо. Это один из поднавыков общего навыка чтения. Его концептуальное содержание может быть описано следующим образом: "Мы читаем слева направо". Это общее понятие складывается из различных соподчиненных понятий, и они-то прежде всего анализируются.

Анализ уроков

Содержание	Конкретные примеры	Способ предъявления стимула	Тип научения	Реакция учеников	Обратная связь	Оценка
Основные понятия, правила, принципы	Примеры из жизни	Картинки, фильм, программы телевидения, разговор учителя, реальные объекты, посещения музеев и т.п.	Понятиям, решению проблем и т.д.	Письменное сообщение, припоминание сведений, различение, двигательная активность	Словесные действия учителя, сопоставление в верных примерах /словесное и несловесное/ словесные действия другого ученика и т.д.	Заметка являющаяся для окончательной проверки

Пример анализа урока обучения детей /9 лет/ понятию "площадь"

Понятие поверхности	Поверхность твердого тела; поверхность воды; поверхность листа бумаги; поверхность нарисованного объекта; уровни поверхности объекта; вершина поверхности объекта и т.д.	Реальный объект картинка реальный объект рисунок рисунок	Сложный: различение и научение понятию	Письменный ответ; работа с учебным материалом; разговор с учителем или одноклассником	Сравнение с называемым объектом устная, письменная устная, письменная	Число заданий, представленных в новых примерах изучаемого понятия
---------------------	--	--	--	--	---	---

Последовательность урока. Последовательность играет важную роль в научении чтению. Очевидно, что бессмысленно пытаться учить

учеников разбивать текст на абзацы, если они не умеют написать одного предложения, или заставлять решать их квадратные уравнения, когда они не умеют решать простого. Последовательность, подразумеваемая приведенными примерами, по сложности сравнима только с логической, или концептуальной. Последовательность обучения — один из самых могущественных факторов обучения, но не только она: психологические факторы не менее важны. При самом элементарном уровне научения абсолютно ясно, что цепочке связей между стимулом и реакцией нельзя обучить до тех пор, пока сам индивид не свяжет их. При более сложном научении понятиям нельзя обучить до тех пор, пока обучающийся не научится различать критериальные признаки понятия и явления, которые этими признаками не обладают. Если обучающийся к началу обучения не обладает соответствующими способностями, то именно этим способностям его прежде всего следует обучить. Последовательность в данном случае определяется психологической подготовленностью обучающегося.

Обучение понятию

Навыки обучения. Обычно выделяют такие навыки, как умение задавать вопросы, умение обучать понятиям и умение начинать и заканчивать урок, а трактуются они так, как будто являются однотипными. На самом же деле связь между этими навыками предельно сложна, и большая ошибка трактовать их как мирно уживающиеся друг с другом. Это особенно важно при рассмотрении того, как лучше всего обучать и научиться им и как лучше всего их применять. Имеется достаточно причин для отнесения обучения понятиям к ключевым навыкам учителя. С этим навыком соподчинена большая часть остальных навыков, связанных с обучением понятиям самым различным образом. Например, умение задавать вопросы желательно, если учитель может при этом стимулировать мышление детей и развивать у них сложные совокупности понятий. Но так ли уж хорошо умение задавать вопросы, которые не требуют никакого когнитивного усилия, если вы можете получить правильный ответ на них, а уровень мышления ученика никак не изменится? Значимость вопросов, не соотносенных с каким-либо педагогическим замыслом, сомнительна. То же самое можно сказать и об умении начинать и заканчивать урок. Фиксация внимания детей на характере предстоящего урока или на том, что последует дальше, окажется пустым фарсом, если при этом внимание детей не фокусируется на действиях, которые предназначены помочь им научиться каким-то навыкам или какому-то содержанию. Поэтому, можно заключить, что обучение понятиям — реша-

кий навык для большинства учителей. Именно этот как бы сверхнавык облегчает достижение многих других навыков. Традиционные школьные предметы включают сложные совокупности понятий различной степени общности, вот почему на этот навык направлено все наше внимание.

Маловероятно, чтобы полезные и общеприменимые методы можно было бы выявить несистематической, осуществленной по случаю разработкой навыков. Думается, что согласованную, взаимосвязанную структуру навыков можно построить только на основе согласованной совокупности теоретических представлений, полученных в результате изучения научения человека. Связывая эти представления с практическими действиями обучения каким-то систематизированным образом, мы, по-видимому, сумеем установить наиболее плодотворные методы разработки структуры таких навыков.

Стремясь выявить структуру навыков обучения, воспользуемся моделью основных навыков и применим к ним ключевые аспекты любого обучения: планирование, исполнение и оценивание, часто обозначаемые как предактивная фаза обучения, фаза взаимодействия и оценочная фаза. Тогда общая схема подхода, применимого к любому важному аспекту обучения, будет выглядеть следующим образом:

Тип навыка	Фазы обучения		
	Предактивная	Взаимодействия	Оценочная
A	Анализируется урок, оценивается уровень начальных умений учеников	Обучение применению психологических принципов	Оценивается научение учеников
B	Оценивается конкретный случай анализа урока и уровень начальных умений учеников	Оценивается конкретный случай обучения с точки зрения психологических принципов	Анализируется конкретный случай оценки научения учеников
C	Объясняется, как принципы анализа урока и оценки начальных умений ученика можно применить к конкретному уроку	Объясняется, как принципы психопедагогики можно применить к конкретному уроку	Объясняется, как принципы оценки научения учеников можно применить к конкретному уроку

По-прежнему ключевым навыком всех фаз обучения является навык А-типа. Соответствующий А-навык планируется, исполняется и оценивается. Остальные, связанные с ним навыки, относятся не только к ре-

альному обучению будущих учителей, сколько к действиям, непосредственно связанным с обучением.

Обучение понятиям как ключевой навык. Ясно, что наиболее важным является рассмотрение наличных знаний, или наличных умений учеников. Различные данные свидетельствуют, что если такие умения проанализированы поверхностно, то резко возрастает вероятность научения учеников чему-то весьма отличному от намерений учителя. Подобных проблем две: 1/ учителя совершенно не осознают значительной разницы между собственными понятиями и понятиями учеников, и 2/ обучают не будучи уверенными, что дети научились понятиям, с помощью которых эти явления объясняются. Все эти недочеты вызывает игнорирование или неверное представление о начальных умениях учеников.

В идеале учитель должен хорошо представлять, научились или нет его ученики понятиям, необходимым для нового обучения. Его оценка собственной деятельности на предыдущих уроках могла бы выполнять роль необходимой обратной связи с результатами обучения, и на ближайшем уроке он принял бы во внимание данные такой оценки. Только начиная абсолютно новую тему или работая с совершенно новым классом, учитель не имеет подобных сведений.

Очевидно, что связь нового научения с наличным уровнем знаний будет заметно меняться в зависимости от типа урока. Обучение, при котором только расширяются наличные сведения по конкретной области знания, ведется совсем не так, как обучение учеников новому предмету. В первом случае учитель может использовать наличные совокупности понятий более высокого уровня и связывать их с новыми сравниваемыми понятиями словесным образом. В последнем необходимо упорядочить непосредственный чувственный опыт, поскольку изучаемый предмет абсолютно нов. Если же непосредственный чувственный опыт упорядочить невозможно, необходимо компенсировать отсутствие такого опыта примерами, как можно более соответствующими реальному явлению. В качестве таковых можно использовать фильмы, слайды, картины и диаграммы.

Расширение знаний по данному предмету часто дополняется приведением определений.

При реальном обучении методика обучения понятиям из новой области знаний зависит от непосредственного чувственного опыта или предельно возможного приближения к нему, т.е. во многом определяется привлечением к обучению наглядным материалом.

Наиболее важным при обучении понятиям является рассмотрение

тех средств, при помощи которых учащиеся смогут наиболее эффективным образом идентифицировать критериальные признаки, т.е. те аспекты, которые являются решающими. А чтобы их эффективно представить, желательно их каким-то образом подчеркнуть. Это достигается предъявлением конкретных примеров понятия, при котором критериальные признаки как-то выделяются, а некритериальные остаются в тени.

Тщательно продуманное приведение примеров также может значительно ускорить освоение понятий.

График обучения. Дадим сводное описание навыка обучения понятиям, придав ему вид графика либо руководства к действиям учителя, стремящегося удостовериться в удовлетворительном научении понятиям. Такой график мог бы использоваться учителем или наблюдателем, оценивающим умение учителя в данного рода деятельности, как контрольный ориентир, напоминающий о необходимых действиях.

График обучения понятиям

А. Преактивная фаза

1. Осуществляется анализ урока с точки зрения задач обучения с тем, чтобы установить ключевые аспекты, соподчиненность понятий, конкретные примеры, методы предъявления, действия учеников и способы оценки.

2. Оцениваются предшествующие знания учеников. Если это невозможно, то это действие переносится на фазу взаимодействия.

В. Фаза взаимодействия

3. Дается предварительное представление о характере нового научения.

4. Объясняются термины, используемые для обозначения новых понятий, признаки этих понятий, усвоенные понятия связываются с вновь усваиваемыми.

5. Для обеспечения идентификации критериальных признаков приводится серия упрощенных примеров с несколькими признаками.

6. Для различения критериальных и некритериальных признаков приводятся примеры объектов, не относящихся к усваиваемым понятиям.

7. Приводятся новые примеры критериальных и некритериальных признаков с тем, чтобы ученики идентифицировали признаки критериальные. При каждом различении осуществляется обратная связь.

8. Ученики поощряются к объяснению характера понятий собственными словами.

9. Обеспечивается руководство научением /подсказки/, характер-

ризующее возрастающую самостоятельность учеников в идентификации новых примеров данных понятий.

С. Оценка

10. Ученикам предъявляется новый пример с тем, чтобы они указали вновь усвоенные понятия.

Этот график начинающему учителю может показаться слишком трудным, поскольку в нем описывается крайне сложная деятельность. Однако эта сложность, наверняка, во много раз проще психологической реальности, лежащей в основе обучения и научения человеческих существ.

Обучение психомоторным навыкам

В данном случае пойдет речь исключительно о навыках, связанных с восприятием и двигательной /физической/ деятельностью. Это понятие главным образом означает развитие сложных способностей посредством расширения уже существующих. Навык складывается не только из цепочки большого числа дискретных реакций, но и из переходов, объединяющих все эти реакции в единое целое, следовательно, он есть более сложная деятельность, чем составляющие его элементы.

Руководство и подсказывание. Первый шаг в обучении новому навыку состоит в объяснении того, из чего складывается его выполнение, в выявлении соподчиненных элементов навыка и связей между ними. Речь учителя может подкрепляться демонстрацией картинок и фильмов, рисунками на доске и собственным исполнением отдельных элементов навыка. Благодаря этому ученики научаются простым понятиям о правильных движениях и их взаимосвязях. Они осваивают эти понятия или при объяснении учителя, или выявляя различия в приводимых примерах правильных и неправильных действий.

Следующая стадия незаметно вытекает из первой. Используя те же методы предъявления правильного исполнения навыка, учитель заставляет обучающегося действовать самостоятельно. Последний подражает действиям учителя или пользуется в качестве модели другими стимульными материалами.

Практика. Достижение критериального уровня владения навыком показывает, что научение произошло. Однако, чтобы навык оказался полезным, необходимо сделать его частью постоянно выполняемых действий обучающегося.

Чтобы овладеть навыком в максимально возможной степени, необходимо потренироваться в его использовании при различных условиях. Научение вождению автомобиля на ровной безлюдной местности в солнечную погоду полезно, но она ограничивает умение обучающегося. При

обучении моторным навыкам для выработки такого автоматизма необходимо, чтобы учащийся выполнял эти навыки в различных условиях, т.е. был подготовлен к неожиданностям, с которыми может столкнуться в реальных ситуациях. При упорядочивании условий выполнения навыка учителю не следует забывать о принципе, о котором мы уже говорили: условия должны усложняться постепенно. Не начинайте обучение с максимально трудных ситуаций.

График обучения. Приводимый ниже график может служить ориентацией для учителя, пытающегося проконтролировать свои навыки обучения. Он может служить также основой для оценки научения будущих педагогов. График позволяет самим студентам достаточно точно идентифицировать ключевые элементы обучения, которые нуждаются в контроле.

График обучения психомоторным навыкам

А. Преактивная фаза

1. Анализ урока и целей обучения, при этом выявляются ключевые соподчиненные навыки, устанавливаются способы предъявления стимулов и характер действий учеников, задается обратная связь, оценивается выполнение и упорядочивается контрольная практика.

2. Устанавливается наличный уровень умений учеников. При отсутствии у учеников двигательных способностей, необходимых для выполнения соответствующих навыков, они должны заниматься по коррекционной программе.

В. Фаза взаимодействия

3. При помощи взаимодействия и показа задается предварительная идея умения.

4. Учащийся подчиняется призыву выполнять описанные действия, возможно, осуществляет эти действия, используя при руководстве учителя соподчиненные навыки.

5. Подсказка и руководство действиями учащегося при выполнении отдельных частей умения.

6. Подсказка и руководство действиями учащегося по осуществлению планового перехода от одной части умения к другой. В местах, вызывающих особые трудности, используется метод противопоставления.

7. Постепенное сведение на нет подсказки и руководства, обеспечивающих у учащегося формирование неправильного построения своей деятельности.

8. Обеспечение обратной связи на всех стадиях обучения и для любых возможных реакций учащегося.

9. Упорядочивание практики, гарантирующее закрепление нового навыка.

10. Раз от разу уменьшающийся контроль за такой практикой.

11. Упорядочивание практики с учетом меняющихся внешних условий ее осуществления.

В. Оценивание

12. Оценка уровня выполнения учащимся относительно целей обучения, установленных в преактивной фазе.

13. Поощрение учащегося, особенно в ситуациях, описанных в пунктах /3-5/, в стремлении самому оценить осуществляемое действие относительно критерия, установленного в преактивной фазе.

Обучение решению проблем

Наиболее благоприятным условием решения проблемы является увеличение знаний в той области, к которой относится данная проблема. Любой учитель, разбирая урок, который собирается дать, прежде всего должен обратить внимание на наиболее сомнительные элементы данного урока, даже если они незначительны. Сомнения обычно вызывает вопрос, действительно ли при том или ином ходе урока обучение осуществляется эффективно и интересно. Напомним, что каждый урок содержит нечто новое, поэтому, если только вы не ставите целью распределить по рангам ныне живущих и уже давно умерших педагогов, проблема... использования прошлогодних записей не существует. Каждый урок требует от вас нового применения принципов обучения, т.е. требует того, что подразумевает выражение "решение проблемы".

Мы должны посвящать учеников в тайны. Это будет означать, что они будут знать, чего от них хотят. При объяснении ученикам, в чем состоит проблема, можно воспользоваться теми же методами, посредством которых разрабатывались эти задачи. Способы анализа подпроблем, из которых складывается данная проблема, могут оказаться полезными нам и при научении понятиям или психомоторным навыкам. Подсказка учителя может помочь ученикам решить проблему. Фактически, многие из пунктов графиков, относящихся к оценке обучения, могут быть положены в основу средств, помогающих ученикам решать проблемы. Рассмотрим наиболее простые из них.

Алгоритмы. Логическая последовательность шагов проверки принадлежности конкретного явления к данному классу называется алгоритмом, поскольку описываемый способ действия всегда приводит к правильному решению. Например, чтобы проверить принадлежность x к U , мы должны:

1/ установить признаки y ;

2/ проверить, обладает ли x всеми признаками y ;

3/ сделать вывод о соответствии с правилами:

если x обладает всеми признаками y , x принадлежит к y ,

если x не обладает всеми признаками y , x не принадлежит к y .

Следовательно, не лишено смысла знакомство учеников с этим понятием. Разумеется, алгоритмы можно использовать при решении и самых различных проблем. В алгоритме используются абсолютно ясные и однозначные термины и подробно расписывается, как решается проблема, для которой предназначен алгоритм. При одном и том же исходном материале всякий, использующий алгоритм, выполнив в одинаковой последовательности одни и те же действия, получит один и тот же ответ.

При обучении и научении в классе алгоритмические методы встречаются довольно часто, особенно на уроках математики.

Эвристические методы. Когда один человек решает проблему в хорошо известной ему области знаний, она может просто показаться ему весьма банальной, а другой человек с меньшим уровнем знаний вряд ли воспримет эту проблему точно так же. Для первого - решение данной проблемы будет почти алгоритмическим, поскольку ему ничего не стоит применить в этом случае известные ему методы. Для второго, не знающего этих методов, - каждый шаг решения будет вызывать сомнения, в то время, как первый мог бы описать каждый шаг метода решения проблемы. Ясно, что во втором случае мы применяли эвристический метод. Причина описанного различия - в отсутствии соответствующего опыта. Использование классификаторов во втором случае носит эвристический характер, поскольку этот человек может ошибиться. Правда, ошибка будет связана не с методом, а с самим индивидом. Люди же, обладающие необходимыми знаниями и навыками, тот же метод используют безошибочно. Вопрос, следовательно, может быть сформулирован следующим образом: "Можно ли для любой проблемы создать такой алгоритм, что люди, владеющие необходимыми умениями, следуя ему, всегда получают правильное решение?" Нет, конечно, это невозможно. Конечно, в определенных случаях полезно приспособить известные алгоритмы или эвристическое руководство к решению конкретной проблемы, но наиболее продуктивный способ - заставить учеников применять алгоритмические и эвристические методы к решению различных проблем, направляя их действия к использованию обоих методов. Обучая учеников пользованию этими методами, мы фактически обучаем

их направлять мыслительные действия на решение проблем как таковых, поэтому, когда они сталкиваются с какой-то проблемой, они или прибегают к алгоритмическому методу, позволяющему им найти, а возможно, и открыть алгоритм, пригодный для решения данной проблемы, или ищут дополнительные данные, позволяющие им найти необходимый метод. Вот почему ученики должны овладеть множеством алгоритмов, позволяющих им при решении проблемы действовать автоматически. Когда ученики обучаются пользоваться алгоритмическим и эвристическим методами, они одновременно обучаются алгоритмическим и эвристическим способам мышления.

Подобное научение дополняет концептуальные знания учеников, без таких знаний нельзя решить ни одной проблемы. Вместе с тем наличие таких знаний еще не гарантирует эффективное решение проблемы. Вот почему при решении той или иной проблемы важно не только обеспечить руководство, но и развить у учеников более высокие уровни мышления, позволяющие им обдумывать собственные решения и выбирать методы, наиболее подходящие для решения возникающих проблем.

Руководство в обучении. Рассмотрим те вещи, которые следует иметь в виду при формировании способности решать проблемы:

1. Выявляйте проблему.

2. Не забывайте о взаимосвязанности понятий.

Как только установлено, что учащиеся обладают необходимыми умениями, если вообще такое возможно прежде, чем проблема поставлена, следует помочь ученикам мысленно объединить эти умения. Только проделав подобную работу, мы вправе ожидать, что ученики увидят связи, ведущие к решению проблемы. Учитель может помочь ученикам вспомнить нужные для решения идеи, направив их внимание на существенные аспекты проблемы. Вспомнив о некоторых особенностях рассматриваемой проблемы, они лучше сосредоточатся и не будут искать решение вслепую.

3. Проанализируйте урок.

Объясняя ученикам, как проблема должна акцентироваться, показывая, как такой анализ может проводиться с теми или иными проблемами, и давая детям необходимый пример использования этого метода на практике, мы вооружаем их средствами, позволяющими справиться с вещами, с которыми дети столкнутся позднее. Очевидно, описанный в связи с уроками обучения эвристический метод по большей части не годится для младших школьников. Однако представление относящихся к проблемам принципов и приведение конкретных примеров этих

пов – эти два элемента, разумеется, полезны любым учащимся. Нельзя сказать, что обучение эвристическим и алгоритмическим методам гарантирует решение проблем, но они полезные вспомогательные факторы, позволяющие справиться с таким решением.

4. Обеспечьте подкрепляющую практику.

5. Обеспечьте практику с обратной связью: усильте мотивацию.

6. Развивайте самостоятельную деятельность.

Во всех предшествующих подразделах преследовалась именно эта цель. Обсуждая с учащимися различные элементы решения проблем и помогая им справиться с этой работой, учитель усиливает их уверенность в себе. Этот момент – краеугольный камень помощи детям в решении проблем.

График обучения решению проблем и их оценке

А. Преактивная фаза.

1. Анализ урока для выяснения характера решаемой проблемы.
2. Определение необходимых для решения проблемы умений.

В. Фаза взаимодействия.

3. Поощрение учеников к широкому охвату методов решения проблемы.
4. Напоминание ученикам о тех свойствах, освещавших проблему элементов, которые могут оказаться полезными.
5. Поощрение учеников к анализу проблемы.
6. Подсказывание ученикам в разумных пределах, без решения за них проблем.
7. Обеспечение в ключевых моментах решения проблемы обратной

связи. При объяснении методов решения проблем поощрять самостоятельных способов решения.

С. Опанка.

8. Предъявление ученикам новых проблем того же типа.

Творчество. Творчество – одно из тех слов, с которыми связываются только положительные качества. Никто не хочет быть детворческой личностью. Но как и в случае с добродетельной личностью, не так-то легко прийти к согласию о том, что мы понимаем под этим.

Большинство исследователей под творчеством подразумевают создание чего-то необычного. Необычные творения выдающихся талантов поражают новизной почти всякого, а для кого-то в нем не будет ничего особенного. По-видимому, вполне логично предположить, что для

диапазон необычных творений задается как раз этими двумя крайностями. Как, однако, описать этот диапазон?

Одним из ответов на него могут служить тесты творческих способностей. Эти тесты затрагивают довольно обширные сферы. Основным принципом их построения является отношение к творческому акту как определяющему тем, что называется дивергентным мышлением. Дивергентному мышлению свойственны гибкость, оригинальность и продуктивность. Предъявляемые ему проблемы, если их можно решить несколькими одинаково приемлемыми методами, дивергентно мыслящий человек решает необычными способами. Вместе с тем конвергентно мыслящий человек, скорее всего, примется за решение, которое почти не выходит, если вообще выходит, из вполне очевидных границ проблемы. В тестах, разрабатываемых для оценки этих двух стилей мышления, используются задания, приспособленные среди прочих вещей и к проверке трех указанных качеств. Гибкость проверяется такими средствами, как просьба к испытуемому рассказать, каким образом можно использовать самые обычные предметы, скажем кирпич. Если отвечающий, не реализуя способности использования кирпича, в основном связывает их со строительством, то он проявляет незначительную гибкость. Если среди всего прочего отвечающий называет подставку для книг, отвес, грелку для постели, дренаж, молоток и т.д., то он проявляет гибкость мышления. Оригинальность оценивается помимо других качеств по умению давать необычные заголовки коротким историям. Продуктивность связывается с количеством идей, выдвинутых при ответе на данный вопрос.

Собственно творчество — это самостоятельное решение проблемы, при котором обучающийся не получает помощи от учителя. Попытка на уроке развить творческие способности, мы главным образом прибегаем к тем же процедурам, которые используем при формировании умения решать проблемы. Неожиданное решение, объединяющее разобленные явления, такими процедурами не гарантируется, но эти процедуры и не ведут нас к нереалистическим романтическим представлениям об уровне творческих возможностей учеников и, вероятно, все-таки помогают учителю в его деятельности.

Закрепление научения

Умение обеспечить подкрепления является одним из решающих навыков обучения.

Независимо от методов обучения, уровней и типов научения учитель всегда должен решать одну центральную проблему: как организовать ситуацию научения таким образом, чтобы способствовать осуществ-

лению обсуждаемых принципов подкрепления. При научении понятиям важно тщательно продумать последовательность предъявления конкретных примеров, относящихся и не относящихся к усваиваемым понятиям, а изменения характерных особенностей критериальных признаков следует проводить таким образом, чтобы ученики на всех стадиях обучения имели возможность успешно справиться с их различием. Очень важным элементом навыка подкрепления, по-видимому, является предактивная фаза, во время которой решается, как представить изучаемый материал, чтобы по мере выполнения подуроков возрастала вероятность успешного научения. Разумеется, в этом случае сразу же возникает проблема анализа урока.

До сих пор если и различались подкрепления и его средства, то неявным образом. Но совершенно очевидно, что средства подкрепления — это одобрение учителя и удовлетворение от успешного выполнения — неразрывно связаны друг с другом, хотя бы для учителя, желающего пользоваться методикой подкрепления эффективным образом.

Как уже говорилось, ни один урок не может быть повторен и учителю не следует стремиться к этому. Правда, не следует думать, что каждый урок абсолютно непохож на остальные. Если бы дело обстояло так, то невозможно было бы выявить наиболее перспективные аспекты вашего обучения.

Неповторимость каждого урока означает лишь невозможность обеспечения учителей готовыми рецептами на все случаи жизни в школе. А это в свою очередь превращает труд учителя в творческий, синтезирующий мастерство и вдохновение.

УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН

АРИСТОТЕЛЬ /384-322 до н.э./ — величайший философ античного мира. В своих сочинениях "Этика", "Политика" Аристотель рассматривал важные вопросы воспитания. В основе психологических взглядов Аристотеля лежит представление о единстве души и тела как формы и материи и о наличии у человека трех видов души: растительной /функции воспитания и размножения/, животной /функции ощущения и желания/, разумной /мышления/. Исходя из этих представлений, Аристотель видел задачу воспитания в развитии этих видов души, чему соответ-

вует физическое, нравственное и умственное воспитание в их гармоническом единстве. Ему принадлежит попытка дать возрастную периодизацию развития человека от рождения до 21 года.

БАСОВ МИХАИЛ ЯКОВЛЕВИЧ /1892-1931/ - советский психолог и педагог. Специалист в области общей и педагогической психологии. Основные работы "Психология, рефлексология и физиология", "Опыт методики психологических наблюдений и ее применение к детям дошкольного возраста", "Общие основы педологии".

БАКОН ФРЕНСИС /1561-1626/. Его философские идеи положили начало новым методам познания. Бэкон устанавливал три стадии научного исследования: 1/ наблюдение, 2/ обобщение данных наблюдения, 3/ проверка этого обобщения /выводов/ путем эксперимента. Бэкон считал, что всякое познание действительности начинается с чувственного восприятия и завершается рациональным обобщением.

БЛОНСКИЙ ПАВЕЛ ПЕТРОВИЧ /1884-1941/ - педагог и психолог. Автор ряда трудов по общей и детской психологии. В работах "Школа и рабочий класс", "Школа и общественный строй" пытался вскрыть классовый характер воспитания, зависимость школы от общественного строя и наметить перспективы создания трудовой школы. В 20-х - начале 30-х годов был одним из видных представителей педологии.

