

Шалва Амонашвили
Гуманная Педагогика

Первая встреча

**РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ АВТОРИТАРИЗМЕ
И ГУМАНИЗМЕ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ**

План

Ваше мнение

Ответьте на вопросы

Обращение к Учителю

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

Ваше мнение

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

было бы, если бы повесили ему мельничный жернов на шею и потопили его во глубине морской...

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

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

От Матфея Святое благовествование, гл. 18

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

Роберт Оуэн

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

Ян Амос Коменский

Каково Ваше мнение об этих мыслях, уважаемый Учитель?

Ответьте для себя, пожалуйста, на эти вопросы:

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

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

3. Начитанный ли Вы учитель в области педагогической классики, философии, психологии, методики? Была бы у Вас беспрепятственная

возможность, из книг каких авторов составили бы свою личную профессиональную библиотеку? Какую педагогическую книгу Вы разыскиваете вот уже год и не можете найти?

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

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

УВАЖАЕМЫЙ УЧИТЕЛЬ!

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

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

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

В общем, я ищу в Вас, уважаемый Учитель, если не соратника по борьбе, то хотя бы единомышленника, а там видно будет. Может быть, мне и не

стоит ломать копья, ибо Вы, возможно, сами олицетворяете в своей практике, в своем педагогическом мышлении дух гуманной педагогики. Тогда я призываю Вас творчески проанализировать развиваемые здесь идеи и попытки их реализации на практике и помочь тем самым нашему общему делу обновления школьной жизни.

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

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

1. РОДИЛСЯ ЧЕЛОВЕК

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

Имею ли я право, пусть даже с дипломом учителя, с дипломом кандидата наук, доктора наук, профессора и т.д., прикоснуться к тебе, если заранее не восполнюсь сознанием того, что ты есть безграничность и неповторимость? Как я могу учить тебя даже чтению, даже письму, даже счету, если не восполнюсь чувством исключительной ответственности перед Природой, сознавая, что ты несешь в себе особую миссию для себя и для людей, а мне предписано воспитать тебя так, чтобы ты смог достичь своей цели? Вот и нужен мне философский, а может быть, космический взгляд на ребенка. Откуда его взять? Из философского мира? Нет там детей, философы не интересуются ребенком. Им импонирует только взрослый человек с его заботами. Может быть, сама педагогика позаботилась о том, чтобы создать для себя разные философские концепции о ребенке, чтобы на их основе строить такие же разные педагогические процессы? Нет, философское осмысление ребенка здесь не переходит за рамки скудного рассуждения о том, какова доля среды, наследственности и воспитания в становлении человека.

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

Не хочу фатализировать жизнь каждого отдельного человека среди

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

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

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

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

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

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

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

Тильтиль. Что это значит?

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

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

Ребенок. Они думают...

Тильтиль. О чем?

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

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

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

Дело вовсе не в этом, тем более не в распознаваемом человеке явлении. Дело в том, во что нам — учителям, воспитателям — лучше верить: в то, что

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

Нет, Природа непобедима, и не нужно ее побеждать. И скрещивать можно что угодно, и синтезировать, и искусственные моря можно создавать. Но стоит ли все это называть победой над Природой, если в иных случаях это наше «победоносное» вторжение в Природу оборачивается и еще может оборачиваться трагедией и катастрофой для людей, для Планеты?

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

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

Мистика какая-то, скажет мне иной учитель. Значит, дети рождаются как миссионеры? Значит, каждый из них несет в себе заранее обдуманную идею, которую осуществляет на Земле? Да еще какую идею! Победить несправедливость, победить смерть! Может быть, речь идет об исключительных случаях, о гениях? Может быть, эти «дворцы Лазоревы» своего рода теплица для выращивания гениальных людей? Не может же быть такое, чтобы все дети спускались на Землю из этих царств? Может быть, есть там и другие храмы, где готовятся для рождения обычные дети, без всякой миссии и гениальности?.. Ой, какие несуразные вопросы я сам себе задаю. Я не такой уж наивный, чтобы упрощенно видеть все. О какой миссии идет речь? Хочу уточнить для себя понимание этого слова. Ребенок со своей миссией — это значит, что каждый ребенок есть неповторимость и наделен от Природы особым, тоже неповторимым, сочетанием возможностей, способностей. Есть и общие для всех возможности и способности, но есть и

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

Вот о какой миссии я говорю.

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

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

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

Это происходило в стерильной операционной при помощи опытных врачей.

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

Его отделили от матери. Перевязали пуповину.

— Почему он не плачет? — беспокоится мама.

— Сейчас заплачет! — успокаивают ее врачи.

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

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

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

Врачи берут ребенка, показывают маме.

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

«Великан» скоро подрастет, начнет шагать, говорить, шалить. Начнет

учиться, взрослеть, утверждаться, влюбляться, трудиться, творить. Начнет жить и для себя, и для других. А может быть, жить для других и есть жизнь для себя?

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

Он проживет долгую жизнь на Земле, потом уйдет из жизни.

Куда он направляется, в какие времена и пространства?

Или просто умрет и этим все закончится?

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

Тут надо верить или тому, или другому.

Что делать? Педагогика вот такая наука: всего не докажешь, всего не объяснишь, экспериментально не проверишь. Вера, убежденность, интуиция ученого-педагога и учителя порой являются источником того, чтобы доказывать, проверять, объяснять возникшие на их основе теории, предположения, гипотезы и таким образом утверждать новый опыт, создавать новые педагогические концепции. Даже В.А.Сухомлинский, которому нельзя не верить, сам прибегал к утверждениям вроде: «я твердо верю», «я глубоко убежден», и выдвигал какую-нибудь из своих великолепных идей. Почему он прибегал к таким формам априори? Не имел достаточно доказательств? Может быть. Не находил логику для теоретического утверждения? Тоже может быть. Но главное, я думаю, в том, что он переживал в себе открытую только ему истину на уровне интуиции, внутреннего зова и верил в нее, хотел донести ее до нас, убедить нас в ней. И убеждал тем, что сам верил в нее.

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

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

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

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

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

Огненная линия — то очень короткая, то длинная, то яркая, то тусклая —

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

Мне как педагогу хочется верить, что у каждого ребенка есть глубокое прошлое, что это прошлое готовило его для обогащения жизни людей особым лучом света, что именно этого луча света не хватало сегодня людям, а может быть, он поможет и будущим поколениям. «Задача человека заключается в доставлении наивозможно большей пользы окружающим», — говорил В.И.Вернадский. По его же словам: «Человечество, взятое в целом, становится мощной геологической силой. И перед ним, перед его мыслью и трудом, встает вопрос о перестройке биосферы в интересах свободно мыслящего человечества как единого целого. Это новое состояние биосферы, к которому мы, не замечая этого, приближаемся, и есть ноосфера».

Ноосфера — планета наша окутана толстым слоем разума.

Разгадка тайны Природы?

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

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

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

Так вот зачем рождается ребенок?

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

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

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

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

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

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

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

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

Человек рождается потому, что он нужен нам, уже рожденным и живущим на Земле, летающим в космос, создающим материальные и духовные ценности и вместе с тем увлеченным мелкими и эгоистическими заботами, вредящим Природе, грозящим своими необдуманными действиями существованию жизни на Земле. Каждый из нас тоже родился со своей миссией. Кто открыл ее в себе и служит ей преданно, вдохновенно, самоотверженно. Кто навсегда потерял ее в результате неверного, искаженного воспитания, а также влияния существующих в обществе грубых разрушительных сил.

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

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

Так ли это на самом деле?

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

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

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

Таинственный голос

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

1836 г.

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

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

2. АВТОРИТАРНО-ИМПЕРАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

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

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

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

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

Ниже я еще вернусь к этому вопросу. Здесь же хочу сказать о том, как авторитарно-императивный процесс долгое время был силой, которая противостояла всяким новым идеям и начинаниям, не соответствующим ее рамкам. В педагогике было опасно говорить о каком-либо новом направлении, новом подходе, новых методах. Даже в диссертационных работах, в докторских, и тем более кандидатских, принято было заново

утверждать уже утвержденное практикой, говорить о совершенствовании, об эффективности, рационализации, оптимизации, но не об открытии, о качественно новом направлении. Многие десятилетия наука занималась тем, что обосновывала, отшлифовывала, обобщала и закрепляла сложившуюся педагогическую практику, в рамках установленных критериев совершенствовала программы, учебники, методы. Но яркое и обновляющее практику движение не возникало.

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

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

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

Известная в стране и за рубежом московская 91-я экспериментальная школа, в которой апробировалась концепция содержательных обобщений, предавалась анафеме, эксперимент закрыли, лабораторию, руководимую В.В. Давыдовым, тоже разогнали, а сам В.В. Давыдов подвергся репрессиям. Такую же историю можно было наблюдать и в отношении отдельных учителей, осмелившихся на своей практике проверять новые, неординарные педагогические идеи, на которые натолкнул их собственный опыт.

