

УДК 373.5.013(075.8)
ББК 74.202я73
С50

Рецензенты:
кафедра социально-педагогической работы
Витебского государственного университета
имени П. М. Машерова
(заведующий кафедрой доктор педагогических наук,
профессор *А. П. Орлова*);
доктор педагогических наук, доцент *А. В. Торхова*

Сманцер, А. П.
С50 Гуманизация педагогического процесса в современной средней школе : учеб. пособие / А. П. Сманцер. — Минск : БГУ, 2010. — 335 с.
ISBN 978-985-518-192-8.

В учебном пособии представлены теоретико-практические аспекты гуманизации педагогического процесса в средней общеобразовательной школе: отслеживается становление гуманизации обучения и воспитания в истории педагогики и педагогической практике, раскрываются существенные характеристики и принципы гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса.

Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям.

УДК 373.5.013(075.8)
ББК 74.202я73

ISBN 978-985-518-192-8

© Сманцер А. П., 2010
© БГУ, 2010

ПРЕДИСЛОВИЕ

Будущее государства, человеческого общества, нации определяется состоянием образования и воспитания, качеством подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности. Дальнейшее совершенствование системы образования сопряжено с переориентацией его целей, содержания, форм, методов и средств по оказанию помощи учащимся в приобретении знаний о самих себе, человеческой природе и мире, в котором они живут.

Содержание современного образования призвано обеспечить подготовку будущего гражданина к жизни и деятельности в современных условиях, которые предъявляют новые требования к личности, человеку-труженику. Он должен обладать способностью понимать возникающие ситуации, синтезировать новые знания, владеть способами творческой деятельности, быть готовым к диалогу различных культур, самоопределению и самореализации в системе отношений «человек — мир».

Содержание учебных предметов как гуманитарного, так и естественно-математического цикла имеет значительные возможности для формирования знаний о человеке и своеобразии личности каждого учащегося. Включение учебного материала о человеке как биосоциальном существе во все учебные дисциплины поможет школьнику осознать свое собственное бытие и те требования, которые предъявляются обществом к индивиду, определить пути и условия конструктивной самореализации.

Переориентация с уровня формального на уровень личностного знания предполагает гуманизацию учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различ-

ного типа, что немыслимо без возвращения к реалистичному, подлинному образу человека. Гуманизация всех сфер общественной жизни направлена на воспитание человека, способного к духовному самосознанию и самоопределению, нравственному самоуправлению, готового вступать в диалогические отношения с самим собой, другими людьми, миром в целом.

Одной из важнейших задач при подготовке будущих учителей является осознание ими сущности гуманизации процесса обучения и воспитания школьников, принципов и технологий личностно-ориентированного обучения. Этому будет способствовать изучение предлагаемого спецкурса «Гуманизация педагогического процесса в современной средней школе».

В данном учебном пособии освещаются основные вопросы гуманизации педагогического процесса в современной школе, представлен краткий обзор взглядов педагогов прошлого на вопросы гуманизации воспитания и образования, раскрываются понятия «гуманизация», «гуманитаризация» учебно-воспитательного процесса, конкретизируются принципы и пути реализации гуманистического подхода в педагогической практике, делается попытка обобщить опыт современных педагогов по гуманизации педагогического процесса, показывается роль учителя в этом сложном процессе и те требования, которые к нему предъявляются. Читатель (предполагается, что им будет именно учитель или студент педагогического вуза), знакомясь с историей вопроса, теоретическими положениями и практическим опытом гуманизации школьной работы, должен осознать, какой системы педагогических взглядов он придерживается, насколько готов он включиться в процесс гуманизации воспитания и обучения.

Студенты в результате изучения данного курса должны *понимать*:

- значение и роль гуманизации в обучении школьников;
- суть гуманитаризации содержания образования;

- отличие гуманизации обучения и гуманитаризации образования;

- роль взаимоотношений в обеспечении гуманного обучения.

Они должны *знать*:

- сущностные характеристики гуманизации обучения и гуманитаризации содержания образования;

- историю возникновения и развития гуманизации;

- целеполагание как педагогическое условие гуманизации обучения;

- роль самопознания в установлении гуманных взаимоотношений;

- особенности взаимодействия учителя и учащихся;

- причины возникновения конфликтов;

- структуру конфликта;

- способы предупреждения возникновения конфликтов;

- основные методы предупреждения конфликтных ситуаций.

Студенты должны *уметь*:

- устанавливать гуманные отношения между субъектами педагогического процесса;

- выделять общее, особенное и отдельное в подходах педагогов к реализации гуманизации в обучении;

- определять причины возникновения конфликтов в школе;

- сопоставлять различные точки зрения на гуманизацию процесса обучения и гуманитаризацию содержания образования;

- обобщать полученную информацию о гуманизации педагогического процесса.

Для удобства работы с пособием к каждой теме в начале предлагается перечень основных вопросов, которые затем получают свое освещение в тексте. В конце каждой темы помещены вопросы и задания для самоконтроля, тематика рефератов и списки литературы для самостоятельной работы. В приложении к данному пособию, которое является его логическим продолжением, приведены хрестоматийные материалы, знакомство

с которыми, безусловно, будет полезно студентам, значительно обогатит их общекультурный и профессиональный уровень. Мы надеемся, что обсуждение этих небольших фрагментов на семинарских занятиях явится стимулом к изучению студентами произведений того или иного автора.

При подготовке издания использовались публикации научного характера, которые внесены в списки литературы, рекомендуемой к каждой теме специального курса.

Автор выражает признательность рецензентам учебного пособия: кафедре педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий БГПУ имени Максима Танка (заведующий кафедрой доктор педагогических наук, профессор В. А. Капанова); кафедре социально-педагогической работы ВГУ имени П. М. Машерова (заведующий кафедрой доктор педагогических наук, профессор А. П. Орлова); доктору педагогических наук, профессору кафедры педагогики БГПУ К. В. Гавриловец; доктору педагогических наук, профессору кафедры педагогики МГЛУ И. И. Рыдановой; начальнику центра развития образования БГПУ доктору педагогических наук, доценту А. В. Торховой.

Тема I

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

- Гуманизм как мировоззренческая система, признающая человека высшей ценностью.
- Гуманность — важная характеристика личности и ее структурные элементы.
- Гуманизация воспитания и образования как социально-педагогическая характеристика педагогического процесса.

Современный подход к воспитанию и образованию требует отказаться от технократического взгляда на ученика как обучаемого, программируемого компонента системы образования, как объекта самых разных манипуляций. Содержание образования должно быть нацелено преимущественно не на запоминание, воспроизведение знаний и использование их в деятельности по образцу. Оно должно учитывать механизмы саморазвития личности, опираться на ее познавательную активность, способствовать формированию и развитию творческих способностей школьника. В центре внимания педагогов должно находиться не столько содержание образования, сколько ученик как субъект обучения, постигающий знания, овладевающий необходимыми умениями и навыками деятельности в различных ситуациях. Проблема осознания учителями духовности, нравственности, культуры общества, передачи творческого опыта и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, развития человеческой чувственности как основы формирования нравственно-духовных качеств личности еще не решается в должной мере современной школой.

Значение школы в становлении творческой личности трудно переоценить. Одна из ее задач состоит в формировании нестандартной личности, сопричастной другим личностям, способной сопереживать другому человеку, другой нации, самой природе и

обществу. «Очеловеченная» школа должна стать «антропоцентрической», т. е. поместить в центр самого ученика, растущего человека, не его приспособлять к учебному материалу, а все содержание обучения подчинить развитию школьника как высшей ценности.

Решение этой задачи возможно при условии гуманизации всей школьной жизни, реализации гуманистического подхода в обучении, образовании и воспитании подрастающего поколения. Что же понимается под гуманизмом, гуманностью, гуманизацией педагогического процесса?

В общем смысле *гуманизм* (от лат. *humanus* — человеческий) определяется как исторически изменяющаяся система воззрений, признающая приоритет ценности человека как личности, обеспечение его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности желаемой нормой отношений между людьми. Он выступает как мировоззрение, основными принципами которого являются любовь к людям, уважение человеческого достоинства, забота о благе людей. В самом общем виде смысл слова «гуманизм» означает ориентацию на самого человека, его нужды и потребности. В нем воплощается стремление личности, коллектива, социума к счастью и совершенству. Гуманизм рассматривается как общеприкладная философия, сущностью которой является признание ценности человека как личности, его права на свободу, счастье, развитие творческих сил и способностей, неприятие насилия и унижения человека, готовность и способность к сопереживанию другому человеку, другому народу, природе, обществу. Эта идеология возникла прежде всего как протест против таких условий существования и понимания человека, когда он выступает не как цель общественного развития, а как средство.

Гуманизм как теоретическая концепция признает право человека на свободу, счастье, беспрепятственное развитие, проявление своих способностей и развитие творческого потенциала. Эти черты выступают в концепции гуманизма как основные критерии оценки деятельности всех социальных институтов общества, его целевых установок, направленности развития. Гуманизм в отношениях между членами общества признается в качестве нормы принципов равных возможностей, социальной справедливости, проявления высокой культуры общения, человечности.

В настоящее время идеалы гуманизма наполняются новым смыслом, обогащающим их традиционное содержание. Гуманизм

провозглашает отказ от идеи насилия, подавления, господства не только человека над человеком, но и человека над природой. Он рассматривает свободу как такое отношение, когда партнеры принимают друг друга такими, какие они есть, и признают ценности взаимовлияний и взаимоизменений, когда старая форма «развития за счет других» решительно отвергается, когда действительность интерпретируется в понятиях единства, взаимосвязанности, сотрудничества, целостности, ответственности, заботы. Ядром гуманистического мировоззрения, его системообразующим фактором выступает человек. Это проявляется в многообразии его отношений к другому человеку, обществу, духовным ценностям, деятельности, т. е. ко всему миру в целом.

Понятие «гуманность» означает человечность, отзывчивость, человеколюбие, уважение к людям, человеческому достоинству. Гуманность формируется на основе повседневного отношения человека к окружающим. Приобретая глубокую осознанность, устойчивость, отношение превращается в личностное качество — гуманность. В педагогической литературе гуманность трактуется как человечность, человеколюбие, уважительное отношение к человеческому достоинству личности и выступает ее характеристикой. Содержание устойчивого гуманного отношения к людям обусловлено потребностями индивида в любви, эмоциональном контакте, благополучии другого, творческом самоутверждении, чувстве собственного достоинства. «Человечность, — замечает Н. А. Бердяев, — есть целостное отношение человека к человеку и к жизни, не только к человеческому миру, но и миру животных. Человечность есть раскрытие полноты человеческой природы, т. е. раскрытие творческой природы человека. Эта творческая природа человека должна обнаружить себя и в человеческом отношении к человеку»¹.

В психологическом словаре понятие «гуманность» определяется как «обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования... реализуется в общении и деятельности в аспектах содействия, сочувствия, помощи»². Основным содержанием гуманности является осознание личностью

¹ Бердяев Н. А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого // Мир человека. М., 1993. С. 163.

² Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1985. С. 75.

и коллективом людей гуманистических идей, которые находят свое выражение во взглядах, убеждениях и мотивах деятельности, включение этих идей в ценностную систему личности, т. е. превращение их в нравственные качества, в личностную характеристику школьника.

В форме глагола в немецком языке гуманность известна в значении «воспитывать», «образовывать», «очеловечивать».

Человеческие отношения между людьми являются одним из важных показателей гуманности. К ключевым понятиям, раскрывающим человеческие отношения с другими людьми, относятся:

- забота и взаимопонимание: эмоциональная отзывчивость, сострадание, взаимоподдержка, способность разделять чувства и мысли другого, его печаль (противоположная установка — холодность, безразличие и отчужденность от другого);

- взаимов уважение: способность принимать человека таким, какой он есть, признавать его право на собственные убеждения и развиваться по собственному пути, отвечать за свои поступки, действия (противоположная установка — подавление индивидуальности другого, невнимание к его нуждам, безответственность, обман и унижение другого);

- взаимодействие: сотрудничество, взаимопомощь, содействие, ненасилие в разрешении конфликтов (противоположная установка — конкуренция, конфронтация, противоборство).

Названные понятия в структуре гуманности проявляются не в виде механической суммы частей, а составляют подвижную систему, компоненты которой находятся в тесной взаимосвязи и взаимодействии.

Каждое из простых качеств, образующих гуманность, является разновидностью лишь какой-то стороны человеческого отношения к людям, его частичным проявлением. Важно охарактеризовать такие качества личности, как уважение, чуткость, чувство справедливости, сочувствие, самокритичность, мужество и др. Так, уважение — это признание достоинства, ценности личности другого человека. Чуткость — внимательность и заботливое отношение к проблемам, волнующим других людей. Чуткость облегчает понимание мотивов, которыми руководствуются люди, совершая те или иные поступки. Она позволяет правильно определять меру требовательности к человеку.

Для развития и поддержания в подрастающих поколениях гуманности важно, чтобы каждое из частичных ее проявлений при-

обрело устойчивость, т. е. стало чертой характера. А это возможно, если источником этих проявлений станут, наряду с требованиями взрослых, потребности, интересы, чувства, ценностные ориентации самого ребенка. Лишь с их развитием человеколюбие приобретет у школьников устойчивый характер. Именно потребности, интересы, чувства, убеждения, исполняя роль внутренних побудителей гуманных поступков, и являются «строительным материалом» для развития простых качеств, структурирующих гуманность.

Следовательно, гуманность — это одно из важнейших качеств личности, представляющее собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности. Она выступает нравственно-психологической характеристикой развития личности.

Понятие «гуманизация» является производным от понятий «гуманизм» и «гуманность». Оно отражает конструктивный аспект проблемы, решение которой позволяет достичь более высокой, гуманистически ориентированной системы ценностей. Гуманизация отражает социально-ценностные и нравственно-психологические основы общественного развития. Именно гуманизация характеризует ценностные аспекты образования и воспитания.

Гуманизация воспитания и образования является нравственно-психологической основой протекания педагогического процесса. Это — социально-педагогическая характеристика процесса воспитания и обучения, суть которой состоит в развитии личности как активного субъекта творческой учебной деятельности, познания и общения. Гуманизация учебно-воспитательного процесса — это восприятие педагогом ученика как человека, как наивысшей ценности, преодоление отчуждения образования от живой человеческой личности, ее потребностей и интересов, задач ее развития. Она составляет важнейшую характеристику образа жизни и деятельности педагогов и воспитанников. С полным правом можно сказать, что гуманизация — *ключевой элемент нового педагогического мышления*, изменивший взгляд на характер и суть педагогического процесса, в котором и педагоги, и воспитанники выступают как субъекты развития творческой индивидуальности. Основным смыслом педагогического процесса в этом случае становится развитие личности, качество и мера которого являются показателями работы учебных заведений, учителей, всей системы образования.

Гуманизация педагогического процесса проявляется в выделении следующих приоритетов педагогической деятельности:

- подготовка детей, школьников к жизни во взаимосвязанном, взаимозависимом и одновременно альтернативном мире; формирование у них понимания необходимости сотрудничества между всеми нациями и народами, безоговорочное неприятие войны как способа решения спорных вопросов в любой области — государственной, религиозной, этнической;

- воспитание у учащихся уважения к окружающей природе и социальной среде, к разнообразию культур, пробуждение чувства ответственности за их судьбу, а также чувства собственного достоинства и личной чести;

- создание атмосферы сотрудничества между взрослыми и детьми, учителями и учениками, поощрение стремления школьников к поиску способов решения проблем, стоящих перед ними, раскрытие даже в частном случае наличия общественно значимого содержания;

- обучение школьников мыслить широкомасштабно, всегда делать выбор в пользу сотрудничества и мира. Не ограничивать их духовный горизонт тем делом, за которое они непосредственно несут ответственность, а учить выбирать такой вариант действий, который соответствует главным человеческим ценностям¹.