БИНЕ АЛЬФРЕД /1857-1911/ - французский психолог. Один из видных представителей детской психологии, экспериментальной психологии и экспериментальной педагогики. Разрабатывал широкий круг вопросов /проблемы памяти, внимания, представлений, способностей и т.п./, преимущественно вопросы психологии мышления. Совместно с Т.Симоном разработал систему тестов для измерения умственной одаренности детей.

ВОЛЬТЕР /настоящее имя Мари Франсуа Аруэ, 1694-1778/ - французский писатель и философ-просветитель. Деятельность связана с борьбой против религиозной нетерпимости и мракобесия, критикой феодально-абсолютистской системы: "Философские письма"; "Философский словарь". Сыграл огромную роль в идейной подготовке Великой французской революции, в развитии мировой общественно-философской мысли.

ВЫГОТСКИЙ ЛЕВ СЕМЕНОВИЧ /1896-1934/ - советский психолог, автор многочисленных работ по детской, педагогической и патологической психологии. Создал теорию общественно-исторического происхождения высших психических функций у человека. Разработал новые методы исследования различных психических процессов.

ГЕРБАРТ ИОГАН ФРИДРИХ /1776-1841/ - крупнейший немецкий педагог-теоретик XIX столетия. Анализируя педагогический процесс, Герба́рт выделял в нем три части - управление детьми, обучение, нравственное воспитание. Большое значение придавал воспитывающему обучению, в процессе которого развивается многосторонний интерес, имеющий шесть видов: эмпирический - к окружающему миру, спекулятивный /умозрительный/ - к причинам вещей и явлений, эстетический - к прекрасному, симпатический - к близким, социальный - ко всем людям, религиозный. Особенно популярными были его идеи о четырехступенчатом построении учебного процесса - введение нового материала, установление связи между новым и уже известным, обобщение и формулирование выводов, практическое применение приобретенных знаний.

ДЯДРО ДЕНИ /1713-1784/ - французский философ-просветитель, его основные труды: "Философские мысли", "Письмо о слепых в назидание зрячим", "Планы университета или школы публичного преподавания наук для Российского правительства". Дядро рассматривал широкий круг педагогических вопросов /система народного образования, содержание и организация среднего и высшего образования, методы обучения и др./.

ДЬЮИ ДЖОН /1859-1952/ - американский педолог, психолог. Строил свою теорию воспитания как систему, имеющую целью формирование личностей, наилучшим образом приспособленных к жизни и практической деятельности в условиях системы "свободного предпринимательства". В методике Дьюи большое место занимают игры, импровизации, всевозможные экскурсии, художественная самодеятельность, домоводство. Вся его педагогика воспитания проникнута идеей "свободы личности". Основные труды Д. Дьюи: "Школа и общество", "Школа и ребенок", "Школа будущего", "Демократия и образование", в которых раскрыта его концепция образования.

КОМЕНСКИЙ ЯН АМОС /1592-1670/ - крупнейший педагог-демократ. В его теоретических трудах по вопросам обучения - воспитание детей /"Материнская школа", "Великая дидактика", "Новейший метод языков", "Пансофическая школа" и др./ рассмотрены все важнейшие педагогические проблемы. Теоретически обосновал и разработал классно-урочную систему обучения.

КАНТ ИММАНУИЛ /1724-1804/ - немецкий философ, основоположник философии классического идеализма. Его произведения - "Всеобщая естественная история и теория неба", "Критика чистого разума", "Критика практического разума" и "Критика способности суждения",

"О педагогике". В центре педагогических интересов Канта — вопросы воспитания. Отмечая большое значение физического воспитания, главное внимание уделяет воспитанию нравственному — "этической дидактике". Кант решительно высказывался против государственной монополии образования, за развитие частных школ.

КИЛПАТРИК УИЛЬЯМ — американский педагог, ученик и последователь Дж. Дьюи. Разработанная им система обучения уделяет большое внимание интересам ребенка и принципу сплутствующего обучения. Килпатрик отрицал необходимость школьных программ, классно-урочной системы. Обучение должно происходить в процессе разрешения учеником заинтересовавшей его проблемы. Эти идеи были реализованы в разработанном Килпатриком методе проектов.

ЛОКК ДЖОН /1632-1704/ — английский философ-материалист. Основные его труды: "Опыт о человеческом разуме", "О пользовании разумом", "Мысли о воспитании". Отрицая врожденность идей, Локк высоко оценивал роль воспитания. Характерная особенность педагогической теории Локка — утилитаризм: руководящим принципом воспитания он считал принцип полезности, отсюда у него большое внимание к физическому развитию детей, забота об укреплении их здоровья. Главной задачей нравственного воспитания Локк считал выработку твердой воли, умение сдерживать неразумные желания. Воспитание должно приучить человека управлять собой, обучение должно иметь в виду нужды будущей практической деятельности.

МОНТЕНЬ МИШЕЛЬ /1533-1592/ — французский мыслитель эпохи Возрождения. Монтень — сторонник развивающего образования, которое не загружает память механически заученными сведениями, а способствует выработке самостоятельного мышления, приучает к критическому анализу. Это достигается путем изучения как гуманитарных, так и естественно-научных дисциплин. Монтень высказывался против суровой дисциплины средневековых школ, за внимательное отношение к детям. Его педагогические взгляды отражены в книге "Опыты".

МИЛЬТОН ДЖОН /1608-1674/. Свои мысли о воспитании и обучении изложил в трактате "Об образовании". Прогрессивным явилось его требование сочетать теоретические знания с практическими работами с целью подготовки молодежи к будущей деятельности /он предлагал обучать в школе ремеслу охотников, птицеводов, пастухов, садоводов; требовал, чтобы изучающие естественные науки знакомились с трудом инженеров, моряков и др./ . Требование Д. Мильтона уделять в школе

большое внимание нравственному и физическому воспитанию было также прогрессивным.

ПЛАТОН /427-347 до н.э./ - крупнейший древнегреческий философ, родоначальник объективного идеализма, ученик Сократа. В своих идеях о воспитании и обучении исходит из своего учения о существовании мира вечных, неизменных идей и мира, в котором мы живем и который является только слабым отражением мира идей. В процессе жизни человека его душа вспоминает те бессмертные идеи, с которыми она сталкивалась до вселения в материальную оболочку - тело человека. В это заключается, по Платону, сущность познания, которому должно помогать изучение различных наук.

ПЕСТАЛОЦЦИ ИОГАН ГЕНРИХ /1746-1827/ - крупнейший швейцарский педагог-демократ, теоретик народной школы. Сторонник теории элементарного образования, согласно которой дети в процессе обучения и воспитания должны усваивать основные элементы знаний, морали, приемов труда. Крупнейшим вкладом Песталоцци в дидактику является его идея развивающего обучения. Основной целью обучения считал возбуждение ума к активной деятельности, развитие познавательных способностей, выработку умения логически мыслить и кратко выразить словами сущность усвоенных понятий.

РАБЛЕ ФРАНСУА /1494-1553/ - представитель французского гуманизма и педагогической мысли эпохи Возрождения. Священник, врач, профессор анатомии Рабле получил широкую известность как автор романа "Гаргантюа и Пантагрюэль". Рабле выступил провозвестником нового, гуманитарного воспитания, защитником реальных, практически полезных занятий, активных и наглядных методов обучения. Выступил с требованием гармонического развития детей, которого можно достичь путем вооружения их научными знаниями и практическими умениями в сочетании с нравственным, физическим и эстетическим воспитанием.

РУССО ЖАН-ЖАК /1712-1778/ - выдающийся мыслитель-педагог XVIII столетия. Его основные труды: "Способствовал ли прогресс наук и искусств улучшению или ухудшению нравов?", "Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми", "Общественный договор", "Эмиль, или О воспитании", "Юлия, или Новая Элоиза". Руссо является основоположником теории естественного, свободного воспитания, согласно с законами физического, умственного и нравственного развития детей. Руссо выдвинул требование активизации методов обучения детей с опорой на их личный опыт, необходимости систематич-

ческой трудовой подготовки. Она, с одной стороны должна вооружать детей полезными практическими навыками и умениями, а с другой — способствовать формированию положительных нравственных качеств.

ДА БЕЛЬТРЕ ВИТТОРИНО /1378-1446/ — итальянский педагог-гуманист эпохи Возрождения. Организовал школу под названием "Дом радости". Хорошо было поставлено физическое воспитание: дети занимались верховой ездой, плаванием, гимнастикой, фехтованием, изучались древние языки, римская и греческая литература и математика, в преподавании которой применялись наглядные пособия и практические работы. При обучении грамоте употреблялись буквы из цветного картона.

ФРЕБЕЛЬ ФРИДРИХ /1782-1852/ — немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания. В 1837 году открыл в Бланкенбурге /Тюрингия/ "учреждение для игр и занятий" детей младшего возраста", на практике которого разработал свою систему дошкольного воспитания. Фребель подчеркивал огромное воспитательное и образовательное значение игры в процессе воспитания детей дошкольного возраста. Для развития ребенка предложил свой дидактический материал — так называемые "дары Фребеля".

ФРЕНЕ СЕЛЕСТЕН /1896-1966/ — французский педагог. Положительным в педагогической концепции Френе является стремление преодолеть книжно-вербальный характер обучения, возбудить активный интерес детей к школьным занятиям, установить новый характер отношений между учащимися и учителем, широко использовать технические средства обучения.

ХОЛЛ СТЕНЛИ /1846-1924/ — американский психолог, один из основоположников педологии, сторонник экспериментальной педагогики. По инициативе Холла была создана американская ассоциация психологов, он был ее первым президентом. С целью изучения детской психики он широко распространял вопросники, впоследствии метод вопросников был заменен тестом. В объяснении психического развития ребенка Холл опирался на биогенетические законы.

ЭРАЗМ РОТТЕРДАМСКИЙ /1465-1535/ — гуманист эпохи Возрождения. Главную задачу воспитания Эразм видел в воспитании у детей с раннего детства нравственности и благочестия. Требовал, чтобы учение было приятно учащимся, основывалось на их интересах и развивало самостоятельность. Как и все гуманисты, он был сторонником мягкой дисциплины в школе. Он отстаивал необходимость всеобщего обучения, защищал право женщины на образование. Его произведения: "Похвальное слово глупости" и "Домашние беседы".

ПОНЯТИЯ, НАИБОЛЕЕ ЧАСТО УПОТРЕБЛЯЕМЫЕ В ПОСОБИИ

АНАЛИЗ – логический прием познания, представляющий собой мысленное разложение предмета /явления, процесса/ на части, элементы или признаки, их сопоставление и последовательное изучение с целью выявления существенных, т.е. необходимых и определяющих качеств и свойств.

АССОЦИАЦИЯ – связь двух или нескольких психических процессов /ощущений, представлений, мыслей, чувств, движений и т.п./, выражающаяся в том, что появление одного из них вызывает появление другого или других психических процессов.

БИХЕВИОРИЗМ – направление в американской психологии, отрицающее сознание как предмет психологии и считающее ее предметом поведения, под которым понимаются телесные реакции организма в ответ на внешние воздействия из него.

ВОСПРИЯТИЕ – наглядно-образное отражение предметов и явлений действительности в их объективной целостности и многосторонности.

ВОСПИТАНИЕ – объективно-закономерный процесс подготовки людей к трудовой и иной полезной деятельности в обществе, к выполнению многообразных социальных функций.

ГИПОТЕЗА – форма развития научных знаний, представляющая собой обоснованное предположение, выдвигаемое с целью объяснения причин, свойств и существования явлений действительности.

ГИГИЕНА – наука о здоровье, изучающая взаимосвязи и взаимодействия человека и человеческого коллектива с внешней средой, т.е. с природными, бытовыми и общественно-производственными отношениями.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – специфически человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное его изменение и преобразование.

ДИСЦИПЛИНА – соблюдение учащимися правил поведения в школе и вне ее, четкое и организованное исполнение ими своих обязанностей, подчинение общественному долгу.

ДОКЛАД УЧАЩЕГОСЯ – вид самостоятельной работы, требующий от учащегося самостоятельности, углубленного подхода к избранной теме, умения использовать литературные источники, а также собственный опыт и наблюдения.

ЗАКРЕПЛЕНИЕ ЗНАНИЙ – процесс, который осуществляется на всех этапах обучения и позволяет решать задачу прочности усвоения знаний.

ЗАПОЛНЕНИЕ — один из основных процессов памяти, заключающийся в закреплении ощущений, образов восприятия, представлений, мыслей, действий, переживаний.

ЗНАНИЕ — продукт познания /представления, понятия/ людьми предметов и явлений действительности, законов природы и общества.

ИНТЕЛЛЕКТ — в узком смысле вся познавательная деятельность человека, в более узком смысле — мышление.

ИНТЕРЕС — активная познавательная направленность человека на тот или иной предмет или явление действительности, связанная обычно с положительным, эмоционально окрашенным отношением к познанию объекта или к овладению той или иной деятельностью.

ИНИЦИАТИВА — почин, первый шаг в каком-либо деле; внутреннее побуждение к новым формам деятельности, предприимчивость; руководящая роль в каких-либо действиях.

КОНЦЕПЦИЯ — определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности.

КРИТЕРИЙ — признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки.

ЛИЧНОСТЬ — человек как общественный индивидуум, субъект познания и активного преобразования мира, разумное существо, обладающее речью и способностью к трудовой деятельности.

МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ — способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых, направленные на решение задач воспитания.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ — способы взаимосвязанной деятельности педагога и обучаемых, направленные на достижение учебно-воспитательных целей.

МЕТОД ПРОЕКТОВ — система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов.

МИРОВОЗЗРЕНИЕ — целостная, устойчивая система взглядов о мире и закономерностях его развития, о явлениях и процессах природы общества, оказывающая воздействие на деятельность каждого человека.

МОТИВ — внутренняя побудительная причина действий, поступков человека.

МЫШЛЕНИЕ — опосредованное и обобщенное познание человеком предметов и явлений объективной действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях.

НАВЫК - действие, характеризующееся высокой мерой освоения; на этой ступени действие становится автоматизированным - сознательный контроль настолько свергнут, что возникает иллюзия его полного отсутствия; при этом действие выполняется слитно, как единое целое, и настолько легко и быстро, что кажется, будто его выполнение идет "само собой".

ОБЩЕНИЕ - один из процессов познания, состоящий в мысленном выделении признаков /свойств/ предметов /явлений/ и объединении их на основе общности существенных черт, а также его результат, который закрепляется в языке, составляя понятие, выраженное в слове.

ОБРАЗОВАНИЕ - процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков; необходимое условие подготовки человека к жизни и труду.

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ - понятие, означающее воздействие результатов функционирования какой-либо системы /объекта/ на характер этого функционирования.

ОБУЧЕНИЕ - конкретный вид педагогического процесса, в ходе которого под руководством специально подготовленного лица /педагога, пропагандиста и др./ реализуются общественно обусловленные задачи образования личности в тесной взаимосвязи с ее воспитанием и развитием.

ОБЩЕНИЕ - взаимоотношение людей, главное условие и способ существования и развития каждого из нас.

ОБЪЯСНЕНИЕ - раскрытие учителем существенных свойств подлежащего изучению объекта, его внутренней структуры и связей с другими объектами.

ОДАРЕННОСТЬ - высокий уровень развития способностей человека, позволяющий ему достичь особых успехов в определенных областях деятельности.

ОПЫТ - система знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе организованного учения и воспитания.

ОПЫТ /ЭКСПЕРИМЕНТ/ - один из приемов обучения, состоящий в практическом или теоретическом преобразовании условий, в которых протекает явление, с целью установления или иллюстрации определенного теоретического положения.

ОЦЕНКА - определение степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ним школьными программами.

ОЩУЩЕНИЕ - простейший психический процесс, возникающий в ре-

зультате воздействия предметов или явлений на органы чувств, т.е. отражение отдельных чувственных качеств предметов окружающей действительности в мозгу человека или животного.

ПАМЯТЬ – форма психического отражения действительности, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении человеком своего опыта.

ПЕДАГОГИКА – наука о воспитании как сознательно и целенаправленно организованном процессе.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС – целенаправленное сознательно организуемое развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитанников, в ходе которого решаются задачи образования и воспитания.

ПЕДОЛОГИЯ – наука о детях, фактически – совокупность психологических, анатомо-физиологических, биологических, социологических концепций развития ребенка.

ПЛАН ЗАНЯТИЙ – документ, определяющий основное содержание и методику конкретного занятия.

ПОВТОРЕНИЕ МАТЕРИАЛА – прием обучения, предполагающий воспроизведение, обобщение, систематизацию и закрепление ранее усвоенных знаний, умений и навыков для их дальнейшего совершенствования и использования применительно к решению новых учебных задач.

ПОЗНАНИЕ – процесс общественно-исторической деятельности людей, отражающий и воспроизводящий объективную действительность в их мышлении.

ПОНЯТИЕ – форма мышления, отражающая предметы и явления действительности в виде совокупности их общих отличительных признаков.

ПРАГМАТИЗМ – субъективно-идеалистическое философское учение, согласно которому истинность идей, понятий, теорий определяется их практической полезностью.

ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ – система важнейших требований, соблюдение которых обеспечивает эффективное и качественное функционирование учебного процесса.

РАЗВИТИЕ – изменение, представляющее собой переход от простого ко все более сложному, от низшего к высшему; процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных.

РЕФЛЕКСОЛОГИЯ – естественно-научное направление с рефлекторной природой психической деятельности.

РЕЧЬ – исторически сложившаяся форма общения людей посредством языка.

СИСТЕМА – совокупность взаимосвязанных элементов, функционирующая как нечто единое, целостное.

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ – приведение в систему совокупности объектов /явлений, процессов/, относящихся к некоторой области действительности, расположение их в целях всестороннего изучения в определенном порядке, установление последовательности между ними.

СПОСОБНОСТИ – индивидуальные особенности человека, которые являются условием успешного выполнения одной или нескольких видов деятельности.

СРЕДА – социальные, культурные, экономические факторы и природные условия жизни людей.

ТАКСОНОМИЯ – теория классификации и систематизации сложноорганизованных областей действительности; учение о системе таксономических категорий, обозначающих соподчиненные группы объектов – таксоны.

ТВОРЧЕСТВО – сознательная, целеполагающая, активная деятельность человека, направленная на познание и преобразование действительности, создающая новые оригинальные, никогда ранее не существовавшие предметы, произведения и т.д. в целях совершенствования материальной и духовной жизни общества.

ТЕСТ – задание стандартной формы, выполнение которого должно выявить наличие определенных умений и навыков, способностей или других психологических характеристик – интересов, эмоциональных реакций и т.д.

УБЕЖДЕНИЯ – твердый взгляд на что-нибудь, основанный на определенных положениях, мнениях, которые в сознании человека связаны с глубоким и искренним признанием и переживанием истинности, бесспорной убедительности.

УБЕЖДЕНИЕ КАК МЕТОД ВОСПИТАНИЯ – педагогическое воздействие на сознание воспитанника с целью вызвать его участие в другой общественно-полезной деятельности или затормозить нежелательные поступки.

УЗНАВАНИЕ – психический процесс опознавания объектов либо воспринимаемых ранее, либо как принадлежащих к известному роду или виду.

УМЕНИЕ – возможность эффективно выполнять действие /деятельность/ в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать.

УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС – конкретный вид целостного педагогического

процесса, который реализует цели образования и воспитания и общего развития личности в специфических организованных формах обучения.

ФАКТ – непосредственно воспринимаемое событие или явление реальной действительности.

ХАРАКТЕР – совокупность основных наиболее устойчивых свойств человека, проявляющихся в его действиях и поступках.

ЧУВСТВА – особый вид эмоциональных переживаний, носящих отчетливо выраженный предметный характер.

ЭВОЛЮЦИЯ – в широком смысле – представление об изменениях в обществе и природе, их направленности, порядке, закономерностях; в узком смысле – представление о медленных, постепенных количественных изменениях.

ЭКСКУРСИИ – форма и метод учебно-воспитательной работы, позволяющий организовать наблюдение и изучение различных предметов и явлений в естественных, обычных условиях.

ЭКСПЕРИМЕНТ – способ познавательной деятельности в науке, состоящий в активном воздействии на исследуемое явление путем преобразования /комбинации или варьирования/ или изоляции тех или иных условий его существования.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ – целенаправленное формирование эстетических вкусов и идеалов личности, развитие ее способности к эстетическому восприятию явлений действительности и производству искусства, а также к самостоятельному творчеству в области искусства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Арямов И.А. Основы педологии. М., 1930.
- Басов М.Я. Общие основы педологии. М., 1928.
- Белый Андрей. О смысле познания. Минск, 1991.
- Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология. Петроград, 1921.
- Бехтерев В.М. Психология или рефлексология. Л., 1925.
- Бине А., Симон Т. Методы измерения умственной одаренности. Харьков, 1923.
- Бине А. Введение в экспериментальную психологию. Спб., 1903.
- Блонский П.П. Основы педагогики. М., 1929.
- Блонский П.П. Педология. М., 1934.
- Веселовская К.П. Педологический практикум. М., 1928.
- Вульфсон Б.Л. Школа современной Франции. М., 1970.
- Вульфсон Б.Л. Французский педагог Селестен Френе // Советская педагогика. 1970. №1.
- Выготский Л.С. Педология школьного возраста. М., 1928.
- Гезелл А. Педология раннего возраста. М.-Л., 1932.
- Гербарт И.-Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1940.
- Добить до конца педологию / Материалы о педологических извращениях в системе Наркомпроса. Л., 1936.
- Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. М.: Работник просвещения, 1921.
- Дьюи Дж. Школа и ребенок. М.-Пг., 1923.
- Дьюи Дж. Школа и общество. М., 1924.
- Дьюи Дж., Дьюи Э. Школа будущего. Берлин.
- Залкинд А.Б. Педология в СССР. М., 1929.
- Каунтс Дж. Теория воспитания в Америке. М.
- Килпатрик В. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации. М. 1930.
- Килпатрик В. Основы метода. М.-Л., 1928.
- Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М., 1955.
- Краних Э.М. Свободные Вальдорфские школы. М., 1922.
- Краткий очерк истории педологии // Лисецкий К.С., Магомедов Н. Самара, 1992.
- Локк Д. Педагогические сочинения. М., 1939.
- Магомедов Н.М., Хисматуллина Л.Я. Педагогика школы. Самара, 1993.
- Монро П. История педагогики. М.-Пг., 1923.

Монтень М. Опыты. М.-Л., 1960.

Педагогическая энциклопедия. Т. 1-4. М., 1964-1968.

Пичкевич А. Типография в школе // Народный учитель. 1929. №7-8.

Рабле Ф. Грэгантива и Пантагрель. М., 1961.

Руднева Т.И. На пути к социокультурной педагогике. Самара, 1991.

Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. М., 1896.

Стоунс Э. Психопедагогика. М., 1989.

Френе С. Избранные педагогические сочинения. М., 1990.

Торстен Хусен. Образование в 2000 году. М., 1977.

Школа в демократическом обществе // Лицейский К.С., Магомедов Н.М. Самара, 1992.

Штейнер Р. Вопросы воспитания как социальный вопрос. Калуга, 1992.

Штейнер Р. Истина и наука. М., 1992.

ПРИЛОЖЕНИЕ,
или "ГЛОТОК СВОБОДЫ"...

В приложении мы поместили варианты авторских школ, опубликованные ранее в "Учительской газете". Анализ вариантов показывает, что российская педагогика однозначно обратилась к мировому опыту, что и в создании новых школ наши авторы пытаются решить уравнение о соотношении интереса и дисциплины. Но, как можно было убедиться, уравнение это — неразрешимое в принципе. Значит, будут появляться новые школы, "с лица необщим выраженьем". Значит, будет интересно жить и учителям, и ученикам.

ШКОЛА ГУЗИКА

Николай Петрович Гузика, учитель химии. В семидесятых, когда он было преподавателем физики, кто не слышал бы о его комплексной системе образования. Тогда говорили с гордостью: "Работал по методу Гузика". Потом настали трудные времена. Николай Петрович попал в немилость. Имя его пытались предать забвению. Он думал над проектом школы-комплекса.

Наш проект основан на концепции единой трудовой политехнической школы. Однако в традиционное понимание вкладывается новый смысл. В чем его суть?

Опыт показывает, что единство школы нельзя обеспечить путем механической подгонки всех детей и педагогов под шаблон учебных планов и программ. Школа при этом неминуемо расслаивается на усваивающих программу и неусваивающих. А значит, на тех, кто в итоге получает истинное образование, и тех, кто объективно его не получает.

Считаем, что единство школы можно обеспечить лишь в том случае, когда у каждого ученика и педагога есть реальные возможности для развития своих природных задатков. Именно поэтому краеугольным принципом построения нашей школы стал ПРИНЦИП ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ. В соответствии с ним мы выстроили систему, которая позволяет организовать учебно-воспитательный процесс в приемлемом для каждого ученика темпе и в желаемом им направлении. Таким образом, в нашей школе единообразное обучение заменяется дифференцированным.

Принцип природосообразности мы понимаем не только как соответствие содержания и методов обучения и воспитания природным задаткам ребенка, но и социально-экономическим условиям нашего общества... Поэтому организация учебно-воспитательного процесса в нашей школе будет основываться на гармоническом сочетании дифференцированного и коллективного обучения.

Единство школы нельзя обеспечить без внедрения в учебно-воспитательный процесс ПРИНЦИПА КОМПЛЕКСНОСТИ. Этот принцип также системообразующий в проекте. Школа должна быть подвижной системой. Чутко реагировать на постоянно изменяющиеся социально-педагогические условия, быть, как говорят, живой. Чтобы обеспечить школе такие свойства, мы всем ее структурным компонентам придали способность САМОРЕГУЛИРОВАТЬСЯ.

Итак, природосообразность, комплексность и саморегуляция — вот три кита, на которых основывается наша экспериментальная школа.

ПРИРОДОСООБРАЗНОСТЬ

Принцип природосообразности диктует индивидуальный темп усвоения детьми школьной программы. Кроме этого, важно обеспечить условия для нормального физического развития ребенка. Ученики 1-4-х классов могут обучаться по одной из трех программ, а именно: то ли по той, которая рассчитана на усвоение курса начальной школы за 3-3,5 года, то ли по программе с темпом 4-4,5 года, то ли предусматривающей получение начального образования за 5-5,5 лет. Вариант определяется единственным критерием: основательностью усвоения учебной программы. Ученикам предоставляется право переходить из одного класса в другой на протяжении всех лет обучения в начальной школе.