Поучителен в этом смысле пример М.П. Щетинина. Под его руководством была создана уникальная школа-комплекс в селе Ясные Зори. Школа стала известна в стране. Но вскоре организатора школы-комплекса вынудили уйти из Ясных Зорь. Затем он попытался создать новую школу в селе Зыбково. Но через некоторое время, невзирая на бурю возмущения общественности, новаторский опыт в этой школе был разгромлен административной властью. Грозит ли новая опасность школе Щетинина в поселке Текос?!

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

Раньше мы не любили говорить об авторитаризме в нашем педагогическом процессе, о том, что педагогическая наука, методическая служба тоже способствовали его упрочению. Знали, что об этом не следует говорить, ибо было принято твердить, что советская педагогическая наука, советская школа — самые лучшие и передовые в мире, они олицетворяют

высочайший гуманизм и демократизм. Нам не следовало говорить еще о том, что личность ребенка, школьника стала понятием чуждым для педагогической теории и практики. Основной задачей школы провозглашалось усвоение школьниками прочных знаний, умений и навыков. И не давали отчета в том, что знания, даже сверхсовременные, как бы прочно они ни были усвоены, сами по себе не рожают личность, не вырабатывают в школьнике систему отношений и убеждений, собственных позиций и суждений. Отчетность школы с помощью отметок, то есть цифровыми показателями так называемой академической успеваемости учеников, стала главной мерой при определении качества всей работы школы.

Из каких постулатов исходит педагогическая наука, развивающая теорию авторитаризма в педагогическом процессе? Как воспринимает практика ребенка? Здесь и для науки, и для практики существует не оглашенная, но подразумеваемая общность взглядов. И теория, и практика авторитарно-императивного направления априорно предполагают, что без принуждения невозможно приобщить детей к обучению и воспитанию. Об этом ни в одном учебнике педагогики, дидактики, частных методик, разумеется, не будет сказано ни слова. Но эту тенденцию нетрудно уловить в характере описания принципов, методов, средств, форм воспитания и обучения. Эти описания напутствуют учителя на начальственный стиль общения со школьниками. Ученик обязан учиться, он обязан слушаться — вот предварительное условие такого общения.

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

Возьму для анализа один типичный образец авторитарного педагогического мышления тогдашнего времени (этот пример мною уже приводился в одной из ранее изданных книг). Автора не буду называть,

скажу только, что его можно считать классиком советской авторитарной дидактики. Вот этот маленький отрывок из учебника по дидактике (в целом написанного в том же духе): «Внимание учащихся класса укрепляется живой и вместе с тем строгой проверкой многих из них по вопросам, которые даются учителем в логически последовательном порядке. Проверка знаний является мощным средством побуждения учащихся к более ответственному выполнению всех учебных работ, которые они должны сделать». Можно считать, что мысль, проводимая здесь в тексте, есть стержень официальной педагогики: строгость, требование, подчинение, беспрекословное выполнение.

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

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

В приведенном образце педагогического мышления нам нетрудно заметить, как опровергается личность школьника. Считается, что у него нет ответственности в выполнении домашних заданий и нет также желания к учению. Что же делать? Может быть, советовать учителю, чтобы тот повысил уровень своего доверия к школьникам и искал способы поощрения познавательной страсти школьников? Нет, доверять ученикам не следует, они могут воспользоваться доверием учителя (доверие можно в этой логике отождествлять с бесконтрольностью, вседозволенностью) и совсем не будут учиться. Заинтересовать можно, но это проблему не решит. Выход один: чтобы заставить их выполнять все задания, нужно проверять их постоянно, ибо проверка — мощное средство побуждения учащихся к ответственности. Почему именно проверка и следующие за ней отметки являются мощным средством побуждения учащихся к ответственности? По этому поводу я собираюсь специально поговорить в последующих встречах, а здесь позволю себе не распространяться.

Надеюсь, дорогой Учитель, у Вас тоже остались в памяти следующие

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

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

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

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

Строгость и требование — мои надежные помощники.

Смотрю на детей строго и говорю властным голосом:

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

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

— Было задано выучить наизусть стихотворение...

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

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

Я: Выходи ты...

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

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

ученика на свое место. Наступает теперь очередь другого ученика.

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

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

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

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

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

Вызываю опрашивать третьего, четвертого...

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

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

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

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

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

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

И урок заканчивается.

Я доволен. Ведь есть обязанности у меня тоже, чувствую свою ответственность перед... Перед теми, которые меня проверяют, тоже могут вызвать меня, спросить, оценить мою работу. Потому я тоже придерживаюсь

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

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

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

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

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

Представьте себе такое: больной не находит себе места от мучительных болей, а врач, вышедший из терпения, что не смог уговорить его успокоиться, выгоняет его из больницы, уходи, говорит, ты плохой больной, не хочу тебя лечить. Трудно вообразить такое, верно? Но в педагогическом деле воображать такое не нужно, это — реальность.

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

Иные методисты и учителя напоминают мне «ученого», который ставил опыты на тараканах. Выпустил этот ученый таракана из стакана и говорит:

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

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

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

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

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

В педагогической теории господствовал формализм при описании своих категорий и явлений. Во-первых, в ней руководящей, так называемой методологической, основой становились разные партийные постановления о школе, о ее отдельных сферах. Наука увлекалась тем, что «научно»

обосновывала эти постановления, оправдывала их и усугубляла те ошибки и односторонность, которыми страдали сами постановления. Постановления диктовали науке, как ей развиваться. Во-вторых же, наука оказалась «бездетной», так как личность и жизнь учеников для нее стали лишними. Наука исходила не из целостного понимания педагогического процесса, в котором учитель немислим без учеников, ученики же немислимы без своих индивидуальных свойств и жизней, а из одностороннего его истолкования. Именно на такой основе классифицируются, скажем, уроки. Уроки могут быть не такими, на которых разворачивается совместная, пронизанная взаимопониманием работа учителя и учащихся, а такими, на которых учитель руководствуется своими императивными намерениями: объяснять, закреплять, проверять. Отсюда типы уроков: урок объяснения нового материала, урок закрепления знаний и навыков, комбинированный урок и т.д. Хотя методы характеризуются как способы совместной работы учителя и учащихся, тем не менее они классифицируются опять-таки по формальным признакам, скажем, по источникам знаний. В учебниках педагогики и дидактики авторитарно-императивной направленности все разложено по полкам, как у того «книголюб», который складывает на полках книги не по их содержанию, а по их цвету, объему, переплету. Потрепанные книги этот «книголюб» будет скрывать на нижних полках, чтобы их не было видно. Если бы он разложил книги по их содержанию, то, возможно, полки выглядели бы не так красиво. Удобна ли будет такая расстановка книг для человека, которому нужно будет изучать какую-нибудь проблему?

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

Скажем, я хочу на этот раз (следуя моему образованию, государственной программе и учебнику, «допущенному» методическому руководству, моему привычному опыту) объяснить новый материал. Готовы ли к этому дети? Это вовсе не важно. Главное, что мне нужно делать, что от меня самого требуют. «А вы, дети, сидите и слушайте внимательно! Я вам еще задам вопросы, на которые вам придется отвечать. Вас не интересует новый материал?! Вам не нравится мой урок?! А кто дал вам право вмешиваться в мои дела?! Это я знаю, что вам нужно, вот и слушайте меня!..»

Но я могу захотеть проконтролировать их. Тогда у меня будет урок проверки. «Приготовьтесь, дети! Быстро, быстро! У нас сейчас будет контрольная! Почему так неожиданно? Так нужно! Вот вам варианты задач! Начинайте!..» Это не дети упрашивали меня: «Дорогой учитель, проведите,

пожалуйста, контрольную, мы хотим проверить себя!» Не бывает такого.

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

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

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

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

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

Представители авторитарно-императивной педагогики прекрасно знают,

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

Потому и о любви к детям не надо говорить учителю. Пусть он лучше любит свой предмет, свою профессию, а не своих учеников. Если говорить о любви к ученикам, то тогда нужно будет говорить и о том, как надо их любить, как нужно переосмысливать все педагогические понятия, системы, и тогда опять начнется ералаш. Так что лучше не впускать детей в науку, она — чистая вещь, она имеет дело с теорией. Зачем забивать себе голову детьми в своих педагогических размышлениях, если детей никто не спрашивает, как их воспитывать, чему и как учить, если они просто обязаны подчиниться воле взрослых. Вот и все.

Я, конечно, чуть иронизирую над сложившимся положением вещей в нашей науке и практике, но что делать, коль состояние науки и практики заставляет нас тревожиться.