В процессе воспитания и обучения особое внимание важно обращать на создание условий, обеспечивающих уважительные отношения между участниками педагогического процесса, учителями и учащимися, между самими учащимися и т. д. В гуманистической педагогике в центре учебно-воспитательного процесса должен находиться ученик, в системе «учитель — ученик» важно установить уважительные и доверительные отношения. На смену авторитарной педагогике, кредо которой состоит в том, что учитель учит, а ученики учатся, приходит новый подход, суть которого выражается в том, что оба участника педагогического процесса учатся. Появляются новые взаимоотношения — участники педагогического процесса находятся в поиске: учитель думает, как заинтересовать учащихся, найти оптимальные варианты изложения учебного материала, развить природные способности и дарования учащихся, поддержать их стремление к познанию, не дать угаснуть любознательности и интересу к тому или иному учебному предмету, к учению вообще, а ученик — стремится овладеть знаниями, умениями и навыками, развить творческие силы и способности. Если учитель

¹ См.: Петушкова Е. В. Целевая направленность и ценностные ориентиры гуманистического воспитания // Проблемы выхавання. 1997. Вып. 6. С. 13.

выступает как субъект более знающий, то ученик — как стимулирующий учителя больше знать, умело организовывать взаиморазвивающую деятельность. Тезис авторитарной педагогики состоит в том, что учитель знает все, а ученик не знает ничего. В гуманистической педагогике он заменяется тем, что в процессе обучения происходит взаимообмен информацией.

Гуманистическая направленность процесса обучения и воспитания связана с заботой учителя о развитии учащихся, предоставлением им возможности обучаться и развиваться в соответствии со своими интересами и потребностями, возможностями и способностями. Она обеспечивается при учете индивидуальных интересов, способностей и запросов учащихся.

Благодаря гуманистической направленности воспитания и образования меняется традиционное представление о цели воспитания, основным компонентом которой является ориентация на приобретение систематизированных знаний, умений и навыков. В современных условиях в процессе воспитания и обучения важна ориентация на личность учащегося, его культурологическое образование, развитие физических данных и эстетических вкусов. Это значит, что в основе воспитания и обучения должен лежать личностно-ориентированный подход, целью которого является не формирование и даже не воспитание, а поддержка развития человека в человеке.

Учебно-воспитательный процесс, построенный на гуманистических началах, способствует формированию у школьников тенденции к альтруизму, самоотверженности, сопереживанию, которые являются важнейшими элементами гуманности и психологическим механизмом углубления социальной сущности человека, его коллективистской психологии. Важно в процессе воспитания и обучения развивать у учащихся способность делать людям добро, откликаться на чужую боль, сострадать и сочувствовать человеку, попавшему в беду. Не случайно многие авторы считают, что отечественная гуманистическая традиция — это традиция добра и милосердия.

В психолого-педагогической литературе имеются различные подходы к выяснению сущности гуманизации педагогического процесса в средней школе.

Так, Б. М. Неменский рассматривает сущность гуманизации в двух направлениях: на уровне общения человека с человеком в реальности школы и на уровне освоения эмоционально-ценностного опыта понимания человека, передаваемого через учебные предметы. Смысл гуманизации он видит в овладении подростка

ющим поколением опытом человечности, развитии чувств понимания и переживания жизни.

Гуманизацию школьной жизни Б. М. Неменский понимает как внедрение в ее практику эмоциональной, нравственной и эстетической культуры, что обеспечит эмоционально-ценностную направленность школьной работы. Он глубоко убежден в том, что подлинно человеческую школу можно построить, если к опыту знаний и навыков предков прибавить еще и опыт творчества, опыт эмоционально-ценностного отношения к жизни и опыт человеческого общения. Это формирует сегодняшние жизненные критерии каждого проходящего через школу человека.

В самом общем смысле Б. М. Неменский определяет гуманизацию школьной работы как изменение человека, гармонизацию его мышления, духовного мира, его отношения к жизни, приобщение его к богатствам культуры человека¹.

Интересен подход Л. П. Бугевой к трактовке понятия «гуманизация». В своих работах она пишет о необходимости гуманизации образования и воспитания современной молодежи. Сущность этого процесса она видит в развитии личности человека, становлении ее духовности, формировании системы человеческих ценностей, основу которых составляют, по ее мнению, не все ценности, установки, ориентации, мотивы, а лишь те, что определяют границы образа человечности в каждом индивиде, нарушение которых ведет к разрушению важнейших духовных опор человека. Структурными компонентами системы Л. П. Бугева считает только те ценности, которые определяют пределы человеческого бытия и истоки социальной жизни и культуры. К их числу она относит: нравственные ценности, которые служат обозначением границ, за пределами которых происходит нравственное разрушение человека, отмирание его души, обезчеловечивание мира; идеалы, на основе которых складывается вся система целеполагания и мотивации человеческой деятельности, которые обеспечивают устремленность к духовному развитию, нравственному совершенствованию личности; гражданские ценности, которые закладывают основы доверия к государству и человека к человеку; культуру доверия и свободы человеческих отношений.

В отличие от других авторов, раскрывающих сущность гуманизации образования и воспитания, Л. П. Бугева акцентирует внимание на важном показателе этого процесса — культуре доверия

¹ См.: *Неменский Б. М.* Пути очеловечивания школы // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. М., 1989. С. 129.

и свободе человеческих отношений. Она считает, что свобода в ее культурных формах всегда является сакральной ценностью, исходным свойством человека, его потребностью в самореализации. Свобода личности определяется наличием ее способности к самоуправлению, к самодисциплине и терпимости. Без сформированности определенных нравственно-культурных опор свобода оборачивается беспределом. Поэтому гуманизацию воспитания и образования Л. П. Буева представляет как процесс сотрудничества всех сфер духовной культуры, усвоение подрастающим поколением системы созидательных гуманистических ценностей, развитие духовных, нравственных и интеллектуальных сторон личности каждого воспитанника.

Особое значение Л. П. Буева придает гуманизации процесса воспитания. Гуманистический подход к воспитанию будет способствовать закреплению устойчивости духовных, нравственных опор как в обществе, так и в душе человека. Критикуя кризисную ситуацию в духовности и дефицит нравственности, она видит выход «...в образе мыслей и действий людей высоких нравственных и духовных ценностей. Только они дают необходимый тонус сопротивления неблагоприятным обстоятельствам и импульс к их преодолению. Только культура предопределяет разницу между человеком и животным. В этом смысле человек обречен на ее развитие и совершенствование, ибо она — способ его жизни»¹.

Разделяя точку зрения Л. П. Буевой на гуманизацию воспитания учащихся, Е. Б. Евладова и Л. А. Николаева смысл этого процесса видят в том, что он способствует осознанию и дифференциации познавательных интересов, ценностных ориентаций школьников: выравнивает возможности личности; содействует выбору индивидуальной образовательной траектории ребенка; обеспечивает ситуацию успеха, способствует самореализации личности ученика и педагога².

Единство взглядов этих авторов состоит в том, что они считают главной обязанностью современной школы обеспечение нравственной защиты своих воспитанников, отсутствие которой позволяет неблагоприятному окружению полностью поглощать человеческую личность. Дегуманизация человеческих отношений сегодня, к сожалению, нередко становится нормой. У многих школьников,

¹ Буева Л. П. Сакральность духовного пространства человека // Педагогика. 1995. № 5. С. 55.

² См.: Евладова Е. Б., Николаева Л. А. Дополнительное образование : содержание и перспективы развития // Педагогика. 1995. № 5. С. 40.

особенно старших классов, формируется установка, что в жизни все определяют вещи, деньги, власть. Поэтому большинство из них уверены в том, что «не следует учиться гуманизму, так как с ним не проживешь». Обязанность школы и педагогического коллектива состоит в создании таких условий, такой духовно-нравственной атмосферы, которая позволяла бы увидеть растущему человеку приоритет созидательных человеческих ценностей.

Несколько иной подход к гуманизации у Ш. А. Амонашвили. Он рассматривает гуманизацию с позиции взаимоотношений, т. е. готовности педагога сделать ребенка добровольным и заинтересованным соратником, единомышленником учителей, воспитателей, родителей в своем воспитании, образовании, обучении, становлении, равноправным участником педагогического процесса, заботливым и ответственным за результаты этого процесса. По его мнению, очеловечивание учебно-воспитательного процесса — это изгнание из школьной практики всех атрибутов командно-административной педагогики. Ш. А. Амонашвили считает, что гуманизация педагогического процесса принесет учащимся «больше успеха и меньше разочарования, больше радости и меньше горя, больше общности и меньше конфликтов, больше воспитанности и меньше хамства, больше творчества и меньше топтания»¹. Ключ к гуманизации педагогического процесса он видит в духовной общности учителя с ребенком.

Сущность гуманизации педагогического процесса многие авторы (А. И. Левко, Г. М. Купчина, Т. П. Лизнёва, А. С. Метелица и др.) связывают с процессами обновления, возрождения общественной жизни, считая, что национальная культура может служить основой гуманизации воспитания и образования школьников. Одни исследователи подчеркивают, что гуманизировать учебно-воспитательный процесс — значит наполнить информацию, предлагаемую ученикам, соответствующим социально-культурным содержанием, соотнести ее с потребностями и ценностными ориентациями учащихся, условиями жизненного самоопределения и с помощью приобщения к ценностям культуры придать ей определенный смысл. Другие отмечают, что национальный компонент в системе образования будет способствовать гуманизации учебно-воспитательного процесса, если образование осуществляется на нравственной основе.

Известный чешский философ Т. Г. Масарик (1850—1937) в свое время писал: «...идея гуманности проявляется в наше время

¹ Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995. С. 176.

как идея национальная. В последнее время и у нас начинают понемногу понимать, что идея гуманности вовсе не противоречит идее национальной, а скорее именно нация, как и каждый человек в отдельности, должна и может быть гуманной, человеческой»¹. Он подчеркивал, что «любовь, гуманность должны быть позитивными. Часто ненависть, например, к другому народу, уже считается проявлением любви к народу своему. Не буду здесь спорить о том, можно ли что-либо чужое любить, как свое. Было бы противоестественно этого требовать, но надо привыкать любить народ, семью, свою страну, вообще кого-либо позитивно, то есть без фона ненависти, и тогда нам откроется совершенно новый нравственный мир.

Любовь должна быть действенной. Для ближнего вы обязаны что-то делать, работать для него. Но работа эта не должна быть беспокойным озлобленным поиском; пусть эта работа будет уравновешенной, осознающей свои цели»².

Заслуживает внимания попытка трактовать гуманизацию образования как единство национального и общечеловеческого, без противопоставления и унижения одного за счет другого. Формируя духовность, национальное сознание, менталитет личности, важно помнить о гуманистических ценностях как фундаментальных нормах, обеспечивающих целостность социальных систем, в том числе и национальной, отдавая первостепенную роль знанию как главнейшему элементу гуманистической концепции жизни и взаимоотношения народов. Именно школа призвана поднять закономерный и необходимый процесс национального возрождения на уровень гуманности, демократичности и цивилизованности, когда определяющим будет афоризм Ж. П. Сартра: «Что справедливо относительно меня, справедливо относительно другого».

Непростые процессы, происходящие в общественной жизни, актуализируют необходимость научить молодежь разбираться в таких проблемах, как место и роль нации в жизнедеятельности общества: социально-классовое и национальное, общечеловеческое в жизни людей; социальное и этническое в национальном сознании; национальное сознание и национальный характер; идеальное и иррациональное в национальном; изменчивые и устойчивые элементы национальной жизни как процессы накопления, хранения и передачи информации, опыта поколений и свойствен-

¹ Масарик Т. Г. Гуманистические идеалы // Новое время. 1990. № 15. С. 40—41.

² Там же.

ных нации стереотипов; национальное сознание, патриотизм, интернационализм и национализм.

В связи с этим уместно рассказать о новом подходе американских педагогов к гуманизации при реформировании современной школы. В этом плане определенный интерес представляют идеи социалреконструктивизма в области образования США. Это направление в педагогике возникло еще в 30-е годы XX столетия. Его теоретики делали упор на широкую поддержку индивидуальных нужд и запросов ребенка в стенах школы, на его «психологический рост» и соответствующую адаптацию учебных программ с целью обогащения и «реконструкции» личного опыта учащихся в условиях свободного развития их сил и возможностей. Однако ориентация на индивидуализм личности начинает не устраивать многих педагогов-прогрессивистов. Они стремятся рассматривать школу как инструмент социальной реконструкции общества. Гуманизацию школьной жизни педагоги представляют не только как обращение к личности как индивидууму, но и осознание глобальных проблем, стоящих перед всем человечеством.

Выступая за гуманизацию всей системы образования, социалреконструктивистская американская педагогика не замыкается на внутреннем мире одного человека, на культурных ценностях и проблемах одной страны, а основной смысл ее видит в том, что школа должна стремиться к созданию благоприятного климата для кардинальных изменений в системе международных отношений. Обще-человеческие ценности в их глобальном измерении — характерная особенность социалреконструктивизма. Это более прогрессивный взгляд, чем попытки некоторых общественных деятелей замкнуть школу на сугубо националистических проблемах.

Гуманизация образования, обучения и воспитания подрастающего поколения, которое будет активно и творчески трудиться в XXI веке, должна предполагать в первую очередь формирование духовности, отражающей культуру, традиции собственного народа и сопричастность культуре народов других стран, не противопоставляющей национальное общечеловеческому; становление личности, обладающей высоким нравственным, духовным, интеллектуальным потенциалом, способной решать вопросы бытия, вырабатывать собственную шкалу ценностей и предпочтений.

Гуманизация школьной системы предполагает ломку традиционных стереотипов, имеющих место в практике обучения, образования и воспитания, создание необходимых предпосылок для реализации личностно-ориентированного воспитания и обучения

школьников, при котором в центре внимания педагогов находятся интересы и запросы учащихся.

Таким образом, под *гуманизацией* учебно-воспитательного процесса понимается введение в этот процесс человеческих критериев и прежде всего нравственности, духовности и красоты. Ребенок рождается, чтобы стать человеком, неповторимым, уникальным, полезным для общества и для себя. Он нуждается в том, чтобы ему помогли стать человеком. Гуманизация учебно-воспитательного процесса состоит в том, чтобы превратить педагогический процесс в притягательную силу для ученика, в смысл его жизни, верить в ребенка, относиться к нему гуманно и оптимистично; при этом все средства, формы, методы школьной работы должны быть направлены на развитие индивидуальности, уникальности личности.