Как известно, основным видом естественной деятельности детей младшего школьного возраста выступает игра. Мы изменили организацию и некоторые внешние атрибуты урока. Занятия с учениками 1-х

классов проводятся в предметных учебно-игровых павильонах, где можно активно двигаться, а также, при необходимости, выполнять учебную работу, сидя за ученическим столом. В школе на каждую параллель классов создаются учебно-игровые павильоны по чтению, письму, математике, краеведению, труду и эстетике. Сценарии игр-уроков составляются бригадой учителей, работающих в одной параллели. Каждый учитель разрабатывает сценарий по одному предмету и проводит игру-урок со всеми учащимися параллели. Вместе с тем создается условия для обучения по всем предметам, как обычно, одним учителем. Каждому учителю предоставляется право выбрать любой вариант организации обучения.

Принцип природосообразности реализуется и в содержании образования в начальной школе. Психологи отмечают, что умственные способности ребенка младшего школьного возраста пробуждаются и развиваются в процессе его соприкосновения с реальными предметами и явлениями окружающего мира. Однако обязательно понимание необходимости познания. Это становится возможным, когда реальные предметы включаются самим ребенком в сферу его деятельности. Исходя из этого, мы связываем содержание учебных предметов с игрой, трудом, занятиями (физкультурой, музыкой, рисованием, техникой).

Сообразно природе выстраивается и режим дня. В нем мы учли необходимую смену и чередование видов деятельности. Проведение уроков планируется во время пика умственной работоспособности, а именно: между 8 и 10 часами утра и 15-16 часами дня. Остальное время - разнообразные виды внеклассной и внешкольной работы, пребывание на воздухе и отдых. За счет органического сочетания учебной работы с внеклассной и внешкольной удается ввести в расписание ежедневные занятия (физкультурой, пением, хореографией, производительным трудом).

Известно, что обучение и развитие взаимосвязаны, но протекают они параллельно. Обычно сфера развития психики ученика - некий скрытый неконтролируемый и неуправляемый процесс. Она формируется из определенной суммы знаний, умений и навыков. Проблема состоит в выделении содержания развития и целенаправленного объединения его с содержанием обучения. Заметим, что пока ни в теоретическом, ни, тем более, в практическом плане эта проблема не решена.

Исходя из принципа природосообразности, наши ребята овладевают и технологией важнейших умственных операций: анализом, синте-

зом, абстрагированием, сравнением и обобщением. Поскольку каждый прием изучается в процессе овладения знаниями, то он воспринимается ребятами как некий универсальный способ мышления, начало которого — анализ, а конец — обобщение.

Младший школьный возраст — самое благоприятное время для развития природной памяти. Современная психологическая наука и практика обладают разнообразными методиками совершенствования ее. Однако в школьной практике их никто не применяет. Поэтому память детей развивается спонтанно. Наблюдения показывают, что у большинства детей к средним классам она становится значительно хуже, чем была в начале обучения. В нашей школе ввели занятия по гимнастике памяти, которые проводит опытный психолог. Кроме того, есть время на разминку памяти и логики упражнения.

Принцип природосообразности диктует необходимость активного движения детей. Как уже было сказано, в нашей школе уроки в основном проводятся в движении. Рекреации заполняются легко убаюкивающимися гимнастическими снарядами: качелями, шведскими стенками, турниками. Перезмены подвижные: ежедневно все занимается спортивной и ритмической гимнастикой. Проводится спортивный час на открытом воздухе. Дополняют мышечную нагрузку ежедневные занятия производительным и обслуживающим трудом.

Ориентация всего школьного воспитания детей младшего школьного возраста на природосообразность сохраняется в качестве ведущего принципа также и в средних и старших классах.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД

В средних и старших классах используется дифференцированный темп прохождения школьных программ. Ребятам на весь учебный год выдаются три дифференцированные учебные программы и планы. Одна из этих программ содержит определенный объем требований по воспроизведению основополагающего материала курса; другая — по самостоятельному применению программных знаний в сходных ситуациях, а третья — требует умений применять знания творчески.

Самостоятельной работе предшествуют уроки, на которых учитель разъясняет учебный материал, включенный во все дифференцированные программы по данной конкретной теме или разделу. Затем этот материал многократно последовательно прорабатывается на серии уроков. После этого каждому ученику выделяется определенное урочное время

на индивидуальную работу. Ребята начинают ее с выполнения репродуктивной программы. Затем приступают к частично творческой, а потом — к творческой работе.

За один и тот же срок ученики так усваивают материал, что умеют его правильно и хорошо воспроизвести, другие — могут применять для решения каких-то проблем, третьи — так, что легко оперируют знаниями в творческих ситуациях.

В конце установленного учебным планом срока обучения по теме каждый ученик сдает учителю зачет по тем индивидуальным программам, которые он успел выполнить. В случае, если ученик не справляется с репродуктивной программой, ему назначаются индивидуальные консультации во внеурочное время.

Принципиально отличается от общепринятой система организации обучения в 7-II-х классах. Школьникам предлагается на выбор пять направлений обучения: гуманитарно-общественное, физико-математическое, химико-биологическое, эстетическое. Программа каждого из направлений делится на базовую и профильную. Базовая обеспечивает необходимый уровень среднего образования и поэтому является общей для всех направлений. Задача профильных программ — создание благоприятных условий для общего развития индивидуальных способностей детей. В соответствии с этим уроки по базовым программам проводятся в составе обычных классов. Каждый день в 7-х, 10-х классах четыре базовых урока; 8-х, 9-х — три урока; II-х — два урока. Остальные уроки — обучение по направлениям.

В течение первого полугодия в седьмом классе мы разрешаем ребятам изменять направление обучения — окончательно выбирать путь. Можно изменять профиль и в последующих классах.

Изменяется и процедура уроков. В учебно-воспитательный процесс постепенно внедряется комбинированная система: весь учебный материал разбивается на учебные блоки. Каждый блок последовательно прорабатывается на шести типах уроков: разбор учебного блока, фронтальная его проработка, индивидуальная проработка, внутрипредметное обобщение и систематизация фактического материала, включенного в несколько учебных блоков, межпредметное обобщение и систематизация знаний. Завершается изучение учебного блока сдачей дифференцированного зачета, который проводится в два тура. В течение первого проверяются знания по основным понятиям, теориям, законам и фактам, по темам, отвечающим базовой части учебной программы. Здесь же контролируется овладение алгоритмами практических операций / решение

типовых задач, упражнений/. Во втором туре зачета принимают участие только те ученики, кто справился с заданиями первого. Программы этого тура носят сугубо творческий характер. Их содержание органически увязывается с профилирующими предметами каждого из пяти направлений. Поскольку программы творческого тура носят характер комплексной проработки какой-то практической проблемы, то в ее разработке принимают участие представители всех направлений обучения.

КОМПЛЕКСНОСТЬ

Наша школа представляет собой школу-комплекс. В самом общем виде ее можно охарактеризовать как объединение общеобразовательной школы со школой искусств, спортивной, с другими детскими воспитательными учреждениями системы народного образования, культуры, предприятиями... Школа обладает собственным многопрофильным производством, сориентированным на производство сельскохозяйственной и промышленной продукции, а также на обслуживание населения.

Целостность, преемственность и последовательность учебно-воспитательной работы школы обеспечивается при выполнении комплексной программы воспитания, которая составляется на весь период школьной жизни. Программа ориентируется на деятельность ребят. Все необходимые качества личности воспитываются в процессе участия школьника в труде на уроках и во внеурочное время.

Огромный и сложный организм нашей школы обладает способностью к саморегуляции. Принцип саморегуляции наряду с вышеупомянутым также входит в число краеугольных принципов построения новой школы. Мы попытаемся создать такие условия, при которых ученикам невыгодно будет плохо учиться, а учителям - плохо работать. Понятно, что свободный выбор направления обучения - а это значит и выбор учителей - может лишить недобросовестных педагогов работы. Но не только в этом кроется суть факторов, регулирующих стремление детей и учителей к наивысшим результатам. Поднимаясь вверх от репродуктивной программы до интересной, творческой, ученик осознает пользу знаний и ощущает удовольствие от процесса познания. Учитель тоже заинтересован в творческом росте своих воспитанников, ибо тем самым он обеспечивает и свой профессиональный рост.

ПРИНЦИП САМОРЕГУЛЯЦИИ

Элементарной ячейкой учительского коллектива является

предметная кафедра. Она образуется из числа учителей, преподающих дисциплины профилирующего цикла. Во главе кафедры стоит заведующий, избираемый ее членами на два года из числа учителей-методистов или старших учителей. Кафедра несет ответственность за организацию учебно-воспитательного процесса по своему направлению. Она разрабатывает и реализует учебные планы, программы уроков, расписание занятий, распределяет нагрузку учителей и осуществляет замену уроков, организует методическую работу, аттестацию членов кафедры. Она же занимается и хозяйственно-финансовой деятельностью в пределах отпускаемых для нее дирекцией школы средств. Для осуществления многогранной деятельности заведующего кафедрой выделяется 4 часа в неделю, поэтому его обязательная недельная учебная нагрузка составляет 14 часов.

Самоуправление на кафедре позволяет более эффективно использовать различные виды как разделения, так и кооперации труда учителей.

Наиболее крупной формой такой кооперации, безусловно, является объединение всех воспитательных заведений микрорайона в Школу-комплекс.

ШКОЛА ЕРЕМИНО

Евгения Михайловна Еремина,
директор 8I-й /Т228-Р/
московской школы с углубленным
изучением английского языка.
Учитель математики. 17 лет работала
в 9I-й экспериментальной средней
школе НИИ общей и педагогической
психологии учителем, организатором,
завучем школы. Вела эксперименталь-
ные программы по математике, изоб-
разительному искусству.

Предлагаемый проект представляет собой модель превращения школы из заформализованного, практически изолированного от реаль-

вой жизни и не отвечающего ее потребностям заведения в некоторый образовательный институт, органично входящий в общественные структуры и не столько подконтрольный в разных сферах своей деятельности науке общественным и управленческим органам, сколько направляющий объединенные усилия всех заинтересованных лиц: ученых, педагогов, специалистов и родителей на достижение одной цели - развитие свободного самоуправляющегося, создающего знание коллектива детей и взрослых, в атмосфере которого только и может вырасти поистине творческая, самостоятельно мыслящая и инициативно поступающая личность.

"Школа-лаборатория-клуб" - это попытка построить постоянно текущую, изменяющуюся в соответствии с научным прогрессом и социальным запросам и порождающую этот самый запрос образовательную ситуацию, в которой нерасторжимо соединены воспитание и обучение и где каноничны только высокие цели, нормативные требования к развитию знаний, умений и способностей детей /без верхней ограничительной планки/ и фундаментальные научно обоснованные подходы и средства достижения целей, все же остальное - формы организации деятельности детей и взрослых, содержание обучения и воспитания - может и должно изменяться, варьироваться, перестраиваться по мере того, как школа будет испытывать воздействие внешней социокультурной среды и прогнозировать необходимые преобразования.

В самом общем виде идея нашей школы заключается в проектировании лаборатории сотрудничества, являющейся основой для созидательной жизнедеятельности взрослых и детей, организованной по типу коллективно-кооперативной деятельности. Это означает, что весь процесс обучения как в традиционной классно-урочной, так и клубной форме будет выстраиваться в соответствии с закономерностями предметно и коммуникативно ориентированной деятельности тех, кто учит, и тех, кто учится. Ведущим принципом этой педагогической практики станет не только формирование знаний, умений и навыков, но и обеспечение условий развития у детей обобщенных способов учебной деятельности "умения учиться" /В.Давыдов, Д.Эльконин/. Процесс овладения этими способами будет разворачиваться в рамках становления самых разнообразных форм и структур кооперации, общения, коммуникации и диалога - т.е. всех типов взаимодействия взрослого и ребенка, самих детей.

Наша экспериментальная научно-практическая работа на базе

91-й школы г.Москвы под руководством В.Давыдова показывает, что такая одновременная ориентация на развитие способов построения совместной деятельности позволяет преодолеть один из самых тяжелых по своим последствиям и пока неустранимый недостаток современной школы — ее авторитаризм. Пока в подавляющем большинстве учителя выступают в качестве менторов, монопольно владеющих средствами, условиями и способами передачи знаний и их оценкой, а ребенку в этом смысле отводится всего лишь роль сосуда, принимающего аксиомы взрослых, а не сотворца новых для него реальностей. С этой точки зрения громадный опыт и успехи учителей-новаторов могут быть объяснены не только их профессиональным умением построить сам предмет усвоения, но, может быть, скорее — уникальными коммуникативными способностями: умение /интуитивно или намеренно/ встать в позицию ребенка, разделить с ним свои функции, довериться детскому коллективу, вызвать к жизни те или иные формы сотрудничества, "наиграть" собственную некомпетентность, конструируя содержательные конфликты при решении задач.

В нашей школе ребенок вместе со взрослыми, своими сверстниками, детьми другого возраста будет активно двигаться в содержании различных областей знаний, которые не будут даваться ему в виде готовых образцов для подражания и повторения, а станут совместно воспроизводиться — "выращиваться" — за счет конструирования, распределения, передачи и обмена учебными действиями /достижение понимания, взаимопонимания и диалога/.

В нашем понимании школа как лаборатория сотрудничества включает три основные организационные формы деятельности взрослого и ребенка, условно названные нами "Лаборатория", "Школа", "Клуб".

"ЛАБОРАТОРИЯ", "ШКОЛА", "КЛУБ"

В нашем проекте содержание образования мы рассматриваем как целое, которое складывается из множества "образовательных ситуаций" как в процессе воспитания, так и в процессе обучения, где ведущую роль на первых порах должен играть взрослый /исследователь, ученый-экспериментатор, психолог-методист, педагог, любой представитель науки, литературы, театра, кино или мастер любой профессии/, кто непосредственно является носителем идеи, содержание которой готов транслировать растущему человеку.

Далее мы выходим на создание некоторого объединения вокруг

этого человека, куда должны войти и взрослые, и дети. Оно не должно быть многочисленным /10-15 человек/. В течение неопределенного периода времени /это зависит от уникальности построения, сотрудничества и от стратегических возможностей "лидера" /представители данной "лаборатории" должны научно обосновать и сконструировать собственно психологическое содержание учебного курса, методики, диагностический психолого-педагогический инструментарий, провести лабораторные, групповые эксперименты, дать предварительную оценку исследуемому содержанию на эффективность, реализуемость и практическую.

Уже на этой стадии дети могут быть активно включены в конструирующую деятельность взрослых не в качестве подопытного материала /"если факт не уместается в рамки теории, тем хуже для факта"/, а в качестве равноправного исследователя.

Далее на следующем этапе, который мы называем "Школа", развертывается определенный курс. Этот процесс основывается на предварительно апробированных и требующих фронтального внедрения способах действий и типах деятельности. Предлагаемые новационные формы и содержание проверяются на эффективность, воспроизводимость и т.д. На этой же стадии формирование учебного взаимодействия взрослого и ребенка к самим детям становится одной из основных задач, решая которую, дети овладевают основами теоретического мышления, эстетического отношения к действительности, знаниями, умениями и навыками и, наконец, собственным поведением. В рамках "Школы" в совместно-распределенной деятельности коллектива взрослых и детей закладываются основы и отработываются механизмы самоуправления, развивается коллективная и индивидуальная инициатива детей.

"Лаборатория", предлагая определенный курс или внеклассное мероприятие для внедрения, может получить разрешение только в компетентном совете, который временно создается в школе /"профессиональный совет", "методический совет", "инициативная группа", "научно-исследовательский совет" и т.д./.

Таким образом, мы как бы "вплетаем" сюда еще один блок, который называем "Клуб", что представляет собой органическую часть целостной образовательной ситуации или единицы. Форма работы "Клуба" может быть самой разнообразной. "Совет" сам определяет, чему отдать предпочтение - организационно-деятельностной игре, деловой игре, научно-практической конференции, семинару-практикуму, саморазвивающемуся спектаклю, тематической дискуссии.

На этом этапе главным для нас является проектирование таких форм и способов совместной работы, которые должны реализовать при участии взрослых прежде всего сами дети. Клубная работа на материале художественной, трудовой, спортивной, научной и другой деятельности обеспечивает детскому коллективу все мыслимые виды и формы контактов со взрослыми, неформальное общение со сверстниками и ребятами других возрастов и ту особую атмосферу раскованности, которая наиболее благоприятна для проявления, роста и развития индивидуальных способностей, склонностей, интересов. "Клуб" должен дать детям уникальную возможность увидеть весь многообразный мир взрослых, в котором, кроме учителей и родителей, появляются герои и умельцы, общественные деятели и энтузиасты, просто бескорыстные чудаки, выступавшие носителями нравственных идеалов и принципов.

Результатом работы "Клуба" должна быть модель, которая в "Школе" подвергается практической оценке, — здесь ребенок может оказаться в ситуации дефицита средств, действий, способов и знаний, тогда он обращается к взрослому за необходимой помощью. Так возникает субъект познавательной деятельности — тот, кто учится у взрослого /а не тот, кого учит взрослый/, и тот, который понимает, как надо учить, и сам все время этому учится /а не тот, который все всегда заведомо знает/.

Нужно отметить, что вся жизнедеятельность школы не может двигаться как бы в одном направлении: "Лаборатория", затем "Клуб", затем "Школа". Рефлексивная позиция каждого участника является одним из основных условий /"Смотри на мир глазами другого человека"/, и поэтому на разных этапах развития и подготовки курса для внедрения ведущую роль может взять на себя любая из составляющих.

На начальном этапе внедрения нашего проекта ведущая роль принадлежит, как уже говорилось, взрослым, но главным является "выращивание" детской личности, и поэтому обеспечение жизнеспособности данного механизма, конечно, за ребенком, который на определенном этапе присвоит приоритетные функции "генератора идей". Отсюда самостоятельность, самоопределение будут, по нашему мнению, основой воспитания и становления личности человека в нашей школе.

ТРИ СТУПЕНИ

С возрастной точки зрения обучение в рамках нашего проекта распадается на три традиционные стадии, объединенные преимущественными переходами, структура и содержание которых специально прорабатываются.

Основным принципом построения работы в начальной школе будет максимальное использование всех отпущенных ребенку на этот момент жизни знаний, умений и способностей. Это – этап введения детей в основы наук как некоторый единый предметный мир, который постепенно расчленяется на собственно учебные предметы. В начальной школе ребенок должен получить не только основы теоретического мышления, но и развитые культурно-технические умения: трудности чтения, письма и счета не должны в средней и старшей школах сдерживать интеллектуальное развитие детей и мешать их полноценному нравственному и эстетическому развитию, расцвету всех их творческих способностей. На этой стадии дети впервые знакомятся с современной информационной технологией.

В средней школе коллектив детей вместе со взрослыми осваивает новые области знаний по принципу совместного конструирования и описания "школьных" научных дисциплин, здесь растет удельный вес лабораторно-исследовательских работ, практикумов, разработок совместных проектов и т.д. На этой стадии компьютер занимает свое место как в качестве новой дисциплины /"Информатика и вычислительная техника"/, так и в качестве уникального средства моделирования объектов, процессов, коммуникаций /допустим, "телемост", строящиеся между отдельными школами, городами внутри страны, а может быть, и за рубежом/.

Старшая школа, по нашему представлению, должна быть ориентирована на дальнейшее углубление знаний и умений, овладение нормами общения, развитым диалогом и монологом, навыками ведения дискуссий, приемами воздействующей, убеждающей речи, формами авторской письменной речи и т.д. В рамках старшей школы благодаря широкому ознакомлению со всеми сферами профессиональной деятельности человека и с помощью компьютерного имитационного моделирования школьники должны научиться строить и управлять наиболее важными производственными и общественными видами деятельности людей /допустим, уметь проводить экологическое и демографическое моделирование, проектирование разработки и эксплуатации недр, моделирование ситуации выборов органов власти/.

Нам видится наша школа и как постоянно действующий институт подготовки и переподготовки кадров исследователей и учителей-экспериментаторов и практиков, энтузиастов клубной, шефской и общественной работы. В "Лаборатории" можно готовить молодых ученых, не позволяя им отрываться от действующего учебного процесса, апробиро-

вать инструментарий школьной психологической службы. "Школа" могла бы взять на себя роль полигона для проведения практики студентов педвузов, которым была бы дана возможность проверить себя на профпригодность и способность к творчеству. Руководители практики выиграли бы от ознакомления с функционированием всех сторон нашей Лаборатории-Школы-Клуба.

Давайте же, наконец, реально соединим науку-школу-жизнь!

ШКОЛА ЛЕБЕЦЕВА

Дмитрий Александрович Лебецев.
Старший научный сотрудник
Первого Московского медицин-
ского института имени А.Сеченова.
Научно-исследовательская работа
убедила, что болезни людей очень
часто возникают как следствие
неполноценного воспитания. Где
же механизм становления здоровой
творческой личности? Так ученый
пришел к педагогике и психологии.

Программа нашей школы должна определить такое количество и качество знаний, которое позволило бы ребенку пройти путь от собственной оригинальной идеи до создания законченной вещи или до завершения художественного произведения. От гипотезы до эксперимента, от эксперимента и анализа полученных результатов до обобщения и, наконец, до создания новой гипотезы. Труд, искусство, наука — вот что лежит в основе всех наших программ.

Такая постановка обучения по своей сути интегративна. Все три сферы человеческой культуры естественным образом пересекаются между собой и дополняют друг друга. Объяснение школьных дисциплин будет проводиться на основе комплексного решения задач открытого типа в сфере труда, искусства и науки.

Что же реально будет производить школьник? Думаем — то, что им по силам: наглядные пособия, развивающие игры, обучающие стен-

ды, предметы народного промысла из керамики, дерева, металла и камня.

Ребята могли бы также факультативно получить специальность и столяра, и слесаря, обучиться фтоографии, переплетному делу, машинописи, стенографии, кройке и шитью, конструированию одежды, ремонту бытовой техники и т.д. Добавим, что в школе, конечно, должен быть представлен труд, связанный с социальной и биологической адаптацией человека к внешнему миру. Это направление включит широкий круг практических вопросов от освоения физической культуры тела и личной гигиены до приобретения навыков ухода за больными и оказания элементарной неотложной медицинской помощи, от практики домоводства до освоения культуры поведения.

Отметим, что особо будут разрабатываться те области труда, которые одновременно включают в себя и науку, и искусство. Для младших школьников, например, вылепить какого-либо зверя — это не только труд, но и подготовка к активному восприятию анатомии животных и, конечно, шаг к эстетическому восприятию мира.

Хорошо известно, что потребность в знании возникает из практики и в конце концов должна возвращаться к ней. Все школьные дисциплины станут преподаваться как бы из потребности практики. Перед ребятами будут ставиться проблемы, с помощью руководителя будут намечаться пути их осуществления, и один из них будет реализовываться. Представляется, что это важнейший этап повышения интереса школьника к предмету изучения. После такой практической подготовки можно будет заниматься углубленным курсом по данной дисциплине.

При разработке содержания программы "Наука в школе", очевидно, наиболее актуальной задачей является выделенке основополагающих понятий каждого школьного предмета. Мы считаем, что преимущественным вниманием должны пользоваться те направления науки, которые, во-первых, максимально приближены к повседневной практике людей, и, во-вторых, те, которые имеют наибольшее количество связей и пересечений с другими дисциплинами. Минимум знаний должен определяться из такого количества сведений, которое необходимо для формирования у ребят определенной логики, специфичной для данной дисциплины.

Труд, искусство и наука — это равноправное единство. Однако мы будем уделять особое внимание именно искусству, полагая, что оно и есть главный инструмент становления творческого человека, пробуждения его души.

На наш взгляд, среди школьных дисциплин есть один совершенно особый предмет. Он может дать ребенку намного больше знаний и умений, чем любой другой. Мы имеем в виду изобразительное искусство.

Вспомним известные слова Дидро о том, что страна, в которой всех детей будут обучать рисованию, подобно письму, вскоре превзойдет другие во всех видах искусства. Однако сейчас становится ясно, что эта страна станет первой не только в искусстве, но и в науке, и в технике, и, главное, в воспитании трудовых, эстетических, нравственных качеств. Задачи, которые ставятся перед ребенком при обучении рисунку, в принципе не имеют одного решения, дают возможность проявить свою единственную и неповторимую личность, свои духовные потенции. Выполняя учебные задачи, ребенок ищет в себе творца, а не просто демонстрирует способность к быстрому освоению наезженных путей.

Крайне важно, что правильная постановка обучения ИЗО позволяет сочетать труд и удовольствие, познание мира и игру, фантазию и точный расчет. Продвижение в рисунке помогает развить мышление — и образное, и логическое, и абстрактное, и конкретное. ИЗО тренирует также зрительную память, наблюдательность, пространственное воображение, мелкую моторику пальцев, глазомер, усидчивость, способность к сосредоточению, настойчивость в достижении цели и, наконец, чувство ритма и гармонии.

Опытный педагог научит видеть красоту окружающего мира и добиваться совершенства в своей работе. Он научит разбивать сложные задачи на простые части и последовательно их решать.

Можно привести множество примеров того, какое сильное влияние оказывает освоение изобразительного искусства на различные профессии. Трижды Герой Советского Союза Кожедуб, когда его спросили, что ему помогало вести воздушный бой, ответил: "Умение рисовать".

Распространенное мнение, что способность к ИЗО — привилегия немногих, безусловно, ошибочно. Это опровергнуто постановкой образования в Японии. Скажу о себе, что начал успешно учиться рисовать в относительно солидном возрасте — в 37 лет.

Отметим еще одну важную особенность искусства. Оно несовместимо с насилием. Где есть нажим, где есть слово "надо", есть запреты, полное отсутствие добровольности, там не может быть искусства. Именно искусство способно изгнать из школы авторитарность.

Мы сознательно уделили так много внимания главному предмету нашей школы: правильное, грамотное преподавание искусства, и ИЗО в частности, — это ключевой вопрос школы будущего.

НА ПЕРЕКРЕСТКАХ НАУК

Для перехода преподавания на оптимальный режим нам представляется разумным объединять или пересекать между собой различные дисциплины и, главное, пытаться совместить их с тем или иным видом искусства.

Бизкультура — это хорошо, но лучше балетный класс, хореография, акробатика с элементами циркового представления, сценическое движение, художественная гимнастика. "Искусство и движение" — такой предмет, наверное, даст необыкновенно много.