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

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

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

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

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

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

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

Достигли ли мы цели? В каком качестве? Зависит ли от качества школьного образования нынешнее состояние нашего общества? Как объяснить происходящие в обществе социальные и экономические кризисы, спад нравственности и культуры? Кого винить за духовную скудость многих людей, за все возрастающую преступность, за национальные конфликты? Вопросов очень много. Виновата политическая и социальная система, насильственная идеологизация? Конечно. Школа есть родное дитя тоталитарного государства. Речь идет не о том, что авторитарно-императивный педагогический процесс не достигает своей цели, а о том, какой цели он достигает.

Хотя невозможно измерить и перепроверить потери, которые сопровождают императивно-авторитарный педагогический процесс, но можно уверенно сказать, имея в виду результаты опытно-экспериментальных педагогических поисков и творческой работы многих и многих учителей: потери эти выражались в не раскрытых и не развитых в свое время потенциальных возможностях школьников, в нравственном несовершенстве

большинства выпускников школ. Трудно сказать, насколько возрос бы творческий уровень нынешнего поколения людей, если бы каждый из них воспитывался и развивался в школе в условиях гуманной, демократической, а не авторитарной и императивной педагогики, в условиях утверждения его личности.

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

Что же дальше произошло? В первые же дни после революции была создана государственная комиссия по просвещению. Первый Всероссийский съезд обсудил проект «Положения о единой трудовой школе». Правительством рабочих и крестьян была принята «Декларация о единой трудовой школе». Таким образом, в первые же годы определились демократические начала школы. Историки народного образования (Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева) по этому поводу пишут: «В противовес авторитарному режиму старой школы, мелочному надзору за каждым шагом учащихся, применению унижительных наказаний эти документы провозглашали уважение к детям, им предоставлялись широкие возможности для проявления инициативы, создавались ученические организации с широкими полномочиями»¹ Были отменены также отметки «во всех без исключения случаях школьной практики». В общем, закладывались демократические основы революционной перестройки школы. Могло ли большинство учителей революционно перестроить свое педагогическое мышление, переосмыслить свой педагогический опыт, накопленный под давлением императивной государственной власти? Часть учителей враждебно отнеслась к революционным преобразованиям, устраивались учительские забастовки и саботаж. Учителям было трудно понять демократические преобразования школы. Многим же учителям, настроенным либерально и даже революционно, было не под силу создать новую педагогику и новую практику обучения и воспитания.

Могли учителя работать по-новому, не зная, как работать, тем более что накопленный опыт ограничивал их поиск и творчество? И хотя были попытки реорганизовать школьную жизнь, создавались проекты разного характера, тем не менее, заложенные в первые годы после революции демократические основы школы постепенно стали утрачиваться. И больше

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

всего этому способствовал отход от принципов и норм демократического управления страной. Насажение диктата, авторитарности, культа в общественной, политической, государственной жизни с легкостью возвратило в старое русло еще не окрепшую новую педагогическую практику. Этот процесс был закреплен постановлениями, которые волюнтаристически предопределили как характер движения практики, так и направление научных поисков. Педагогика как наука отошла от экспериментальных путей исследования и замкнулась в теории и обобщении сложившегося опыта. Всякие попытки создать другую практику, отвечающую гуманным и демократическим принципам преобразования школы, преследовались и резко пресекались. Так длилось десятилетиями, и в этих условиях воспитывались тысячи и тысячи учителей, творчество которых направлялось в сторону совершенствования того, что было. Но, как метко выразился один ученый, «как ни усовершенствуй керосиновую лампу, от этого она не станет электрической».

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

И вот начинается новый период в жизни общества.

Демократизация, гуманизация, гласность...

Свобода, самостоятельность, плюрализм, деидеологизация...

Парламент, закон...

Собственность, аренда...

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

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

А школа в этом больном обществе? Как она выглядит?

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

Практически каждый член нашего общества есть воспитанник нашей же школы.

Откуда идет это бескультурье в труде, бескультурье в общении между

людьми? Это неумение вовремя сообразить, предвидеть? Эта неуступчивость и жесточенность? Эта беспощадность к природе, к ближнему? Эта скудость духовной жизни, замкнутость и опустошенность души?

Школа и хороших знаний не дает.

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

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

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

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

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

Откуда все это пошло?

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

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

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

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

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

Было и отошло, утонуло?

Вовсе нет, конечно. Авторитаризм так и не покидает многих учителей, они и не намерены с ним расставаться, ибо крепко поверили в его справедливость. Императив также пронизывает систему образования со

всеми ее (системы) педагогическими процессами: приказы издают министры из своих кабинетов, а учителя — прямо в классе.

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

Как быть?

3. ДИКТАТУРА. АВТОРИТАРНОСТЬ. ГУМАННОСТЬ

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

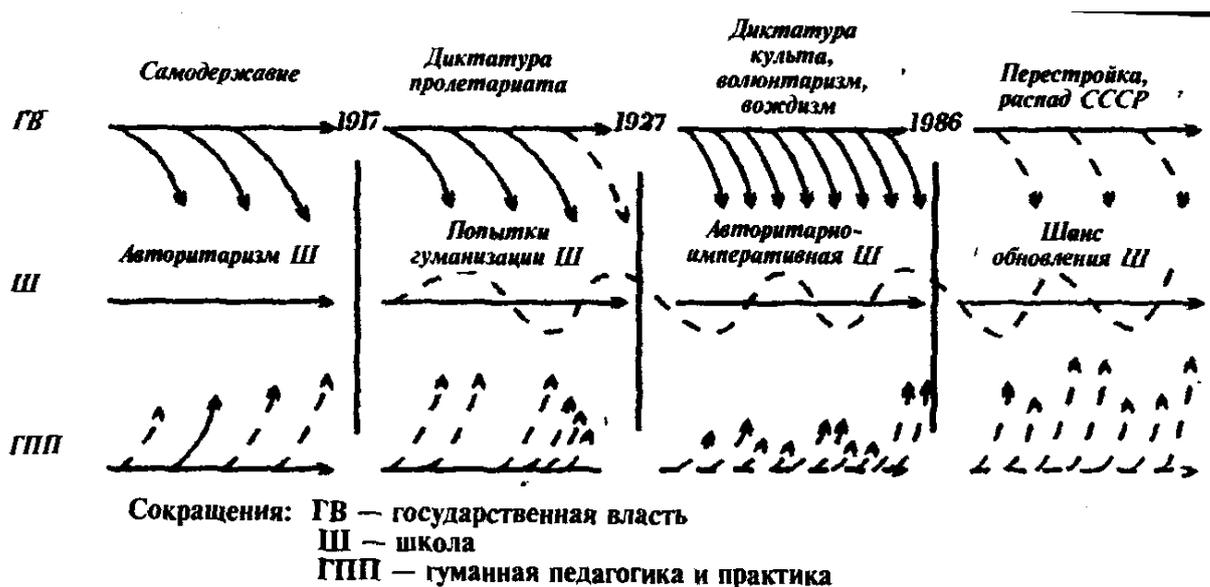


Рис.1.

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

На схеме три линии.

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

Вторая линия Ш отмечает направленность школы в те же периоды.

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

Условно выделяю я четыре периода.

Первый период (до 1917 года) — это предреволюционное время царской империи. Самодержавная власть наложила свои отпечатки на школу. Это явление я отмечаю на схеме спущенными сверху вниз дуговыми непрерывными стрелками. Стрелки эти — символ того, как царская власть определяла характер школьной жизни, школьного образования.

Авторитарная власть породила авторитаризм в педагогическом процессе со

своей системой наказаний. Гуманная педагогическая мысль и практика в этот период обозначена пунктирной линией. В гуманной педагогике и практике я мыслю, с одной стороны, классическое педагогическое наследие (об этом я скажу позже), с другой же — демократическое движение предреволюционных времен. Пунктирной линией обозначаю ГПП потому, что такая педагогика противоречила позициям государственной власти, и она не допускалась в школе, вытеснялась из школы. Попытки гуманной педагогической мысли и практики повлиять на школу (пунктирные дуговые стрелки снизу вверх) не увенчались успехом, не достигли цели.

Во втором периоде (с 1917 по 1927 год) возникшая после революции советская власть начала искать пути государственного устройства на принципах гуманности и демократии, хотя и с позиции так называемой диктатуры пролетариата. В этот же период в силу революционных перемен нарушается стабильность школы (на схеме я это отмечаю пунктирной зигзагообразной линией), школа начинает расшатываться, тоже находится в поиске. Первые декларации программы советской власти о школе несут гуманные, демократические идеи. Активизируется и легализируется гуманная педагогическая направленность (это я уже изображаю непрерывной линией), которая предлагает школе разные варианты обновления (дугообразные пунктирные стрелочки снизу вверх). Хотя школа находится на пути перемен, тем не менее она бережно хранит в себе и модернизирует в новых условиях авторитарную направленность (прямая линия, проходящая через зигзагообразную линию). Иные гуманные нововведения на практике настраиваются на лад авторитаризма.