Гуманизация — это поворот системы образования к обучаемому, создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития его способностей, самоопределения. Успех очеловечивания ребенка, становление его индивидуальности определяется тем, насколько очеловечена жизнь в обществе и сам педагогический процесс с его составляющими: учителями, родителями, программами и учебниками, методами и формами, коридорами и классами. Сегодня перед человечеством и перед каждым человеком в отдельности стоит проблема активного сопротивления антигуманистическим системам.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Выделите общее, особенное и отдельное в понятиях «гуманизм», «гуманный» и «гуманизация воспитания и образования».
2. Охарактеризуйте гуманизм как полисемантическое образование на основе анализа идей В. П. Старжинского (см. прил. 2).
3. В чем сущность гуманизации воспитания и образования?
4. Охарактеризуйте основные гуманистические качества личности (см. прил. 2, статья Г. В. Гавриловец). Покажите возможности их развития у учащихся в процессе воспитания.
5. Проанализируйте различные подходы к выявлению сущности гуманизации учебно-воспитательного процесса, выделите в них общее, особенное и отдельное.
6. Какие приоритеты педагогической деятельности, способствующие гуманизации педагогического процесса, вы можете назвать?
7. Назовите культурологические функции образования, выделенные Е. Н. Шияновым и И. Б. Котовой. Охарактеризуйте их, если возможно, дополните номенклатуру (см. прил. 2).
8. Что вы понимаете под сакральностью духовного пространства? (См. прил. 2, статья Л. П. Бувей).
9. Раскройте сущность социалреконструктивизма как нового подхода американских педагогов к современной школе.

Темы рефератов

1. Социально-педагогические характеристики воспитания и обучения.
2. Гуманизм как теоретическая концепция современности.
3. Гуманизация как педагогическая категория.
4. Гуманность как качество личности: структура и содержание.
5. Человечность как раскрытие полноты человеческой природы.
6. Человеческие отношения между людьми — важнейшие показатели гуманности.
7. Гуманизация как нравственно-педагогическая основа педагогического процесса.
8. Формирование у школьников гуманных качеств личности.
9. Сущностные характеристики гуманизации как сложного и многопланового явления.
10. Гуманистическая направленность воспитания школьников.
11. Культурологические функции образования.
12. Национальный компонент в системе образования как фактор его гуманизации.
13. Гуманизация воспитания как единство национального и общечеловеческого.

Основная литература

- Амонашвили, Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. М., 1996.
- Гавриловец, К. В.* Воспитание человечности : кн. для учителя / К. В. Гавриловец. Минск, 1985.
- Кабуш, В. Т.* Гуманистическая воспитательная система : теория и практика : монография / В. Т. Кабуш ; Акад. последиплом. образования. Минск, 2001.

Дополнительная литература

- Бондаревская, Е. В.* Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. 1997. № 4.
- Корнетов, Г. Б.* Гуманистическое образование : традиции и перспективы / Г. Б. Корнетов. М., 1993.
- Рыданова, И. И.* Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. Минск, 1998.
- Станчиц, М. А.* Этика милосердия : пособие для учителей / М. А. Станчиц. Минск, 1996.
- Сухомлинский, В. А.* Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский // Избр. пед. соч. : в 3 т. М., 1979—1981. Т. 1.
- Шиянов, Е. Н.* Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. М., 1999.

Тема 2

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

- Сущность гуманитаризации как процесса формирования у человека отношения к миру, духовным ценностям, развитию его духовной культуры.
- Гуманитарное знание как единство истины и ценности, факта и смысла, сущего и должного.
- Гуманитарный компонент в естественнонаучном образовании.
- Педагогические условия гуманитаризации педагогического процесса.

Гуманизация и гуманитаризация образования теснейшим образом связаны между собой. Они часто трактуются произвольно. Для этого есть некоторые этимологические и содержательные основания. Как подчеркивалось выше, термин «гуманизм» происходит от «humanus» (лат.) — человеческий, отзывчивый, а термин «гуманитарный» — от слова «humanitas» (лат.) — человеческая природа, образованность, духовная культура, т. е. гуманитарный — имеющий отношение к человечеству, общественному бытию и сознанию. Термин «гуманитаризация», являясь производным от слова «гуманитарный», указывает на процесс формирования у человека соответствующего отношения к природе, развития его духовной культуры.

Отдельные авторы, трактуя сущность гуманизации школы, при определении практических путей ее реализации часто подменяют этот процесс гуманитаризацией. Так, в работах Б. М. Неменского отмечается, что гуманизация школы может быть успешно осуществлена, если в учебно-воспитательном процессе значительное место будет отведено искусству. Очевидно, автор трактует понятия «гуманизация» и «гуманитаризация» как синонимы, внося тем самым терминологическую путаницу и подмену одного понятия другим. Другие исследователи относят гу-

манизацию к вопросам организации и управления педагогическим процессом, а гуманитаризацию — к содержанию образования. Некоторые авторы (К. М. Левковский, В. П. Фоменко) находят в гуманитаризации средство гуманизации воспитания и образования школьников. Передко гуманитаризацию образования видят в усилении влияния дисциплин гуманитарного цикла, в корректировке учебных планов средней школы в сторону увеличения в них объема гуманитарных дисциплин (родной, русский, иностранный языки и литература, история, искусствоведение и др.) за счет сокращения объема естественно-математических дисциплин.

Возражение против такого понимания гуманитаризации высказывают многие ученые (А. А. Косьян, В. В. Немченко, В. Г. Разумовский, Г. И. Саранцев и др.). Одни из них считают, что такой подход является чисто формальным, так как он по существу предполагает возможным деление наук (и дисциплин соответственно) на гуманные (гуманитарные) и негуманные, к числу последних, по замыслу авторов новых учебных планов, следует отнести все негуманитарные науки, в том числе технические и естественные. Гуманизацию и гуманитаризацию учебного процесса они мыслят как воспитание у учащихся лучших качеств человеческой личности. Другие отмечают, что гуманитаризация образования касается всего его содержания. Возможности для реализации гуманистического подхода содержатся во всех предметах, если в процессе их преподавания использовать информацию о высоконравственных, гуманных поступках выдающихся людей; освещать экологические проблемы как важнейший фактор очеловечивания учебной деятельности; показывать роль науки в решении задач гуманистического направления в различных ее областях и т. д.

Как было отмечено, гуманизация воспитания и обучения представляет «очеловечивание» знаний, установление соответствующих межличностных отношений субъектов учебно-воспитательного процесса и общения между ними. Это предполагает такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой знания имеют личностный смысл, а сам ученик не теряет своей самобытности, у него формируются гуманные качества.

Любое научное знание имеет социальную природу. Субъектом любой научной деятельности является человек. И вместе с тем на горизонте любой науки человек появляется также в качестве объекта. Это, впрочем, и неудивительно. Ведь человек является частью Вселенной. Понимание данного обстоятельства служит

предпосылкой гуманитаризации любого научного знания, предпосылкой движения любой науки к человеку, к его запросам и потребностям. Совершенно верно подчеркивает Г. И. Саранцев, что смысл гуманитаризации состоит в том, чтобы приобщить ученика к духовной культуре, творческой деятельности, вооружить его методами научного поиска, среди которых особую роль играют эвристические приемы научного познания. Буквальное значение слова «гуманитарный» относится к познанию человека. Если понимать этот термин в широком смысле слова, то гуманитаризация вбирает в себя всю проблематику человека: его общественное бытие, культуру, самого себя. Поэтому с полным правом можно утверждать, что «гуманитарная составляющая» характерна для любой области познания. Та или иная область естествознания или математики, рассматриваемая как целостная культура, порождающая новые смыслы, логические возможности, становится гуманитарно-ориентированной.

Гуманитарная парадигма в образовании предполагает познание человеком в процессе обучения не только законов природы общества, но и самого себя с антропологической, человеческой позиции, осознание своей уникальной человеческой сущности, своей истории и своего нынешнего состояния, своей психологии и закономерностей формирования своей личности, познание отношений между людьми — общественных и интимных, целей и средств человеческого общения в многообразии его форм, т. е. в конечном счете — самопознание себя как личности. Самопознание человека как личности является сутью, смыслом и конечной целью гуманитарности. Именно педагогам нужно научиться ее реализовывать в процессе образования, обучения и воспитания каждого нового поколения.

Гуманитаризация образования обуславливает и новые подходы к формированию его содержания. Оно не удовлетворяет сегодня общество по многим причинам: прежде всего потому, что современные выпускники не всегда являются носителями и продолжателями культуры. Выпускники средних общеобразовательных школ часто находятся вне контекста развития как мировой, так и отечественной культуры. Естественно, это снижает культурологическую роль образования, ограничивает гуманистические возможности личности в дальнейшей жизни и деятельности.

Школьное образование ориентируется на приобщение учащихся к общечеловеческим ценностям, их гуманистической и гу-

манитарной составляющей. В наши дни большое внимание уделяется общекультурному компоненту в содержании образования, формированию общечеловеческих ценностей. Гуманитаризация образования становится одной из важнейших задач при формировании школьного образования. В связи с развитием идей гуманитаризации особое внимание уделяется естественно-математическим дисциплинам, которые, по мнению отдельных авторов, направлены на технократическую подготовку школьников.

Термин «гуманитаризация» подразумевает, что исторически существует такое состояние математики и естественных наук, в котором они используют лишь инструментальные функции, позволяющие человеку овладевать «отчужденной» от него природой. Научно-технический прогресс, развитие техники оказывают на культуру двоякое влияние — формирующее и деформирующее. Следствием технического прогресса является дегуманитаризация и дегуманизация образования, которые в принципе противоречат стратегическим потребностям общества.

В перестроечный период в стране были проведены преобразования в содержании школьного образования. Прежде всего они затронули естественнонаучные дисциплины, в том числе и математику.

Гуманитаризацию образования стали сводить к уменьшению естественно-математической составляющей в содержании образования и увеличению гуманитарной. Происходит, например, уменьшение учебных часов, отводимых на изучение школьной математики и физики, и соответственно увеличение количества часов на изучение истории, литературы, языков, тем самым гуманитаризация образования подменяется его специализацией или профилированием путем одностороннего изменения соотношения гуманитарных и естественнонаучных предметов. Это ошибочная точка зрения, которая может привести к дисбалансу в воспитании гармонически развитой личности. Важно отметить, что естествознание изначально было гуманитарным, это основа мировоззрения людей. Физика, математика и другие естественные науки внесли огромный вклад в развитие философии, теории познания и других гуманитарных наук (социологии, истории и т. п.), мировоззрения, языка и культуры. Изучение физики и математики связано с овладением учащимися латинскими и греческими терминами, с пониманием смысла латинских корней и приставок.

Гуманитарную направленность должно обеспечить все содержание школьного образования, все учебные дисциплины, естест-

венно, с дифференцированным изучением тех или иных учебных дисциплин в старших классах. Гуманитаризировать образование — значит сделать его личностно-ориентированным, субъективно значимым для каждого человека. Такой подход касается не только гуманитарных, но и всех других наук, выступающих в качестве учебных дисциплин. Суть этого подхода состоит в теоретическом осмыслении развития науки, выявлении субъективных компонентов, что, в свою очередь, подразумевает постоянный исследовательский поиск в области социально-культурного значения науки, освоение учащимися уже существующего знания данного типа. Однако в последнее время в обыденном сознании распространяется мнение о снижении роли математических знаний, умений и навыков в жизни человека, а следовательно, и в образовании. Некоторые полагают, что большей части школьников математика и физика нужны на уровне общежитейского использования. Все это приводит к недооценке роли математики и физики в интеллектуальном развитии человека, в научении его логически рассуждать и ясно излагать свои мысли. «Общество, которое не заботится о наращивании своего интеллектуального потенциала, — подчеркивает известный математик Б. В. Гнеденко, — обречено на деградацию, на потерю ранее завоеванных позиций»¹. В наше время математика является необходимым орудием познания окружающего мира, прогнозирования его развития, расчета возможных достижений и промахов. Учителю важно показывать, что математические знания включаются в состав любой деятельности начиная с первых лет обучения школьников. Он раскрывает гуманитарную направленность получаемых знаний, приучает школьников к самостоятельности мысли, поиску нетрадиционных способов решения проблем, показывает их место и роль в жизни общества и конкретного человека и тем самым развивает творческое мышление. Важно, чтобы все учебные дисциплины были ориентированы на решение проблемы гуманитаризации школьного образования, т. е. не просто передавали учащимся знания, предусмотренные программой, но одновременно помогали их общекультурному развитию. Все школьные учебные предметы должны находиться как бы в двойном подчинении, с одной стороны — нести определенную информационно-содержатель-

¹ Гнеденко Б. В. Развитие мышления и речи при изучении математики // Математика в школе. 1991. № 4. С. 3.

ную, ценностно-деятельностную составляющую, а с другой — вбирать в себя элементы гуманитарности.

Нежелание многих гуманитариев к полноценному изучению математики во многом обусловлено непониманием ее роли в общечеловеческой культуре. Традиционное представление об общей культуре личности наряду с гуманитарными ценностями включает в себя определенный уровень знаний о природе, закономерностях ее развития, способах их описания.

Математика по своей сущности также гуманитарная наука. Это не покажется слишком парадоксальным, если вспомнить, что математика описывает гармонические процессы, ее красота проявляется в сообразности линий и фигур, она представляет некоторый язык, имеющий свою логику и гармонию. Широкое применение математические методы находят в психологии, социологии, археологии, лингвистике и других науках. В содержание и процесс преподавания математики важно включать гуманитарную составляющую, т. е. математика должна излагаться в гуманитарном плане, следует раскрывать общекультурную сторону математических знаний, показывать их общечеловеческий характер. Это значит, что в содержании математического образования необходимо выделить гуманитарный компонент, который включал бы ценностное отношение к изучаемым математическим закономерностям, объект познания оценивался бы с нравственных, культурных, религиозных, эстетических и других позиций. Содержание математического знания связывается с математическим описанием различных процессов и закономерной возможностью творческой деятельности. Гуманитаризация математического образования представляет собой ценностное осмысление математического знания, понимание его роли и места в человеческом бытии, обеспечивает формирование и развитие знаний учащихся о единстве природы, системной ее организации и месте человека в природе, развитие представлений учащихся о цели современного естественно-математического знания, специфике исследований в науках о природе и способах описания результатов. В. И. Слободчиков подчеркивает: «Гуманитарное знание включает в себя ценностное отношение к изучаемой действительности; объект познания оценивается с позиций нравственных, культурных, религиозных, эстетических и т. п. Содержание гуманитарного знания связано с вопросами смысла человеческого существования; оно предполагает переход от факта к смыслу, от вещи к ценности, от объяснения

к пониманию. Прибегать к ценностным оценкам явлений природы бессмысленно, так как вещи и явления природы не добры и не злы. **Гуманитарное знание — это единство истины и ценности, факта и смысла, сущего и должного»¹**. На наш взгляд, в процессе обучения математике целесообразно показать ее нравственные, эстетические и другие аспекты. Развитие математики было связано с борьбой идей, нравственных поступков человека, с драматичностью и трагичностью судеб многих математиков, их жертвами ради науки, утверждением математических истин. Включение такого материала в содержание школьного математического знания придаст самой математике действительно гуманитарный характер.

С полным основанием можно сказать, что ни научно-технические, ни естественнонаучные, ни математические, ни социальные знания не существуют сами по себе без их разработчиков, носителей соответствующей культуры, определенных условий их использования. Гуманитарный компонент присутствует везде, где речь идет о человеке вообще. Его главное назначение — перевод гуманитарных знаний, заключенных в математике, в гуманитарное сознание человека. Это значит, преподавание математики, физики и других естественных дисциплин в школе должно носить гуманитарный характер, который направлен на понимание учащимися необходимости этого естественно-математического знания, его значения для человека, его развития и саморазвития. Гуманитарный характер преподавания математики, физики, химии и других дисциплин может оказать влияние на нравственные чувства человека, его экономические взгляды, эстетические вкусы и общую культуру. Содержание естественно-математического образования, усвоение естественно-математических знаний теснейшим образом связаны с формированием у школьников таких нравственных качеств, как ответственность, целеустремленность, настойчивость в достижении запланированных целей (найти решение задачи, провести доказательство теоремы, выявить закономерности) и т. д. Гуманитаризация естественно-математического образования связана прежде всего с воспитанием четких представлений об этических нормах и осознанием невозможности отступления от них.