Уроки географии, истории, биологии будут проходить одновременно с воображаемым путешествием вокруг света по одному меридиану или по одной параллели, или по столицам стран мира и т.п. Учителя и ребята смогут составлять подробный рассказ о том, что "видели", делать "путевые" заметки, рисунки, читать описание тех мест, которые совместно "посетили". По ходу этой игры можно будет изучить климатические зоны Земли, их животный и растительный мир, историю стран и народов. Можно фантазировать, как улучшить и сохранить то, что есть на Земле. Это "путешествие" даст возможность без труда перекинуть мостик в экономику различных стран, в экологию, природоведение и т.д. Во время этих воображаемых путешествий можно писать вполне реальные письма в реальные населенные пункты — как нашей страны, так и в зарубежные. Такая переписка свяжет различные точки земного шара узлами дружбы, станет учить уважать друг друга и жить в мире. "Путешествия" дадут материал для самых разнообразных тем сочинений — "журналистских", лирических, философских. Ребятам придется вместе решать /пусть пока теоретически/ большие и малые проблемы: политические, экономические, экологические. Это было бы началом проникновения детей в макромир.

К развитию данного направления мы будем относиться очень серьезно. Оно будет частью важнейшего предмета нашей школы — "социальности" /термин чешского ученого В.Новака/. Содержание этого предмета заключается в том, что в доказательной форме детям объясняется: за повреждением живого последует экологическое или социальное возмездие. Если же людей объединяет идея жить в мире, то только тогда они встанут на оптимальный путь развития.

Вместе с учениками мы будем стремиться проникнуть в суть законов психики людей. На основе их попытаемся построить гармонический союз учеников и учителей.

Известно, что одним из мощных факторов, объединяющих людей, выступает их разумная совместная деятельность. Можно было бы предложить много вариантов такой деятельности. Однако, на наш взгляд, одним из самых естественных и перспективных дел было бы составление и реализация программы — "САД". По такой программе можно будет в полной мере реализовать интеграцию — ТРУД — ИСКУССТВО — НАУКА. В школьном саду, парке, оранжерее можно выращивать экзотические и традиционные растения: плодовые, лекарственные, декоративные — с единственным условием, чтобы в нем все было красиво. Представляется, что это достойная для нашей школы задача. Более того, эта задача по своей сути глобальная. Она могла бы объединить людей очень многих стран. Так, на территории различных континентов можно было бы выращивать интернациональные сады заботами всех детей мира. Касаясь этой темы, нельзя не вспомнить слова академика Д.С.Лихачева, который писал: "Садово-парковое искусство — наиболее захватывающее и наиболее воздействующее на человека из всех видов искусства. Сады и парки — это важнейший рубеж, на котором объединяется человек и природа.

...Сад — это идеальная культура. Культура, в которой облагороженная природа слита с добрым человеком... Недаром "золотой век", "золотое детство" человечества — средневековый рай — всегда ассоциировался с садом... Нет ничего более захватывающего, увлекающего и волнующего, чем вносить человеческое в природу, а природу торжественно "за руку" вводить в человеческое общество: смотрите, любуйтесь, радуйтесь!"

Вот еще один интересный перекрест науки и искусства — биология и ИЗО. Это благодатная и неисчерпаемая тема! Именно здесь лежит основа глубокого понимания красоты и совершенства живой природы, в том числе человека. Разве можно хорошо познакомиться с обитателями леса, реки, поля без вдумчивого глубокого наблюдения? А практика наблюдения без рисунка несовершенна. Знать — значит уметь сделать, воспроизвести или хотя бы нарисовать.

Таким образом, мы полагаем, что ненасильственное комбинирование гуманитарных, естественнонаучных и технических дисциплин с различными видами искусства будет лежать в основе интенсивного

глубокого освоения знаний. Такое объединение различных дисциплин позволит воспринимать их активно, эмоционально и даст возможность как бы изнутри подходить к сути законов мира.

ПРИНЦИП ДОМИНАНТЫ

На наш взгляд, в высшей степени полезно использовать в педагогике принцип доминанты Ухтомского. Это означает, что на определенный период времени учитель станет концентрировать внимание школьников только на системе родственных основополагающих понятий. Образно говоря, он будет оптимальным способом формировать у детей как бы особый "приемник", имеющий "резонаторы", способные специфически воспринимать язык данной дисциплины. В период формирования такой доминанты задача параллельных уроков состояла бы в поддержании этого процесса, а не в разрушении его. Создание доминантной формы обучения позволит в очень короткий срок безболезненно и глубоко усваивать большой учебный материал.

Так, например, если школьник изучает полупроводниковые приборы, то он сможет, не отвлекаясь на посторонние предметы, в учебное время /причем добровольно/ заниматься только ими. При этом он будет проходить все стадии познавательного процесса — от работы с литературой, от пассивного проникновения в физику и химию явлениям данной области до активной работы с полупроводниками и конструирования из них различных систем и блоков к приборам, радиоаппаратуре и т.д. Важно, чтобы и физика, и химия, и математика, и элементы инженерной мысли естественным образом вошли бы в данный комплекс работ, а ребята полученные знания не легли бы мертвым, непонятным для них грузом.

Представляется, что при этом отпадает необходимость в экзаменах. Достаточно осмотреть и обсудить со школьником изготовленное им техническое "детское".

Такое "погружение" в предмет, конечно же, будет сопровождаться паузами, способными дать отдых, положительный эмоциональный настрой и компенсировать гипогликемию.

Системный подход к школьному образованию и внедрение принципа доминанты в школу предполагает создание в ней педагогической структуры, функцией которой — координация и согласование между собой программ по различным предметным дисциплинам.

Разрабатывая методики обучения, мы будем основываться на том:

представлении, что через искусство можно разбудить и поддержать высокий интерес к самообучению. Искусство "оживляет" любой вид знаний.

Мы уже сказали, что творчество несовместимо с насилием, поэтому в нашей школе будут доминировать добровольность выбора занятий, игры, положительный эмоциональный настрой и т.д. "НЕ НАДО БОРОТЬСЯ С НЕДОСТАТКАМИ, НАДО РАЗВИВАТЬ ДОСТОИНСТВА" — эта аксиома педагогики будет взята как ведущий воспитательный принцип. Другими словами, будем стремиться создавать высокий потенциал для развития достоинств человека. Мы надеемся, что в такой ситуации ученик всегда сможет искренне сказать: "Я хочу учиться!"

Для снятия психических напряжений в процессе получения знаний мы будем разрабатывать варианты учебных программ, учитывающих индивидуальные возможности школьника.

РАВНОВЕСИЕ ПРОПОРЦИЙ

Отметим еще некоторые особенности нашей школы. Представляется, что гармоничное развитие человека должно происходить при некотором равновесии получаемых знаний. То есть, если школьник стремится к какой-либо узко направленной деятельности, то, поддерживая это стремление, мы по возможности постараемся развить у него как бы противоположный, "уравновешивающий" тип мышления; например, поощряя наклонности ученика к гуманитарным предметам, необходимо дать ему достаточно глубокий физико-математический навик. Иначе специалист будет подобен флюсу, как сказал Козьма Прутков.

Общепринято положение о том, что необходимо развитие навыков общения и коллективной работы детей. Однако, помимо этого, мы будем уделять особое внимание еще и его самостоятельной деятельности вне контакта с людьми. Ученику должна быть предоставлена возможность для сосредоточенной работы в тишине и покое. Мы убеждены также, что нужно дать возможность школьникам организовать свой досуг в согласии с собственным, никем не навязанным ритмом.

САМОФИНАНСИРОВАНИЕ АВТОРСКОЙ ШКОЛЫ

Ни одна социальная структура не сможет прочно стоять на ногах и иметь перспективы разумного развития без экономической самостоятельности. Следовательно, авторская школа или объединение нескольких школ должно иметь производство, например, на коопера-

тивных началах. Нам кажется, что во главе этого производства должны встать члены общества изобретателей и рационализаторов. Возможность быстрой реализации новой идеи, вероятно, могла бы привлечь их к сотрудничеству со школьным производством. Основная же часть дохода от этого производства шла бы на оплату штата сотрудников школы.

Обеспечение финансовой независимости школы, очевидно, сочеталось бы с решением задач по трудовому обучению и воспитанию детей.

ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Выпускники нашей школы должны иметь высокий уровень адаптации к социальным и физическим нагрузкам. Их реакции на внешний мир адекватны. Творческий ум, умение делать вещь своими руками и здоровая самооценка не дадут развиваться комплексу неполноценности и связанным с этим комплексом разрушительным тенденциям. Длительная работа в грамотно построенном коллективе позволит создать навык высоконравственного гуманного поведения. Выпускник должен уметь рисовать, лепить, разбираться в музыке, литературе и других видах искусства, излагать свои мысли устно и письменно, в совершенстве владеть английским языком. Он должен свободно ориентироваться в основах математики, физики, химии и биологии, а главное, он должен уметь внедряться в неизвестное, то есть строить гипотезу, планировать и выполнять эксперименты, а также сопоставлять, анализировать и обобщать факты.

Основной же жизненной установкой выпускника этой школы должно быть понимание того, что у человека не может быть большего наслаждения, чем творческий труд, и ничто: ни слава, ни деньги, ни власть — не заглушит в нем этой благороднейшей человеческой потребности в творчестве.

ШКОЛА МАРЬЯСИНА

Марьясим Сергей Анатольевич.
Молодой учитель истории 1173-й
московской школы. Три года рабо-
ты с детьми не разочаровали, не
оттолкнули от школы. Его старше-
классники считают обществоведение
самым современным предметом. Вме-
сте с ребятами растет молодой учи-
тель. И еще мечтает он о "своей"
школе", о коллективе единомышлен-
ников — готовых идти к цели через
тернии и неудачи.

Прообраз социально-педагогического комплекса /СПК/ — так на-
зывается предложенная нами модель школы/ существовал в коммунах А.Ма-
каренко и коллективах коммунаров 60-70-х годов, воплощавших идеи
И.Иванова. Вот только не приживался этот опыт в массовой школе. Да
и мог ли он распространиться, когда не то что детям, а и взрослым
нельзя было брать на себя инициативу настоящего переустройства.
Теперь, пожалуй, пришло время возродить коммунарство во всей пол-
ноте и богатстве заложенного в нем потенциала, придав ему самые
современные формы. Но для этого прежде всего необходимо уточнить,
что главная функция современной советской школы — целесообразно
организованный процесс формирования ценностных ориентиров /нравст-
венной направленности/ личности. Только тогда, на наш взгляд, шко-
ла Развивающая и школа Обучающая смогут формировать Человека.

Итак, задуманный социально-педагогический комплекс должен вос-
питывать. Но как? Видимо, необходимо вдохнуть новую жизнь в форму,
открытую И.Ивановым, и уйти от зачастую иллюзорного "улучшения ок-
ружающей жизни", от бесконфликтной "работы — заботы о близких и
далеких людях", пойти дальше — к коллективному решению реальных
наболевших социальных проблем совместными силами детей и взрослых,
к настоящему гуманистическому переустройству, значимому для коллек-
тива общественной среды. Только так в наше время можно воспитать
человека-революционера, человека-борца, способного не провалиться пе-
ред любыми жизненными обстоятельствами. Именно в этом видим мы
цель задуманной школы.

Когда сегодня пытаешься понять, где затухает перестройка, то видишь, что именно здесь, в низах нашей обыденной, локальной жизни. Мало дать власть Советам. Надо еще обеспечить ее реальной поддержкой избирателей. И избиратели — это мы с вами, спешащие с бурных бить на производстве в наши тихие квартиры. Что меняется здесь? Ничего!... Рук много — делать некому! Мы заорганизованы и расплывены по своим квартирам-крепостям. Нам хорошо, и нам плохо. Мы порой начинаем стихийно бунтовать, но быстро утасуем.

Убеждены, что, объединяя общими заботами детей и взрослых, именно школа может стать своеобразным детонатором общественных преобразований в каждом микрорайоне.

Но только тогда, когда она сама будет самой организованной, сознательной, революционной силой. Когда она станет организацией вневедомственной и открытой...

Пытаясь компактно выразить суть своей школы, мы, по примеру А.Тубельского, сформулировали семь основных принципов ее деятельности. Перечислим их с краткими пояснениями.

1. Принцип открытости подразумевает широкую трактовку как объекта, так и субъекта воспитания, а также "распахнутость" школы противоречивою и неоднозначной окружающей жизни.

2. Принцип приоритетности воспитания.

3. Принцип учета и управления интересами предполагает такую модель управления, при которой школа не "тащила бы и не пушала", а заинтересовывала каждого ученика, педагога, родителя в максимальной раскрытости их творческих и трудовых способностей.

4. Принцип перспективного развития означает приоритет дальней перспективы в педагогическом целеполагании, а также прогностический характер обучения, развивающей деятельности и научно-педагогических исследований, проводимых в социально-педагогическом комплексе.

5. Принцип организационно-педагогической самостоятельности призван дополнить известную всем формулу трех "С": самофинансирование, самоокупаемость и самоуправление и реально означает, что планирование работы — это исключительная компетенция самого социально-педагогического комплекса.

6. Принцип паритетности самоуправления предполагает, что родители, ребята и педагоги участвуют в управлении делами школы-комплекса на равных основаниях.

7. И, наконец, еще один управленческий принцип — согласован-

ность: цель управления в социально-педагогическом комплексе не регламентация, а согласование и взаимоувязка разнообразных деятельностей в рамках единых целевых установок.

Естественно, перечисленное выше не исчерпывает всех принципиальных установок нашего проекта. Но важно заострить внимание именно на названных идеях.

ЦЕЛЕВЫЕ ПРОГРАММЫ

А теперь перейдем к вопросу педагогической технологии...
Итак, только самое главное.

Социально-педагогический комплекс - это объединение нескольких воспитательных центров: учебного /школа, лекторий, библиотека/, дошкольного /ясли-сад, группы шестилеток/, производственного /израсчетный учебно-производственный кооператив/, клубного /объединения по интересам/, спортивно-туристического /залы, стадионы, турбаза, бассейн/ и научно-исследовательского /музей-лаборатория социологии воспитания и образования/. Нити управления сходятся в совете коллектива, который является внешним оперативным органом управления и включает в себя как педагогов, так и воспитанников и их родителей. Решения совета должны иметь высшую силу по сравнению с решениями администрации и отменяться только общим собранием коллектива. Но формальная структура - не самое главное. Важнее - содержание деятельности. И прежде всего деятельности воспитываемой. Опираясь на богатый опыт методики коллективных творческих дел /И.Иванова/, мы попытались создать свой вариант методики воспитания, которая решила бы поставленные выше задачи. Так родились целевые творческие программы /ЦТП/. В чем их суть? Целевая творческая программа - это система встроенных в перспективе мероприятий /дел/ по созданию, усовершенствованию и переделке конкретных социальных, природных, историко-культурных, политических и других объектов и ситуаций. Целевая программа - это своеобразный "бригадный подряд" коллектива, направленный на достижение реального /практического/ общественного, а вместе с тем и воспитательного результата. Подобная программа - это, по существу, организация несанкционированной свыше инициативы населения по разумному устройству своей жизни, форма общественной самостоятельности детей и взрослых в рамках района, поселка, региона.

Целевая творческая программа разрабатывается и осуществляет-

ся в течение длительного временного периода /полгода, год, несколько лет/, продолжительность которого зависит от характера объекта и специфики деятельности по его образованию. Программы разворачиваются постепенно, начиная с конца первого учебного года, с таким расчетом, что через 3-5 лет число их достигнет 7-10. Таким образом, в нормальных условиях коллектив занят осуществлением сразу нескольких программ, что дает возможность включить всех воспитанников в творческую коллективно-преобразующую деятельность и создать психологический тон оптимального рабочего напряжения, который обеспечивал бы личное и коллективное чувство удовлетворенности. Для разработки и осуществления этой программы создаются временные или постоянные разновозрастные коллективы и группы, действующие совместно с педагогом-организатором и инициативной группой родителей. Технология осуществления целостной программы воспроизводит в несколько уложенной форме организационно-педагогический цикл, разработанный И. Ивановым. Много здесь различных впадов, которые хотелось бы пояснить, однако лучше приведем два возможных примера таких программ.

"Двор" - программа оборудования площадок и озеленения территории микрорайона, призванная целесообразно организовать досуг различных категорий жителей и создать благоприятный эмоционально-эстетический фон жизни в условиях современного городского микрорайона. Более сложная и длительная программа - "Среда". Ее цель - борьба с проявлениями действий социально отрицательных групп подростков и взрослых, наносящих морально-психологический ущерб жителям района. Собственно говоря, такие программы уже давно стихийно рождаются жизнью. Взять их на вооружение - вот в чем задача.

Наряду с основным методом воспитания - методом включения в коллективную преобразующую деятельность /целевые программы, система работы производственного центра/, представляется необходимым широко использовать и вспомогательный метод развивающих игр /методика коллективно-творческих игр, система работы клубного учебного и спортивно-туристического центров/.

БЕЗ ОБЫЧНЫХ УРОКОВ

Теперь несколько самых важных замечаний - о целях и организации учебного процесса в нашей школе. Обучение за пределами базового минимума предполагается направить на целевую профориентацию по широкому кругу гуманитарно-общественных профессий, причем узкая

специализация должна вводиться лишь на последнем этапе выпускного класса. Обучение предполагает, с одной стороны, рациональную теоретическую подготовку, соответствующий отбор содержания образования, а с другой – включение ребят в практическое функционирование и изучение разнообразных социальных процессов. К примеру, старшеклассники, по нашему убеждению, вполне способны активно участвовать под руководством взрослых в изучении общественного мнения, что сегодня, как известно, весьма актуально.

Что касается организации подходов – то здесь, пожалуй, одно из проблемных положений нашего проекта. Нам видится школа будущего, в которой, по существу, отсутствует урок, традиционный урок. Работу учебного центра постепенно, через ряд серьезных экспериментальных проверок, предполагается построить в соответствии не с предметной, а с проблемной компоновкой содержания образования. Учебный день при такой системе посвящается решению /освоению/ одной или нескольких взаимосвязанных научно-практических и теоретических проблем /"погружение"/. При этом исчезнет разделение на уроки, а работа учителей и ребят будет строиться по принципу оптимального изменения характера коллективной деятельности. При этом, видимо, возможно будет максимально раскрепостить каждого школьника в выборе вариантов познавательной деятельности. Но это дело не простое, а потому захватывающе интересное. А во всяком случае, учить по Я.Коменскому в эпоху информационной революции – это нонсенс! Вот, к примеру, наши принципы отбора и компоновки содержания образования /6–10-е классы/.

1. Ядро содержания образования – реальные теоретические и практические научные и жизненные /еще не освоенные наукой/ проблемы, рассматриваемые в трех аспектах: 1/ история возникновения и попытки разрешения проблем; 2/ их социальная значимость; 3/ вариативность их разрешения.

2. Цель: воспитание и развитие научного подхода к явлениям окружающей действительности; развитие диалектического мышления.

3. Проблемной компоновке содержания научного образования предшествует составление вводно-ознакомительных курсов в 1–5-х классах.

4. Все содержание образования разбивается на межпредметные и предметные проблемные блоки, охватывающие в целом базовый минимум научных знаний, но в то же время предусматривающие выход на неограниченное индивидуальное изучение отдельных наук.

5. Освоение содержания образования происходит таким образом, что в каждый учебный день в одном классе "изучается" только один проблемный блок /"погружение"/. Время - 3-5 часов.

6. Один час в день отводится на изучение непроблемного материала, составляющего инструментарий наук /математика, язык, компьютер и т.п./.

7. В 9-10-х классах вводятся дифференцированные, а со 2-го по 10-й класс - индивидуализированные проблемные блоки, максимально учитывающие интересы, склонности и профессиональную ориентацию старшеклассников.

МУЗЕЙ ВЫПУСКНИКОВ

Теперь о самой дорогой, сокровенной нашей идее. Главным направлением научной работы в социально-педагогическом комплексе является комплексное социально-педагогическое исследование на тему: "Методы изучения, анализа, интерпретации и корректировка "конечных" результатов воспитания и их роль в построении педагогических теорий". Исследование рассчитано на длительную перспективу /20-40 лет/. Оно ведется всем коллективом под руководством директора комплекса и штатных социолога и психолога. Исследование предполагает углубленное изучение особенностей индивидуального развития и становления воспитанников в дошкольном и послешкольном периодах их жизни. Изучение послешкольного периода жизни выпускников строится на разнообразных формах регулярных встреч с ними, а также путем переписки, систематического наблюдения, тестирования и анкетирования. Все это, разумеется, предполагает особо теплое и внимательное отношение к выпускникам, так сказать, "культ выпускника", создаваемый всей атмосферой школы. Накопление полученных данных, их систематизация ведется на базе "Музея истории социально-педагогического комплекса и его выпускников". Такой музей должен стать неформальным центром не только научных исследований, но и воспитательной работы в школе, душой и гордостью всего коллектива.

Согласитесь, нам нужна организация, которая бы утверждала одну веру - веру в человека, в его неограниченные возможности. Но вера эта должна быть активной, направляющей растущую личность, дающей ей возможность в бесконечном числе попыток реализовать свое неповторимое "Я".

И, наконец, в заключение несколько важнейших, с точки зрения

реализуемости проекта, принципиальных замечаний о кадровой работе. Директор комплекса становится прежде всего главным педагогом. Высвобождение его от бесконечной текущей административной и хозяйственной работы возможно при условии введения в штаты полноправного заместителя директора по хозяйственной части. Такая штатная единица, а также должности психолога, социолога, художника-оформителя и других специалистов, в которых нуждается школа, возможны при введении нормативного принципа формирования фонда заработной платы и права директора использовать /по согласованию с советом/ законовленную часть этого фонда для привлечения необходимых специалистов и для материального стимулирования других работников. Должности директора социально-педагогического комплекса и его заместителей по учебной, воспитательной и научной работе являются выборными. Перевыборы проводятся на основе аттестации раз в 3-5 лет, а в случае недоверия коллектива - и раньше. Директор комплекса осуществляет постоянную работу с кадрами, направленную на раскрытие индивидуальных потенциальных возможностей каждого педагога. Директор руководит постоянно действующей школой педагогического мастерства. Такая форма работы через системы ролевых и деловых игр, диспутов, семинаров и практических занятий призвана заполнить известные пробелы в педагогическом образовании, получаемом в ВУЗах.

ШКОЛА ТУБЕЛЬСКОГО

Александр Наумович Тубельский.
Учитель истории. Кандидат педагогических наук. Директор школы.
По анкетам социологов выходит, что из 178 старшеклассников 734-й московской 160 относятся к своему директору с уважением и доверием, а младшие ребята - и без анкет видно - просто души не чают.

Проект этот - плод коллективных усилий группы учителей, учеников, родителей нашей 734-й школы. Но были у него другие соавто-

ры. Он не появился бы на свет, если бы архивы не сохранили для нас документы и тексты А.Макаренко, С.Шацкого, Е.Сухомлинского, Л.Выготского, А.Ухтомского, Э.Льенкова. Хотелось выразить особую благодарность Михаилу Петровичу Щетинину, раскрывшему реальные пути формирования гармоничной личности в современной школе.

Правда, у М.Щетинина речь идет о сельской школе, а мы говорим - о городе. Причем о миллионном. Здесь лозунг "Школа - культурный центр" не годится. Как бы мы ни старались - не может она удовлетворять все разнообразные интересы городского ребенка. И пытаюсь замкнуть эти интересы на себе, школа порой только мешает освоению сложной жизни большого города, всего ее культурного потенциала.

Поэтому создание школы, открытой для забот, трудностей, радости Москвы стало основой нашего проекта.

ПРИНЦИП ОТКРЫТОСТИ

Речь конечно, не об амбарном замке, снятом с дверей школы; положение сегодня такое, что войти сюда со своей идеей, гипотезой, знаниями человеку, не принадлежащему к этому дому - будь то родитель или специалист, - весьма затруднительно. Процессы, происходящие в обществе, человеческие отношения, противоречия взрослого мира - все это остается где-то там, за окном класса. Отстраненность, закрытость - не есть ли главная причина того, что современная школа не справляется с задачами воспитания детей?

Мы решили построить школу, открытую в мир. Часы учения и программа будут подвижными. Организуем их так, чтобы логику учебного процесса органично дополняли уроки людей разных профессий, работников предприятий и учреждений Москвы, музыкантов, литераторов, инженеров, врачей, экономистов, мастеровых. Прежде всего это будут наши родители, выпускники. А иных в школу приведут сами ребята, занимающиеся в различных секциях и кружках: кто в компьютерном клубе, кто в музыкальной школе. Пока общение со специалистами лишь дополняет уроки. А для нашей школы оно станет неременным условием.

Хотим попробовать Щетининский метод погружения. И организовать его не только в стенах классов. Почему бы, например, не погрузиться в ленинградскую архитектуру или, скажем, в экологию Подмоскovie? Жизнь с ее трудными вопросами, нерешенными проблемами встанет перед ребятами. Не только познать - попытаться одновременно с узнаванием решить.

Тут нельзя обойтись традиционным взглядом на урок как основу учебно-воспитательного процесса. Как это ни парадоксально, в будущей школе главное — не урок. Разве можно знать проблемы окружающей жизни, а тем более попытаться включиться в их решение за 45 или 35 минут? Учит жизнь. А на уроке происходит осмысление, перенесение на собственные потребности, обобщение.

Постараемся выстроить темы учебной программы сообразно порядку в природе: организовать "зимнюю" и "летнюю" выездные школы, где ребята будут участвовать в сельхозработах, осваивать социокультурную среду, включаясь в ее заботы на месте.

Открытой будет и оценка учебного труда: открытые экзамены, зачеты, общественные смотры знаний.

Предполагается перейти к качественным оценкам. Что это значит? Прежде всего, оценивать не решения конкретной задачи или примера, а продвижение человека по знаниям, положительное изменение в его отношении к предмету, мотив учения. Оценивать будут одноклассники, учителя, родители — школьный коллектив. Постепенно совсем отменим поурочные отметки. Возможно, тогда исчезнет дискомфорт ребенка в процессе обучения.

ПРИНЦИП ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛЕЗНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Могут сказать, что этот принцип у нас и так провозглашен и действует... Но, признаемся, воплощается он сегодня через систему обязательных акций, требований, задается определенными направлениями в работе, и чаще всего после уроков, не касаясь учебной деятельности.

Можно представить себе уроки, на которых приобретение знаний органично вплетается в производство реальных, духовных и материальных продуктов, необходимых обществу? Мы привыкли к формуле: Учение — подготовка к будущей жизни". А помните у С. Маршака:

...Но вряд ли в жизни
пригодится тот,
Кто, жить готовясь, в детстве
не живет.

Принести реальную пользу обществу сегодня, сейчас, когда сам процесс учения превращается в попытку решения важных, сегодняшних задач общества, — это немаловажно.

Удается. Современная школа способна выступать реальным ис-

полнителем заказов общества. И тогда учеба ставится в зависимость не от оценки в дневнике, а от того, справился или не справился ученик с этим заказом.

Вот и выходит, что отвечая на вопрос: школа — для общества или общество — для школы, мы говорим: конечно, первое! Ибо только общественно значимые цели приводят в движение ум, сердце, чувства ученика. И логика педагогического процесса выстраивается принципиально иначе, чем вчера и сегодня.