Наступает третий период, довольно длинный (с 1927 по 1986 год). Это есть период кровавой и жесткой диктатуры, культа, вождизма, застоя. Это есть период возведения нового имперского, тоталитарного, унитарного государства. Власть вождя берет школу полностью в свои руки, ставит перед ней свои задачи, дает направление и содержанию, и педагогическому процессу (дугообразные непрерывные стрелки сверху вниз — это и есть партийные постановления и решения о школе, соответствующие приказы и инструкции исполнительной власти). В школе без осложнений возобновляется прежний авторитаризм, и соединяется он с императивностью. Этот дух педагогического процесса закрепляется во времени, он находит и «научное» педагогическое обоснование. Создается унисонная с авторитарно-императивным духом методическая система, игнорирующая личность ребенка. Отдельные попытки реформировать школу, во-первых, не задевают господствующий авторитарно-императивный характер педагогического процесса, во-вторых, так и не увенчиваются успехом. Что же происходит с гуманным педагогическим мышлением и практикой (обозначено пунктирной линией)? Они переходят на «нелегальное» положение. Отдельные смелые их ростки принимаются за инакомыслие и пресекаются. Их влияние на школу ничтожно малое.

Четвертый период есть начало перестройки и распада СССР (с 1986 года). Под влиянием демократизации и гуманизации общества, плюрализма,

гласности, общественной критики школа опять начинает колебаться, однако она еще движется по авторитарно-императивным рельсам. Уж очень сильную инерцию имеет это движение. Общество требует обновления школы. Активизируются гуманная педагогическая мысль и практика. Однако они пока не так сильны.

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

4. О ТРЕХ ПЛОСКОСТЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

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

Хочу коснуться этого вопроса.

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

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

Но это не самотечная жизнь, она управляется!

И вот **вторая плоскость педагогической действительности**, которая расположена над первой — над практикой, — это есть управленческая плоскость педагогической действительности, или, если более мягко, плоскость методической службы. Тут подразумевается, так сказать, постоянное творение все новых и новых официальных нормативов для регулирования действительной педагогической жизни. Эти нормативы можно разделить на две части. Одна регулирует эту жизнь незыблемыми документами: приказами, постановлениями, решениями, инструкциями, циркулярами, учебными планами, программами и учебниками. Другая же составляет официальную, рекомендованную науку («официальная методика»). Сюда входят учебники по педагогике и разным методикам, методические книги и разработки, то есть научно-методическая литература, «допущенная» или «рекомендованная», как правило, министерствами

образования для массового пользования. Когда я анализировал выше традиционные педагогические установки, их авторитарно-императивную направленность, имел в виду в основном эту официальную часть педагогической науки. На основе всего этого нормативного материала, входящего в плоскость методической службы, проводятся проверки школ, педагогических коллективов, отдельных учителей, организуются аттестации. Он же составляет ядро содержания подготовки и переподготовки учителей.

Учителя постоянно общаются с методической службой, нуждаются в ней больше, чем в чем-либо другом. И у них могут возникнуть иллюзии, что это и есть наука в полном смысле этого слова, что они имеют дело с наукой, читают научную литературу, что все, что описывается в руководствах, есть научно обоснованные закономерности, потому надо верить этим руководствам и следовать им. Тем более что во многих рекомендованных педагогических курсах и методических книгах есть частые ссылки на авторитеты; в них обилие цитат из трудов классиков педагогики, из психологических исследований. В них — масса научных понятий, принципы, определения, предписания, повелительный тон обращения к учителю («надо добиться того, чтобы...», «учителю следует...», «учитель обязан...», «учителю необходимо...»). Они чаще всего написаны сложным, сухим «языком науки». И учитель редко идет дальше этой методической службы. Наука в той дозе, какая ему нужна, дается уже в готовом виде, где есть все необходимое и из Коменского, и из Песталоцци, и из Ушинского, и из Гогенбаши. Особенно же здесь есть все дозволенное из Макаренко, из Сухомлинского.

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

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

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

Хотелось бы в связи с этим сказать несколько слов об увлечении цитатами. Становится как-то модно приводить цитаты известных авторитетов для подтверждения своей мысли, для оправдания своей практики. Не раз слушал я доклады учителей на разных конференциях и педчтениях. «Еще Коменский говорил...», «Как писал Ушинский...», «Макаренко учил...» — и дальше приводится действительно мудрое высказывание. Но вот потом автор доклада описывает опыт, может быть, совершенно противоположный сути приведенных цитат. Цитаты порой маскируют незнание самого учения классика.

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

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

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

Так возникла идея издания «Антологии Гуманной Педагогики» — материализации общечеловеческой мудрости, которая обогащает эту Чашу и истекает из нее. Реализовать эту идею я смог лишь шесть лет тому назад, после встречи с выдающимся издателем России Д.Д. Зуевым — учителем, академиком, четверть века возглавлявшим издательство «Просвещение».

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

Мудрости Время и Пространство.

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

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

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

В какое положение поставлен учитель?

Скажу прямо: в ложное положение.

Он нуждается в методической помощи. И ждет ее «сверху» — над ним расположена методическая служба. И учитель хватается за каждую методическую книжку, вслушивается в каждую инструкцию. Быстротечная практика несет его как щепку, и он не успевает глубоко задуматься над научностью разработок и над разумностью инструкций, а они, хотят этого или нет, только и делают что ограничивают круг и размах педагогического мышления учителя. Как ни говори, что нас тысячи и тысячи творческих учителей, правда будет заключаться, к сожалению, в том, что, сколько бы тысяч их ни было, все равно у нас очень мало творчески мыслящих учителей, очень мало новаторских начинаний. Если бы таких учителей было очень много, то проблема обновления школы не была бы сложной проблемой. Именно потому, что в педагогической практике, да и в науке тоже, у нас образовался дефицит творчества, были заглушены творческие начинания отдельных учителей или учительских коллективов. Методическая служба сделала немало, чтобы учительская мысль не страдала от «мук творчества». Она сделала немало, чтобы учитель научился проявлять благоразумие и придерживаться инструкций и «рекомендованной» и «допущенной» научно-методической литературы.

И вот над школьной практикой образовался методический смог.

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

И у учителя гаснет вкус к чтению научной литературы.

От этого снижается качество его педагогической культуры. Разве мало среди учителей таких, которые только слышаны о Макаренке, о Корчаке, о

Сухомлинском, но толком не знают, какая у них была педагогика? Разве мало учителей, у которых уже и нет потребности идти в библиотеку почитать Ушинского, Гогешашвили, Шацкого, Блонского?

А Вы, дорогой мой Учитель?

Неужели Вы тоже...

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

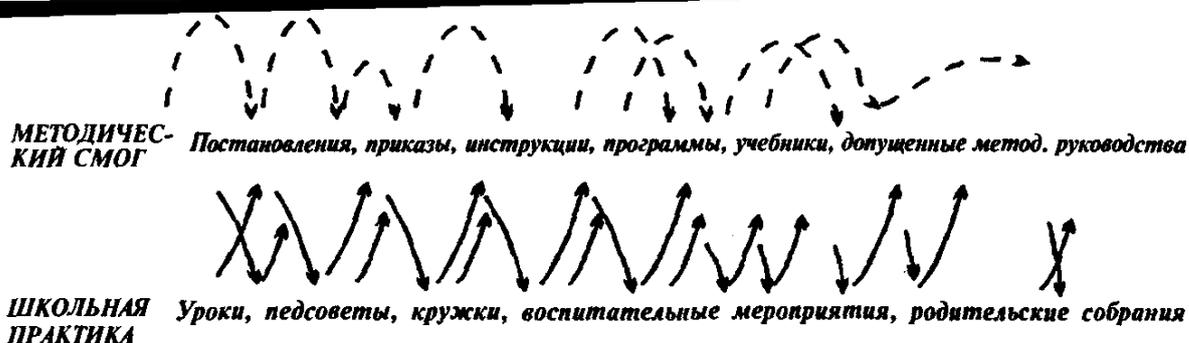


Рис. 2

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

И стираю всю среднюю полосу со всеми стрелками.