¹ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. М., 1995. С. 88.

Гуманитарный компонент школьного естественно-математического образования должен быть направлен на личностно значимое осмысление естественно-математического знания, его влияния на освоение человеческого бытия. Теоретические знания, содержащиеся в учебниках по математике, физике для средней школы, должны быть переструктурированы учителем таким образом, чтобы показать их общекультурную ценность, влияние на саморазвитие, самосовершенствование учащихся. Они являются предпосылкой для выработки у школьников соответствующего отношения к объективной реальности, понимания своей роли и сопричастности тем или иным явлениям и событиям. Функция теории предмета «естественно-математические знания» превращается в функцию метода его познания, обеспечение связи теории и практики. Можно сказать, что в методе объединяются теоретические знания и их практическое применение. Поэтому содержание школьного естественно-математического образования должно предусматривать тесную взаимосвязь теории и практики, реализацию практических задач, выработку у учащихся умений пользоваться естественно-математическими знаниями на практике, понимание необходимости этих знаний для человека, для развития его духовных и творческих сил и способностей, т. е. происходит «очеловечивание» абстрактных естественных и математических знаний. Поэтому гуманитарный компонент содержания естественно-математического образования должен обеспечивать перевод научных знаний на язык целей, средств, организационных структур деятельности, эмоционально-ценностных ориентаций человека и т. д. Он выступает своеобразным стержнем, согласующимся с человеческими потребностями и интересами, выступает откликом, обеспечивающим созвучность и соразмерность естественно-математических знаний с потребностями и запросами ученика. Это достигается путем совместного поиска учителем и учащимися человеческих ценностей в результате овладения математическими знаниями, их включения в общекультурную подготовку школьников. Можно утверждать, что гуманитаризация естественно-математического образования во многом зависит от характера и направленности деятельности учебного заведения, роли учителя математики в раскрытии гуманитарной сущности математических знаний.

Гуманитаризация естественно-математических знаний связана с умением учителя показать на их основе красоту челове-

ских отношений, этическое и эстетическое отношение к миру, к людям и самому себе. Важно, чтобы совершенствование вычислительных, алгоритмических умений, пространственных представлений не уводило школьников от гуманитарной сущности любого знания, от человеческого бытия. Необходимо помнить слова М. М. Бахтина, который подчеркивал, что «внутренней территории у культурной области нет: она вся расположена на границах, границы повсюду, через каждый момент ее, систематическое единство культуры уходит в атомы культурной жизни, как солнце отражается в каждой капле ее. Каждый культурный акт существенно живет на границах: в этом его серьезность и значительность; отвлеченный от границ, он теряет почву; становится пустым, заносчивым, вырождается и умирает»¹. Это значит, что одним из направлений гуманитаризации школьного естественно-математического образования является осуществление межпредметных связей, интеграция его с другими составляющими школьного образования.

Гуманитаризация школьного естественно-математического образования должна одновременно решать двуединую задачу: социализации (приближение к социальным стандартам и нормам) и индивидуализации (формирование своеобразия и неповторимости личности ученика). Одно без другого невозможно. Социализация личности происходит только при условии формирования соответствующих потребностей личности, а индивидуализация существует только в обществе и благодаря общественному развитию. Поэтому содержание естественно-математического образования должно объединить и то и другое, способствовать решению проблемы жизненного самоопределения учащихся. Для этого гуманитарный компонент школьной математики должен содержать в себе духовный смысл изложенных знаний, возможные способы жизненного самоопределения личности, тем самым с их помощью активно стимулировать формирование структуры социальных и духовных потребностей учащихся и желаемые направления их удовлетворения через освоение новых принципов, приемов и способов. Без опоры на свои личностные потребности, интересы и ценностные ориентации индивид не в состоянии понять и осознать усвоенные им знания.

Реализация гуманитарной направленности школьного курса математики, физики и других естественных дисциплин проис-

¹ Бахтин М. М. Работы 20-х годов. Киев, 1994. С. 276.

ходит прежде всего за счет ознакомления школьников с математикой, физикой как определенным методом миропознания, формирования у школьников представлений о математике и физике как части общечеловеческой культуры. Ознакомление учащихся с математикой как специфической формой познания мира требует отказа от сложившейся практики построения школьного курса математики в виде безупречной в логическом и структурном отношении последовательности изложения готовых результатов и сведений.

Гуманитаризация педагогического процесса предполагает не простое усвоение гуманитарного знания, а овладение особым способом мышления, позволяющим осмысливать возникающие ситуации, быть готовым к диалогу культур, самообразованию и самореализации в системе новых отношений «человек — мир». Цель гуманитаризации состоит в обогащении внутреннего мира школьников, приобщении их к этическим ценностям, побуждении к нравственному совершенствованию.

Таким образом, сущность гуманитаризации образования состоит в направленности его содержания на развитие общекультурного компонента, воспитание духовной культуры учащихся, на осознание ценностно-смыслового значения гуманитарного и естественно-математического знания, выработку соответствующего отношения к объективной реальности, понимание своей роли и сопричастности явлениям и событиям окружающей жизни.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Как вы понимаете термины «гуманитаризация образования» и «гуманитаризация процесса обучения»? (См. прил. 2, статья А. А. Касьяна).
2. Раскройте понятия «гуманизация» и «гуманитаризация процесса обучения» (см. прил. 2, статья Г. И. Саранцева), выделите в них общее, особенное и отдельное.
3. Что, на ваш взгляд, составляет основу гуманитаризации естественно-математического образования?
4. Сопоставьте различные точки зрения на сущность гуманизации и гуманитаризации педагогического процесса, представьте их в виде структурной схемы.
5. Каковы основные направления гуманитаризации процесса обучения математике в средней школе?
6. Охарактеризуйте средства гуманитаризации естественнонаучного образования в средней школе.
7. Если, говоря о содержании образования, можно выделить три основных аспекта: логический, образный и технический, то какой из них превалирует в содержании математики, физики, литературы и других предметов?

8. Раскройте роль эстетических аспектов естественно-математического знания в гуманитаризации процесса преподавания математики в школе.

9. Разработайте план реализации эстетической направленности школьных учебных дисциплин.

10. Раскройте роль математики в современном обществе с точки зрения Е. Кузнецовой (см. прил. 2).

Темы рефератов

1. Гуманитаризация содержания школьного образования.

2. Средства гуманитаризации содержания образования.

3. Основные направления гуманитаризации естественного образования в средней школе.

4. Эстетические аспекты математики как средство гуманитаризации процесса обучения.

Основная литература

Каган, М. С. Гуманитарные науки и образование / М. С. Каган // Возрождение культуры России : гуманитарные знания и образование сегодня. СПб., 1994.

Корнетов, Г. Б. Гуманистическое образование : традиции и перспективы / Г. Б. Корнетов. М., 1993.

Дополнительная литература

Гнеденко, Б. В. Развитие мышления и речи при изучении математики / Б. В. Гнеденко // Математика в школе. 1991. № 4.

Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. М., 1999.

Тема 3

РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ИДЕЙ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

- Истоки гуманистических отношений в процессе обучения и воспитания в эпоху античности.
- Развитие гуманистических идей в Древнем Риме.
- Новое понимание гуманизации воспитания и образования в эпоху Возрождения.
- Идеи гуманизации воспитания и образования Нового времени и эпохи Просвещения.
- Гуманистические идеи в педагогическом наследии Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервега и др.
- Гуманистические традиции в России в XVII—XIX веках.

Гуманистическая традиция в западной педагогике возникла в глубокой древности, с того времени как появилась потребность в очеловечивании общества. Особенно активно она развивалась в критические моменты жизни той или иной страны. Отечественные и зарубежные прогрессивные мыслители пытались объяснить многие пороки общества несовершенством воспитания, недостаточной работой учебных заведений различного типа в подготовке человека к жизни в новых условиях. Многие из них были глубоко убеждены в том, что с изменением характера образования и воспитания можно изменить саму сущность человека и характер человеческого общества.

Первым выражением гуманистических идей в истории человеческой мысли явились концепции представителей философии эпохи античности. Древнегреческая философия провозгласила идеал свободной, способной критически мыслить, обладающей развитым самосознанием личности. Элементы гуманистических отношений проявлялись в процессе обучения и воспитания моло-

дого поколения в Древней Греции, где получили свое воплощение в идеале гармонически и всесторонне развитой личности. Основу этого идеала составляла идея антропоцентризма, которая исходила из человеческого сознания и имела своим объектом ценность человека как личности, строилась на признании его права на свободное развитие и проявление своих способностей, на утверждении блага человека как одного из главных критериев оценки общественных отношений. Следует отметить, что гуманизм был вдохновлен античностью, именно эта эпоха стала одним из главных культурных истоков. Судить о гуманизации процесса обучения и воспитания учащихся того времени можно по воззрениям древнегреческих мыслителей.

Видным мыслителем Древней Греции являлся **Демокрит** (ок. 460 — ок. 370 до н. э.), который придавал огромное значение воспитанию молодого поколения. Он одним из первых поставил вопрос о природосообразности воспитания. Демокрит считал, что природа и воспитание подобны, а учение достигает успеха только в результате труда. По его мнению, воспитание должно привести молодого человека к обладанию «мудростью», т. е. оно должно дать ему три «дара» — хорошо мыслить, хорошо говорить и хорошо делать¹.

Значительный след в греческом воспитании и образовании оставили софисты, в воззрениях которых прослеживаются элементы гуманизма. Они первыми в истории человечества попытались подчинить задачи воспитания и обучения нуждам конкретного человека, целиком поставить их в зависимость от его потребностей и интересов. Во всяком предмете преподавания софисты считали необходимым сочетать научные знания с подготовкой человека к жизни.

Идеи гуманизации образования и воспитания проявляются в воззрениях известного представителя Древней Греции **Сократа** (470 или 469—399 до н. э.), который считал, что целью воспитания должно быть не изучение природных вещей, а познание самого себя, совершенствование нравственности, т. е. развитие внутреннего мира личности через отношение к самой себе.

Сократ изначально признавал «доброту» человеческой природы, а поэтому в самопознании он видел верный путь к выявлению способностей. Он придавал огромное значение старинному изречению, начертанному на фронтоне Дельфийского храма: «Познай самого себя», и любил часто повторять эти слова ученикам. Свое уче-

¹ См.: Жураковский Г. Е. Очерки по античной педагогике. М., 1963. С. 137.

ние, в основе которого были такие этические категории, как Добро, Благо, Доблесть, Сократ стремился распространить среди афинской аристократической молодежи. В качестве главной цели воспитания он выдвигал освобождение человеческого интеллекта от негативных внешних влияний и создание гармонического единства жизненных потребностей и способностей личности, стимулом развития которых являлся интерес к знаниям, содействующим практической деятельности человека. Такие педагогические принципы Сократа, как отказ от принуждения и насилия, использование убеждения, были наиболее эффективными в воспитании и имели явно гуманистическую направленность.

Одним из видных учеников Сократа был **Платон** (427—347 до н. э.), основавший в пригороде Афин философскую школу, которая представляла собой открытое объединение учеников и единомышленников.

Понимая под воспитанием «то, что с детства ведет к добродетелям, заставляя человека страстно желать и стремиться стать современным гражданином, умеющим согласно справедливости подчиняться или же властвовать», он подчеркивал, что «...люди, получившие правильное воспитание, становятся, пожалуй, хорошими, и нельзя недооценивать воспитанность, ибо она — самое прекрасное из того, что имеют люди»¹. Платон был твердо убежден в том, что правильно решить проблему воспитания можно при учете возможностей самовоспитания и самокоррекции.

Сократ и Платон не только первыми обратились к этической проблематике, но и саму философскую рефлексию рассматривали в форме диалога, т. е. интеллектуального общения самостоятельно и по-разному мыслящих людей.

Видный древнегреческий философ и ученый **Аристотель** (384—322 до н. э.), углубив и переосмыслив педагогическую традицию, восходящую к Сократу и Платону, более сдержанно оценивал возможности воспитания в формировании человеческой личности. Как и Демокрит, Аристотель развивал гуманистический в своей основе принцип природосообразности воспитания. Он считал, что важно воспитывать то, чего человеку недостает от природы, но и не возникает помимо природы. Мыслитель выдвинул гуманистический идеал «общего образования», призванного сформировать в человеке способность и стремление к восприятию культурных цен-

¹ Платон. Государство. Законы. Политика / предисл. Е. И. Темнова. М., 1998. С. 404.

ностей, воспитать у него умение правильно судить обо всем, а не делать из него узкого профессионала в той или иной области.

Цель воспитания, согласно Аристотелю, состоит в развитии высших сторон души — разумной и волевой. Природа тесно связала три вида души, по утверждению философа, и в воспитании необходимо следовать за природой, сочетая физическое, нравственное и умственное воспитание. Он фактически впервые выдвигает идею всестороннего развития личности.

Таким образом, уже в Древней Греции была поставлена важная проблема гуманистической педагогики, а именно как, обеспечив свободное развитие каждой личности, добиться соответствующего развития всех людей.

И все же общественная мысль античности была способна сделать лишь первые шаги в области реализации гуманизма: уровень реального развития личности и реальных отношений между учителем и учащимися был еще низким, чтобы проблема гуманизации обучения приобрела серьезное значение в педагогическом сознании людей.

Педагогические традиции эллинизма, развитие гуманистических идей и принципов были продолжены в Древнем Риме. Значительный вклад в развитие гуманистических идей в воспитании молодого поколения внесли древнегреческий политический деятель **Марк Туллий Цицерон** (106—43 до н. э.) и известный римский ученый **Марк Фабий Квинтилиан** (ок. 35 — ок. 96). В римскую эпоху на основе риторического образования постепенно сложился идеал «совершенного оратора». Развитие риторического образования способствовало гуманистической традиции в воспитании.

Педагогические идеи нашли отражение в работах Цицерона. Так, в трактате «Об обязанностях», который написан в форме наставлений сыну, содержатся и моральные предписания, и политические «отступления», и исторические примеры, и юридические казусы. В нем Цицерон анализирует понятия нравственно-прекрасного (*honestum*), обсуждает вопросы о полезном (*utile*) и конфликтах нравственно-прекрасного с полезным. В основе философских идей Цицерона о воспитании лежит учение об обязанностях «идеального гражданина» (*vir bonus*), представление о высшем благе как о нравственно-прекрасном (греческий термин — *kalon*, в переводе Цицерона — *honestum*). Цицерон считал, что только нравственно-прекрасное должно быть предметом стремлений человека. Он дает интерпретацию двух основных понятий:

нравственно-прекрасного (*honestum*) и должного, обязанности (*officium*) и выясняет соотношение между ними. По мнению Цицерона, существуют четыре истины, или четыре «части» того, что считается нравственно-прекрасным, которые выступают как нравственные добродетели. Он призывал неукоснительно следовать нравственному долгу, совпадающему с общественным благом и мировым законом.

Цицерон предложил новое понимание гуманизма, трактуя его как высшее культурное и нравственное развитие человеческих способностей.