В наш проект заложено включение школьников в поиск объектов заботы. Ведь наивно надеяться на то, что общество с понедельника само начнет поставлять ребятам заказы. Мы вообще отвыкли доверять детям. Поэтому вместе с детьми создадим своеобразный банк задач, увязывающий содержание учебы с ситуациями социальной практики.

Выстроим школьную жизнь так, чтобы каждый день тренировал ребенка в проявлении заботы об общем благе, друг о друге, о взрослых и малышах.

Соединим школу с детским садом. Сделаем это не только для того, чтобы подготовить 4-5-летних детей к новой жизни. Мы получим замечательный "полигон" для проявления заботы школьников о малышах, возможность развивать свои педагогические способности, будущие отцовские и материнские качества, да просто — умелые руки.

Все это приведет к педагогизации всех: младших и старших, учителей, родителей — нынешних и будущих. И дело не в выпуске из школы профессионалов-педагогов, не в создании особых педагогических классов; умение чувствовать другого, относиться к нему как к ценности — вот то, что сегодня называется гуманизацией школы.

ПРИНЦИП МЫШЛЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современный урок в его традиционном, да, пожалуй, и в нетрадиционном виде предполагает прежде всего работу мозга: нагружает память, требует усвоения, понимания. Практическая деятельность человека чаще отсутствует. /исключим сегодняшние уроки труда, где есть деятельность, но нет мышления/. Можно сказать, что в школе мысль бездейственна, а деятельность — без мысли. Необходимо изменить положение так, чтобы эти два важнейших процесса взаимопроизвели. Тогда содержание образования должно быть направлено не столько на приобретение суммы ЗУН /знаний, умений, навыков/, сколько на усвоение универсальных способов познания действительности.

Речь идет о таких образцах мыслительности, при помощи которых можно познать неизвестное, обнаружить суть явления, создать нечто принципиально новое. Эти способы, к сожалению, нельзя передать в готовом виде, как таблицу умножения. Их освоение происходит в процессе решения человеком важной для него проблемы и обязательно вместе с другими людьми.

Сегодня нет методики овладения учеником методологией познания. Однако есть концепция овладения средствами мыслительности. Ее разработал философ Г.Щедровицкий. Методика широко применяется в практике организационно-деятельностных игр. Мы такую игру провели вместе с ребятами и взрослыми, обсуждая и создавая проект новой школы. Сошлись во мнении, что ребята быстро усваивают способы проблематизации, находят средства выхода из ситуации, а главное, умеют слышать другого, относиться к его мнению и развивать его в собственном мышлении. Конечно, этому надо учить ребят и учителей. Поэтому создадим в школе нечто вроде методологического клуба, постепенно научившись мыслительности.

Может быть, со временем это и станет основанием содержания образования — средством создания положительного отношения к познанию, обучением способам его самостоятельного освоения. Сам же учебный материал /даты, факты, постулаты/ перестанет иметь принципиальное значение, другими словами — перейдем от учения-обучения к обучению-образованию. А пока мы уже вводим междпредметные уроки, как взаимодополняющие /математика — физика, история — география/, так и контрастные по средствам воздействия /математика — музыка, история — химия/.

Если же говорить о создании благоприятных условий для мыслительной деятельности на уроке, то будем помнить, что существуют признаки активности и утомления мозга и принцип физиологической дозирования. Учитывая это, мы решили отказаться от досрочного расписания. Цель нынешние 5-6 уроков в день практически ничем между собой не связаны.

В нашей школе, по примеру школы М.Щетинина, введем 35-минутные уроки, объединим их в блок: две математики — хореография, две физики — музыка или ИЗО, или физкультура. Это разовьет у ребят рациональное и образное мышление...

Самое время рассказать о кабинетах-лабораториях. Их основная задача — побудить ребят к работе сит в условиях свободного выбора разнообразной познавательной деятельности. Кабинеты-лаборатории

будут работать во второй половине дня. Посещение этих занятий свободное: хочешь — работаешь самостоятельно дома или в библиотеке, или в музее. А в кабинете происходит что-то похожее на занятие научного кружка, консультативного пункта, отработка системы погружения и другая важная работа.

ПРИНЦИП СОВМЕСТНО-РАЗДЕЛЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Наш проект основан на идее совместного участия учителей и ребят в духовном и материальном производстве. Урок — не просто изложение учебного материала учителем и упражнения учеников, а их совместный поиск социокультурной проблемы: исторической, научной, производственной.

Так же и в труде. Сегодня мастер инструктирует и организует, а ученик выполняет работу. В нашей будущей школе трудовое обучение будет вестись в цехах и мастерских трудового объединения. Ребята вместе с мастерами и рабочими займутся разработкой технологии, конструирования, организацией самого производства.

Итак: взрослые и дети — сотрудники. Однако могут задать вопрос: что же все-таки отличает линию педагога от линии ученика в этом обмен процессе сотрудничества?

На этот вопрос в своих уникальных исследованиях по тифлосурдопедагогике отвечали педагоги Мещеряков, Соколянский, Апрашев, философ Ильенков. Они выдвинули принцип совместно-разделенной деятельности, учитель действует вместе с ребенком /рука в руке/ до тех пор, пока тот не почувствует: дальше могу сам! С этого момента начинается разделение: ученик действует самостоятельно, учитель выступает в роли помощника, но лишь до тех пор, пока перед ними снова не встанет общая нерешенная задача.

Как этот важный принцип будет осуществляться в нашем коллективе?

Представьте себе общее собрание. Перед взрослыми и детьми — одна проблема. Учителя на равных с ребятами высказывают свое мнение, побуждают их к активности, но происходит это лишь до поры, пока не станет явным проявление ребячьей самостоятельности.

В нашей школе не будет привычных сегодня штабов, комиссий, советов... Обнаружили, например, что далеко не все ребята чувствуют себя защищенными в коллективе, в отношениях с учителем на уроках. Проблема? Конечно. Для ее решения создается совет справедли-

вых. В него входят учителя и ребята. Разрешая конфликт, взрослые члены совета справедливых действуют равноправно до тех пор, пока ребятам не станет ясна суть конфликта, пока не обнаружено активное, равнодушное к нему отношение. А тогда — ищите решение сами!

Этот же принцип мы имели в виду, когда думали над тем, как организовать реальное участие каждого ребенка в жизни большого школьного коллектива. Поэтому на педсоветах у нас могут присутствовать... любой мальчишка или девчонка, которых его коллектив /класс/ делегировал для решения обсуждаемого вопроса.

Речь шла уже о кабинетах-лабораториях. Здесь учителя помогут ребятам определить их собственные темп прохождения учебного материала, подтолкнут к углубленным занятиям предметом. И важнейшим принципом в этой работе станет принцип совместно-разделенной деятельности.

Не менее важна совместно-разделенная деятельность в выборе профиля обучения в старших классах: гуманитарного или технического. В нашем экспериментальном плане есть пункт: "Индивидуальный выбор углубленного освоения одного-двух видов естественно-научного, технического, гуманитарного творчества с использованием предприятий и учреждений города". И этот выбор — обязателен. Школа поможет ребятам войти в производственный коллектив, научную лабораторию, кафедру, музей, конструкторское бюро. Поможет войти, поддержит на первых порах самостоятельную работу и, наконец, организует творческий отчет перед всеми.

ПРИНЦИП САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Самопознание, самовоспитание, саморазвитие — вот три кита, на которых стоит названный принцип. Выстроим жизнь школы так, чтобы человек постоянно тренировался в выборе характера задания, материала изучения, вида труда. С самого первого класса будем создавать такие ситуации выбора и на уроке, и во второй половине дня.

И если ситуация постоянного выбора — это одно, то другое — общение. В нашем школьном коллективе ребенок будет главным участником постановки трудной цели, общей работы и коллективного анализа результатов.

Принципиально важно, чтобы все это происходило не только после уроков или в лагере, но и в процессе учебы. Постоянный анализ: что с нами происходило на уроке? Что усвоили прочно и как

это произошло? Кто был активен, а кто не смог найти себя в общей работе? По каким причинам это произошло? Что изменилось во мне сегодня по сравнению со мной вчерашним?

В школе, сориентированной на самоопределение личности, ничего необычного не будет в том, что, скажем, по математике мальчишка учится в 7-м классе, по русскому — в 5-м, зато по биологии — в 6-м.

Не так уж страшно разрушить классную систему, постепенно отказавшись от классного коллектива как основного. Его заменит разновозрастная бригада, где главным станет общая забота о своем городе, районе, людях, совместный труд и общение...

...И тогда школа вместе с нашим большим городом с его научно-техническим, культурным, духовным потенциалом станет для ребят школой саморазвития, самообразования. А это и есть — главное.

И если это так, то участие ребят в нашем эксперименте есть одновременно и исследование, и средство самопознания. Впрочем, не только для школьника, но и для учителя и ученого-педагога. Думаем, что такой саморазвивающийся эксперимент может явиться основой прикладной педагогической науки. Ведь он потребует от ученого не только создания гипотезы и отработки модели, но и совместной работы с учителями и детьми на всех этапах научного исследования...

ШКОЛА – ПАРК
(школа Балабана)

Милослав Александрович Балабан – доцент МГУ, старший научный сотрудник Научно-исследовательского вычислительного центра МГУ. Ему 65 лет. Он работал учителем, директором школы, был сотрудником ЮНЕСКО в Париже. Несколько лет представлял интересы СССР на постоянном международном семинаре по школьному обучению при "Организации экономического сотрудничества и развития" (всемирно известный "парижский клуб").

Проект школы-парка опубликован в газете "1 сентября" (№№ 24, 25, 26, 28, 29, 30 – 1992 г.).

Можно ли получить достойное образование без особенных родителей, без учителей и даже без способностей?

Получить – нельзя, но СДЕЛАТЬ его может всякий, если школа перестанет быть планово-тоталитарным заведением и обеспечит соблюдение естественного права личности на свое собственное духовное развитие. Во многих развитых странах эффективная защита гражданских прав человека уже позволяет ему достойно жить без богатых родителей, хороших директоров и особо выдающихся способностей. Но там же до сих пор школьное классно-урочное образование основано на негласном предположении, что кому-то точно известно, ПО КАКОМУ ПЛАНУ НУЖНО РАЗВИВАТЬ ЧЕЛОВЕКА. На этой злостной утопии замешена деятельность и большинства нынешних реформаторов.

Прямое насилие часто выдается за заботу о слабых по природе – недоразвитых и неграмотных, – пока, мол, те не научатся сознательно подчиняться норме писанного права. Хотя всем известно, что выяснить реальные интересы и склонности малыша можно и без научных тестов.

Нужно только посмотреть, как и куда он "голосует" своими ножками... Но именно такого убедительного выбора плановое образование лишает и ребенка, и взрослого студента, опираясь не на здравый смысл, а на сугубо авторитарную перспективу априорного научного знания.

Даже на уровне научного обсуждения этой проблемы постоянно раздаются требования представить убедительные ссылки на известных педагогов и психологов, которые доподлинно знают, как нужно ПРАВИЛЬНО развивать человека. Сколько ни думал, не смог найти никого, кроме Адама с Евой, Жан-Жака Руссо, Льва Толстого и Эриха Фромма, которые понимали пагубность всякого, даже самого демократичного, но – планового выпколивания под видом развивающего обучения.

Адам и Ева не оставили сочинений на эту тему, но они, так же, как миллиарды их потомков, относились явно уважительнее к развитию всего живого, чем те, кто пытается придумать, сконструировать и построить единую базовую структуру сознания у миллионов. Прекрасно понимая, что не в человеческих силах изменить (по собственному разумению) даже природный цвет волос или глаз в развитии телесной структуры ребенка, мы постоянно норовим обратиться с его духовной структурой, как с куском глины, из которого можно слепить что угодно.

Дарно известно, что никому (кроме Бога) не дано по своему усмотрению лепить детей физически. Они похожи на родителей вовсе не потому, что склонны им подражать, а по своей ПРИРОДЕ, которую можно лишь изуечить попытками внести изменения на манер Прокруста или компрачкосов. Но в плане духовного развития подобное увечье принимается за вполне приличное образование, которое, мол, просто не всем дается безболезненно.

Лишь новая, достаточно органическая перспектива позволяет преодолеть этот мощный миф, постоянно насаждаемый школьным образованием. В частности, появляется возможность понять, почему столь низкий, не более десяти процентов, учебный эффект школьного образования не смогла повысить ни одна школьная реформа, которая неизбежно укрепляет его главный порок – принцип плановой передачи чужого, готового знания.

А ведь жесткий катехизис пассивно усваиваемого объективного знания, передаваемого как откровение свыше, по единому плану и написанию, появился вместе с самой класс-школой только в ХУП веке. До этого каждый легко обходился своим собственным субъективным знанием-

таким же природным ОРГАНОМ, как рука, глаз или язык. Орган, в отличие от ОРУДИЯ, вроде лопаты, очков или текста, ни получить, ни передать нельзя, а можно только развивать, отыскивая себе занятие и наставника не по нужде, а по душе.

Лишь в условиях самого свободного выбора удастся избежать известного эффекта ранней специализации, которая действует как жесткая клетка, где и идет атрофия многих, якобы ненужных способностей.

Навязывая единый набор учебных предметов и темп их освоения, класс – школа нарушает главный закон органического развития личности и переводит все массовое образование в авторитарный режим. А он способен научить лишь точной исполнительности, что и принимается за достойный человека результат образования. В экономике подобный порок удастся преодолеть при помощи рыночных средств. Действительно, класс-школы должны сами перейти в состояние открытых студий или свободных парк – школ, если заменить – стандартный аттестат – рекомендательным письмом; официальный учебный план – открытым ассортиментом услуг; аттестацию клиента – аттестацией качества услуг. Но чтобы клиенты приходили сюда по своему усмотрению не за знанием – орудием, а за делом по душе (которое наши предки справедливо называли потехой), нужно вернуться к этике активного знания – органа.

Нормальное духовное и умственное развитие идет по древнему принципу: "Делу время и потехе (то есть – учебе) час". Вернуть учебе статус свободного досуга – значит преодолеть этику школьного мазохизма: "Если долго мучиться, что-нибудь получится." Чтобы успешно выдавать мертвое фиксированное знание за живую науку, школе лонадобилась двойная мораль казенного дела, где познавательная инициатива легко обращается рабской исполнительностью; право на образование-школьной повинностью; а светоч знания – духовным застенком.

Как знание оборачивается не силой, а слабостью

Давно известно, что под видом права на образование даже в развитых демократиях действует (гораздо жестче армейской!) всеобщая школьная повинность. Но в отличие от армии или тюрьмы все более долгий срок в школе дается ее обитателям якобы не в интересах общества, а в их личных интересах. Существует всеобщее согласие насчет безусловной пользы всякой школы как храма знаний, где в обмен на хаотичную свободу домашнего воспитания ученикам и студентам дается упорядоченное (учебным планом) образование – единый и универсальный набор

самых необходимых в жизни каждого знаний, умений и навыков.

Эта идеология классно-урочного вышколивания отражает примитивную механическую модель развития человека и его сознания, модную у рационалистов семнадцатого века. Их возвышенные призывы создать храм знания в душе ученика до сих пор служат рабочим лозунгом для тех, кто почему-либо не хочет видеть, что для этого придется разрушить другой храм — дома и семьи — в душе человека.

Трудно поверить, но многие серьезные исследователи все еще свято верят Яну Амосу Коменскому в том, что изобретенная им классно-урочная машина способна "делать человека человеком".

В своем понятном стремлении доказать, что его плановая класс-школа не просто обучает грамоте, а обеспечивает всеобщее воспитание множества, Коменский шел на явные передержки. Лишь в рекламных целях можно утверждать, что школа делает всех мудрыми и благородными, приучая "правильно выражать свои мысли". Что только в его школе люди становятся "людьми, а не дикими животными, не бессмысленными зверями, не неподвижными чурбанами".

Правда, для этого, как выяснил через двести лет Добролюбов, требуется еще кое-что, в частности, — отыскать "непогрешимых, идеальных наставников и воспитателей". Для воплощения этой пустой утопии в жизнь до сих пор и развивается репрессивный механизм средней и высшей школы, которая на десять — пятнадцать лет заменяет естественный контроль социальных макроструктур, обычно обеспечивающих творческое развитие личности.

Дело в том, что классно-урочная технология исключает учащегося из нормального, рыночного оборота знаний, где их ценность определяет сам потребитель, а не чиновник. Главным основанием для такой унитарной редукции учебных ценностей до фиксированного набора плановых предметов, тем и текстов является старый школьный миф, согласно которому,

- человек глуп по природе и сам не понимает свой интерес;
- что ему нужно, знает школа... из своего учебного плана;
- школа служит высшим интересам личности и общества.

Примитивная модель обучения как заполнения чистой доски легко сходит за очевидную истину под давлением идеологии стандартной аттестации, которая обеспечивает выпускнику те или иные ощутимые привилегии. Значимость диплома (аттестата) объясняется скорее приманкой чина, по меткому замечанию Толстого, а не научной, моральной или

этической ценностью школьного знания.

Вот почему класс-школа служит не столько разумному, доброму, вечному, сколько рассадником всеобщего и обязательного увечья нашей цивилизации. Как и многие другие непрофессиональные занятия, школа обильно использует самую прогрессивную фразеологию, чтобы постоянно скрывать тот морально-этический ущерб, который наносит массовое принудительное прописывание истин, прививая целым поколениям идеологическую нетерпимость всех мастей и оттенков.

Что, в самом деле, может развиваться в авторитарной атмосфере классов, где все бывает только "правильным" или "неправильным"?

Как только кто-то получает право устанавливать (для другого!), что есть высшие интересы нации, клана или просто учебного плана и низшие прихоти... личности, — гражданское общество исчезает.

Не стоит забывать, что любое массовое насилие совершается во имя высших интересов. Так что школа здесь — не исключение, а мощное орудие подавления творческих потенций личности, превращения ее в послушную рабсиду. Демократия лишь частично компенсирует этот эффект гражданским правом за ее стенами.

Но без действенной концептуальной альтернативы даже такие умы, как Руссо, Лев Толстой и Эрих Фромм, оказались бессильны развеять благостный миф о высоком назначении класс-школы, чьи убогие результаты обычно объясняют тем, что ей всегда чего-то не хватает. Вот почему и получается: сильней класс-школы "зверя нет".

Шаткий принцип ограниченного суверенитета личности ученика те же прогрессисты пытаются оправдать тем, что, мол, семья и школа — такое вечное, изначально заданное единство, которое молодым не дано выбирать самим. Так совершается еще один — исторический — подлог, ибо планово-предметное образование появилось относительно недавно как своеобразный антипод семьи. Класс-школа лишила ее главной функции — полноценного развития молодого поколения в реальном производстве, с его единым и открытым оборотом знаний. Так семья стала пролетарским (производящим только "пролес" — потомство) придатком — потребителем и поставщиком рабсилы для автономных ведомств индустриального производства.

Началось это всего триста лет назад, когда в Центральной Европе красно-урочная мельница Коменского взяла на себя заботу об обучении всех детей грамоте. Ее жернова и сита неизбежно лишают учеников той творческой инициативы, которая нужна для ведения своего эффективного домашнего (то бишь — заведомо экологичного!) хозяйства крестьянина

или ремесленника. Так появился порочный круг экспансии планового образования, на счету которого — отнюдь не только просвещение населения до уровня грамотной рабочей силы для фабрик, где "рабочий служит машине". Это меткое выражение Маркса касается как социальных, индустриальных и научных революций, так и глобального экологического кризиса. Нельзя остановить микроэкологическую ("домашнюю" — в плане ведения нашего общего дома) катастрофу в условиях микроэкологической разрухи в виде вполне пролетарской морали коллективной безответственности. Ее теперь формирует уже не столько массовая класс-школа, сколько реальный разрыв человека, низведенного до уровня пассивного исполнителя-потребителя, и — природы, на которую оказывает воздействие безликий молюх массового производства.

Живое знание в тисках мертвой привычки

Как видно, отсутствие надлежащей макроконцепции обращения информации в обществе вынуждает не только учителей-практиков, но и вполне серьезных аналитиков пользоваться застарелыми мифами, созданными на потребу явно устаревшего социального заказа.

Лишь современная макроинформатика позволяет преодолеть предметное представление о знании, ибо только теперь появились достаточно операционные модели логогенетики и логодинамики, которые позволяют эффективно описывать образование как процесс, отражающий сугубо духовную потенцию личности по-своему видеть и делить мир.

В то же время до сих пор все бесспорные суждения о частной, субъективной природе человеческого знания бытуют в основном на уровне художественных образов или расхожих метафор. Практически же используется вполне материальная концепция внешнего, объективного знания, которое где-то кем-то добывается, хранится, используется и передается. Всякая попытка сделать его всеобщим достоянием неизбежно ведет к образованию доминанты внешних, устанавливаемых извне — каким-то чужим способом разделения мира — границ.

Эти фиксированные знания формулируются как правила рассудочной деятельности и устанавливаются репрессивными методами класс-школьного социализма. Защитной реакцией всякого организма на такое силовое воздействие является переход физиологии развития в режим хабитуации — достаточно тупого, мертвящего привыкания, которое сходит за набор формальных знаний при школьной аттестации.

Такое привыкание, как известно, связано с повышением порога чувствительности, утратой каких-то значимых различий, которые ранее

могли привлекать внимание. Именно такое отупляющее воздействие оказывает на большинство учащихся идущий к ним извне поток чужой, плохо согласующейся с личными устремлениями каждого, ОБЯЗАТЕЛЬНОЙ информации.

Унитарную школу удовлетворяет такое образование, основанное на явной интеграции пестроты мира, который организуется по школьным предметам, темам, разделам, законам и правилам. Нормальное развитие обычно ведет к оживлению восприятия, что достигается доминантой сенситизации, то есть снижением порога значимых различий. Так что истинное богатство живых знаний серьезно отличается от того, что предписывается школьной нормой расширения номенклатуры готовых чужих ответов на чужие вопросы.

Вне школы же, оказывается, интеллектуальное развитие ведет к росту диапазона вопросов, значимых для личности контекстов — за счет того, что новые знания обеспечивают новые возможности по-своему разделить мир в каждой ситуации. Этот, несколько более макропедагогический подход дает возможность оценить и реальную опасность столь привычного формализма в массовом образовании.

Именно выполняя свою просветительскую миссию, школа пытается перевести всякое человеческое знание в ранг коллективной собственности, которая, как известно, является вовсе не собственностью, а орудием принуждения. Формальная аттестация по внешнему знанию снижает статус внутреннего знания до низменного уровня личного опыта.

Таким путем школа исключает не только истинное человеческое знание, но и саму себя из сферы действия гражданского права, которое обеспечивает действительную защиту личности на базе истинной (ЧАСТНОЙ) собственности. Вне этого действительно священного правового института невозможно гарантировать творческое подноправие личности.

Здесь не могут помочь никакие словесные, терминологические и административные ухищрения, которые сопровождают произвол всякой тотальной аттестации, независимо от того, кем она проводится.

Для якобы объективного отбора и распределения людей по социальному статусу требуется столь же строгий устав, как и для всех иных прямых исполнителей чужих требований, приказаний и приговоров. Не потому ли функции этих безликих исполнителей все чаще передаются нынче в школах техническим устройствам? Ведь такая механизация позволяет резко сократить круг общения подопечных школы...

Как право оборачивается полным бесправием

Когда-то учитель был одним из ЛИЦ, составлявших рабочее пространство каждого ученика, которому теперь, в классе, положено видеть лишь одну учительскую физиономию в обрамлении безликих затылков одноклассников. Более того, теперь вместо учителя все чаще работает экран или дисплей компьютера, который лишен человеческого субъективизма, столь вредного для непрерывного процесса объективной аттестации.

Десять - пятнадцать лет непрерывного публичного допроса в классе заставляют забыть, что жесткий единый план полезен лишь в технике, но в обществе - это дорога к рабству.

Школа как будто нарочно путает ЦЕЛЬ деятельности с одним из СРЕДСТВ ее достижения, устраивая дорогие и вредные массовые перевозки там, где нужны лишь ясные дорожные знаки.

В системе класс-школы личная цель официально подменяется жестким учебным планом, выполнение которого гарантирует получение ПРИВИЛЕГИИ в виде аттестата или диплома. Феодальная приманка более высокого статуса компенсирует даже явный правовой абсурд прямого школьного принуждения. Оно заставляет всех двигаться в едином строю класса к общему, официально утвержденному стандарту светлого будущего.

Невинными издержками планового производства кажутся всем нам и попытки свести развитие сознания личности к тупым процедурам его конструирования из частей по учебному плану, программе, учебнику, расписанию и звонку. Характерный запах испуганной человеческой плоти в начальной, средней и высшей явно связан с тем, что животный страх совершить ошибку - главный эффект режима непрерывной массовой аттестации и сортировки учащихся.

Лишенные познавательной инициативы, выпускники школ вместе со стандартным аттестатом получают не столько реальные знания, сколько словесную ГРАМОТУ - умение оперировать условными знаками типа букв, цифр или терминов, выдаваемых за научную абстракцию. Стремясь поскорей получить осязаемый результат учебного воздействия, школа разрушает органический цикл активного (поискового) развития сознания ребенка.

Трудно вернуться к этике свободного обращения собственного знания из рабского оборота готового набора учебных формул. Годы такого силового воздействия неизбежно приводят к утрате учащимся природных способностей.

Репрессивные заведения под видом сферы услуг

Монопольное положение официального аттестата и диплома не позволяет школе стать нормальной сферой услуг, ибо здесь, кроме учителя и ученика, активно действует еще и третья сторона – официальный Заказчик. Именно он устанавливает содержание аттестата, а значит – учебного плана, что делает любое учебное заведение обрабатывающим производством.

На классно-урочной мельнице ученики и студенты – сырье, а учителя и профессора – операторы при школьном механизме, который сам себя возвел в чин светоча знания. Такое знание – не камуфляж, а такая же истина, как высокое звание защитника Государственной Безопасности, если под государством понимать тот или иной авторитарный режим.

Вот почему Генеральным Заказчиком такого унитарного производства аттестатов благонадежности или зрелости оказывается государство.

Унитарная класс-школа кажется всем нам вполне безопасным учреждением именно благодаря тому, что образование давно стало областью не частного, а публичного права. И потому все школьные неполадки считаются мелочами, неизбежно возникающими в любой административно-бюрократической системе.

Фиксированная аттестатом номенклатура учебных ценностей лишает систему образования возможности реально развиваться за счет органичного оборота свободных знаний. Отсутствие такого независимого макроуровня, эффективно ведущего гражданский контроль всякой социальной системы, требует административной компенсации, как и любое другое нарушение принципа разделения властей.