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

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

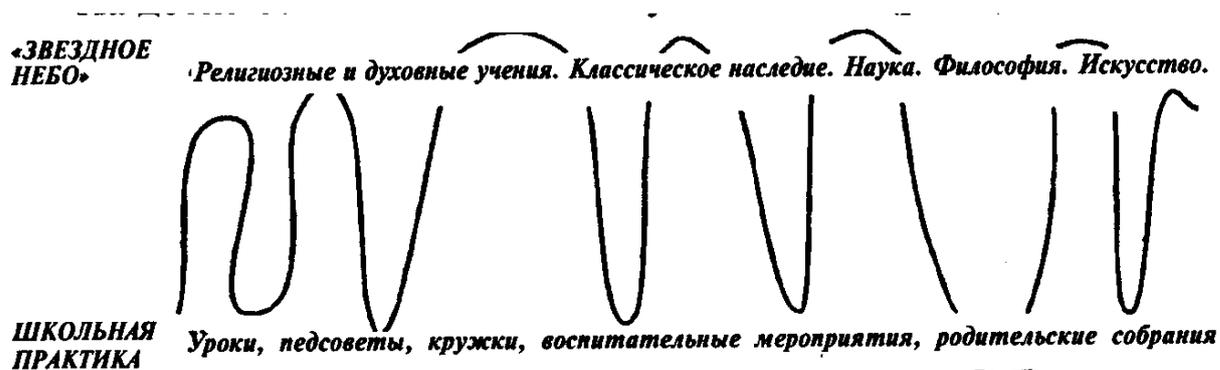


Рис. 3

Может быть, возникает мысль, что методические разработки — ненужное дело и от них надо избавляться насовсем, продолжая я. Это не так. Методические разработки нужны, и очень даже. Нужны и учебники по педагогике, методические курсы по отдельным учебным предметам, методические руководства по воспитанию в школьниках чувств и нравственных качеств, по коррекции нарушений в развитии и т.д. Конечно, нужна такая методическая литература. Только она должна создаваться внутри самой науки, внутри «Звездного неба», то есть она должна отражать процессуальность движения научных положений, духа гуманности в общении учителя с ребенком. В ней должны быть многовариантные, альтернативные методические системы. Пусть учитель со своими учениками вместе выбирает, по какой системе ему лучше будет работать.

5. ФОРМУЛА ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА

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

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

Действительно, как мы можем отказаться от многих педагогических инструментов, которые могут служить дальнейшему развитию мысли? Ломать традиции нужно только тогда, когда они мешают новому, довлеют над новым. Нужно ломать авторитаризм и императивность в педагогическом мышлении и в педагогической практике, однако следует при этом уберечь от ломки части, пригодные для нового.

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

передовая», а вторая — «отсталая и реакционная». Это мы запомнили твердо.

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

Мне представляется, что настало время учителям бывшего СССР иметь достоверную, из первоисточников информацию о школах стран всего мира, об учителях этих школ, о педагогических идеях, которые там развиваются. Сам видел некоторые школы в США, во Франции, в Англии, в Германии, Болгарии, в других странах и уверен, что они могут крайне заинтересовать наших учителей. Давайте помечтаем о том, чтобы в скором времени у нас появились общеевропейские — учительские газеты, а может быть, планетарные. Можете себе представить такое счастье: хотя бы раз в месяц в своем почтовом ящике обнаруживаешь красочную, напечатанную на самой добротной бумаге газету, скажем, в 36 страниц. И начинаешь «путешествовать» по школам разных стран, знакомишься с разнообразным опытом: порой сложным, непривычным, удивительным, порой заманчивым, притягательным. Узнаешь о жизни своих коллег, они предлагают тебе переписываться, обмениваться визитами. Газета рекламирует, газета призывает. В общем, не буду строить программу общеевропейской или планетарной учительской газеты, выходящей на многих языках. Могу только вообразить, как поможет она нам в расширении нашего кругозора и вхождении в общеевропейское, мировое учительское сообщество. При нынешней технике печатания и каналов информации наладить такое издание вполне реальное дело, и давайте приложим наши усилия, чтобы сбылась эта мечта.

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

Имеет ли педагогика как наука о воспитании и образовании молодого поколения свои направления, может быть, даже противоречащие друг другу?

Нет, долгое время такая практика была недопустимой. Господствовала мысль, что педагогика у нас одна, безвариантная, и всякая попытка ее разветвления вызывала губительную для этих ветвей реакцию.

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

Парадоксально, может быть, но эти новые направления, как правило, зарождались и развивались в недрах психологии как психологические эксперименты под руководством психологов и редко на почве самой педагогики и под руководством ученых-педагогов. А.В. Запорожец, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.А. Менчинская, А.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Б.И. Хачапуридзе... Вот неполный перечень имен психологов, которые возглавили психолого-педагогические эксперименты и обосновали разные направления. И так как эксперименты проводились под руководством психологов, то разрушительное влияние иных ученых-педагогов было ослаблено. Потому они и крепили вначале. Но как только эти психолого-педагогические эксперименты, притом формирующего склада, то есть прослеживающие процессы в одних и тех же группах детей в течение длительного времени, начинали выдвигаться как научно-педагогические направления, то есть начинали входить в сферу педагогики в качестве самостоятельных систем, — вот тогда и обострялась борьба против них.

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

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

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

указывать учителям, на какую методику дается им разрешение и от каких им следовало бы благоразумно воздержаться.

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

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

Вот почему.

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

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

Так вот, педагогика сотрудничества не есть абсолют для педагогической науки и практики. Она, я думаю, есть одно из возможных направлений, которые могут быть применены с целью гуманизации и демократизации педагогического процесса, укрепления в нем духа взаимопонимания и доброты. Я пропагандирую эту педагогику, ибо верю в нее; пропагандирую потому, что хочу, чтобы поверили в нее как можно больше учителей, которые ищут пути гуманизации своей практики. Я убежден, что это пойдет на пользу обновлению школы.

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

В чем заключается формула педагогики сотрудничества? Идею педагогики сотрудничества я бы выразил в следующей формулировке (хотя не ручаюсь за ее полноту): **сделать ребенка нашим (взрослых — учителей, воспитателей, родителей) добровольным и заинтересованным**

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

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

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

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

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

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

Сколько же, в конце концов, их было в Вашей школьной жизни?

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

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

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

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

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

Скажу заранее: гуманная педагогика может быть реализована лишь в том случае, если через соответствующие ей принципы будут переосмыслены все основные компоненты педагогического процесса: и урок, и методы, и программы, и учебники, и личность учителя, и классная комната, и коллективное творчество учителей. А самое главное во всем этом — взаимоотношения учителя с ребенком, детьми, характер его общения с ним и с ними. Идея сотрудничества — это дух школы, и нужно, чтобы все в этой школе, в крайнем же случае все в этом классе, гармонизировало с ее духом. Тогда педагогическая жизнь, жизнь детей и учителя заиграет по-другому.

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

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

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

Нет, я не осмелюсь никогда так взглянуть на классическое педагогическое наследие. И вообще не считаю это наследие достоянием прошлого и не буду обращаться к нему с той целью, чтобы удивляться самому и удивлять других способностями и пронизательностью великих мыслителей. И мучает меня совесть, когда приходится вычитывать в некоторых книжках довольно ходовые фразы: «Еще Сократ говорил...», «Еще Гогебашвили сказал...» и т.д. Что значит «еще»? Я не вижу другого объяснения в данных контекстах рассуждений искателей от науки, кроме подчеркивания того, что, видите ли, как давно была высказана эта мысль и как только она там могла возникнуть, и, если вы мне не верите, тогда поверьте хоть классику, который тоже мыслил так, как я, даже он, еще в то время, думал так, как я...

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

С классиками педагогики можно общаться, спорить, можно опровергать или развивать их мысль, можно быть с ними на равных, но сделать из них младших научных сотрудников нашей «крупной» научной лаборатории

неэтично и непропорционально. Нельзя смотреть на педагогическую классику с вершины времени, ибо она давно уже находится вне времени.

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

Какой он человек — высокочтимый Учитель Марк Фабий Квинтилиан?

Он гуманной души мыслитель и уважающий ребенка практик.

У меня на столе лежат выписки из его работ. Еще и еще раз углубляюсь в их суть и все больше ощущаю духовную общность с Учителем, который в течение 20 лет руководил созданной им и прославленной им же риторической школой.

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

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

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

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

Эту мысль я принимаю в качестве фундамента гуманной педагогики.

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

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

ему мучительный, принудительный путь учения?

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

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

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

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

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

Опять о «большой заботливости». Допускает ли Ваша педагогическая совесть, чтобы в «большой заботливости» мыслились меры, которые

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

Вас, высокочтимый Учитель, мучает то обстоятельство, что ребенок может возненавидеть учение, которое ему следовало бы полюбить. Вы, разумеется, прекрасно понимаете, что от того, как ребенок относится к учению, зависит его успех в учении. Любишь учиться — познаешь больше, ненавидишь учиться — тебе не будет открыт храм мудрости. Повтори эту мудрость авторитарным учителям — сразу навлечешь на себя ту же самую реакцию, которая, как я полагаю, не раз обрушивалась и на Вас. Авторитары не хотят верить, что ребенок может полюбить учение, что он может найти в нем удовлетворение. Это, считают они, редкое явление и исключение; но законом является то, считают они, что дети от природы такие — не хотят учиться, у них природная лень к учению.