Известный римский ученый Квинтилиан изложил основные педагогические воззрения в своем известном труде «О воспитании оратора». Опираясь на достижения своих предшественников, ученый сформулировал некоторые идеи, важные для гуманистической интерпретации педагогического процесса. Квинтилиан отстаивал оптимистический взгляд на природу человека, считая, что все дети способны к образованию. Он доказал, что образование в раннем возрасте должно носить характер забавы, чтобы соответствовать возрастным особенностям ребенка и быть для него привлекательным. О гуманистической направленности педагогических идей Квинтилиана свидетельствуют требования, которые он предъявлял к учителю: «Пусть учитель прежде всего вызовет в себе родительские чувства к своим ученикам и пусть постоянно представляет себя на месте тех лиц, которыеверяют ему своих детей. Пусть он сам не имеет пороков и не терпит их в других. Пусть суровость его не будет мрачной, а его ласковость не будет расслабляющей, чтобы отсюда не возникло ненависти или презрения»¹.

Квинтилиан признавал положительную основу человеческой природы. Он полагал, что для достижения успехов в ораторском искусстве важно счастливое соединение двух моментов: природных дарований и воспитания. На вопрос, какое из этих двух начал имеет определяющее значение, Квинтилиан дал своеобразный ответ: «Если эти два начала совсем отделить одно от другого, то природа и без учения может многое сделать, а одно учение без природы не принесет никакой пользы. Но если они одинаково содействуют, то в посредственных степенях красноречия припишу больше чести природе, а в высочайших отдам преимущество учению перед природой»².

¹ *Квинтилиан М. Ф.* О воспитании оратора // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. 2-е изд., перераб. М., 1981. С. 39.

² *Там же.*

Итак, два фактора определяют путь будущего оратора: природные данные и соответствующее воспитание.

Новое понимание гуманизации воспитания и образования было привнесено культурой эпохи Возрождения. Она явила собой расцвет гуманизма. Мыслители периода Ренессанса рассматривали человека не только как продукт природы, но и как творца самого себя.

Рождение гуманизма как педагогического явления связано с Италией, он вырос из гуманистической основы ренессансного мировоззрения. В эпоху Возрождения выдающиеся философы Франческо Петрарка, Гуарино да Верона, Джованни Конверсини да Равенна, Витторино да Фельтре, Франсуа Рабле, Томмазо Кампанелла, Мишель де Монтень и др., являясь представителями гуманизма как основы философской мысли, выступили проводниками нового гуманистического воспитания, защитниками индивидуальности, природной одаренности ребенка, его права на всестороннее и гармоническое развитие возможностей и способностей собственной личности. Выступая против схоластики, догмы и суровой дисциплины средневековых школ, они считали необходимым превращение школы в фактор интеллектуального, нравственного и духовного развития ребенка. Гуманистическое воспитание, по мнению представителей эпохи Возрождения, должно было характеризоваться развитием самостоятельного мышления, творчества и самостоятельности детей.

Одним из первых педагогов-гуманистов был **Джованни Конверсини да Равенна** (1343—1408), который как преподаватель хорошо знал современную ему школу. Его взгляды на методы обучения, понимание процесса обучения, взаимоотношения ученика и учителя представляют особую ценность. Будучи в Падуе, он оказал большое влияние на гуманистов, которые там учились и в дальнейшем либо сами писали на темы образования (Пьетро Паоло Верджерио), либо стали педагогами-гуманистами (Витторино да Фельтре, Гуарино да Верона).

В своем сочинении «Счет жизни» Джованни Конверсини да Равенна описывает отрицательное влияние на личность телесных наказаний и дает следующие наставления учителю: «...пусть будет в учителе кротость и мягкость, пусть он скорее побуждает детей идти в школу, чем понуждает, и, подобно тому как правители городов, напрягая все силы, стремятся к тому, чтобы их любили, нежели чтобы боялись, не иначе в школьном государстве пусть

преподаватель заботится о любви учеников, а не об их страхе перед ним»¹.

На развитие гуманистических идей в образовании и воспитании обращал внимание ученый, педагог-гуманист **Гуарино Гуарини да Верона** (1374—1460). В Венеции он открыл школу по изучению греческого языка. Среди его учеников около года был Витторино да Фельтре. Гуарино да Верона в Ферраре приобрел в собственность дом и взял в пансион для обучения и воспитания многих детей. Когда число учеников значительно возросло, городские власти организовали «общественную школу», назначив Гуарино профессором риторики. Позже эта школа получила статус университета, где учились многие будущие гуманисты.

Ученики и современники тепло вспоминали о Гуарино да Верона: «На его публичные лекции устремлялась огромная толпа не только детей и юношей, но также и взрослых, которые желали, будь это возможно, отбросить старые заблуждения... и обрести свет истинного знания... Его лекции так нас наслаждали, так насыщали слушателей и покоряли их, он до такой степени ласкал сердце всех изяществом, красотой, радостью, что, казалось, увлекал их на острова блаженных. И тому, кто обращался к Гуарино с вопросом, он отвечал так любезно, с такой благожелательностью и с таким терпением, что становилось понятно: его наибольшее желание в том, чтобы лить в слушателей все свое знание...»².

Итальянский педагог-гуманист **Витторино Рамбальдони да Фельтре** (1373 или 1378—1446) видел цель воспитания в формировании гуманистической личности, т. е. воспитании человека, который воплощал бы в себе гуманистические идеалы. Он организовал школу, названную им «Радостный дом». Само название этой школы подчеркивало мысль о радостном учении, заботе об эмоционально-нравственном состоянии учащихся. Школа была организована в садовом павильоне замка, служившем местом увеселений, и потому называлась «веселой», «радостной». В основу деятельности этой школы были положены идеи гуманизма: была предпринята попытка соединить светское образование, ориентированное на античную культуру, с религиозным воспитанием как средством формирования добродетели. В школе получили осуще-

¹ Образ человека в зеркале гуманизма : мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV—XVII) / сост., вступ. ст. и коммент. Н. В. Ревякиной, О. Ф. Кудрявцевой. М., 1999. С. 353.

² Там же. С. 360.

ствление важнейшие принципы гуманистической педагогики: приоритет воспитательных задач, неразрывная связь образования и воспитания, принцип гармонического развития, соединявший в себе умственное, нравственное и физическое воспитание.

В практике работы Витторино да Фельтре классическое образование сочеталось с физическим воспитанием (упражнения и игры на воздухе были обязательными в любое время года и в любую погоду). Педагог-гуманист ввел новые методы преподавания, использовал элементы игры, отказался от схоластических диспутов, телесных наказаний. Он считал необходимым строить процесс обучения так, чтобы пробуждать у учащихся интерес к изучаемому предмету, учитывать их индивидуальные особенности.

Ученики Витторино да Фельтре вспоминали, что «голос у него был сладостный, ораторский, особенно любимым слушателями; поза и жесты достойные, аккуратные, приятные». Он пользовался большой популярностью как педагог, «школяры толпами стекались к нему не только из всех областей Италии, но даже из Греции, Франции и Германии, поскольку молва об этом человеке распространилась в самых дальних странах»¹.

Идеи гуманизма из Италии проникают во Францию, Испанию и Англию и находят там своих сторонников, которые много сделали для гуманизации обучения и воспитания подрастающего поколения.

Одним из видных представителей педагогической мысли эпохи Возрождения был французский писатель-гуманист **Франсуа Рабле** (1494—1553), который в знаменитом романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» в гротесково-сатирической форме представил средневековую схоластическую педагогику и противопоставил ей программу воспитания «свободного и благородного человека». Социальную и философскую основу педагогики писателя-гуманиста составляло убеждение, что человек по своей природе предрасположен к добру. Ф. Рабле обосновывает гуманизацию воспитания через игры и упражнения исследовательского и поискового характера, которые позволяют не механически заучивать чужие мысли, нормы морали и правила поведения, а путем самостоятельных активных действий, сравнений, доказательств убеждаться в их пользе и необходимости овладения ими. Именно такой подход к школьным занятиям способствует возникновению интереса, желания овладевать знаниями, самостоятельно мыслить, активно действовать, совершенствовать природные способности.

¹ Образ человека в зеркале гуманизма... С. 367.

Разделяя мысли Ф. Рабле о пользе развивающего образования, не подавляющего личность воспитанника, **Мишель де Монтень** (1533—1592) видел главное назначение школы в выработке самостоятельности мышления, критичности ума, эстетического вкуса, высоких нравственных чувств и в обеспечении физического здоровья. Он призывал: «Откажитесь от насилия и принуждения: нет ничего, по моему мнению, что так бы уродовало и извращало натуру с хорошими задатками. Если вы хотите, чтобы ребенок боялся стыда и наказания, не приучайте его к этим вещам»¹. По убеждению Монтеня, «обучение должно основываться на соединении строгости с мягкостью, а не так, как это делается обычно, когда вместо того, чтобы приохотить детей к науке, им преподносят ее как сплошной ужас и жестокость»². С сожалением он говорит о том, что школа больше похожа на тюрьму для молодежи, в которой развивают развращенность, наказывая за нее прежде, чем она действительно проявилась. «Зайдите в такой колледж, — пишет он, — во время занятий: вы не услышите ничего, кроме криков — криков школьников, подвергаемых порке, и криков учителей, ошалевших от гнева. Можно ли таким способом пробудить в детях охоту к занятиям, можно ли с такой страшной рожей, с плеткой в руках руководить этими пугливыми и нежными душами? Ложный и губительный способ» и дальше подчеркивает: «Настолько пристойнее было бы усыпать полы классных комнат цветами и листьями вместо окровавленных ивовых прутьев! Я велел бы там расписать стены изображениями Радости, Веселья, Флоры, Граций. ...Где для детей польза, там же должно быть для них удовольствие»³.

Выход из такого положения М. Монтень видит в гуманизации отношений учителя и учащихся, очеловечивании атмосферы и характера их совместной деятельности, обеспечении условий, в которых воспитание действительно способствовало бы развитию всех сторон личности ребенка. Он подчеркивал: «Я не хотел, чтобы наставник один все решал и только один говорил; я хочу, чтобы он слушал также своего питомца»⁴. Гуманизацию он понимает как приоритет нравственности и духовности, развитие интеллекта и отказ от принуждения в обучении.

¹ Монтень М. Опыты. Избранные главы. М., 1991. С. 139.

² Там же.

³ Там же. С. 140.

⁴ Там же. С. 121.

Эпоха Возрождения ускорила процесс разложения феодального общества и способствовала становлению буржуазных отношений. В этот период появляется целая плеяда крупных представителей педагогической мысли и просвещения. Первыми видными теоретиками, отразившими в своих произведениях интересы угнетенных и поработанных масс, были ранние социалисты-утописты — англичанин Т. Мор и итальянец Т. Кампанелла.

Томас Мор (1478—1535), разделяя присущую гуманистам веру во всемогущество образования как основы общественного благополучия, показывает, что только разумные порядки в государстве обеспечивают возможность формирования всесторонне развитых, совершенных граждан. Свои педагогические взгляды он изложил в 1515 году в знаменитой «Утопии». Социализм в утопическом виде, как его представлял Т. Мор, олицетворял мечту о создании идеального общества, обеспечивающего необходимые условия для нравственного, умственного и физического развития человека. Цель идеального общественного устройства состояла в том, чтобы «насколько позволяют общественные нужды, избавить всех граждан от телесного рабства и даровать им как можно больше времени для духовной свободы и просвещения. Ибо в этом... заключается счастье жизни»¹. Современный человек, согласно представлениям Т. Мора, «это человек, способный быть полезным для общества». Автор «Утопии» отмечал, что можно быть по-настоящему счастливым, только принося пользу или делая приятное другим, даже поступаясь собственным удовольствием.

Вся система воспитания и обучения гражданина справедливо-го общества построена на основе общего блага. Результатом воспитания считался деятельный, профессионально обученный человек-труженик. В системе нравственных ценностей выделялись уважение к труду и осуждение праздности, презрение к живущим за счет чужого труда. Культ богатства, получивший свое распространение в условиях нравственно деградирующего общества периода первоначального накопления капитала, Т. Мор называл унижительным и недостойным человека. Он отмечал: «...золото, по самой природе своей столь никчемное, ныне у всех народов в такой большой цене, что сам человек, из-за которого и для пользы которого приобрело оно эту цену, стоит гораздо дешевле, чем золото, вплоть до того, что какому-нибудь глупому чурбану, в ко-

¹ Мор Т. Утопия. М., 1978. С. 190.

тором дарований не более чем в колоде, услуживает, однако, много умных и добрых людей только лишь оттого, что ему досталась большая куча золотых монет...»¹.

Т. Мор утверждал, что справедливое государство должно обеспечить всех, несмотря на их различия, необходимыми средствами для поддержания жизни, создать условия для наиболее полного проявления их природных данных к тем или другим видам труда ради общественного интереса.

Ярким представителем раннего социалистического утопизма является **Томмазо Кампанелла (1568—1639)**, ученый-монах, философ, сторонник натурфилософии, один из крупнейших мыслителей своего времени. Его педагогические воззрения изложены в произведении «Город Солнца» (1602). В этом городе отсутствует частная собственность, все люди равноправны и занимаются кто земледелием, а кто ремеслом (всего четыре часа в день).

Т. Кампанелла, как и Т. Мор, считал, что идеалы всестороннего развития человека, выдвинутые гуманистами эпохи Возрождения, могут быть осуществлены только тогда, когда будет покончено с господством собственников и духом наживы.

Эпохе Возрождения было присуще признание права личности не только на свободу и независимость, но и на отличие, воплощенное в человеческой индивидуальности. Однако следует отметить, что в этот период гуманистическая проблематика носила в определенной мере аристократический характер. Идеи свободы, творчества, всеобщего образования были абстрактными, поскольку не отражали социальных условий того времени. В эту эпоху гуманизм впервые был представлен как целостная система взглядов в трудах многих ученых-педагогов.

Система гуманистического воспитания получила наиболее глубокое освещение в трудах **Яна Амоса Коменского (1592—1670)**, который, критикуя косность и схоластику средневековой школы, задался целью превратить школу в мастерскую человечности. Школа, по его мнению, должна быть мастерской гуманности, в которой «молодые и необразованные люди образуются (*efformantur*), чтобы вполне воспринять черты подлинной гуманности...»².

Цель школы он видел в том, чтобы просвещать ум, рассеивать мрак врожденного человеческого неведения, заблуждений и гре-

¹ Мор Т. Утопия. С. 207—208.

² Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. : в 2 т. М., 1982. Т. 1. С. 197.

хов. Причем школа призвана учить так, чтобы «напиток науки проглатывался без побоев, без воплей, без насилия, без отвращения, словом, приветливо и приятно»¹. И притом «*учить с верным успехом*, так, чтобы неуспеха последовать не могло; *учить быстро*, чтобы ни у учащихся, ни у учащихся не было обременения или скуки, чтобы обучение происходило скорее с величайшим удовольствием; *учить основательно*, не поверхностно и, следовательно, не для формы, но подвигая учащихся к истинным знаниям, добрым правилам и глубокому благочестию»². Успех гуманизации учебно-воспитательного процесса Я. А. Коменский связывал с искусством воспитателя, учителя.

Цель, задачи и содержание школьной работы Я. А. Коменский выводил из требований, предъявляемых к человеку, чтобы «он был: 1) *знающий все вещи*; 2) *владыкою вещей и самого себя*; 3) чтобы он себя все возводил к Богу, источнику всех вещей. Если эти требования выразим тремя хорошо известными словами, то получим: I. Образование. II. Добродетель, или нравственность. III. Религиозность, или благочестие»³. По его мнению, образование необходимо всем: как тупым, чтобы освободить их от природной тупости, так и одаренным детям, так как деятельный ум, не будучи занят чем-либо полезным, займется бесполезным, пустым и пагубным.