Без прямого рыночного контроля (на уровне макроструктур) за обращением знаний неизбежно развитие той или иной тоталитарной патологии. Одна из них – образование-статус, осязаемым воплощением которого является столь воделенный стандартный аттестат или диплом. Эта пустая бумажка, которую тщетно пытаются укрепить все школьные реформы, гораздо мощнее того, чем прикидывается. Даже сугубо правовой абсурд госстандарта на аттестацию... клиентов (что превращает образование из права в обязанность) не привлекает внимания вездичивых вристов. А явный беспредел, который всцарился в содержании обучения под припытием казенных аттестатов, давно превратил массовое образование из унитарного в нечто вполне абсурдное.

Официальная педагогика, обслуживающая операторов школьного при- нудформлени. игнорирует принципиальную невозможность сконструиро-

вать макроразнание из микросообщений. Дело в том, что реально она используется школой лишь как научное прикрытие, которое снимает груз ответственности с тех, кто занят распределением свидетельств об исполнении начальной, средней или высшей школьной повинности. С этим трудным делом легче всего справляются не профессиональные педагоги, а операторы с подготовкой специалиста-предметника.

Именно высшие интересы науки позволяют математичкам и химичкам не только бестрепетно сортировать учащихся по текущей и прочей успеваемости, но и стойко сносить проклятия моралистов. Вот почему все подобные проблемы мало интересуют реальных участников школьного производства, озабоченных успешным выполнением учебных планов.

Что случится, если выйти из школьного зазеркалья?

Конечно, обидно признавать аттестаты и дипломы, за которые мы все так долго боролись, главным источником многих наших бед. Но этот вывод легко проверить, если всерьез рассмотреть реальные последствия отмены монополии официальных свидетельств об образовании. Оказывается, что при этом — ничего не случится там, где их уже давно считают пустыми бумажками, — в хозяйстве, науке, технике. На рынке труда вместо них негласно, но успешно действует что-то вроде старых рекомендательных писем в форме резюме;

- обанкротятся лишь учебные заведения, где аттестация — основное содержание и результат педагогической деятельности;

- начнется настоящая реформа — внутренняя и содержательная либерализация системы массового образования.

Что произойдет с разъяренной математичкой, если ей больше не придется заниматься принудительным кормлением тех, кого пригнали к ней в класс за этим пустым, но таким нужным аттестатом? Она начнет становиться Педагогом. С чего бы это человеку звереть, если к нему приходят те, кому он интересен?

Так в школе неизбежно появится Мастер-педагог, который для граждански увечной системы класс-школ просто вреден. Как всякий другой профессионал, он избавлен от содержащих ее предрассудков, ибо знает, что человек действует и развивается как всякая другая (всегда полная!) органическая система, где всякое зернышко хорошо знает, что ему нужно для собственного развития. Так же и ребенок в чреве матери хорошо понимает свой интерес. То, что в технике и механике может показаться хаотическим рысканьем, в мире божьих тварей часто оказывается всегда упорядоченной и полезной (для развития) деятельностью. Вот почему

педагог-профессионал понимает, что

- насильно скармливая ученикам казенные пайки из учебников, нельзя обогатить их души сокровищами человеческого знания;

- само стремление предписать всем единый рацион под видом объективного знания - достаточно абсурдно;

- более активная система обучения на основе Педагогики Мастера может развиваться лишь там, где свободен не только сам Мастер, но и его ученики.

Парк-школы Афин, где среди прочих мастеров Сократ, Платон и Аристотель тоже держали свои открытые студии, не выдавали стандартных аттестатов. Поэтому ученики там не закрепощались по фиксированным классам, курсам, педагогам и специальностям. Они не лишались возможности постоянно и очень активно совершать свой личный и ответственный (но не обреченно окончательный) выбор предмета, студии, педагога и самой школы - как способа организации личного творческого досуга.

В сады Академа и Ликеума (а позже в университетские корпорации) приходили лишь те немногие слушатели, которых привлекала всяческая философия. До появления классовно-урочных школ каждый чаще всего находил себе образование по душе в своем или чужом, но почти всегда - семейном деле.

Сейчас таких возможностей цехового ученичества осталось очень мало. Зато мощная сеть класс-школ уже создала нужную инфраструктуру для развития современных парк-школ с множеством открытых учебных студий на все вкусы и запросы.

Какая наука сможет преодолеть научную мифологию

В условиях замкнутой системы массового цикла ШКОЛА - НАУКА - ИНДУСТРИЯ - ШКОЛА нет места критике на базе нормального здравого смысла. Педагогика, психология и прочие науки этого порядка входят в этот цикл на правах инструмента или даже научного прикрытия того беспредела, который творится в массовой школе. Вот почему приходится использовать более широкую, скорее натурфилософию, чем собственно научную концептуальную перспективу современной макроинформатики, чтобы действительно преодолеть ту мифологию, в рамках которой происходит массовое насилие над духовной природой человека, что неизбежно вызывает столь же массовую защитную реакцию детей.

Именно чрезвычайно широкий диапазон проблем, которыми занимается макроинформатика, не позволяет дать достаточно формальное и одно-

значное определение этой научной дисциплины. Как видно из названия, она претендует на особый статус в столь бурно развивающейся области знания, где в последнее время появился обширный набор технических дисциплин под общим названием "computer science".

На первый взгляд кажется, что выйти из школьного зазеркалья нам мешает лишь наше всеобщее увечье — преданность идее унитарного образования. Но за этой идеологией прячется довольно шкурный ужас а что будет с нашими, давно не существующими привилегиями? Эта ущербность образованного истеблишмента уже сгубила попытку либерализации массовой школы через систему личных ваучеров в Англии, где при этом был введен Национальный Учебный План.

Тот же страх неизбежно погубит аналогичную реформу в США. Там на отмену стандартного аттестата не решились даже радикалы, которые надеются произвести революцию в образовании, заменяя казенные школы частными за счет использования тех же личных ваучеров и... персональных компьютеров.

На уровне структур, регулирующих потоки реальной информации, эта патология ведет к неизбежной деградации морально-этической нормы. Ведь давно известно, что пресловутый переход человека разумного (*Homo sapiens*) в исполнительного деятеля (*Homo taber*) начинается с невинного стремления дикаря сразу получить осязаемый результат, в данном случае — какие-то конкретные знания. Это ведет к подмене заботы о развитии знания-органа и ухода за ним ПРЯМЫМ ДЕЙСТВИЕМ: утратением в использовании пассивных знаний-орудий.

Лишь эта концептуальная перспектива позволяет понять, как опасен класс-школа, которая лишает личной предприимчивости большую часть любого народа. Этим она неизбежно подрывает самый мощный стабилизатор гражданского общества — семейное производство.

Затем засилье наемного труда ведет к социальным, национальным и другим конфликтам. Для их разрешения и существует громоздкая система государства с бюрократией разделения властей и системой многолетнего повального образования, которое больше смахивает на дрессировку в клетке.

Надежда на терпение и труд как источник творческого развития странно сочетается в массовой школе с постоянными призывами "подумать о душе", оставаясь в мире планового производства стандартных знаний и сознаний. Современная макроинформатика позволит преодолеть это заклятье планового обучения, так же, как макроэкономика смогла

свергнуть фетиш планового производства.

Как только удаётся разработать адекватное представление знаний в операционных понятиях активного знания-органа, можно будет отказаться от тупого планирования в образовании. Не нужно будет больше представлять живое знание в мёртвую формальную грамоту - систему условных знаков - от букв и цифр до научных терминов. Грамота будет по-прежнему служить орудием доступа к чужому знанию через письменные тексты для развитого интеллекта профессионала. Но не сможет никого лишить собственной познавательной инициативы.

Макроинформатика уже накопила значительный запас не только теоретических, но и экспериментальных данных, которые позволяют разработать более последовательную и эффективную перспективу всего комплекса проблем знания и познания. С ними мы и предлагаем познакомиться читателю. А поскольку одним из аспектов этого анализа оказывается этика - как структура неспецифического контроля человеческого поведения, некоторые прикладные аспекты макроинформатики можно будет реализовать лишь при помощи средств массовой информации.

В частности, есть надежда, что именно наша пресса сможет существенно сместить устоявшийся взгляд на природу знания. Дело в том, что в развитых странах Запада эту простую мысль блокирует тупой страх потерять давно не существующие привилегии якобы образованных людей. Так, может быть, нынешняя наша общая нищета ресилит его, этот животный страх? Ведь свободная и мощная парковка - самоокупается, а потому гораздо дешевле самой захудалой класс-казармы!

ПРОЛЕТАРСКАЯ ПРИРОДА ВЫШКОЛИВАНИЯ.

Якобы освобождая семью от традиционных учебных функций, классика упрадняет её как органическую структуру, обеспечивающую внутренний, частный механизм зарождения и циркуляции человеческого знания в ходе повседневного сотрудничества взрослых и детей. Таким образом массовая школа

- разрушила природный орган частного развития всех социально обратимых духовных ценностей;
- раздробила единое поле человеческого познания на множество замкнутых академических предметов и тем;

—установила образование как социальный статус, который даётся за успешное прохождение сквозь жернова и сита классов и курсов.

При этом неизбежно извращается и разрушается сама учебная деятельность. Она становится малоэффективным занятием. Дело в том, что развивающее обучение наиболее эффективно идёт в открытом трудовом обороте реального (в том числе и технического) опыта между старшими и младшими поколениями. Именно так сокровища личного опыта обращаются в свободно конвертируемое знание, которое, однако, развивается у каждого как его частное достояние. Все попытки вбивать знания посредством школьной зубрёжки лишь резко снижают эффективность массового образования, что постоянно отражается

—на росте сроков школьной повинности, которая длится теперь до пятнадцати лет;

—на пролетаризации семьи, у которой остаётся одна продуктивная функция — производить на свет потомство ("пролес");

—в резком крене социального развития в сторону индустриальной цивилизации.

Этот пролетарский эффект духовного обнищания явственнее всего ощущается при социализме, коммунизме или фашизме. В некоторых же демократических странах пролетарский менталитет, навязываемый унитарным образованием, до последнего времени удавалось компенсировать за счёт ускорения внешнего оборота товаров, знаний, рабочей силы и услуг.

Но этот явный паллиатив (который до сих пор величают научно-промышленной революцией) обречён быть экологически разрушительным. Кроме того, все унитарно-технические ухищрения принципиально бессильны обеспечить то, что без всяких усилий давала обществу полноценная семья.

Лечить, как видно, нужно не систему унитарного образования, а больного — мифологию объективного, якобы абсолютно истинного знания. Труднее всего понять, что истинный очаг школьной патологии кроется в обычных, хотя и немного авторитарных, условностях классно-урочной процедуры, которые требуют жёсткого, даже абсолютного разграничения

—между нормальным и формальным (школьным) поведением, что лишает учащегося возможности жить в своём собственном, личном пространстве и времени;

— между учителем и учеником, что лишает учащегося многих возможностей сделать личный выбор;

— между разными по уровню классами и курсами, что лишает учащегося возможности активной самореализации в роли старшего.

Когда-то натуральное хозяйство обеспечивало каждому активное участие в полном цикле свободного обращения знаний именно за счёт того, что в мощной семье всем приходилось действовать в обеих ипостасях — и старшего, и младшего. Такой, внутренне открытый, режим деятельности в семье делает её лабильнее любой административной структуры.

Во времена, когда не только карета, но и ложка несла на себе фамильный почерк, не требовалось столь модных торговых, финансовых и биржевых служб, которые искусственно обеспечивают необходимый баланс личного выбора в условиях массового производства. Массовое образование, несомненно нуждается в аналогичных биржах знания, чтобы каждый сам мог обеспечить себе личный выбор в открытом обороте знаний.

Всякая попытка прямо восстановить для этой цели семейную структуру органического образования — пустая утопия в условиях нашей технической цивилизации. Лишь относительно недавно была найдена удобная форма для вполне динамичных бирж реальных человеческих знаний, которые действуют как технопарки, обеспечивающие именно прямой доступ к полному циклу обращения информации. Их несомненный успех позволил найти и экспериментально проверить эффективный выход из тупика унитарного образования путём возврата к древней парковой структуре учебного сервиса.

Платон и Аристотель держали в садах Академа и Ликеума такие открытые парк-студии для переменной аудитории бродячих (по нынешним меркам) учеников. Как только ученика освобождают от принудительной осёдлости (в классе, школе, институте), он начинает кочевать согласно собственному, генетически заданному потенциалу развития, очень быстро обретая нужные именно ему знания, умения и навыки.

Вполне вероятно, что услуги мощной системы бирж знания заменят распределение школьных лайков казённых истин — образованием, которое обеспечит личный выбор полноценного духовного питания.

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПАРК-ШКОЛ И СТУДИЙ.

Массовые класс-школы всех уровней готовят в основном послушную рабсилу для поточного производства, где машины используют людей. И никакой хороший учитель тут не поможет, пока он низведён до положения безответственного оператора при сложном механизме унитарной школы, где от имени государства он определяет и стандарты:

-государственный стандарт аттестации (по единому комплексу учебных предметов) на социальный статус обладателя начального, среднего и высшего образования;

- столь же жёсткий возрастной стандарт получения такого унитарного образования для всех без исключения нормальных людей;

- официально предписанную (учебным планом) стандартную последовательность овладения учебными предметами;

-официально предписанное в программах и учебниках единое содержание каждого из предметов курса начальной, средней и высшей школы для всех учеников;

- и, наконец, единый, часто общегосударственный календарь овладения программным материалом всеми без исключения учениками, что проверяется в стандартных экзаменационных процедурах.

Унитарная школа превратила эти и другие механизмы массовой обработки умов в мощный фактор европейской культуры, в уклад жизни, которому вынуждены подчиняться не только школы, но и правительства. Власти Англии и США уже давно и безуспешно пытаются наладить частное финаксирование класс-школ через систему личных ваучеров. Но никакие ваучеры не могут работать в унитарной системе формирующего образования, нарушающего элементарное право человека на реализацию собственных духовных потенций.

В отличие от классно-урочной структуры, которая жёстко унифицирует интересы учащихся, парковые структуры открытого доступа к учебным услугам не ограничивают свободу личной инициативы, а напротив, существенно её расширяют. Ведь наряду с возможностью выбора парк-школа, как всякая другая биржа, предоставляет своему клиенту наиболее ценную для развития возможность — всегда быть кем-то избранным, не вступая для этого в жёсткую конкуренцию. Принимая прямое участие в работе открытой парк-студии, клиент парк-школы очень быстро может стать для кого-то мастером в своем деле. Таким образом, он включается в жизнь

мощного и бессмертного организма парк-студии, где идёт постоянное развитие её разновозрастной структуры - динамической иерархии старших и младших, в отличие от структуры учебного класса, который создаётся для недолгой жизни.

Не столько деловое, сколько ролевое различие старших и младших поколений парк-студии позволяет каждому вскрыть и развить свой творческий потенциал. Создавая собственное дело (тему, установку) в действенной заботе о младших, которые выбрали именно его, каждый гражданин парк-студии включает в активный и очень ответственный оборот все свои возможности. Таким образом, именно биржевые структуры парк-школы позволяют отказаться

- от стандартных аттестатов и дипломов в пользу свободных сертификатов типа резюме личных достижений;

- от стандартного срока обучения в том или ином учебном заведении в пользу свободного выбора каждым учебной студии в той или иной парк-студии;

- от стандартной номенклатуры учебных предметов - в пользу открытого диапазона образовательных услуг;

- от стандартных программ и учебников, предписывающих единый порядок изучения всего на свете, - в пользу личного выбора путей вхождения в данный предмет;

- от стандартов, предписывающих единый экзаменационный уровень овладения тем или иным учебным предметом, - в пользу личного интереса к данному предмету, что может фиксироваться в текущем или заключительном резюме достижений.

Свободная парк-школа является корпорацией парк-студий, которая обеспечивает их всем необходимым для того, чтобы они могли оказывать высококачественные образовательные услуги.

А для того, чтобы каждый мог свободно реализовать нужный ему уровень свободы личного выбора, парк-студия предлагает именно рекреационный, увлекательный (парковый) доступ к самому широкому диапазону квалифицированных образовательных и учебных услуг.

Активное взаимодействие самого посетителя с персоналом учебной студии даёт возможность использовать его личные потенции так же, как использует способности своих членов семья или таланты участников спортивная команда. Для этого персонал парк-студии

должен составлять более динамичную структуру, которая предполагает достаточно свободный рост статуса

-от посетителя студии до постоянного клиента;

-от клиента до члена команды, развивающего собственное мастерство за счёт того, что он может оказывать активное содействие другим клиентам, тем самым получая возможность расширить диапазон своего образования, то есть стать (по своему выбору) клиентом в другой парк-студии;

-от члена команды до эксперта, оказывающего платные услуги парк-студии;

-от эксперта до совладельца или акционера парк-студии.

При этом все вышедшие из состава парк-студии сохраняют ветеранские права на участие в её работе.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ФИНАНСИРОВАНИЕ ПАРК-ШКОЛ

Парк-школы и студии смогут формировать и развивать свободный рынок образовательных услуг, если резюме личных достижений (открытый сертификат об образовании) позволит каждому клиенту активно выйти в единое пространство массового образования со своим, глубоко личным взглядом на мир. Для этого они обеспечивают учащемуся открытый диапазон возможностей личного развития:

-возможность использовать рекреационную службу межстудийной информации: библиотеки, читальные и компьютерные залы, фонотеки, видеотеки; возможность использовать диагностические и консультативные услуги социопсихологической службы;

- возможность интенсивно искать свой собственный путь познания мира и духовного развития, принимая особое, поисковое участие в работе парк-школы. Для этого во всех парк-студиях создаются специальные посетительские рабочие места;

-возможность осваивать и изучать избранный предмет или явление в собственном ракурсе и до нужной ему самому глубины.

Для этого во всех парк-студиях создаются структуры, обеспечивающие постоянное и доброжелательное содействие старшего (в деле)-младшему;

-возможность интенсивно формировать свой собственный вариант знания о предмете, которым занимается студия. Для этого во всех парк-студиях особо субсидируется спрос на оригинальные, не-

обычные подходы и построения;

-возможность рисковать своими интеллектуальными накоплениями, беспрепятственно меняя темы, переходя в другую студию или школу. Для этого во всех парк-студиях поощряется работа с новичками, особенно такими, которые имеют опыт в других областях знания;

-возможность постоянно следить за динамикой собственного развития в избранной области знания;

-возможность профессиональной аттестации по избранной специальности;

-возможность получить в случае особой нужды, вызванной официальными условиями аттестации, квалифицированное обучение любому из предметов унитарной программы начального, среднего или высшего образования.

Финансово-экономический потенциал всякой парк-школы обещает быть намного выше возможностей класс-школы (работающей по сугубо затратному принципу) уже потому, что работа команды с клиентами куда эффективнее работы учителя с классом. А принципиальное бессмертие парк-студий позволяет надеяться, что при разумной организации они смогут со временем даже богатеть, освобождая государство от каких-либо расходов на образование. Но автономность парк-школ и студий как ответственных участников свободного рынка услуг требует их полной деловой самостоятельности при надлежащем финансовом контроле качества их деятельности, для чего

- всё государственное и муниципальное финансирование автономного образования в парк-школах и открытых студиях осуществляется посредством банковских ваучеров-векселей, гарантирующих каждому оплату необходимых ему образовательных услуг;

- резюме достижений клиента является официальным документом как об образовании, так и о погашении денежного кредита, открытого банком по личному ваучеру. Так ликвидируется основной очаг унитарной патологии - практически бесконтрольная монополия стандартного сертификата об образовании;

- стимулируется сугубо рыночный, банковский контроль всей деятельности парк-школ и студий. Финансовый статус сертификата об автономном образовании позволяет наладить и надлежащий финансовый контроль качества предоставляемых парк-школами и студиями услуг.

РАЗВИТИЕ ПАРК-ШКОЛ И СТУДИЙ

Сеть свободных парк-студий и парк-школ будет формироваться и существовать

- параллельно с унитарной системой планового воспитания;
- на материальной базе класс-школы;
- внутри системы духовных и социальных ценностей формирующего образования.

При этом неизбежна опасность того, что парк-школу постигнет участь её предков - от белл-ланкастерских до нынешних "открытых" и "свободных" школ, успешно перемолотых классно-урочной мельницей- в стандартные. Избежать такой судьбы удастся, на наш взгляд, лишь при условии, что парк-студия (за счёт системы ваучеров, доведённой до своего логического конца) сможет следовать древнему принципу истинного сервиса - служить своему клиенту, а не тем, кто за это платит - родителям, государству, спонсорам. Чтобы успешно справиться с этой задачей, парк-школе нужно стремиться быть

- открытым домом, куда привлекают скорее люди, чем услуги, которые они могут оказать;
- последовательно плюралистической в культурном плане свободной корпорацией самых различных по тематике открытых студий;
- готовой сжаться до одной (столь же парковой по структуре) открытой студии, если спрос на её услуги резко упадёт; и расширяться за счёт новых студий, чтобы удовлетворить любой спрос;
- равноправным участником мягкого, открытого рынка услуг, не поддаваясь искушению его захватить.

ИНДУСТРИАЛЬНАЯ ПРИРОДА УНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В последнее время растущую в мире преступность, национальную и политическую нетерпимость, которые странно сочетаются с профессиональной некомпетентностью исполнителей и их повальной гражданской апатией, всё более обоснованно связывают не с частными просчётами, а с органической патологией системы массового образования.

Школа постоянно совершенствуется, но, пожалуй, только Лев Толстой всерьёз поставил под сомнение возможность обеспечить нормальное (то есть прежде всего свободное) развитие личности в её стенах. Под флагом научного и технического прогресса школьным

чинам удалось отмахнуться и от его аргументов, успешно расширяя сферу действия явно репрессивных структур начальной и средней школы на высшее образование.

Теперь этот Левиафан стал казённым ведомством, которое не столько обслуживает общество, сколько открыто его формирует под собственные, объявленные государственными, нужды. Создаваемые при этом серьёзные социальные проблемы, впрочем, никогда не ассоциируются со столь-де безупречным светочем знания.

Напомним, что массовая школа как официальное учреждение, которому вменяется в обязанность помочь семье в сугубо частном деле духовного развития подрастающего поколения, возникла в Европе всего триста лет назад. Тогда протестантской церкви, изгнавшей грамотных попов, срочно понадобилось наладить массовое и интенсивное обучение прихожан грамоте. Поскольку родители не могли обеспечить овладение этим (тогда ещё вполне экзотическим) навыком, пришлось вынести эту частную задачу за рамки семьи.

Но то-то и беда, что созданная для этой цели Яном Амосом Коменским классно-урочная мельница оказалась столь мощным орудием массового отчуждения личности от собственных духовных корней, что её укрепление породило новую унитарную индустрию и даже - индустриальную цивилизацию.

Как только семья перестала служить органической основой духовного развития личности, её производственные и экономические функции пришли в упадок. Выпускники унитарной школы - это скорее рабочая сила для столь же унитарной индустрии, чем рискованные ремесленники, способные успешно вести своё семейное предприятие

КАК ЛЕВИАФАН СТАЛ СВЕТОЧЕМ ЗНАНИЯ.

Регулярная школа могла появиться так же, как регулярная армия. По существу, это точно такое же, сугубо локальное и одноразовое, массовое мероприятие, вызванное неотложной нуждой типа нашествия неприятеля. Но в открывшейся новой экологической нише успевает сформироваться достаточно живучий социальный организм.

Чтобы выжить, классно-урочной пришлось превратить частную, конечную и легко разрешимую задачу - обучить одно поколение прихожан грамоте, которая легко передаётся от родителей к детям, - в бесконечную (из-за своей абсурдности) проблему массового унитар-

ного образования. Но в отличие от регулярной армии столь же регулярная массовая школа смогла появиться из нерегулярных, церковно-приходских формирований.

При массовом переходе от автономного режима развития личности к всеобщему унитарному отчуждению через принудительное вышколивание (которое теперь длится десять-пятнадцать лет) происходит неизбежный разрыв многих вполне органических связей, которые заменяются чем-то явно механическим. Именно о подобной патологии свидетельствует бурное, но явно однобокое развитие европейской цивилизации за последние триста лет – в период социальных, промышленных, технических и научных революций.

Новое время, как известно, началось именно в семнадцатом веке Разума, за которым пришёл восемнадцатый век Просвещения.

На бытовом же уровне всё могло начаться с того, что класс-школа оказалась для многих родителей удобным и престижным средством, позволяющим облегчить груз собственной ответственности за судьбу детей. А сугубо унитарный характер публичной службы массового образования связан с принятой здесь технологией классно-урочного обучения, основанного на мельничном принципе массовой обработки с постоянным отсевом нестандарта.

До появления школьного стандарта иерархии классов с ситами переводных экзаменов принцип государственного стандарта личного развития не мог возникнуть даже в самых унитарных деспотиях.

Главная школьная доблесть – способность синхронно, безропотно и точно выполнять единую команду – не возводилась в абсолют, пожалуй, нигде, кроме армии, каторги и ... церковного обряда. Грамота тоже не была показателем социального статуса уже потому, что развитие духовной и материальной культуры опиралось не на тексты – на поступки.

Монополия классно-урочной школы привела к тому, что всякий автономный опыт, приобретаемый вне класс-школы, считается теперь чем-то подозрительным и второсортным. Так школа постепенно принимает на себя жандармскую функцию всеобщей аттестации с раздачей свидетельств о благонадёжности – дипломов, устанавливающих якобы образовательный статус их обладателей.

Другой аналогичный симптом – великодушное безразличие мощного социального организма авторитарного образования к суете длящихся уже более трёх веков попыток его реформировать, оставаясь в рамках того же административного права.

Подчеркнём, что предлагаемый взгляд на образование выглядит чем-то вроде ереси и святотатства в рамках всеобщей круговой поруки "образованного" общества – сформированной той же школой иерархии социальных ролей.

ЗНАНИЕ – СИЛА, ЛИШЬ КОГДА ОНО СВОБОДНО

Реальная функция школьных ритуалов – примитивный присмотр за подрастающим поколением с полутной проповедью мифа о собственной святости.

Именно поэтому до сих пор явно репрессивное вышколивание в классе воспринимается многими, включая Законодателя, как вполне естественная реализация права на образование вообще. Так что лечить нужно не болезнь – замкнутую унитарную школу, а больного, само открытое гражданское общество, отравленное этим авторитарным наркотиком массового, поголовного и принудительного вышколивания.