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

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

Им нужно поверить в силу гуманной педагогики, верно?

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

Лично для меня, высокочтимый Учитель, в тысячу раз убедительнее

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

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

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

Надо опережать возраст — это есть основа Вашего учения об успехе ребенка. «Некоторые думают, — пишете Вы, — что не следует начинать учить детей раньше семилетнего возраста, так как, по их мнению, до этого времени ни способности, ни физические силы детей не позволяют еще заниматься учением». С такими «некоторыми», вроде Ваших Гезиодов и Эрастофенов, лично мне тоже довелось встречаться и бороться. Это была нелегкая борьба. Эти «некоторые» мне и моим коллегам тоже твердили, что нельзя начинать учение детей раньше семилетнего возраста. Я приводил им, высокочтимый Учитель, Ваши мысли, я говорил им, что Марк Фабий Квинтилиан вслед за философом Хризиппом советует нам не упускать из виду ни одного времени в жизни человека, даже ребенка от одного до трех лет следует наставлять всему хорошему. Вы не обижайтесь, высокочтимый Учитель, но такова уж сила авторитарной практики: она заслоняет мудрость Квинтилиана и всех классиков, если они будут выступать против того, что

уже воздвигнуто практикой. Откуда взялось, что только практика есть мера истины? А мудрость, а мысль, а интуиция, а логика?..

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

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

После таких смелых высказываний Вы, по всей вероятности, ожидали, что Ваши противники не преминут наброситься на Вас и найти «противоречие» в Вашей концепции. «Как это так? — могли они воскликнуть угрожающе (это я по себе знаю, Учитель!). — Надо жалеть ребенка!.. Надо вести его от легкого к трудному, как подтвердила вековая практика!.. Что за педагогика такая, которая усложняет жизнь ребенку!» Такими Гезиодами и Эрастофенами полным-полна наша методическая служба, и до сих пор от них творческому поиску учителей свободного хода нет. Именно они усложняли жизнь детей тем, что силой принуждения заставляли их учиться, и тем самым глушили в них действительную жизнь. Как им объяснить, о какой сложности в учении идет речь? И вообще, хотят ли они понять, что без соответствующих трудностей дух не возбуждается, дух увеличивает свои силы в борьбе, а борьбы в учении без трудностей не бывает! Но не всякая трудность здесь пригодится. Учителю следует находить меру трудностей. «Да и сам учитель, — говорите Вы, — который старается быть более полезным, чем блистать умом, не должен вдруг обременять слабые умы, но обязан соразмерять свои силы с умственными силами учащихся. Как небольшие и с узким горлом сосуды не могут принять много воды зараз, а наполняются постепенно, капля за каплей, так следует судить и о детских умах: что превосходит их понятия, то не пойдет в их ум, еще малоспособный к усвоению знаний».

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

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

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

- «Дети *после отдыха* охотнее принимаются за учение».
- «Ум, которому свойственна свобода, становится бодрее».
- «Я не осуждаю также в детях *любовь к играм*; это служит проявлением их живости».
- «Во время игры всего *легче* распознавать характер детей; нет возраста, в котором бы так скоро перенималось хорошее и худшее; тогда-то и нужно заботиться об исправлении всего дурного, так как дети *притворяются еще не умеют и легко поддаются убеждениям*».
- «Надо *поощрять* ребенка то просьбами, то похвалами, доводить его до того, чтобы он радовался, когда что-нибудь выучит».
- «При заучивании уроков, при письме, при размышлении *не нужно присутствие учителя*; в таких случаях и учитель, и всякий посторонний человек может служить помехою».
- Земной поклон Вам, высокочтимый Учитель Марк Фабий Квинтилиан, за то, что заложили основу гуманной педагогики и гуманной педагогической практики. Хвала Вашему свечению мудрости!

7. О ДЕЛОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИГРАХ

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

Что такое деловая педагогическая игра?

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

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

Конечно, деловая игра не может заменить действительную ситуацию. Однако она способна помочь учителю и студенту углубиться в понимание теоретических рассуждений, увидеть, так сказать, процессуальную, материализованную сторону теории. Деловая игра имеет, по моим наблюдениям, еще одно важное свойство: она способна убедить учителя, расположить, его в пользу или против того или иного теоретического положения. На курсах переподготовки учителя часто выражают неудовлетворенность, которую можно назвать так: «покажи, как это

делается». Учителю и студенту очень хочется видеть, как конкретно может быть реализована педагогическая идея, несущая в себе новизну, меняющую привычную практику.

Были случаи, когда учителя мне говорили: вы это красиво излагаете, но как это на практике делать, возможно ли такое, доступна ли такая практика нам, обычным учителям, а вы сами можете нам это показать?

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

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

«Можете ли вы показать нам, как?..»

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

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

Деловая игра сопровождалась импровизациями. К импровизациям педагогических ситуаций, к педагогическим импровизациям я прибегал каждый раз, как только чувствовал, что та или иная теоретическая мысль требует процессуальной наглядности, так как словесное описание не создавало у учителей (и студентов) полной картины действительности.

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

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

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

Ниже даю описание деловой игры.

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

ДЕЛОВАЯ ИГРА

УРОК ИЗ АВТОРИТАРНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

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

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

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

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

— Здравствуйте, ребята...

— Садитесь...

— Достаньте учебники и тетради для домашних заданий...

— Все выполнили домашнее задание?

— Отлично. Сейчас проверим, кто как выполнил.

- Дато, начнем с тебя.
- Читай первое упражнение...
- У всех так?
- Садись. Лия, второе упражнение...
- У тебя тоже так?
- У тебя не так? Почему?
- Исправь немедленно... Как тебе не стыдно такую ошибку допускать!
- Нана, третье упражнение...
- Правильно, молодец...
- Нугзар, четвертое...
- Чего ты молчишь?
- Ты задание не выполнил?
- Почему?
- Не знаю, что с тобой делать... Это уже в который раз...
- Как не понял? Сколько раз я объяснял это правило. Правда, дети?
- Останешься после уроков, надо поговорить с тобой...
- Серго, читай...
- Что, ты тоже не сделал домашнее задание?!
- Как это не успел?! Не осталось времени после игры, так?..
- Ты отцу вчера уроки не сдавал?..
- Хорошо, я позвоню ему сегодня...
- Магда, четвертое...
- Так. Молодец...
- Андро, выходи... Бери мел и пиши на доске... Пишите все тоже...

Пишите все...

- «Как только стемнело... стем-не-ло, в нашем са-ду запел соловей...»
- Ты почему не пишешь? Нет ручки? Опять без ручки пришел?
- Ребята, у кого лишняя ручка, дайте этому бедолаге...
- Пишите дальше: «...тот же самый соловей, которым я любо-вал-ся в

прош-лый раз...»

- Успели записать?
- Проверьте...
- Подчеркните в предложении имена существительные прямой

линией...

- А ты на доске... Найди имена существительные и подчеркни...
- Объясни, почему ты подчеркнул эти слова...
- Кто поправит?
- Понял? Повтори...
- А теперь подчеркните местоимения... двумя линиями...
- Что ты делаешь?! «Прошлый» разве местоимение?
- Что такое местоимение?
- Кто подскажет?
- Объясни ему, чтобы тот наконец понял, что такое местоимение...
- Ясно теперь?
- Повтори...

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

— И как он поступил?..
— Что говорил другой?
— И как он поступил?
— Как жилось двум братьям?..
— Какой вывод можно сделать из этого рассказа?
— Правильно. Братья должны любить друг друга, заботиться друг о друге...

— Не вспоминается ли вам какая-нибудь пословица о братстве?..
— О щедрости?..
— О дружбе?..
— Задание на завтра: уметь своими словами пересказать содержание этого рассказа.

— Поняли?
— А теперь раскройте тетради.
— Тамрико, выходи к доске...
— Пишите все...

Учитель диктует сложноподчиненное предложение.

— В этом предложении, оно называется сложноподчиненным, есть два предложения. Одно — главное, а другое — подчиненное.

— Какое, по-вашему, главное предложение?
— Георгий...
— Молодец...
— А какое подчиненное?
— Магда...
— Правильно.

— Запомните: в сложноподчиненном предложении главное и подчиненное предложения отделяются друг от друга запятой.

— После какого слова в этом предложении нужно поставить запятую?

— Георгий...

— Правильно... Поставь, Тамрико, запятую...

— Откройте опять учебники, где наш рассказ о братьях...