В решении этих задач Я. А. Коменский большую роль отводил школе, но не всякой, а лишь той, что является мастерской гуманности, если, обучаясь в ней, люди действительно становятся людьми. Он писал: «*Вполне соответствующей своему назначению я называю только такую школу, которая являлась бы истинной мастерской людей*, в которой, следовательно, умы учащихся озарялись бы блеском мудрости...»⁴. В такой школе юношество должно обучаться тому, что может сделать человека мудрым, добродетельным и благочестивым. Учитель, прежде чем начать образовывать ученика, должен возбудить у него интерес к знанию, своими наставлениями сделать его способным к учению.

Я. А. Коменский полагал, что в школе не должно быть места насилию, ломке природы ребенка, подавлению его самобытности

¹ Коменский Я. А. Об изгнании из школы косности (IGNAVIA) // Избр. пед. соч. : в 2 т. / под ред. А. А. Красновского. М., 1938—1939. Т. 2. С. 197.

² Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. Т. 1. С. 245.

³ Там же. С. 269.

⁴ Там же. С. 299.

и оригинальности. Он видит причины антигуманного воспитания в том, что «учитель берет ученика таким, каким он его находит, и сразу начинает подвергать его обработке... приспособливает к своим образцам и рассчитывает, что тот станет блеснуть, как отполированный»¹. Когда этого не происходит, он негодует, шумит, неистовствует. А воспитанники от подобного образования уклоняются или бегут. Не следует насильно принуждать детей учиться. Школа всеми средствами должна, по мнению Я. А. Коменского, воспламенять в детях стремление к знанию и учению, поэтому «метод обучения должен уменьшать трудности учения с тем, чтобы оно не возбуждало в учениках неудовольствия и не отвращало их от дальнейших занятий»². Дух школы, ее гуманистическая направленность определяется, по утверждению Я. А. Коменского, родителями, учителями, школой, учебными предметами, методом обучения и школьным начальством. Но определенную роль в гуманизации воспитания и образования, в целом школьной жизни, он отводил учителю. Я. А. Коменский в «Великой дидактике» писал: «Если *учителя* будут приветливы и ласковы, не будут отталкивать от себя детей своим суровым обращением, а будут привлекать их своим отеческим расположением, манерами и словами; если учителя рекомендуют науки, к которым они приступают, со стороны превосходства, привлекательности и легкости; если более прилежных учеников будут время от времени хвалить...; если учителя будут относиться к ученикам с любовью, тогда они легко завоюют их сердце так, что детям будет приятнее пребывать в школе, чем дома»³.

Через все педагогические сочинения Я. А. Коменского, в особенности через его главное сочинение — «Великую дидактику», красной нитью проходит мысль о том, что воспитание должно строиться сообразно с природой. Он является одним из первых педагогов, придававших особое значение принципу природосообразности в воспитании и обучении подрастающего поколения. По Коменскому, согласно принципу природосообразности, человек — частица природы и должен следовать законам ее развития. «Самой человеческой природе, — пишет педагог, — присуще желание быть свободной... при избрании истины и блага». В соответствии с этим аспектом понимания принципа природосообразности Коменский ставит перед человеком три цели: быть разумным созданием;

¹ Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. Т. 1. С. 309.

² Там же. С. 341.

³ Там же. С. 342.

созданием, господствующим над другими созданиями; созданием, представляющим образ творца.

Осуществление каждой из этих целей предполагает проявление личной свободы и активности. Так, быть разумным — значит исследовать, понять и знать все, что находится в мире. Достижение второй цели связано со свободным и разумным использованием всем, управлением внешними и внутренними, своими и чужими действиями. Реализация третьей цели означает достижение совершенства развития своей личности.

Творчество Я. А. Коменского оказало значительное влияние на дальнейшее развитие мировой педагогики и школьной практики.

Попытку подготовки образованных и деловых людей в самой передовой стране того времени Англии предпринял выдающийся философ **Джон Локк** (1632—1704), который решительно выступил против теории «врожденных» идей и принципов. Он выдвинул и обосновал идею «чистой доски», согласно которой все знания человека возникают из опыта, из мира чувств. Именно отрицание врожденных идей и апелляция к опыту делали возможной постановку вопроса о решающей роли воспитания и о значении среды в воспитании.

Педагогическая система Дж. Локка органически сочетает в себе три аспекта — физическое воспитание, воспитание души (или нравственное воспитание) и образование. Он был убежден, что от рождения большинство людей одинаково стремятся к счастью, одинаково наделены разумом и способностями, а впоследствии их различия обуславливаются преимущественно различием жизненных условий и воспитания. Дж. Локк считал, что цель жизни, а следовательно, и воспитания, заключается в обеспечении счастья индивида, т. е. такого состояния, которое может быть выражено формулой «В здоровом теле здоровый дух». Таким образом, начальной предпосылкой формирования личности является забота об укреплении здоровья ребенка.

Педагогическая теория Дж. Локка оказала плодотворное влияние на философские и воспитательные идеи деятелей Просвещения, на дальнейшее реформирование как классической, так и реальной системы образования. Она была подхвачена и развита передовыми мыслителями предреволюционной Франции XVIII века, нашла отражение в педагогических взглядах выдающегося французского просветителя **Жана Жака Руссо** (1712—1778). Резко критикуя феодальную систему воспитания, он ратовал за ее очеловечивание с тем, чтобы она не подавляла личность воспитанника, а

стимулировала его природные силы и дарования. Педагогические высказывания Ж. Ж. Руссо пронизаны идеями гуманизма и демократизма, глубокой любовью к ребенку, верой в его возможности и способности. Выступая основоположником теории естественного и свободного воспитания, он бунтует против насилия над детьми, против мнимых знаний, требует изучать природу детей, развивать их творческие силы, готовить к труду как естественной обязанности каждого человека.

Ж. Ж. Руссо попытался сформулировать цель и задачи свободного воспитания, определить его содержание и методы на основе гуманистических принципов. «Цель, которая должна быть поставлена при воспитании молодого человека, — ситал он, — заключается в том, чтобы сформировать его сердце, суждения и ум»¹. В определении цели воспитания Ж. Ж. Руссо исходил из того, что люди все равны в своем назначении быть человеком, природа их зовет к человеческой жизни. «Жить — вот ремесло, которому я хочу учить его (человека. — А. С.), — пишет Ж. Ж. Руссо в своем романе «Эмиль, или О воспитании». — Выходя из моих рук, он не будет — соглашаюсь в этом — ни судьей, ни солдатом, ни священником: он будет прежде всего Человеком»².

Гуманизацию воспитания и образования Ж. Ж. Руссо связывал с детской свободой. Никаких словесных уроков, воспитанник должен получать их лишь из опыта. Не налагайте на него никаких наказаний, не наставляйте его. «При всяком преждевременном наставлении, которое вбивают им в голову, в глубине их сердца насаждают порок», — утверждал Ж. Ж. Руссо³. Первым и основным его требованием являлось гуманное отношение к ребенку. «Люди, будьте человечны! Это ваш первый долг. Будьте такими по отношению ко всякому состоянию, всякому возрасту, во всем, что только не чуждо человеку! Разве есть какая-нибудь мудрость для вас вне человечности? Любите детство, будьте внимательны к его играм и забавам, к его милому инстинкту!»⁴.

Главное назначение воспитания Ж. Ж. Руссо усматривал в том, чтобы помочь в человеке рассмотреть человека, в ребенке — ребенка, упорядочить их страсти сообразно с организацией человека, его природой.

¹ Руссо Ж. Ж. Проект воспитания г-на Сент-Мари // Пед. соч. : в 2 т. / под ред. Г. Н. Джигладзе ; сост. А. Н. Джурицкий. М., 1981. Т. 2. С. 10.

² Руссо Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч. Т. 1. С. 30.

³ Там же. С. 93.

⁴ Там же. С. 77.

В решении этих сложных задач большую роль Ж. Ж. Руссо отводил воспитателю, его умению предоставлять свободу ребенку, не подменять его собственный опыт, развитие разума и высокий нравственный, интеллектуальный и духовный потенциал своим опытом и авторитетом. «Воспитатель! — восклицает Руссо, — какая возвышенная нужна тут душа... Поистине, чтобы создавать человека, нужно самому быть или отцом, или больше, чем человеком»¹. При этом он призывал учителя: «Пусть он (ребенок. — А. С.) одинаково чувствует свободу в своих действиях, так и в ваших»². Гуманистическая заповедь Руссо состоит в том, чтобы воспитатель лишь наводил своего воспитанника на решение того или иного вопроса, руководил его интересами так, чтобы сам ребенок этого не замечал, т. е. оказывал главным образом косвенное воздействие.

Гуманистические идеи Ж. Ж. Руссо наиболее сильное влияние оказали на педагогические воззрения **Иоганна Генриха Песталоцци** (1746—1827), который на первый план в воспитании выдвигал идею об активной роли самого ребенка в развитии заложенных в нем от природы задатков. Задачу воспитания И. Г. Песталоцци видел в том, чтобы содействовать саморазвитию всех сторон детской природы через организацию активной деятельности ребенка. Он подчеркивал, что цель воспитания заключается в развитии всех природных сил и способностей человека, причем это развитие должно быть разносторонним и гармоничным. Процесс развития всех человеческих возможностей начинается с самого простого и постепенно поднимается к более сложному. И. Г. Песталоцци полагал, что потенциальными внутренними силами ребенок обладает с момента рождения, ему свойственно стремление к действию. Он признавал идею саморазвития сил, заложенных в каждом человеке. «Глаз, — подчеркивал педагог, — хочет смотреть, ухо — слышать, нога — ходить, а рука — хватать. Но также и сердце хочет верить и любить»³. По его убеждению, человеку изначально даны силы тройкого рода. Это сила знания, она таится в задатках к внешнему и внутреннему созреванию. Сила умения вырастает из задатков ко всестороннему развитию и ловкости тела. Сила души опирается на изначальное стремление к тому, чтобы любить, стыдиться и владеть собой.

¹ Руссо Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч. Т. 1. С. 41.

² Там же. С. 85.

³ Песталоцци И. Г. Лебединая песня // Избр. пед. соч. : в 2 т. М., 1981. Т. 2. С. 213.

Как гуманист-просветитель И. Г. Песталоцци возлагал надежды на соответствующую организацию физического развития учащихся, которое стало бы противовесом ущербу, который наносится их организму односторонним разделением труда на мануфактурах. Это и сыграло бы положительную роль в оздоровлении людей.

Понимание И. Г. Песталоцци обучения как дела, творчества самого учащегося, усвоения знаний как развития деятельности изнутри, как акта самодеятельности и саморазвития положило начало новому направлению в дидактике, осуществление которого в последующие годы было связано с именем А. Дистервега.

Адольф Дистервег (1790—1866), являясь последователем И. Г. Песталоцци, называл принципы природосообразности, культуросообразности и самодеятельности подлинным фундаментом педагогики. Согласно Дистервегу, педагогика стремится «понять законы естественного развития ребенка, чтобы помочь их раннему раскрытию, хотя бы эта помощь состояла в том, чтобы устранить с дороги препятствия»¹.

Развивая основные идеи И. Г. Песталоцци, А. Дистервег придает особое значение принципу самодеятельности, который должен служить истине, добру и красоте. Развитие самодеятельности у детей он считал важнейшей целью воспитания: «Науки, знания не следует сообщать учащемуся, но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, самостоятельно ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, но он самый трудный, самый редкий... Настоящий учитель показывает своему ученику не готовое здание, в которое вложены тысячелетия труда, а побуждает его укладывать кирпичи, воздвигать здание вместе с ним, учит его строительству»². Самодеятельность он понимал как активность, инициативу и считал ее важнейшей чертой личности. По его мнению, у подрастающего человека она приобретает положительное значение при условии, если будет направлена на достижение определенной цели, которая составляет объективную сторону воспитания.

Особого внимания заслуживает прогрессивная идея А. Дистервега о непрерывном обучении и воспитании подрастающего поколения. Непрерывным он считал такое обучение, которое позволяет ученику последовательно и постоянно продвигаться вперед в учении, избегая пропусков и пробелов, переходить без препятствий с одной ступени обучения на последующую. Требование

¹ Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Избр. пед. соч. М., 1956. С. 272.

² Там же. С. 158.

последовательности, непрерывности обучения, по его мнению, вытекает из закона постепенности в развитии природы. А. Дистервег считал, что, если «умственное развитие связано с законом постепенности, то и обучение должно следовать этому закону».

А. Дистервег обращал внимание на то, что усвоение знаний детьми происходит с различной быстротой. Поэтому при реализации принципа непрерывности обучения нужно опираться не только на общие свойства детской природы, но и учитывать индивидуальные особенности ребенка. Педагог-гуманист совершенно верно считал, что «принцип непрерывности относится к субъекту, к обучаемому индивиду. Что для одного ученика является непрерывным, для другого полно пропусков. У одного нога карлика, у другого — великана, один продвигается комариными шагами, а другой — великана, хотя природа никого не награждает сапогами-скороходами. Чтобы лучше определить принцип непрерывности, мы скажем: то обучение непрерывно, которое делает ученика способным преодолевать каждую ступень с той степенью самостоятельности, какую допускает его возраст и природа предмета, так, чтобы были достигнуты общие цели обучения: развитие самостоятельности и полное знание предмета»¹.

Как педагог-гуманист А. Дистервег заложил основы педагогики ненасилия. Он являлся ярким противником использования учителем наказаний в процессе воспитания и обучения. Педагог писал: «О мерах наказания мы лучше говорить не будем. Они большей частью и бесполезны и ненужны, т. е. согласно природе самого предмета обучения. Надо только, чтобы ученик работал в школе охотно. Там, где это имеет место, не может быть и совсем не бывает случаев неповиновения учащихся. Там же, где этого нет, приходится постоянно и безуспешно придумывать наказания»².

А. Дистервег призывал учителей пробуждать у воспитанников стремление к прогрессивным идеалам. Он полагал, что истина, добро и красота являются исторически меняющимися понятиями. «Истина, — по словам А. Дистервега, — находится в вечном движении вместе с человеческим родом. Ничто не постоянно, кроме перемены»³.

Таким образом, педагогические идеи А. Дистервега содержат в себе огромный воспитательный потенциал. Он показал, чтобы

¹ Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Избр. пед. соч. С. 142.

² Там же. С. 212.

³ Там же. С. 70.

воспитать ученика, мало лишь говорить о гуманизме, милосердии, об охране природы и бережном отношении к ней, необходимы доброжелательные отношения между учителем и учащимися, которые вели бы к практическим, гуманным поступкам и действиям.

Идеи гуманизации воспитания особенно ярко проявились в воззрениях социалистов-утопистов (Франсуа Фурье (1772—1837), Клод Анри Сен-Симон (1760—1825), Роберт Оуэн (1771—1858) и др.).