При этом унитарная школа находится под защитой государства, чем заметно отличается от других социальных патологий, таких, как курение и алкоголь, тоже ставших привычным образом жизни и даже фактором культуры. Так же, как другие унитарные институты вроде тюрьмы и армии, массовая школа оказалась в поле исключительной заботы государственной власти даже в тех странах, где прочие социальные службы давно выведены из-под казённого контроля.

Таким странным и привычным путём, под постоянные вопли о благах просвещения, всё более интенсивно идёт отравление социального организма, который теперь не только допускает, но и требует казённого вмешательства в сугубо частный, интимный и столь уязвимый мир человеческого развития.

Будучи органом подавления вредного инакомыслия, классно-урочная школа становится скрытым очагом унитарной патологии во всяком демократическом обществе. Государственная монополия школьного образования не поддаётся правовой терапии методом разделения властей.

Нам удалось установить и проверить возможный выход из этого

тудика – нужно умело отступить, обеспечив реконверсию класс-школы в современный вариант древней парк-школы, где вместо замкнутых учебных классов действуют открытые учебные студии. В парк-школах интенсивно действует совершенно иное, мало похожее на школьные прописи СВОБОДНОЕ знание. К сожалению, в нашем обиходе, существенно сформированном школьной мифологией, такое свободное знание считается чем-то второсортным. Поэтому приходится напоминать, что лишь малая часть человеческого знания может обратиться в фиксированных стандартной письменностью текстах, храниться в библиотеках.

Главный оборот человеческого знания идёт в самых свободных и разнообразных формах, что и делает его вполне доступным для каждого. К этим формам относятся практически все материальные и социальные инфраструктуры реального мира, то есть всё операционное окружение человека, начиная с его родного языка. Обязательное унитарное образование ЧЕРЕЗ ГРАМОТУ нарушает этот органический баланс культурного развития в пользу тех немногих, кто способен не просто читать и писать, а реально творить в этом мире стандартных абстракций. Отсюда – все блага и несчастья индустриальной цивилизации.

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

До появления класс-школы грамотой и счётом каждый (при нужде!) овладевал в собственном ракурсе и темпе, как любым другим полезным навыком. И никто не попадал в отсев умственно отсталых, если даже до двадцати лет не умел читать, считать или писать, зато был мастером в своём деле. Нельзя забывать, что формализм буквенных и цифровых исчислений лёг в основу наук нового времени в основном благодаря их исключительному положению в классно-урочном обучении.

В класс-школе всякое знание неизбежно выхолащивается до той или иной стандартной грамоты, которая и выдаётся за последнее слово науки. Все претензии формального знания на объективный статус официально принятой истины сродни тому, что в экономике называется "ценовыми претензиями" в отличие от реального баланса принципиально свободных цен.

Цены нельзя придумать, сформулировать и назначить, они должны сами формироваться в условиях свободного обращения товаров и услуг.

Поэтому и фиксированные в учебниках сведения не являются социально действенным знанием, которое точно так же должно формироваться в условиях свободного баланса спроса и предложения.

Мы надеемся, что предлагаемая нами концепция окажется более действенной, чем многие проекты прошлого, ибо, например, сто лет назад ещё оставались в силе иллюзии прогрессизма, которые развеял только наш двадцатый век. Теперь понятнее, что в класс-школе действует разрушительная мельничная технология, формирующая конечный продукт за счёт упрощения исходного сырья. Как и на мельнице, каждый сеанс (урок) обработки сопровождается здесь калибровкой продукта (учащихся) на грохотах и ситах экзаменационных тестов и опросов для последующего повторного воздействия на обнаруженный и отсеянный нестандарт.

Во времена Толстого на счету массовой школы был лишь один военный подвиг — она помогла Бисмарку (по его же словам) победить во франко-прусской войне. Теперь же этих подвигов гораздо больше: ведь именно школа обеспечила необходимый тоталитарный потенциал для трёх мировых войн — двух горячих и одной холодной, как только стала всеобщим достоянием европейской цивилизации.

Адепты объективного знания искренне уверены в том, что заботятся не о сохранении собственной монополии, а о восстановлении поправных принципов и ценностей истинной науки. Именно для таких сугубо профилактических целей потребовалось разработать и экспериментально проверить на достаточно крупных полигонах несколько необычную модель глобальной конверсии массового образования, которая обеспечивает переход от фиксированных знаний — к свободным, путём отказа от принятого на уроке стандарта учебных процедур прямого контроля в режиме "правильно-неправильно" — в пользу самых разнообразных форм учебного содействия.

Для чего, в свою очередь, нужно преодолеть репрессивно-принудительную атмосферу класса и школы за счёт перехода от замкнутых к открытым структурам в системе массового образования.

Как видно, прямая либерализация знаний — такая же утопия, как и либерализация цен в условиях плановой экономики. Но интенсивное развитие эффективного образования через свободные знания, как показывает наш опыт, оказывается вполне возможным.

УНИТАРНАЯ ШКОЛА КАК ОРГАН МАССОВОГО ПОДАВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ.

Ни в одной цивилизованной стране нельзя лишить человека свободы распоряжаться собой и своим имуществом, иначе, как по решению суда. Даже в тех случаях, когда государство берёт на себя заботу по содержанию престарелых и лечению граждан, не столько закон, сколько сама мораль открытого гражданского общества строго следит за сугубо личным использованием пенсионных и других общественных средств.

Однако практически везде тот же вполне демократический закон как бы игнорирует весь комплекс прав личности, как только дело касается массового государственного образования. Таким образом, создаются условия для появления, развития и успешной экспансии (теперь на все уровни массового образования) сугубо распределительных учреждений — казармы классно-урочной школы. Правда, при этом упускается из вида один существенный нюанс, позволяющий превратить право на образование в обязанность — не столько обязанность государства обеспечить каждому возможности для собственного развития, сколько обязанность гражданина отслужить (как в армии) или отсидеть (как в тюрьме) свой срок в школе.

Интересно, что государственное финансирование школ во всём мире идёт по той же бюрократической схеме, по какой финансируются тюрьмы и армия. Кому придёт в голову выдавать деньги каждому заключённому (чтобы он мог выбрать для себя подходящую тюрьму) или солдату (чтобы обеспечить его право на выбор места службы)? Но правами солдат и заключённых Законодатель занимается вполне серьёзно, защищая их от административного произвола начальства, тогда как права учащихся остаются на уровне благих пожеланий.

К сожалению, многие сегодня слишком плохо представляют себе историю развития школьного образования. Некоторые авторы явно видят те же замкнутые классы, уроки и предметы в аристотелевом лице, тогда как в Ликеуме был именно парк открытых студий, одна из которых принадлежала Аристотелю. Как своеобразную высшую классическую школу до сих пор представляют даже средневековые университеты, которые вообще-то были корпорациями студентов, нанимавших у факультетов (профессорских корпораций) по мере надобности тех или иных профессоров-экспертов.

В результате предлагаемые реформы часто сводятся к переиме-

новании более или менее традиционного расклада старых классово-урочных карт: начальную школу назвать элементарной, неполную среднюю — гимназией с различными уклонами, а старшие классы и техникумы — сеть разнопрофильных лицеев. При этом главной педагогической идеей оказывается довольно невинное требование: нужно лишь, чтобы каждый учитель "работал", как Сократ, а позднее, как Аристотель".

А ведь ни Сократ, ни Аристотель не смогли бы "работать по-своему" в замкнутом мире нынешних классово-урочных школ, лицеев, гимназий и вузов.

КОГДА НУЖНО НАЧИНАТЬ ЛЕЧЕНИЕ БОЛЬНОГО ОБЩЕСТВА?

Административное управление в системе образования приводит к тому, что большинством важных и заинтересованных лиц не допускается даже обсуждение перспектив более кардинальных изменений в структуре школы. С ходу выдвигается сомнение: насколько необходимы и полезны подобные изменения именно сейчас, в реальных условиях нашей экономической и прочей смуты? Не лучше ли спокойно дожидаться завершения переходного периода, формирования полноценного цивилизованного рынка, а потом приниматься за школу? Ведь живут же другие страны с этой самой несовершенной класс-казармой, и неплохо живут.

Но, во-первых, они с этой школой живут довольно плохо, ибо она не эффективная и убыточная, даёт не то, чего от неё ждут, а потому способна разорить любое государство. Пытаясь кардинально её реформировать, ни одно правительство не решается затронуть священный принцип стандартной аттестации, для чего, как видно, требуется вносить поправку к конституции...

Видимо, в стабильном обществе мифология образования-статуса какую-то полезную нагрузку всё же несёт. Нам же здесь терять, похоже, нечего, поэтому наша Конституция (которая только создаётся) может оказаться в этом плане более передовой.

Во-вторых, предлагаемая правовая терапия системы образования в наших условиях может оказаться гораздо более действенным средством создания рынка, чем все старания экономистов сделать это путём ещё одного перераспределения собственности между теми, кто способен её только проесть.

КАК УЧИТЕЛЮ СТАТЬ ЧЕЛОВЕКОМ?

В большинстве случаев до самых старших классов школы имеет место вполне обратимое выхолащивание творческих способностей детей. Между тем в учебных вертикалях всех открытых студий около 70% старших очень быстро восстанавливали свои творческие возможности в реальной заботе о младших.

Вместе с тем важно подчеркнуть принципиальную утопичность всякой попытки чётко спланировать и поэтапно провести подобную реконструкцию системы массового образования. В наших силах дать достаточно обоснованный и разносторонний прогноз возможных последствий применения той или иной законодательной терапии.

Образование нужно рассматривать как органический процесс развития — всё более полную реализацию личных потенциалов каждого. Для этого понадобится преодолеть по крайней мере три прочно укоренившихся в европейской культуре мифа.

Миф о благотворности школьного принудительного кормления для умственного и морально-этического развития всякой личности. Кто поверит, что именно такая умная школа делает из нас дураков?

Миф о существовании объективного знания, которое, якобы, может быть представлено в каких-то специальных текстах для передачи и надёжного усвоения в учебных процедурах. Кто поверит, что, усваивая чужие и очень правильные взгляды на мир, мы становимся не умнее, а глупее?

Миф о необходимости ограничить свободу воли личности (насилие, которое камуфлируется под усилие воли) для усвоения нужного ей знания. Кто поверит, что человек, особенно ребёнок, способен сам найти и сформировать нужные ему лично знания, если ему действительно только помочь в собственном поиске?

Лишь получив надёжное опровержение этих фундаментальных заблуждений, можно будет избавить массовую школу от унитарного образования. А значит, стимулировать её развитие в корпоративный орган, способный обеспечить каждому достаточно автономное развитие. Чтобы отойти от стандартов учебного плана, понадобится преодолеть синдром стандартного сертификата об образовании. Лишь избавившись от монополии стандартных аттестатов и дипломов, система школьного образования превратится в службу эффективного обеспечения самореализации личности, где удаётся сменить:

-ужас поурочных опросов и экзаменов на гедонизм открытого личного поиска вопрошающего учащегося;

-интеллектуальную, социальную и материальную пустоту замкнутых учебных классов с их фиксированным строевым составом учеников на интеллектуальное, социальное и материальное богатство открытых учебных студий;

-казённую безысходность одноплановой класс-школы на живое разнообразие парк-школы открытых студий.

Подобные практические меры, кстати, очень часто декларируемые всеми педагогами как абстрактные цели образования, могут реально перевести учащегося из состояния объекта формирующего обучения в субъект развивающего образования. А для этого придётся позаботиться о соответствующем правовом обеспечении, которое действительно позволит преодолеть административную систему власти. Только в этом случае сможет проявиться совершенно иная, плохо стыкующаяся с идеями школьного обучения система гражданской службы образования, где господствуют корпоративно-договорные отношения между равными субъектами права.

РАЗВИТИЕ ИНФРАСТРУКТУРЫ ОТКРЫТЫХ ПАРК-СТУДИЙ

Мы уже упоминали, что многие проблемы, неразрешимые в рамках класс-школы, перестают мучить систему образования при переходе к более автономным структурам парк-школы. Но сам переход к парк-школе затруднён именно тем, что требуется сугубо терапевтическое воздействие, несовместимое с применением каких-либо административных мер. Всякий контингент учебного заведения, даже малокомплектной школы, — это в потенции здоровый социальный организм. Как только удаётся снять жёсткие искусственные ограничения режима принудительного вышколивания, у социума класс-школы появляется возможность воссоздавать более органичные структуры свободной парк-школы.

Учебная эффективность интенсивного обращения знаний в парк-школе столь высока, что обрётённый на собственном уровне опыт позволяет каждому учащемуся легко сдать стандартные экзамены, для чего ему приходится лишь выучить несколько дополнительных терминов.

Наш опыт позволяет представить и проанализировать вполне ося-

заемое воздействие парк-школы на такие большие проблемы, как равное образование для представителей разных наций и рас.

В парк-школе не нужно ни стандартного учебника, ни других действий по общей команде. Здесь каждый, кто читает свою книжку по истории (иногда написанную на недоступном для других языке), неизбежно становится ценным источником информации для всех, кому интересна история. Функционально это значит, что каждый учащийся имеет здесь реальный шанс интеллектуального развития, ибо принимает деятельное участие в обороте знаний.

ПАРК-СТУДИИ В МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛАХ

Согласившись с тем, что реальное обучение идёт там, где происходит интенсивный оборот человеческого знания, а не там, где выполняются классно-урочные ритуалы, легко найти возможность создать пять-семь мощных учебных студий для двух-трёх десятков учеников сельской школы.

Один-два постоянных члена команды такой студии легко справятся с возможным наплывом посетителей, которым понадобится какая-то текущая информация для собственной работы в другой студии. Очень важно, что в работе открытых студий часто реальным экспертом оказывается не педагог, а старший ученик, специально исследовавший занимающий его предмет. Поэтому всего два-три профессиональных педагога вполне смогут обеспечить работу сельской парк-школы.

Нужно лишь не забывать, что истинно развивающее обучение идёт не у младшего партнёра, которого якобы интенсивно обучает старший, а у последнего! Более того, если ему приходится одно и то же растолковывать разным клиентам, то как раз в таких процедурах сам он наиболее объёмно усваивает материал.

А если учесть возможность организации полноценных учебных студий под руководством лично привлекательных (для учеников) профессионалов, то необходимое разнообразие студий в сельской парк-школе может оказаться более легкодостижимым, чем, скажем, в городе.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАБАТЫВАЮЩИХ ПРОЦЕДУР

Интересно, что созданная Яном Амосом Коменским по заказу протестантской церкви приходская классно-урочная школа действовала (но лишь вначале) столь же эффективно, как и её механический про-

тотип -мельница. В те годы здесь работала свободная класс-группа. Ученики в любой момент могли её покинуть. Переход в следующий класс был непрерывен и индивидуален... А посему учебные бригады были чрезвычайно пёстрыми по возрасту. То есть у Коменского атмосфера семейного сотрудничества старших и младших учеников была нормой школьной жизни.

Однако уже тогда школа была достаточно авторитарным заведением в отличие от университетской корпорации свободных студентов, где каждый был волен уйти или остаться (на свой страх, риск и счёт) даже вечным студентом. В класс-школе судьбу ученика почти всегда решал оператор класса-жернова - учитель, который по собственному разумению мог счесть любого ученика неспособным к дальнейшему обучению. Тем самым человек публично объявлялся (и до сих пор объявляется) неполноценным, ибо лишение социального статуса истинно "грамотного" производилось (и производится) в режиме сортировка, которая кого-то непременно отправляла в отсеб.

Именно в этом авторитарном аспекте класс-школьной процедуры кроется постоянная возможность перерождения школы из учебного заведения в учреждение, присваивающее социальный статус. Само понятие школы, которое до этого означало лишь время, отводимое на учёбу, приоброло доминирующее значение места, где можно получить (или заслужить) аттестат, сертификат или диплом.

Как видно, даже достаточно оптимальная модель класс-школы непрерывного цикла оставалась довольно тоталитарным заведением, жёсткое воздействие которого на личность ученика хорошо понимал и сам Коменский. Он попытался умерить этот эффект, создав развернутую инструкцию для операторов-жерновов, которую он, по тогдашней латинской традиции окрестил - "Великая дидактика". К сожалению, впоследствии его адепты превратили эту вполне прикладную (отракающую лишь закономерности обучения грамоте) работу в теоретическое основание идеологии школьного мифа.

Вероятно, так и появилась современная дидактика - практическая и теоретическая педагогика обучения уже не в класс-школе, а вообще. Всюду, видимо, именно её прикладное происхождение является причиной того, что уже много лет педагоги заняты реализацией несбыточной утопии: навязыванием всем без исключения учащимся стандартного набора объективных знаний... не мешая при этом развитию само-

бытной личности.

Легко заметить, что только открытая для всех желающих (как прилавок, магазин) социальная структура учебной студии позволит преодолеть процедурную замкнутость классно-урочного обучения по фиксированным программам и для стандартных аттестатов. Именно свободный доступ в студию и выход из неё переводит все (включая и явно механические) процедуры школьного образования из средств воздействия в ассортимент услуг, предлагаемых клиенту. В этих условиях школа снова становится заведением, а не казённым учреждением, где можно получить лишь нужный для социального статуса документ об образовании.

ОСОВОЕ ШКОЛЬНОЕ ВРЕМЯ

Видимо, самой непопулярной стороной организации парк-школы будет оставаться внешняя её досужесть, ибо ученик тут может без толку бродить, вместо того, чтобы "дело делать". Но именно парковый режим реализации личной свободы, парковые возможности выбирать и быть выбранным были характерны для всякой системы развивающего образования - от древней афинской школы творческого досуга до бродячего школяра времён Возрождения.

Кстати, великолепные результаты первого, пушкинского выпуска Царскосельского Лицея, так же как недооцененный творческий потенциал Петра Великого, легко объяснить тем, что Лицей случайно получился столь же органичным, как и все потехи (учебные досуги) Петра, который с десяти до семнадцати лет был лишён учительского надзора в измайловской ссылке.

Вот почему именно парковый режим организации учебного процесса и представляется органической альтернативой режиму административного вышколивания.

В структурном плане основным очагом унитарной патологии класс-школы оказывается не столько принуждение как силовое воздействие, сколько сугубо технологическое требование синхронизации всего и вся.

На уроке в классе и на лекции в аудитории каждый вынужден действовать и думать по единой команде. На первый взгляд, столь тривиальный аспект классной процедуры требует лишь внешнего, поверхностного послушания или дисциплины. Однако, чтобы успешно функ-

ционировать на всех уроках в школе, ученику приходится приобрести совершенно противоестественный навык — жить в чужом времени, в заданном учителем темпе, ритме, содержании деятельности. Но поскольку лишь очень немногие дети способны на это, классно-урочный режим приводит к развитию хорошо известных недугов — от школьной неврастении до школьного лицемерия.

Бурное развитие частного, гражданского права позволило экономистам и социологам осознать, что в обществе реально действуют и управляют не отдельные люди или учреждения, а процедуры, которые воплощаются в структуры. Одной из инфраструктур сугубо органической природы является всякая структура паркового типа.

ЖИЗНЬ В ЧУЖОМ ТЕМПЕ

Шарк-школу нельзя учредить, сконструировать или реформировать, ибо она развивается как всякий другой орган или организм. А значит, проходит ряд естественных стадий развития: эмбриональную, ювенильную, взрослую, старческую...

Именно парковая структура социальных органов и институтов обеспечивает неприкосновенность личного времени, которое составляет духовную основу реализации субъекта. Класс-школьная технология отбрасывает этот предрассудок столь небрежно, как плановая экономика — принцип священной частной собственности. В результате столь прямой рационализации естественных законов появляется бурно растущее злокачественное образование — государственная, сугубо распределительная школа (или экономика), подчиняющая общество своим собственным административным интересам. Подчеркнём, что всё это происходит вовсе не по злому умыслу бюрократов, а по тому же закону эпигенеза.

Эпигенез обернут в прошлое — в ту субъективную историю развития индивида, которая зафиксирована во всяком организме. Именно этой базы развития лишают учащихся жернова классов и сита поурочных опросов, которые принципиально рассчитаны на какие-то абстрактные существа, способные развиваться строго одновременно. Всё это резко противоречит фундаментальному закону развития жизни. И прежде всего — субъективного — частного времени.

Вполне естественно, что специфическая замкнутость операционного пространства учебного класса появилась именно для того, чтобы

преодолеть стремление каждой личности жить и развиваться в своём собственном измерении.

В этом школьном зазеркалье действует не только особое единое время, но также особая мораль, где за оказанную помощь следует наказание, как за подсказку, и особо уродливая разновидность псевдознания, которое может обитать только в духовной и материальной пустоте учебного класса.

КЛАСС-ШКОЛА КАК РЕАЛИЗОВАННАЯ УТОПИЯ

В нормальном, открытом мире всякая школьная премудрость мертва. Вот почему массовое стандартное обучение творится в замкнутом, искусственном мире школьного класса.

Но, погружая свой контингент в странное, объективное время, школе приходится претендовать на то, чтобы быть к тому же целым миром, как всякой иной реализованной утопии. Для этого школьная структура вынуждена использовать процедуры, неизбежно отрезающие её от мира каким-нибудь удобным и достаточно железным занавесом.

Всё это позволяет ей объявить себя особым и единственно правильным миром. Причём на логическом уровне создаваемый школой мир действительно совершенен и правилен в том смысле, что замкнут от чуждых ему идей, ибо самодостаточен и не подлежит изменению и саморазвитию.

Концептуально школьные структуры и процедуры отражаются в хорошо известной нам идеологии, согласно которой всё на свете, включая человека, природу и общество, каким-то образом конструируется и делается.

Плачевные результаты собственной деятельности никогда не смущали школу-класс. Она панхронична: имеет дело с вечностью. Ведь полная замкнутость в пространстве действительно соответствует вечности во времени.

В условиях принципиально замкнутых структур и процедур условная панхрония ведёт к ахронии, неразличению не только между прошлым и будущим, но и между тем, что реально существует, и тем, что могло и не могло бы существовать. Помещая на полтора десятилетия практически всё население в сферу действия этого абсолютного времени, мы позволяем школьному звонку губить творческие потенции целых поколений столь же открыто и неотвратимо, как действовала

когда-то дудка гаммельнского крысолова.

Это окончательно прояснилось в известном исследовании американских психологов, которые искали ответ на старый вопрос: в каком возрасте начинают интенсивно теряться творческие способности человека. Надёжно установив, что семидесятилетние испытуемые справляются лишь с двумя-тремя процентами задач, требующих нестандартного творческого решения, они стали снижать возраст испытуемых в надежде обнаружить искомый порог где-нибудь на уровне двадцати-тридцати лет. Но тесты давали два-три процента творческой потенции вплоть до возраста, когда детей отправляют в школу.

Так удалось установить, что школьная муштра не действует лишь на два-три процента поступающего в школу контингента. Остальные девяносто семь процентов основного интеллектуального богатства планеты безнадежно губятся интенсивной классно-урочной обработкой. Очень практичные и критичные во многих других областях, как только речь заходит о священной корове знания, мы повинемся чарам той же волшебной дудки. Она и сейчас заставляет гнать своих детей на помол в тот же замкнутый мир школьной мельницы, куда в XVII веке завлék наших предков хитроумный сын мельника Ян Амос Коменский. И никакими заклинаниями об уважении к личности и индивидуальном подходе нельзя умерить разрушительную силу жерновов и сит школьной умодробилки. Для действительного развития интеллекта и личности нужна такая свобода, какую невозможно создать в замкнутом мире школьного мифа. Нужно вернуть всё начальное, среднее и высшее образование из столь привычного, но мёртвого времени класс-школы в живое, реальное время парк-школы открытых учебных студий.

ПАРКОВАЯ ПЕРСПЕКТИВА ОБРАЩЕНИЯ ФОРМАЛЬНОГО И РЕАЛЬНОГО ЗНАНИЯ

Гражданское право позволяет эффективно регулировать лишь сугубо динамические, органически развивающиеся процессы со своей телеологией- системой целей и средств их достижения. Устанавливая косвенные, преимущественно социальные ограничения, мораль и право позволяют их существенно модифицировать. Например, запрещая некоторые приёмы, связанные с применением силы по отношению к ближнему,

мы сдвигаем баланс целей и средств так, что требуются реализация и более полное развитие иных каналов социального контакта, в частности языка как органа общения.

Именно таким (косвенным!) путем удается эффективно изменить направление, темп и характер органического развития. Поэтому применяемое школой прямое административное управление учебным процессом имеет скорее разрушительный, чем созидательный эффект. Но происходит это не из-за тупости, лени или строптивости учеников, а потому, что класс-школа разрушает фундаментальную структуру органического развития человеческого сознания — систему свободного обращения знания.

Давно установлено, что развитие сознания, как всякое другое органическое развитие, идет за счет того, что принято называть метаболизмом — ротацией каких-либо функциональных сущностей. (Начиная с оборота веществ в природе или товарооборота и кончая обменом веществ в организме).

За триста лет, прошедших с тех пор, как Мольер высмеял появившееся тогда мешанское стремление заменить образование учеными словами и формулами, мало что изменилось в системе образования, которая учит в основном тем же журденовым премудростям.

Итак, будем называть журденами те правила, формулировки, формулы, которые в школьном обиходе принимаются за объективные знания. Нормальное, основанное на сугубо личном опыте знание бывает более или менее подробным, полезным или адекватным цели. Но как только такое знание превращается в журден, то есть формулируется в виде императива, оно обретает статус обезличенной объективной истины.

Всякий журден — результат чисто технической необходимости жестко привязать элемент номенклатуры искусственного исчисления к системе, в которую он включен. Вот почему журден всегда авторитарно правилен. Уличенный в неправильности журден перестает быть таковым, но не становится обычным человеческим заблуждением, как это происходит со всяким нормальным знанием, когда оно используется не по адресу.

В условиях нормального общения персонально опутимое заблуждение инициирует какой-то дополнительный, сугубо личный цикл интеллектуального поиска, в результате чего и происходит адаптивное развитие сознания, где вместо одних заблуждений появляются другие. А неправильный журден — это уже явная патология, ибо представляет собой высказывание, которое как бы разрушает журдену — теоретическое построение или исчисление, в которое он входит.

ЗНАНИЕ В РЫНОЧНОМ ТОВАРООБОРОТЕ

Школа и наука старательно избегают серьезного сопоставления необходимого с официально фиксированным знанием. Школьный миф устанавливает свой, механический и вполне замкнутый его оборот, приписывая знанию предметные характеристики явно текстовой природы. Школьным знанием можно обладать, как текстом, передавать так же, как текст: из книги — в память. Даже нормальное речевое общение в классе выглядит как примитивный бартер — обмен мыслями или информацией по речевому каналу связи. А ведь даже вполне предметный товар (тот же утюг, который продается, а не обменивается на кастрюлю) участвует в социальном процессе непрерывного товарооборота.