— Найдите в тексте сложноподчиненные предложения...

— Ника...

— Разве это сложноподчиненное?

— Кто ему объяснит, какое он прочел предложение?

— Серго...

— Понял ты, Ника, свою ошибку?

— Ищи сложноподчиненное предложение...

— Лили...

— Правильно...

— Подождите, подождите... Чего вдруг так развеселились?

— Звонок для меня звенит, а не для вас, ясно?

— Запишите домашнее задание: выполнить из учебника упражнения (номера такие-то).

— Встаньте!.. Выйдите из класса!..

— Спокойно, спокойно, на что это похоже?

— А ты подойди ко мне...

С новой страницы

ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ*²

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

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

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

²Во время встреч с учителями и студентами я получил около двух тысяч вопросов в письменной форме и еще больше — в устной. Многие из них по своей сути повторяли друг друга. Здесь и в последующих частях книги я привожу те вопросы, которые помогают мне более четко определить свои позиции, дополнить, углубить, расширить, поправить, пояснить некоторые мысли, положения, которые были уже высказаны во время размышлений.

Конечно, может, она и обязана быть гуманной. Но давайте чуть углубимся — и различим две вещи. Во-первых, общество, то есть наше нынешнее общество, в котором мы с вами живем и членами которого являемся, действительно страдает от острого дефицита гуманности, гуманного духа. Чем это вызвано? Тем, что мы очень долгое время, за которое успели смениться два-три поколения людей, жили под давлением авторитарно-унитарного, диктаторского государства и идеологии. Беда усугубляется тем, что мы принимали и оправдывали довлеющую над нами государственную систему, обманывая себя тем, что партия и государство олицетворяют чаяния народа, мы строим счастливое будущее и надо терпеть сегодняшнее, которое тоже хорошее, ради светлого будущего. Общество в целом, за исключением его трезвой части, отдавалось этим иллюзиям. Это притупило нашу личностную самобытность. Прибавьте к этому и характер нашего воспитания в огосударствленных школах и воспитательных учреждениях — он был (и остается в силу консерватизма и инерции по сей день) авторитарным и односторонним в своем содержании. Вот и воспитывалось поколение за поколением не в духе гуманизма, а в духе слепой веры в тех, которые стояли у власти идеологии и государства. Отсюда, таким образом, дефицит гуманизма в нашем обществе (есть и другие причины, породившие такое состояние общества). Во-вторых, хотя общество сложилось с дефицитом гуманности, или, как Вы говорите, оно негуманное, но это вовсе не означает, что общество не осознает и не переживает острую нужду гуманизироваться, не хочет вылечиться и освободиться от грубости и насилия.

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

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

Я не только высказываю здесь точку зрения, но и опираюсь на реальность создания кое-где очагов гуманизированных школ, гуманно настроенных педагогических коллективов. Заключаю: общество становится на трудный, мучительный путь гуманизации. Наша задача: вести и ускорить этот процесс.

Допускаете ли Вы слияние авторитарного и гуманного воспитания, обучения?

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

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

Добро должно уметь защищать себя, защищать каждого, на кого нападает зло. Добро должно уметь бороться со злом. Добро должно быть более сильным, чем зло. Таким образом, в обществе, в котором зло может погубить добро, мы обязаны воспитывать добро с сильными кулаками. Говоря прямым текстом, доброта души человека должна быть защищена сильным, пронзительным умом и физической силой. Люди должны уметь защищать себя, беречь друг друга, объединенными усилиями бороться против зла. Вся жизнь человеческая есть борьба между добром и злом, и наша воспитательная забота в том, чтобы воспитанное нами поколение победило зло. Эта позиция не противоречит сущности гуманного воспитания. Если кому-то показалось, что гуманное воспитание несет в себе «непротивление злу», — это ошибка.

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

Образовательная действительность, которую слагает практика тысяч и сотни тысяч учителей, воспитателей, родителей, есть по сути своей плод субъективных взглядов и побуждений ее участников — творцов. Все нормативные предписания и указания, все методические установки и т.п. научные рекомендации воплощаются в действительность через субъективное их восприятие теми, которым они предназначены. Бывают учителя творческие. Какое они создают вокруг себя образовательное поле? Бывают учителя авторитарные, гуманные, «сухие», «добрые» и т.д. Какие они

создают вокруг себя образовательные поля? Одних учителей ученики любят, уважают, стремятся к ним (таких учителей, к сожалению, мало). Других — не любят, потому им трудно учиться у них (а таких учителей, увы, много). От чего это зависит? Если мы имели бы дело с наукой, которая до предельной точности исследует объективную действительность и выдает формулу объективной закономерности, то все учителя и воспитатели, независимо от своих устремлений, взглядов, характера, должны были бы воспроизвести одинаковую практику с одинаковым результатом. Однако всем ясно, что наука тут играет вовсе не ведущую роль, а все зависит, в первую очередь, от личности учителя. Таким образом, я утверждаю, что говорить о педагогике как о науке можно крайне условно, ибо она исследует не характер устремлений, побуждений учителя, не саму личность учителя, в котором зарождается будущая образовательная действительность, а эту действительность, которую нельзя назвать объективной, она суть субъективная.

В своих утверждениях я опираюсь на мысль К.Д.Ушинского, который упорно твердит, что педагогика не есть наука, она есть искусство самое высокое, которое только знает человечество. Она может действовать только в формализованных процессах, где личность учителя теряет значимость. Но и там в качестве «научного» выступает не закон объективного, а массовой практикой или экспериментом подкрепленное тоже субъективное начало. Оно принимает форму так называемой системы, программы, учебника, рекомендаций и т.п. Если внимательно их проанализировать, мы обязательно обнаружим: с одной стороны, субъективный подход талантливого учителя и ученого (нередко психолога или философа), с другой же, привлечение научных знаний из других наук, и в силу этого педагогическим закономерностям тоже предписывается объективная научность. В общем, будем оптимистами и восполнимся надеждой, что наука в педагогике действительно когда-либо восторжествует.

Но у меня есть еще и другое мнение в понимании педагогики. Человеческое сообщество в своем историческом развитии выработало разные формы, разные культуры сознания. Первая и самая высокая форма планетарного сознания, от которой исходят многие другие формы, есть религиозное сознание. Религиозное чувство присутствует в человеке от рождения, так же, как, скажем, языковое чувство. В дальнейшем это чувство в каждом отдельном человеке, в силу направленности воспитания, или развивается, или притупляется. Но из поколения в поколение, из тысячелетия в тысячелетие человечество строит свой быт на основе разных ветвей и проявлений религиозного сознания. После религиозного вторичной высшей формой сознания является педагогическое сознание. Оно детище религиозного и по сути своей служит той же цели. Педагогическое сознание находит свой первоисточник в материнском чувстве, отцовском чувстве. Родительское чувство тоже есть прирожденное качество. Мы должны знать, что чувство, которое записано в человеке изначально, как его природа, несет в себе, риску сказать, вселенскую мудрость, вселенские знания. Вот почему

некая мама, не имея никаких «официальных» знаний о законах воспитания, воспитывает прекрасных детей. Некий учитель, не владея всей психолого-педагогической литературой, считается учителем от Бога. Педагогика, таким образом, есть общечеловеческая культура мышления, есть высшая, после религиозной, форма планетарного сознания. О чем может говорить тот факт, что почти все классические педагогические учения (Квинтилиан, Коменский, Песталоцци, Ушинский...) строятся на религиозных учениях и считаются именно учениями, а не наукой.

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

Можно ли считать классическую педагогику универсальной?

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

А теперь об универсальности классической педагогики. Нельзя однозначно утверждать, что классическая педагогика содержит в себе только неопровержимые истины. Лучше сказать так: она многогранна, многовариантна, многообразна, в зачаточном или развитом состоянии охватывает множество идей; настоящее и будущее не раз воспользуются этим вкладом, будут находить в нем много нового. Классическая педагогика

есть зов из Будущего. И несмотря на эпохальные и пространственные расстояния между отдельными классиками, классическая педагогика имеет универсальный стержень. Вы, надеюсь, догадываетесь, что я имею в виду. Этот универсальный стержень есть гуманизм классической педагогики, гуманизм подхода к ребенку в педагогическом процессе. И я полагаю, что именно идеи гуманизма делают классическую педагогику вечной.

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

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

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

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

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

Кока: Откуда вы знаете?

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

Кока: Не знаю...

Я: А ты будь откровенен, пожалуйста.

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

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

Кока: Не знаю... Почему они великие?

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

Кока: Вы тоже думали об этом?

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

Кока: Что он сказал вам?

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

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

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

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

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

Кока: Какую?

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

Кока: Думаю, согласятся.

Я: Ты ведь тоже выскажешься?

Кока: Да...

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

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

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

Вы против методической службы и централизованного управления народным образованием?