Таким образом, идеи гуманизма, возникнув в глубокой древности, приобрели ясные очертания в педагогических воззрениях западных педагогов эпохи Возрождения и Просвещения. Была обоснована идея свободного развития человеческой личности в соответствии с ее природными данными, защиты ее природных прав и потребностей. Заслуга педагогов-гуманистов Ф. Рабле, М. Монтеня, Т. Кампанеллы, Ж. Ж. Руссо, Я. А. Коменского и других состоит в том, что они пытались конкретизировать цель и задачи гуманистического воспитания, его содержание, формы и средства, определить пути превращения школы в мастерскую гуманности, сформулировали требования к личности учителя, рассматривая ее как важный источник очеловечивания педагогического процесса.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В какой период истории возникла идея гуманизации воспитания и чем она была обусловлена?
2. Раскройте понимание гуманизации воспитания и образования древнегреческими философами.
3. В чем проявляются элементы ограниченности в понимании гуманизации воспитания и образования софистами?
4. Проанализируйте гуманистические идеи воспитания оратора в работе М. Ф. Квинтилиана «О воспитании оратора».
5. Прочитайте раздел «„Наша душа небесного происхождения“ (у истоков гуманной педагогики)» из книги Ш. А. Амонашвили «Размышления о гуманной педагогике» (см. прил. 2) и обоснуйте его оценку взглядов М. Ф. Квинтилиана на гуманизацию воспитания подрастающего поколения.
6. Охарактеризуйте итальянский период в развитии идеи гуманизации воспитания и обучения.
7. Проанализируйте гуманистические идеи Витторино да Фельтре и его школы в воспоминаниях его учеников (см. прил. 2).
8. В чем видел М. Монтень главное назначение школы? (См. прил. 2).
9. Охарактеризуйте гуманистические начала в обучении и воспитании с точки зрения Я. А. Коменского (см. прил. 2).
10. Проанализируйте взгляды ранних социалистов-утопистов на проблему гуманизации воспитания подрастающего поколения.

Темы рефератов

1. Человек, гуманизм и воспитание в эпоху античности.
2. Идеи гуманистической педагогики в воззрениях философов Древней Греции.
3. Гуманистические традиции воспитания в Древнем Риме.
4. Гуманистическая направленность педагогических взглядов М. Ф. Квинтиана.
5. Гуманистические идеи в педагогическом наследии эпохи Возрождения.
6. Витторино да Фельтре как педагог-гуманист в воспоминаниях современников.
7. Социалисты-утописты о гуманизации воспитания и образования.
8. Становление педагогики как гуманистической науки о воспитании и образовании.
9. Идеи гуманизации в воззрениях французских просветителей.

Основная литература

Жураковский, Г. Е. Очерки по античной педагогике / Г. Е. Жураковский. 2-е изд. М., 1963.

Образ человека в зеркале гуманизма : мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV—XVII) / сост., вступ. ст. и коммент. Н. В. Ревякиной, О. Ф. Кудрявцевой. М., 1999.

Дополнительная литература

Кампанелла, Т. Город Солнца / Т. Кампанелла // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. 2-е изд., перераб. М., 1981.

Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. 2-е изд., перераб. М., 1981.

Локк, Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. 2-е изд., перераб. М., 1981.

Монтень, М. Опыты / М. Монтень // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. 2-е изд., перераб. М., 1981.

Руссо, Ж. Ж. Эмил, или О воспитании / Ж. Ж. Руссо // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. 2-е изд., перераб. М., 1981.

Тема 4

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В БЕЛОРУССИИ В XVI—XVII ВЕКАХ

- Ростки гуманных отношений учащихся и педагогов в братских школах Западной Белоруссии.
- Этико-гуманистическая концепция воспитания Ф. Скорины.
- Гуманистические воззрения поэта и просветителя Н. Гуссовского.
- Ренессансно-гуманистические взгляды Симона Будного.
- Слуцкая школа как оплот гуманизма в период католицизма и реформаторского догматизма.

Идеи гуманизации образования и воспитания получили развитие в практике братских школ Беларуси, Украины (XVI—XVII вв.). С самого начала существования братские школы ставили своей целью борьбу против национального угнетения и религиозного гонения.

Первыми братскими школами были школа Львовского Успенского братства (1585) и школа Виленского Троицкого братства, открытая в 1585 году. После Виленской и Львовской возникла Брестская братская школа. Позже открыло свою школу Могилевское братство (1590), появилась братская школа Минского Петропавловского братства и др.

В 1586 году был составлен на греческом языке Устав Львовской братской школы, переведенный тогда же на славянский язык. Устав отличался не только демократизмом, но и содержал много ценного в педагогическом отношении. Так, в Уставе «Порядок школьный» Львовской братской школы 1586 года записано, что школа должна положить начало изменению злобы на добрые намерения, устранить пробелы законной науки. Приходить в школу должны все: и богатые, и бедные. Богатый над бедным в школе не должен быть выше, чем только наукой. Учитель должен

учить и любить всех детей одинаково. Каждый должен учиться по своим силам, но направлять эти силы на прилежание в овладении знаниями и нравственными нормами поведения, проявление чести, уважения, чистоты и целомудрия. Результатом воспитания должна быть «ученость и человечность» школьника. Признавая роль школы в формировании личности учащегося на принципах нравственности и духовности, руководство братства большое значение в решении этих вопросов придавало личности учителя. В Уставе были определены требования к учителю, обладая которыми наставник способен был положить начало изменению злобы на добрые, гуманные намерения своих воспитанников.

Один из пунктов Устава Виленского братства гласил: «Братство содержит школу и в ней обучает даром детей братчиков и убогих сирот языкам: русскому, греческому, латинскому и польскому. Братство содержит людей ученых, духовных и светских, для школьной науки, для поучения народа в церкви и для пения церковного»¹.

В братских школах был установлен четкий порядок учебного дня и даже, как отмечает Е. Н. Медынский, «такое интересное в педагогическом отношении мероприятие, как контроль родителей над выполнением детьми домашних заданий»².

Управление братскими школами осуществлялось по демократическому принципу: ректор и учителя этих школ выбирались на общих собраниях братств. Братские школы были открытыми учебными заведениями.

Идея служения общему добру, своему народу и своей Родине приобретает в условиях развития Беларуси и Украины в период XVI—XVII веков национально-патриотическую форму. В гуманизме эпохи Возрождения эта идея получила просветительско-демократическую конкретизацию, реализованную в виде обращения к широким слоям простого народа. Демократизация и просветительство — характерные черты восточноевропейского гуманизма.

Для этого периода характерна актуализация религиозно-христианских гуманистических ценностей. Гуманизм в ряде случаев принимает форму так называемого «христианского гуманизма», или гуманистического сознания, которое не порывает с христиан-

¹ *Цит. по: Медынский Е. Н.* Братские школы Украины и Белоруссии в XVI—XVII вв. и их роль в воссоединении Украины с Россией. М., 1954. С. 66.

² *Цит. по: Карташев А. В.* Очерки по истории русской церкви : в 2 т. М., 1991. Т. 1. С. 606.

ским мировоззрением, но в то же время подвергает его определенной ревизии с позиции Ренессанса. К такому типу гуманизма принадлежало мировоззрение Франциска Скорины, Симона Будного, Андрея Волона и др.

Большим сыном белорусского народа являлся **Франциск Скорина** (ок. 1486, по другим данным, 1490—1541). Он первым из восточных славян стал доктором медицины. В центре внимания Ф. Скорины всегда находился человек, его духовный мир, ценности, идеалы, предназначение. «Да совершенен будет человек божий, — постулирует мыслитель, — и на всяко дело добро уготован, яко святыи апостол Павел пишет. И сего ради святыи писма установлена суть к нашему навчению, исправлению, духовному и телесному, различными обычаи?»¹.

В основе этической концепции Ф. Скорины лежит мысль о необходимости и возможности постоянного совершенствования человеческой природы, от чего зависит и совершенствование общественной жизни. Ф. Скорина утверждал идеал думающего, интеллектуально нравственного человека. Интеллектуальная и моральная добродетель трактуется им как самобытная, которая является функцией активной, умственно-познавательной и общественно-практической деятельности человека. Он восхваляет людей, которые стремятся к познанию и перед всеми другими сладостями отдадут предпочтение сладости духа.

Ф. Скорина рассматривает знания не только в качестве самодостаточной ценности, но и как необходимое условие морально красивой жизни. Образование, культура, по его мнению, показывают путь к индивидуальному и общему добру, выступают основой моральных добродетелей, земного счастья. Причем путь к моральному идеалу доступен каждому человеку, поскольку добродетелям можно научиться. Обращаясь к внутреннему миру человека, проявляя заботу о его интеллектуальных и моральных добродетелях, Скорина тем самым утверждал один из прогрессивных ренессансно-гуманистических принципов, согласно которому действительная ценность и высокопорядочность человека заключаются не в происхождении, не в знатности, не в гражданском положении и, наконец, не в религиозной принадлежности, а в таких качествах, как интеллект, моральный облик, способности, благодаря которым он приносит пользу обществу.

Белорусский мыслитель, объясняя происхождение моральных понятий, принципов и норм, решает одну из важнейших

¹ *Скарына Ф.* Прадмовы і пасляслоўі. Мінск, 1969. С. 9.

философско-этических проблем — проблему соотношения индивидуального и общего добра. Характерной особенностью его этико-гуманистического мировоззрения является патриотизм. Ф. Скорина был основателем национально-патриотической традиции в истории белорусской культуры.

Таким образом, Ф. Скорине принадлежит приоритет в постановке разнообразных этических проблем: духовного мировоззрения, смысла жизни, ценностей и идеалов, соотношения индивидуального и общего добра, общественной активности, духовно-моральной свободы и т. п.

Значительный след в истории белорусского народа оставил современник Ф. Скорины поэт-гуманист и просветитель эпохи Возрождения **Николай Гуссовский** (ок. 1480 — после 1533). В своем творчестве он призывал к дружбе различных по вере и культуре европейских народов, восславлял деятельность свободную мужественную личность, утверждал идею патриотизма, социально-утопическую концепцию гармонического взаимоотношения человека, общества и природы.

Этико-гуманистическая концепция Н. Гуссовского наиболее ярко представлена в его литературном произведении — поэме «Песня о зубре».

Важнейшим средством формирования духовного мира человека и его моральных качеств поэт считал индивидуальный опыт, приобретенный в результате взаимодействия с природой. Отношения с природой, по мысли Н. Гуссовского, жизненно необходимы человеку, с ними связано не только физическое, но и духовное здоровье. Они являются источником знаний, формируют характер, моральные и гражданские добродетели, учат понимать природу.

Доминирующим мотивом мировоззрения поэта является патриотизм, который выступает результатом конкретизации идеи добра. Для Н. Гуссовского любовь к родине — самое красивое и возвышенное чувство. Вынужденный жить на чужбине, поэт с теплотой и любовью вспоминает о родной Беларуси и грустит вдали от нее.

Реформаторско-гуманистическое движение, которое активизировалось со второй половины XVI века, существенно повлияло на дальнейшее развитие этической мысли белорусов. Видным представителем этого периода является **Симон Будный** (ок. 1530—1593), который считал, что в моральном отношении люди равны между собой, добро и зло не заложены в них от природы, а являются результатом обстоятельств, среды и воспитания. Ренессансно-гума-

нистические взгляды С. Будного предопределили формирование образовательных философско-этических учений.

Основой воспитания С. Будный провозглашал труд, утверждая, что всем здоровым людям прежде всего нужно трудиться и в труде воспитываться. Подобно Ф. Скорине, С. Будный стремился использовать Библию — кладезь гуманистических идей — как средство гуманистического просвещения населения. Его перевод Библии с подробными комментариями, толкованиями и разъяснениями был предназначен для использования в качестве источника знаний.

К середине XVII века в Беларуси появляются школы, разрабатываются их уставы.

Следует упомянуть Устав Слуцкой школы (издан в 1628 г.), который представляет собой старейшее издание такого рода в Беларуси. В Уставе особое место отводилось преподаванию гуманитарных наук. Математика рассматривалась как вспомогательный предмет, необходимый людям всех профессий. Овладение языком признавалось всеобъемлющим средством, позволяющим воспринимать культурное наследие прошлого, разбираться в научных трудах, защищать собственное мнение, опровергать суждения противника.

В разделе «Обращение к читателю» Устава Слуцкой школы отмечалось: «В школе осуществляется продвижение не только к внешним благам жизни, но главным образом к внутреннему, духовному развитию. К этому призывает усердие ученых: они, прочно стоя на дозорной школьной башне, постоянно, ревностно и зорко следят за беспечной и сонливой молодежью, заботясь о ее пользе...» — и далее подчеркивалось: «Никому не закрыт путь! Раскрыта дверь, ведущая к нашим грациям и музам, для всех честных и искренних людей. Возраст, положение, вероисповедание не представляют для нас никакого различия»¹.

Следует отметить, что, когда в первой половине XVII века в Западной Европе в школьном деле произошел отход от гуманистических классических образцов в сторону католического и реформаторского догматизма, Слуцкая школа оставалась «бастионом гуманизма».

Гуманистические традиции братских школ, их освещение белорусскими и украинскими педагогами-просветителями в своих произведениях оказали значительное влияние на дальнейшее развитие педагогики и просвещения в Беларуси и Украине.

¹ Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост. : Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев. М., 1986. С. 94.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте, как были реализованы на практике элементы гуманизма в братских школах Западной Белоруссии.
2. Проанализируйте Устав Слуцкой школы и покажите наличие в нем гуманистических тенденций (см. прил. 2).
3. Какую роль отводил Ф. Скорина образованию и культуре в нравственном становлении личности?
4. Охарактеризуйте гуманистические тенденции Н. Гуссовского.
5. Прочитайте поэму Н. Гуссовского «Песня о зубре» и найдите в ней места, где говорится о любви к родине и патриотизме.
6. Покажите роль белорусских просветителей в гуманизации школы (см. прил. 2, статья В. П. Мещерякова).

Темы рефератов

1. Реализация гуманистических идей в братских школах Беларуси и Украины (XVI—XVII вв.).
2. Гуманистические идеи воспитания подрастающего поколения в воззрениях Ф. Скорины и белорусских просветителей.
3. С. Будный и гуманистические традиции братских школ.
4. Роль белорусских просветителей в гуманизации школы.

Основная литература

Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост. Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев. М., 1986.

Мещеряков, В. П. Братские школы Белоруссии (XVI — первая половина XVII в.) / В. П. Мещеряков. Минск, 1976.

Дополнительная литература

Гусоўскі, М. Песня пра зубра : на лацінскай, беларускай і рускай мовах / М. Гусоўскі. Мінск, 1980.

Скарына, Ф. Прадмовы і пасляслоўі / Ф. Скарына. Мінск, 1969.

Тема 5

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В XVII—XIX ВЕКАХ

- Влияние века Просвещения на развитие науки и образования в России. Гуманистическая педагогическая концепция М. В. Ломоносова.
- Гуманистические идеи в педагогическом наследии И. Ф. Богдановича и Н. А. Радищева.
- Роль декабристов в распространении гуманистических идей в России.
- Влияние революционеров-демократов (В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов и др.) на гуманизацию воспитания и образования.
- Гуманистическая концепция воспитания личности К. Д. Ушинского.
- Педагогические воззрения Н. И. Пирогова и Ф. М. Достоевского о гуманизации воспитания.
- Свободное воспитание как новое педагогическое мировоззрение (Л. Н. Толстой, Эллен Кей, К. Н. Вентцель).

В эпоху Просвещения в России дальнейшее развитие получила педагогическая наука. Этот период характеризуется появлением ряда школьных проектов, в которых нашли отражение как прогрессивные идеи, так и положения, поддерживаемые официальными кругами. Преобразованиями Петра I было положено начало светскому образованию. Передовые гуманистические идеи итальянских гуманистов, выдающегося чешского педагога Я. А. Коменского, французского писателя и философа Ж. Ж. Руссо и других волновали многих российских педагогов, ученых, общественных деятелей.

Одним из таких ученых-педагогов был **М. В. Ломоносов** (1711—1765), с именем которого непосредственно связана история педагогической мысли и просвещения России XVIII века.