Цивилизованный, рыночный товарооборот, в отличие от разового товарообмена, контролируется потребителем, а не производителем товаров. Именно для этого создается антимонопольное законодательство, которое защищает право покупателя своим действием определять цену товара. Такому нормальному процессу ценообразования в классах препятствует государственная монополия школьных журденов — кем-то собранных промежуточных продуктов обращения знания в обществе. Они автоматически становятся диетой миллионов, будучи зафиксированы в учебных текстах.

Бесплатность массовой школы мнима не только потому, что за такое образование народ платит свои налоги, но и потому, что при этом приходится получать бесполезный для потребителя, почти полностью обесцененный товар — журдены. Ведь на уровне натурального бартера, которым вынуждены пробавляться в свободное время ученики, чтобы совсем не отупеть в классно-урочной процедуре, журден-знания школьного репертуара имеют какую-то отрицательную стоимость. На реально действующем рынке знаний, так же как на рынке товаров, услуг или рабочей силы, цена определяется текущим спросом, а не абстрактными рассуждениями о пользе образования.

Нельзя забывать, что динамика цен — так же как динамика температуры, кровяного давления, гемоглобина или сахара в крови, — это лишь удобный для наблюдения симптом, показатель жизнедеятельности общества, организма. А его физиология опирается на известные принципы оптимизации за счет нормативного регулирования. До тех пор, пока колебания цен проходят в пределах такой органической нормы, это такой же показатель здоровья общества, как и нормальный пульс.

Правда, в цикле товарооборота именно ценовой механизм служит надежным средством волеизъявления народа, органом массового контроля и

управления экономикой. Иногда рабовладельцу, феодалу, фашисту или коммунисту удается (например, за счет бесплатного распределения всего необходимого) лишить личность возможности непосредственно влиять на развитие экономического пространства. Как известно, при этом явно уродуется не только экономика общества, но и собственный мир каждой личности.

Именно так и унитарное образование размыкает естественный цикл оборота знаний, обеспечивая монополию писанной премудрости, для толкования которой требуется все больше грамотных (но отнюдь не обязательно знающих и умелых) специалистов. Этим она занимается уже триста лет, вставляя нас жить во все более абсурдном мире кем-то для нас оборудованной лагерной зоны (которую зовут по-всякому: ноосферой, техно-сферой и другими благозвучными именами, которые мы успешно учимся принимать за названия вполне нормального мира). Вель используя государственную власть, чтобы навязать обитателям джунглей электроутиги, сначала как обязательный ассортимент, а затем как показатель культурного статуса, мы довольно быстро и вполне незаметно добьемся строительства там электростанций и прочих прелестей цивилизации. Так чего же можно добиться, навязывая таким образом всем без исключения единый стандарт журден-знания?

Классно-урочная структура школы вынуждает ее использовать исключительно журдены, которые принципиально однозначны, а потому неспособны к нормальному, творческому обращению. Ее мельничная структура не только лишает учащихся столь необходимого разнообразия интеллектуальной пищи, но искореняет большую часть того, что им удается приобрести на черном рынке — в интенсивном обороте знания вне школы. Вель в журденах, как в любом жестком научном исчислении, всякое противоречие требуется отловить и уничтожить. Именно это занятие составляет основное содержание классно-урочных ритуалов.

Этот анализ позволяет продемонстрировать вполне парковый путь преодоления журден-патологии содержания, даже оставаясь в рамках учебных материалов, которые предписываются программой класс-школы. Нам удавалось это делать за счет снижения статуса официальных учебников с уровня объективной истины, на которую они претендуют, до уровня рядового справочного материала, чем в действительности являются. А для этого каждый может успешно использовать любые приемы работы с учебными текстами, исключая их запоминание, как то:

- методы обзорного, просмотрового чтения с обильным устным ком-

ментарием учебных материалов. Такое небрежное рассматривание картинок вместо почтительной долбёжки текстов успешно снимает синдром священного ужаса и связанный с ним комплекс неполноценности;

- выполнение многих видов устных и письменных работ с возможностью воспользоваться книгой в случае нужды. Если такая работа выполняется в условиях парного диалога учащихся, где рассудить разногласие может совместное обращение к учителю, партнёру или учебнику (который часто для этого плохо приспособлен), то всякое более толковое объяснение партнёра снимает всю журденность с процедуры - учебник, ученик и учитель становятся равными сторонами действительного творческого процесса (на этот эффект опираются многие приёмы Шаталова);

- оперируя в несколько раз более широким контекстом (например, двадцатью страницами вместо двух), можно ожидать, что гораздо больше учащихся найдут здесь для себя содержательный, интересный материал. Чтобы стимулировать здесь нормальную творческую реакцию учащихся, достаточно отказаться от унижительных проверок понимания и использовать вместо этого нормальную просьбу о содействии - в большой группе всегда найдётся кто-то, лучше других (и даже учителя) знакомый с каким-то аспектом обсуждаемого предмета или явления.

ЖУРДЕН-СТАТУС - ВРОЖДЁННЫЙ ПОРОК МАССОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Всеобщая Декларация прав человека налагает ряд существенных ограничений на институты государственной власти, деятельность которых может привести к явным или скрытым нарушениям прав человека и личности, совершаемым якобы во имя интересов нации, государства, общества. Таким образом, под защиту закона попадают иногда очень уродливые институты, традиции, верования. А более свободные и гибкие процессуальные нормы права защищают в основном физическую неприкосновенность личности, но мало используются для защиты потенций её развития, которые не находят прямого отражения в материальном или имущественном плане.

Социальная инфраструктура всякой цивилизации полна рудиментов, унаследованных от предшествующих эпох. Прошлые стадии развития дают о себе знать не только в виде чисто формальных назва-

ний институтов и учреждений. Гораздо чаще они проявляются в более действенной форме предрассудков и обычаев, которые становятся важными факторами культуры.

Классно-урочная система планового, принудительного образования в едином строе и по общей команде – явно такой же рудимент эмбриональной стадии развития. Классно-урочная структура школы позволяла и до сих пор позволяет ей обильно снабжать учеников чужим, уже переваренным знанием точно так же, как артериальная связь с Боталловым протоком в системе кровообращения плода обеспечивает ему возможность снабжаться материнским кислородом. Автономное, собственное дыхание требует иной структуры кровообращения.

Как видно, многие беды класс-школы могут оказаться такой же разновидностью врождённого порока системы образования. Подобные патологии в принципе поддаются кардинальному лечению – требуется лишь устранить шунтирующую перемычку. В системе класс-школы она реально функционирует в виде системы стандартной сертификации (от поурочного опроса до госэкзамена). Может оказаться, что для этого нужно не столько запрещать стандартный пассивно-принудительный аттестат или диплом, сколько легализовать его свободно-активную альтернативу – нечто вроде широко используемого на Западе резюме как современного варианта старых рекомендательных писем.

КОНСТИТУЦИОННАЯ ТЕРАПИЯ КЛАСС-ШКОЛЫ

Журденная диета, которую устанавливает массовая школа для практически всего населения на десять-пятнадцать лет, неизбежно оказывает столь мощное влияние на становление материальных, духовных и культурных ценностей, что школа, будучи мощнейшим источником социальных патологий, оказывается чем-то святым и неприкасаемым. Так этот оплот разумного, доброго, вечного сам лишается возможности нормального развития. Ведь за триста лет класс-школа практически не изменилась содержательно – её просто стало в десять раз больше, ибо теперь она обжурденила все уровни образования – от детского сада до аспирантуры.

Столь глубокая социальная патология связана с хорошо известным в биогенезе нарушением метаморфоза – перехода с одной стадии развития в другую. Это, в частности, значит, что при переходе

от эмбриональной стадии к взрослым формам таких социальных организмов, как массовая школа, должен резко меняться режим их функционирования. В условиях жёстко фиксированной системы этических интеллектуальных ценностей такой метаморфоз может выступать в виде довольно болезненной процедуры их преодоления.

Столь обширная сфера распространения этой социальной патологии требует очень мощного правового воздействия, которое может обеспечить лишь основной закон на уровне государственного права. Адекватная конституционная поправка сможет стимулировать эффективное преодоление этой древней журден-патологии школьного организма, который все норовят перестроить, принимая его за заурядный административный механизм.

Только конституционный запрет может предотвратить установление государственной нормы, регламентирующей сугубо журденный характер, темп и содержание развития личности. Таким образом, не столько допускается, сколько намеренно провоцируется дискриминация всех, кто не способен оперировать одноплановыми журденами вместо нормального участия в творческом обороте человеческих знаний. Мельничная структура класс-школы уже давно служит не просвещению, а насильственной реализации подобных публично-правовых норм всеобщего и обязательного обжурденивания. Оно только начинается с обучения обычной грамоте. Но как только та же грамота из практического навыка превращается в статус (ибо все остальные школьные знания идут в основном через письменные тесты), включается система журденного оборота псевдознания, предъявленного в форме семиотических гиперграмм.

В сфере действия этой семиотической патологии, где знаковые сущности перестают выполнять свою освободительную функцию, действует механизм сугубо административного распределения знаний.

Чтобы ликвидировать эту разросшуюся до социальной патологии правовую лауну, требуется воздействие на конституционном уровне. Именно там необходимо ввести процессуальный запрет на на установление какой-бы то ни было публично-правовой государственной нормы, ограничивающей свободу личности в её интеллектуальном и духовном развитии. Поскольку никаких других прав и свобод человека, кроме тех, что реально позволяют развивать его личные потенции, не существует, нам представляется целесообразным прямо указать на это. Этим

снимается ряд противоречий, неизбежно ведущих к тому, что право оборачивается обязанностью и даже всеобщей повинностью, как это случилось с правом на образование...

...ВМЕСТО ЧИНОВНИКА –РЕАЛЬНЫЙ ИСПОЛНИТЕЛЬ

Лишь перестав быть сетью казённых заведений ведомственного финансирования, развитая система начальных, средних и высших школ сможет стать тем, чем прикидывается, – мощной службой интеллектуального, духовного и профессионального развития.

Именно гражданское, более цивилизованное использование обучающих систем позволит снять львиную долю классно-урочных забот с учителя; и ещё больше мук – с учащегося. Ведь теперь на классные занятия в студию будут приходить лишь те, кому нужны действительная помощь педагога, его консультация или просто человеческое доброе слово. Снимается основное проклятие стандартного вышколивания – принудилровка. Проведённые в последние годы эксперименты показали, что

- всякая открытая учебная студия неизбежно приобретает вертикальную структуру, где основной поток информации обращается не между учителем и учениками, а между старшими и младшими клиентами, занятыми выполнением каких-то не очень учебных работ;

- создаваемое парк-школой пространство интеллектуального выбора стимулирует каждого к интенсивному поиску собственной экзотики. При этом он получает возможность не только безопасно, но и вполне ответственно (в отличие от игры, которую обычно можно начать заново) рисковать, выбирая студию, тему, партнёра по душе. Таким образом он обретает собственное знание за счёт личной предприимчивости, дефицит которой является одним из симптомов патологии сверхслушания как неизбежного следствия классно-урочной технологии;

- парк-школа создаёт оптимальные условия для интенсивного обращения живого знания, которое не приходится консервировать в виде академических предметов, хранить в текстах учебников. Оно постоянно циркулирует между старшими и младшими, существенно развиваясь и обогащаясь. Такая система не только значительно облегчает усвоение нужного знания, но и делает его более натуральным, а значит- универсальным;

- аналогичные преимущества парк-школа демонстрирует и в социаль-

ном плане, обеспечивая более эффективный присмотр и уход за младшими со стороны старших;

- даже в административно-финансовом плане парк-школа оказывается более благополучной, ибо предложенная ранее в Англии и США система ваучеров идеально соответствует условиям открытых студий парка знаний;

- что касается пресловутого контроля за качеством обучения, то в парк-школе он осуществляется автоматически. Для этого вполне достаточно, чтобы частный сертификат учащегося-клиента стал основанием для погашения кредита, полученного в банке на его образование.

Как видно, в парк-школе реальный исполнитель (а не чиновник) несёт прямую ответственность по закону за истинность представленного им резюме.

СПРОС НА ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТЬ

Всякая реальная модификация планового образования требует столь существенного изменения его процедур, что могут разрушаться сами школьные структуры. Ни один, в том числе и социальный организм, такого не допустит. В порядке самосохранения, а вовсе не из вредности. Поэтому и не работают, остаются благими пожеланиями традиционно административные реформы, когда выдуманное кем-то содержание вливает в старые мехи классово-урочных ритуалов.

Предлагаемая правовая терапия позволяет инициировать процесс естественной конверсии школы - в службу, способную обеспечить каждому клиенту максимальное участие в социальном кругообороте знания. Что неизбежно приведёт к перерождению довольно бесполового, но именно этим и удобного, вечно опрашиваемого учащегося в вопрошающего субъекта (о чём, кстати, давно платонически мечтает всякая школа). Правда, ей сегодня нужно, чтобы каждый школьник жаждал обрести как можно больше припасённых в учебниках журденов. Тогда как открытой учебной студии годится всякая человеческая любознательность. Как спрос, способный стимулировать предложение.

Такой подход позволяет не разрушать, а создавать, уважая сложившиеся социальные и культурные традиции. Ибо от каждой школы при этом потребуются собственная реакция на отмену монополии стандартного сертификата. Таким образом, её развитие не декретируется,

а только поощряется.

Так ли, иначе ли, но школа должна будет когда-нибудь стать нормальным (а не бюрократическим) бизнесом, делом. И лишь эта концепция может эффективно стимулировать развитие

- такой структурной перспективы органического образования, которая позволит вернуть интеллектуальный престиж личному опыту;

- такого процедурного обеспечения, которое бы не препятствовало переходу школы к открытому разнообразию интеллектуального меню.

ЖЕРТВЕННИК И ЖЕРТВА

Легко заметить, что очень многие достоинства и недостатки научно-технического прогресса отражают основной принцип школьного образования - массовую нивелировку объектов для придания им правильного единообразия с непрерывной сортировкой и отсевом нестандарта. Ни на что другое, кроме присвоения каждому такого "правильного" статуса да ещё присмотра за контингентом, класс-школа не способна.

Но годами выносить безжалостную классно-урочную обработку можно, лишь неявно опираясь на древнее, довольно стабильное чувство семейно-племенной общности. Впрочем, оно, это чувство, уступает в школе место иному единству - по социальному однообразию образовательного статуса. Но далеко не самые лучшие качества лежат в основе насаждаемой здесь гордости отличника (старшенкурсника, выпускника) с его плохо скрываемым презрением к менее образованному люду. В этом плане школа вполне на уровне моделей, принятых в тех областях социальной практики, где личное по традиции приносится в жертву общему.

Лишь недавно на Московском совещании по человеческому измерению принято решение о смене приоритетов - обеспечить примат прав человека над интересами государства. Но и там практически были проигнорированы проблемы, возникающие в этой связи перед массовым образованием. Ведь атавизм всякой групповой исключительности вызывается той или иной разновидностью принятой именно в классно-урочной школе манипуляции человеческим сознанием. Лозунги общего Блага, Общего Дела и Общей Судьбы одинаково используют ся политическими и мафиозными структурами.., чтобы обеспечить

право на поправление интересов личности во имя той или иной мифической общей цели. Чтобы реально защитить права человека, нужно превратить школу из орудия массовой прополки интеллектов в орган их развития.

В предыдущих разделах удалось показать, что именно жёсткие, механические структуры и процедуры принудительного вышколивания определяют столь убогое содержание классно-урочного бытия. Не нарушение учебного процесса, а как раз его неукоснительное исполнение лишает абсолютное большинство из нас возможности полноценного развития. Не в лучшем положении оказываются и те немногие, кто может адекватно переварить предлагаемый школой набор упакованных в текстовые пилюли учебных предметов.

Вырубаясь из реального мира, школа не в состоянии проводить различие между словом и делом, теорией и практикой уже потому, что замкнутой системы не может быть в природе, ибо, чтобы развиваться, она должна быть открытой.

ОТ УПОРЯДОЧЕННОЙ НИЩЕТЫ - К ХАСТИЧЕСКОМУ БОГАТСТВУ

В сфере исследования социальных процессов лишь экономика достаточно последовательно разводит макро- и микроуровни. Здесь давно установлена пагубность всяких попыток прямым (как это делают марксисты) переносить публичные закономерности в области, где господствует скорее взаимодействие личностей, чем оборот товаров.

Но ничего подобного не существует в столь же социально зависимой сфере обращения знаний. При этом все попытки либерализации идут здесь по единому сценарию: хаос гиперинфляции с последующим укреплением тоталитарной системы административного вышколивания.

Разрушая административный механизм распределения знаний, революция не создаёт его альтернативу - социальный организм их частного оборота.

В экономике этот порочный круг удаётся разорвать, когда в общественном сознании укрепляется понимание, что определяющим фактором социального развития является не оборот товаров, а свободное взаимодействие людей.

На уровне экономического сознания раба всякая рискованная предприимчивость свободного гражданина преломляется как неразумное поведение. Вот почему освобождённых от хозяйского попечения рабов никогда не делали полноправными гражданами ни в Греции, ни в Риме. Они становились вольноотпущенниками. Только их потомки могли стать свободными, вырастая таковыми и тем самым приобретая способность видеть мир глазами ответственного гражданина. Любой, самый бесталанный римский пролетарий (которого город кормил лишь за то, что он производил "пролес" - потомство) был в социально-этическом плане надёжнее умельца-вольноотпущенника.

Всякий выросший в рабстве действует на воле скорее по аналогии с другими или по алгоритму затвержденных им правил поведения, чем по собственному внутреннему голосу, моральному закону.

В таком же противоречии неизбежно оказываются упорядоченная нищета школьной премудрости с хаотическим богатством личного образования. И это будет продолжаться до тех пор, пока общественное сознание не усвоит, что богатство человеческого знания возрастает точно так же, как и всякое иное богатство - в интенсивном обращении и под контролем собственников.

Наши эксперименты показали возможность успешного перехода от привычных процедур в режиме личного досмотра к вполне обычным (в магазине, но не в классе) процедурам частного тестирования и оценки.

Как только малыш замечает, что сделанный им выбор материала, формулировки, названия, способа принимается всерьёз (хотя бы партнёром по парной работе), резко возрастает и его ответственность. Таким образом удавалось перевести многие процедуры вышколивания в глубинные и очень эффективные формы развивающей деятельности. Правда, учителю обычно требовалось сделать над собой усилие, чтобы удержаться не только от исправления неканонических формулировок, а вообще от всяких замечаний по существу работы, предлагаемой старшим партнёром. Переход учителя на роль церемониймейстера, к которому всегда можно обратиться за содержательной справкой, полностью согласуется с принципами органического развивающего обучения.

ЗНАНИЕ И МИФЫ

Отмеченная экспансия административной системы публичного права — не чей-то злой умысел или недомыслие. Подобные проявления примитивного механицизма основаны на естественном стремлении к простой и единой концепции мира.

Совсем иное положение наблюдается там, где исследуются сугубо органические явления. Как заметил Гёте:

"Чтоб живое изучить,
Его сначала убивают,
Потом на части разрезают,
Так что уж нечего сложить..."

Именно в связи с необратимостью жизни и смерти появляется необходимость различения микро- и макроструктур (не только в анатомии и физиологии). Макрозакономерности научно-теоретической биологии никто ведь не станет напрямую использовать в таких прикладных отраслях, как медицина, фармакология, агрономия и зоотехника.

Правда, с появлением всего нынешнего набора экспериментальных наук вполне осязаемое (в пору единой натурфилософии) отличие умозрительно-вербального знания от живого опыта, который веками накапливался в медицине и земледелии, всё больше размывается. О том, что в практическом плане так называемое истинное знание оборачивается полным незнанием, говорит и принятый в патентоведении принцип неочевидности изобретения. Это, в частности, и позволяет формулировать фундаментальный для обучения вывод о перспекуальной немаркированности и неощутимости своего собственного органичного знания. Как всякий другой орган (включая сердце или лёгкие), человеческое знание относится к особому классу органических структур, которые проявляются лишь в личных ощущениях при той или иной патологии.

Но именно закон принципиальной неощутимости нормального, здорового знания постоянно нарушается классно-урочной процедурой, способной оперировать лишь вполне осязаемыми и ощутимыми (а значит — патологичными) знаниями.

Именно поэтому класс-школа вынуждена опираться на тексты, неправомерно перенося макроструктуры вербально-публичного знания на микроуровень сугубо частного опыта. Такова природа школьного

мифа, который замещает норму постоянного поиска своего - патологией запоминания чужого.

КАК ПОЯВЛЯЕТСЯ ПОТРЕБНОСТЬ В ДОБРОМ БАРИНЕ

Господство абсурдной системы образования обеспечивается глубоко укоренившейся верой в существование казённой разновидности якобы объективного человеческого знания - верой, поддерживаемой безусловными достижениями всего комплекса точных наук.

Но как же случилось, что математика, которая в переводе с древнегреческого означает обучение, стала его антиподом? Дело в том, что семиотический режим работы сознания действительно обеспечивает более широкие, свободные возможности действий, но только в условном, знаковом пространстве, которое лишено множества ограничений реальной жизни.

Ни деньги сами по себе, ни искусство и литература (вне той жизни, которую они отражают), ни математические исчисления и научные теории (вне тех объектов, которые ими описываются) не могут развивать и обучать - выполнять функцию духовного освобождения.

Вот почему, в частности, для нашего цивилизованного школой-классом сознания не вполне доступна даже идея баланса свободы и необходимости, выраженная посредством старинного слова "пo-тeхa". Видимо, класс-школа выкорчевала из нашего сознания представление о пользе радостного бытия, без которого не может быть ни творческого труда, ни нормального развития тела и духа. Для их обозначения мы оперируем понятиями свобод и прав, которыми, как вещью, можно обладать, их можно получать, давать, терять, дарить...

Недаром вся семантика учебных процедур пронизана идеей обладания (по Фромму). Всё это неизбежно сводит личность к объекту воздействия, получающему откуда-то знания, умения, навыки, теперь ещё права со свободами (а те, оказывается, "принадлежат" ему от рождения). Неудивительно, что лишенная своей главной функции - устанавливать и соблюдать динамический баланс свободы и необходимости, школа и вся собранная в её учебных текстах знаковая премудрость вырождается в нечто вроде псевдодела со своей рутинной, обязательной, текучкой.

Взамен в класс-школе появляются свои, хорошо всем известные псевдопотехи – от прогулов и шпаргалок до золотых медалей и престижных вузов.

С какой бы неочевидностью ни приходилось нам смиряться в школе (с утверждением о якобы счастливом детстве или о том, что вода – соединение двух газов) ущерб для интеллектуального и этического развития один – давно известный эффект псевдознания, от которого всякое нормальное сознание норовит освободиться. Примитивная вера в действенность внешнего, административно навязываемого обучения, казённого слова и кем-то утверждённого плана постоянно поддерживается и вполне осязаемой системой нормативного финансирования школы, как и стандартной аттестации её подопечных.

Именно механическая структура образования вполне объективно предрасположена к насаждению потребности во внешней власти, которая материализуется в образе мудрого и доброго Барина, Учителя, Государя, Вождя, Государства, Учреждения. Такова истинная цена опоры на чётко спланированные процедуры обработки там, где должны действовать скорее интуитивные органические процессы, стимулирующие собственное развитие.

ЧТО ЗАКЛАДЫВАЕТСЯ В УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ?

Единственно мыслимое достоинство всякой плановой несвободы – тщательная-формальная точность, доходящая до педантизма. Именно такая точность становится сегодня главной доблестью не только в школе, но и в технике, науке. Именно эта патологическая ориентация не позволяет выжить никакой иной, менее плановой альтернативе школы – более свободная техника и технология развивающего обучения кажется многим учителям никчемной. Считается, что всякая неточность, неоднозначность – это всегда порок, халтура, хаос. Поэтому всего трудней – преодолеть систему интеллектуальных ценностей, замкнутую на объективное знание и рабскую идеологию точности.

Мы пытались найти слабое место у этого замкнутого, а потому неуязвимого чудовища именно в области мифической природы текста для овладения которым оно, это чудовище класс-школы, и появилось. Несколько исследований позволили установить и экспериментально

доказать, что

- в любом тексте фиксируются не столько мысли, факты, информация (и прочие синонимы знания), сколько реальный или мнимый акт речевого общения автора с воображаемым собеседником;

- развитая в научно-деловых текстах система заголовков, подзаголовков, замечаний и оглавлений - это по-разному кодифицированные варианты вопроса (заголовок) и ответа (сам текст);

- большая часть терминологических абстракций современной науки имеет такую же природу.

ПОСТУПОК ВМЕСТО РЕАКЦИИ

Видимо, пора признать необоснованность претензий примитивного классно-урочного механизма школы на роль системы массового образования, якобы обеспечивающего целенаправленное формирование человека. Реально идущий биогенез сознания лишь уродуется в казарменных условиях класс-школы. Так же как память сильна забыванием, класс-школа полезна лишь в том же плане обратимости - там, где можно на короткое время научиться важному и нужному лишь сию минуту.

Легко заметить эфемерность стандартной словесной надстройки школьного здания. Его следует отличать от всего многообразия натурального опыта - органического и абсолютно личного, который развивается у каждого и лишь частично отражается в вербально-коммуникативной практике. Идущая от примитивного рационализма путаница в этом плане и заставляет нас выпалывать нормальное, органическое знание под флагом обязательного всеобщего образования. Именно такая многолетняя интеллектуальная стерилизация в основном и делает нас дураками, препятствуя эффективному развитию системы массового частного, а не сугубо публичного образования... Все без исключения положительные результаты интенсивного вышколивания получаются не благодаря вербально-репродуктивным процедурам, а скорее вопреки им. Именно эта нетривиальная закономерность позволяет надеяться, что предлагаемая правовая терапия будет стимулировать развитие школьного организма на всех его уровнях. При этом массовое образование сможет органично перейти из замкнутого, учебного, семантического пространства в открытый универсум реальности. Ведь там, где жёсткий контроль учителя-надзирателя сменяется оперативным содействием педагога-эксперта, профессионала, мастера, вступает в свои права природа органического развития.

Николай Михайлович Магомедов

НЕИЗВЕСТНАЯ ШКОЛА

Учебное пособие

Редактор - Н.А.Волынкина
Техн.редактор - О.Е.Старцева
Корректор - Н.В.Голубева

Подписано в печать 28.06.93 . Формат 60x84 1/16. Бумага белая оберточная. Печать оперативная. Объем 14,5 печ.л., 13,48 уч.-изд.л. Тираж 1000 экз. С 15 .Заказ № 299в.

Издательство "Самарский университет", 443011, г.Самара, ул. акад. Павлова, 1.

СП "СамВен", 443009, г.Самара, ул. Бендека, 60.