Я против такой методической службы, которая централизует и

регламентирует жизнь школы, творчество учителя, которая больше контролирует и меньше помогает, больше пугает и меньше поощряет. Я уже сказал, что в методическую службу включаю и управленческую систему, то есть комитеты и министерства по образованию и подчиненную им многозвеньевую иерархическую цепь. В них сосредоточена власть над школой и учителем. Власть эта обеспечивается их безграничными правами и инспекторским контролем того, как выполняют приказы те, кому они были предназначены. А теперь давайте заглянем в любое министерство образования, в любой комитет по образованию. Кто там сидит, помимо министров, председателей, их заместителей? Сидят начальники, то главные, то менее главные, но начальники. В этом кабинете сидит начальник главного управления школами, в том — начальник управления дошкольными учреждениями, там — начальник отдела интернатов и детских домов, дальше по коридору — начальник управления учебниками, еще дальше — начальник главной инспекции... Начальники и подчиненная им служба. Начальники должны начальствовать и управлять, издавать приказы, запрещать и разрешать. К начальникам ходят для того, чтобы найти справедливость, защиту, попросить о чем-то. Надо к ним ходить с опаской, говорить с оглядкой. Как начальник встретит тебя? Ну, конечно, никоим образом не как равноправного, а как просителя. Ты у начальника проситель. Он тебе не радуется, и ты тоже был бы доволен, если бы не было причины ходить к нему. Часто ли бывали у вас случаи, когда вам очень хотелось пойти к начальнику, к большому или маленькому, и рассказать ему о своей новой идее, об удачно проведенном уроке? Были ли у вас случаи, когда вы, обиженные тем, что вот уже года два к вам на уроки не заглядывает уважаемый вами инспектор, писали ему рассерженное письмо с упреками: «Почему, дорогой друг, забыли вы обо мне, приходите поскорее на мои уроки, как я нуждаюсь в ваших мудрых оценках и советах». В общем, я против такой методической службы и против таких программ, учебников, методических руководств, которые закрепляют авторитаризм в педагогическом процессе, не способствуют гуманизации этого процесса, раскрепощению творчества учителя. Нужны ли министерства с целой иерархией исполнительской и контролирующей службы? Нет, не нужны. В таком виде они вредны для демократизации образования. Нужны, по моему глубокому убеждению, научно-координационные центры, пусть называются они министерствами, комитетами, только в них должна быть сосредоточена не всемогущая власть, а координационная и попечительская функции. Попечителями назывались раньше руководители просвещения. Думаю, была бы польза от того, если в новых министерствах образования места начальников заняли бы попечители: попечитель, скажем, материального и социального (Стимулирования учителей, попечитель по обеспечению содержательной жизни детей в школах, попечитель по обеспечению учителей новыми методами, попечитель по строительству добротных и нестандартных школьных зданий и т.д. и т.п. Была бы вам охота ходить в такие научно-координационные центры, попечительские министерства? Войдешь к

главному попечителю по материальному или методическому обеспечению, а он, увидев вас, вскакивает, бежит навстречу, докладывает... В общем, я уже вторгаюсь в область фантазии... А может, в реальности — в недалекое будущее?..

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

Вы задаёте вопросы, которые требуют от меня предельной откровенности. Буду говорить то, что думаю, ибо сам давно стараюсь разобраться в этих вопросах. Мне представляется, что школа, кроме других бед, страдает от душевной и духовной нищеты. Мы печёмся о компьютерах, о современных знаниях, о благоустроенных школах (хотя ни того, ни другого, ни третьего не достигли) и упускаем самое главное — душу ребенка и его духовную жизнь. Школа упускает из-под своего благотворного влияния душу ребенка, наивно полагая, что она не требует забот, не нуждается в опорах, ее просто нет, и школа всецело поглощена знаниями, тоже наивно полагая, что они способны сформироваться в ребенке в виде его духовного мира. Душа и духовный мир есть особые состояния, особые уровни внутренней жизни ребенка, подростка, взрослого человека. Душа в человеке такая же реальность, как сам человек, его внешний облик. Ребенок рождается с душой, и, чтобы она осталась в нем всю жизнь, нужны опоры. Опорой же души может быть только вера. Вера уравнивает внутренний мир человека, его отношения с внешним миром. Вера приносит душе успокоение, рождает в ней волю и силы. Духовный мир же нуждается в добрых образах, мыслях, идеалах. Общаясь с ними, побуждаясь ими, человек лепит себя, так сказать, произвольно, строит сам свои возможные поступки, совершенствует свой характер. Как же нам быть с духовным миром ребенка — тоже считать его абстракцией и выдумкой или полагать, что он не нуждается в нашей заботе? Нужно только загонять в духовный мир знания, а ребенок сам справится с тем, как ему жить в своем духовном мире? Я не являюсь сторонником того, чтобы лезть в душу ребенка, грубо вторгаться в его духовный мир. Но вместе с тем уверен, что ребенку нужна моя (родителей, учителя, воспитателя, любого взрослого человека) помощь. Душа в духовном мире ребенка — это нечто вроде свечи, которая еще не горит, и нужен ей чистый, светлый огонек уже зажженной свечи. Но эта зажженная свеча должна быть поднесена к незажженной свече осторожно, нежно, надо ее прикрывать рукой, чтобы только что рожденное маленькое и слабое пламя не погасло от ветерка.

Во что могут там обратиться загнанные в духовный мир ребенка знания? Они могут там обратиться в чертей, если их не встретит, не примет по своей доброй воле душа со своей верой. Духовный мир можно сравнить еще с храмом внутри человека, а душу — с ангелом этого храма. Вера, повторяю, есть опора души, надежда души. Ребенок рождается с душой, но веру для своей души он ищет в многообразии внешнего мира, в людской жизни. Какую веру предлагает школа своим воспитанникам? Моему поколению

внушали веру в вождя, в коммунизм. Рухнули эти устои души, они и так были ненадежные, и люди оказались в безнравственном пространстве. Мое поколение ищет новое пристанище душе, и многие находят его в религии. Но как нам помочь молодому поколению, детям, подросткам? Без веры, без опоры в душе царящая вокруг безнравственность может погубить духовный мир ребенка. На чем ребенку строить, из чего ему возводить в себе нравственность? Вот эту проблему давно я стараюсь разрешить для себя. Хочу найти в душе ребенка ту силу, которая откроет дверцы духовного мира и будет впитывать в себя преподнесенную ему для усвоения человеческую культуру. Что может стать такой силой? Интеллект? Нет, эта сила способна обрабатывать знания, раскладывать их по полкам памяти и отправлять на фабрики сознания. Так что же другое? Интерес? Интерес тоже представитель интеллекта, хотя какими-то мостиками, какими-то проходами кое-что из усвоенных знаний он может ввести в духовный мир, а душа тоже может воспользоваться частицами знаний в качестве строительного материала для своей опоры. Но интерес, даже очень сильный, тоже не в состоянии решить проблему. В общем, я лично верю, что есть два начала, в которые ребенок, человек может поверить, в которых он может найти опору для своей души, своей нравственности, своего духовного мира. Это есть человек и это есть Бог. Можно верить в человека или в Бога, или же и в то, и в другое. Человек, который не верит ни в человека, ни в Бога, не может быть внутренне нравственным. Я строю гуманно-личностный педагогический процесс, опираясь на веру в ребенка, и тем самым хочу вызвать ответную веру ребенка в человека, в людей. Ищу пути, которые способствовали бы возникновению такой взаимной веры друг в друга. Но я не отгораживаю себя от мысли о том, что было бы неплохо, если бы в ребенке возникла вера в Бога, стремление к Высшему, Прекрасному. В христианской религии заложены великие общечеловеческие нравственные ценности, и верить в Христа означает быть приверженным к нормам христианской нравственности. Верить в человека означает опять-таки принимать на себя нравственные ценности, носителями которых должны являться люди, окружающие ребенка. Вот на чем останавливаются мои размышления по поводу религии и педагогики. Что касается; вопроса о том, верующий ли я сам или нет, хочу сказать словами Н.Бердяева: «Человек был и на протяжении всей истории остается двойственным существом, сопричастным двум мирам — высшему Божественному миру, который он в себе отражает, миру свободному, и миру природно-естественному, в который человек погружен, судьбы которого он разделяет и который многими путями действует на человека и связывает его по рукам и ногам настолько, что сознание его затмевается, забывается высшее происхождение его, сопричастность его высшей духовной действительности». Да, я религиозный человек. Мне нравится ходить в церковь, зажигать свечи, размышлять там о Всемогущей Силе. По христианской религии, Бог находится в тебе самом, твое тело должно стать храмом Бога, Бог есть Любовь. Я хочу открыть и утвердить в себе все это...

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