Его педагогические взгляды формировались под влиянием выдающихся мыслителей античности. Часто ломоносовский период в педагогике и просвещении называют новым периодом русской образованности, в которой проявились зачатки гуманистического подхода в обучении и воспитании.

Несомненной заслугой М. В. Ломоносова является исследование проблем человека с философских, психолого-педагогических и других позиций. В центр своих социальных идей он поставил изучение человека как части природы. Такой подход, по мнению ученого, позволяет получить объективные данные о человеке, которые необходимо знать педагогам.

В исследовании проблем «человек и природа», «человек и общество» М. В. Ломоносов опирался на принцип природосообразности. Он считал, что воспитатель в своей деятельности должен руководствоваться факторами естественного, природного развития ребенка. Отстаивая идею о значении природных способностей в развитии и формировании человека, он писал в «Кратком руководстве к красноречию», «что чаще природное дарование без науки, нежели наука без природного дарования к похвале и к добродетели способствовали». Ученый указал эти природные дарования: душевные (речь, мышление, память и др.) и телесные (физические способности). Он считал, что природные умственные задатки являются доброй землей «к посеянию чистого семени, ибо как семя на неплодородной земле, так и учение в худой голове тщетно есть и бесполезно...»¹. Он был сторонником того, чтобы «неспособных» выявлять в начале учения.

Воспитание М. В. Ломоносов считал главным фактором развития человека. Цель воспитания он видел в формировании человека-патриота, стержневыми качествами которого, по его мнению, должны быть высокая нравственность, любовь к науке, знаниям, трудолюбие, бескорыстное служение Родине. Идеалом воспитания ученый считал разносторонне развитого, высокообразованного и культурного человека.

Исходя из принципов гуманизма и народности, М. В. Ломоносов высоко ценил общечеловеческую нравственность. Он считал необходимым воспитывать в молодых людях такие добродетели, как мудрость, благочестие, воздержание, чистота, милость, благодарность, великодушие, терпение, праводушие, незлобливость, про-

¹ *Ломоносов М. В. Краткое руководство к красноречию // Полн. собр. соч. : в 10 т. М., 1949—1959. Т. 7. С. 288.*

стосердечие, постоянство, трудолюбие, дружелюбие, послушание, скромность. Ученый полагал, что добрые дела следует совершать ради отечества, осуждал то, что не приносит пользу обществу.

М. В. Ломоносов, испытав трудности, пробиваясь к вершинам науки, особое внимание обращал на милосердное отношение к людям, помощь им в трудные минуты. Он призывал помнить христианскую заповедь: «Будь же ты человек, то помни, что ты такое» — и отмечал, что «кто милосерден, следовательно, тот бесчеловечно не поступает», «где добродетели господствуют, тут порокам нет места»¹. Ломоносов защищал обиженных, стремился помочь обездоленным, сиротам. Он первым предложил открыть специальный воспитательный дом для малышей, не имеющих родителей, поставив задачу воспитания таких детей за счет государства, чтобы они в будущем могли приносить пользу обществу.

Исповедуя традиции гуманизма, М. В. Ломоносов указывал, что человек должен быть счастливым. В понятие «счастье» он вкладывал особый смысл, подразумевая под ним не столько удовлетворенность своей жизнью, сколько возможность служить на благо отечества.

Своеобразие педагогической системы М. В. Ломоносова состоит в том, что проблемы воспитания он рассматривал в тесной связи с дидактическими вопросами. Его волновали вопросы обучения, содержания образования молодежи, приобщение ее к науке. Он ратовал за распространение просвещения.

М. В. Ломоносов разработал своеобразную педагогическую теорию, отличающуюся заботой о человеке, опорой на национальные традиции. Он не противопоставлял науке воспитательный опыт народностей, входивших в состав России, а предлагал использовать прогрессивное в нем. Самобытность первого русского академика как педагога состоит в том, что он смело боролся со старыми представлениями в педагогической области, разрабатывал и внедрял оригинальные идеи воспитания и образования молодежи.

Демократизм и гуманизм Ломоносова выражались в стремлении распространить образование на все слои русского общества. Он отстаивал мысль о расширении сети школ, числа обучающихся детей в них, а также выступал за единую бессловную систему образования, доступную всем. Ученый-гуманист предусматривал привлечение к обучению детей из «простонародья», заботился о

¹ Ломоносов М. В. Краткое руководство к красноречию // Полн. собр. соч. Т. 7. С. 154.

создании материальных условий для получения образования всеми сословиями.

Прогрессивные взгляды М. В. Ломоносова послужили основой для дальнейшего развития идей гуманизма русскими педагогами. Один из них — **И. Ф. Богданович** (1758—1831), автор книги «О воспитании юношества», в которой он обосновал необходимость национального воспитания. Он не был удовлетворен подражательным характером воспитания в дворянских семьях, пансионах, училищах России. И. Ф. Богданович задает вопрос: «Мешает ли общему благонавию национальный характер?» — и отвечает: «Он не только не безобразит, но собственными чертами ума и сердца дает каждому ясное понятие о том, что принадлежит ему, что отличает его от прочих народов»¹. И. Ф. Богданович предложил много полезных советов родителям и воспитателям по вопросу выявления и развития природных склонностей ребенка. Сторонник «гуманного воспитания», он выступал против строгости в отношении родителей к детям. Это была первая попытка гуманистического подхода в обучении и воспитании детей.

Значительный вклад в историю гуманистической мысли России внес первый русский революционер **А. Н. Радищев** (1749—1802), мировоззрение которого формировалось под влиянием идей французских энциклопедистов и русских просветителей. Он критически рассматривал произведения Руссо и вместе с тем подчеркивал, что Европа обязана ему переворотом в воспитании.

А. Н. Радищев, осмысливая и развивая идеи французских материалистов, впитывал естественнонаучные и общественные взгляды М. В. Ломоносова — одного из первых величайших русских мыслителей. Он подходил материалистически к влиянию природы, социальной среды, вещей, людей на воспитание, развитие убеждений личности. А. Н. Радищев утверждал, что природные способности людей различны и во многом зависят от воздействия внешней среды (природной и социальной). В развитии способностей в первую очередь считал важным активное мышление человека.

Педагогическая концепция А. Н. Радищева была ориентирована на подготовку полезных членов общества, обладающих «нравственными и гражданскими добродетелями». Он являлся противником авторитарного воспитания, выдвигал идею свободного развития ребенка. А. Н. Радищев считал, что раннее знаком-

¹ См.: Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформы 60-х гг.) / сост. П. А. Лебедев. М., 1987. С. 101.

ство с произведениями изящных искусств будет способствовать гармоничному сочетанию нравственного и рационального начал, формированию лучших нравственных черт ребенка (доброта, отзывчивость, великодушие). В этом смысле А. Н. Радищев олицетворял гуманистические идеи многих просветителей XVII века, которые провозглашали лозунги свободы, равенства, братства, но эти идеалы высокого звучания считали возможным осуществлять в том же мире частной собственности.

Гуманистические идеи получили широкое распространение в общественной жизни того времени. Активными последователями этого направления в педагогике явились декабристы, в программах документов и педагогической деятельности которых центральное место всегда занимали гуманистические ценности образования и воспитания. Гуманистический идеал декабристов основывался на уважении к правам и свободе личности. Этот идеал вдохновлял их и в многообразной педагогической деятельности, проводимой ими.

Одной из главных задач декабристской программы в области образования и воспитания являлась подготовка и воспитание «добродетельного, полезного» человека, обладающего высоконравственными качествами. Так, в «Зеленой книге» Союза благоденствия большое значение придавалось заботе о воспитании каждого человека в «любви ко всему добродетельному, полезному и изящному» и в неприятии всего недостойного, порочного, «дабы сильное влечение страстей всегда было бы остановлено требованиями образованного рассудка и совести».

Отличительными особенностями педагогической деятельности декабристов являлись уважение к личности ребенка и удовлетворение потребностей его подвижного, развивающегося организма, забота о здоровом и радостном настроении воспитанника как необходимом условии его духовного роста; протест против родительского деспотизма и телесных наказаний; свобода в обучении; воспитание гуманного отношения к людям, сочетаемое с формированием чувства глубокого патриотизма, преданности идеалам свободы, отношения к человеку как высшей ценности бытия; гармонизация личных интересов человека с общественным благом.

Важно отметить, что новаторская деятельность декабристов в области просвещения была целенаправленной, широкой в научном и практическом плане, носила ярко выраженный гуманистический характер.

Дальнейшее развитие гуманистических идей в российском обществе было связано с деятельностью революционеров-демократов.

Мечта о свободной и прекрасной человеческой личности заставила **В. Г. Белинского** (1811—1848) высоко поднять роль просвещения и воспитания. В работе «Рассуждение. Доброе воспитание всегда нужнее для маленьких детей» он писал, что «воспитание есть первое благо человека, первая необходимость: от него зависит судьба всей его жизни» и отстаивал мысль, что благодаря воспитанию человек может сделаться или «добродетельным Сократом, или развращенным Нероном»¹.

В. Г. Белинский обращал внимание педагогов на то, что человек одарен от природы, ему присущи также любознательность и стремление к познанию, но успех в его развитии также во многом зависит от внешних условий. «От хода обстоятельств, — писал он в юности, — человек может умом своим или уподобиться ангелам и возвышаться мыслию, подобно орлу быстропарящему, или быть подобным бессловесным животным и пресмыкаться в прахе, подобно червю презренному»². Несколько позже он приходит к убеждению, что очеловечивание является процессом становления личности. «Личность — результат воспитания, способного поднять человека „выше“ его „натуры“», — отмечал В. Г. Белинский³.

Стремление к гуманизму, человечности является характерной особенностью педагогических воззрений В. Г. Белинского. Любовь к человеку, вера в его удивительную духовную красоту и силу — вот проблемы, которые волновали молодого критика. Орудием и средством воспитания является любовь к воспитанникам, а целью — человечность. Не случайно развитие человечности он считал основной целью воспитательной работы с молодежью. «Первоначальное воспитание, — пишет В. Г. Белинский, — должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но *человека*, который мог быть впоследствии тем или другим, не переставая быть *человеком*. Под *человечностью* мы разумеем живое соединение в одном лице тех общих элементов духа, которые равно необходимы для всякого человека, какой бы он ни был нации, какого бы он ни был звания, состояния, в каком бы возрасте жизни и при каких бы обстоятельствах ни находился, — тех общих элементов, которые должны составлять его внутреннюю жизнь, его драгоценнейшее сокровище и без которых он не человек»⁴.

¹ Белинский В. Г. Рассуждение. Доброе воспитание всегда нужнее для маленьких детей // Избр. пед. соч. М., 1982. С. 18—19.

² Там же. С. 17.

³ Там же. С. 19.

⁴ Белинский В. Г. О детских книгах // Избр. пед. соч. С. 79.

В. Г. Белинский не сомневался в техническом прогрессе общества, развитии российской промышленности. Но одновременно он беспокоился: «Будем плотниками, будем слесарями, будем фабрикантами, но будем ли людьми — вот вопрос!»¹. Идея общечеловеческого воспитания у В. Г. Белинского была направлена против крепостнической системы, сословной школы.

Воспитание человека В. Г. Белинский трактовал как приобщение его к высшим интеллектуальным, моральным и эстетическим ценностям, выработанным человечеством, развитие способности идти в ногу с передовыми идеями своей эпохи, бороться за их торжество. Он предлагал воспитательные средства соотносить с периодами развития ребенка. Учитывая это, педагог-гуманист выступал с требованием предоставить детям нормальные условия для развития, осуждал произвол со стороны взрослых, настаивал на запрещении наказаний, суровой дисциплины, неразумных требований. Говоря о целеполагании в воспитании, он подчеркивал: «Главная задача человека во всякой форме деятельности, на всякой ступени в лестнице общественной иерархии — быть человеком»².

Реализацию целей общечеловеческого воспитания он не отделял от гуманизации всей школьной системы. Гуманность, по его мнению, есть основа всего духовного развития человека, его нравственности, источник всех добродетелей. Чувство человечности выливалось у него в преклонение перед человеческой личностью.

Гуманизацию воспитания В. Г. Белинский не представлял без строгого учета в воспитательной работе индивидуальных качеств ребенка. Ошибку воспитания он видел в том, что воспитатели забывают о природе, дающей ребенку наклонности и способности и определяющей его значение в жизни. Он требовал знания каждого конкретного ребенка, его натуры, интеллектуальных сил, характера, нравственных наклонностей, гармоничного развития всех сторон человеческой личности.

В. Г. Белинский глубоко верил в хорошую природу ребенка. Прирожденную склонность к пороку он считал лишь исключением из общего правила и утверждал, что нет столь дурного человека, которого хорошее воспитание не могло бы сделать лучшим. «Вообще люди, по своей натуре, — писал он, — более хороши, не-

¹ Белинский В. Г. Ничего ни о чем, или Отчет г. издателю «Телескопа» за последнее полугодие (1835) русской литературы // Полн. собр. соч. : в 13 т. М., 1953—1959. Т. 2. С. 47.

² Белинский В. Г. О детских книгах // Избр. пед. соч. С. 77.

жели дурны, и не натура, а воспитание, нужда, ложная общественная жизнь — делают их дурными. Почти во всяком из них, даже в самом дурном, есть своя прекрасная человеческая сторона, только трудно подсмотреть и открыть ее»¹. Миссию воспитателя, мудрого и гуманного наставника, он видел в том, чтобы открыть эту прекрасную сторону в человеке и помочь развиваться ей до полного расцвета врожденных способностей.

Гуманизацию воспитания педагог связывал с формированием человеческого отношения к людям, уважения человеческого достоинства. Чувство гуманности В. Г. Белинский трактует как «страдание, болезнь при виде непризнанного человеческого достоинства». Требуя воспитывать детей в духе гуманности, в своих работах он сделал попытку конкретизировать смысл этого понятия, полагая, что «гуманность есть человеколюбие, но развитое сознанием и образованием». Гуманность, по его мнению, предполагает желание делать людям добро по убеждению; уважение и любовь к человеку за то только, что он человек, «без всяких отношений к его национальности, вере или званию, даже личному его достоинству или недостоинству». Гуманизацию воспитания он связывал с решением проблемы формирования у детей ответственного отношения к своим словам, способности сочетать слово и дело.

В условиях общественного подъема конца 30-х годов XIX века гуманистические идеи воспитания и образования подрастающего поколения нашли отражение в педагогических воззрениях **Н. А. Добролюбова (1836—1861)**. По его мнению, вся система воспитания должна строиться на гуманистической основе. Мыслитель в своих взглядах исходил из того, что гуманное отношение к ребенку — основа воспитания человеческого в нем. Он подчеркивал, что воспитатель должен иметь уважение к человеческой природе ребенка, предоставляя ему возможность свободного развития.

Н. А. Добролюбов обосновал и развил идею педагогического руководства, создающего предпосылки для развития самостоятельности ребенка, возбуждающего и проявляющего в его сознании то, что уже давно живет в душе, вызывающего стремление к жизни, стремление быть нравственным не по привычке, а по сознанию и убеждению. Он подчеркивал, что «отсутствие самостоятельности в суждениях и взглядах, вечное недовольство в глубине души, вялость и нерешительность в действиях, недостаток силы

¹ *Белинский В. Г. Стихотворения Петра Штавера (Г. Г. Перетца) // Полн. собр. соч. Т. 9. С. 175.*

воли, чтобы противиться посторонним влияниям, вообще обезличение, и вследствие этого легкомыслие и подлость, недостаток твердого и ясного сознания своего долга и невозможности ввести в жизнь что-либо новое, более совершенное, отличное от прежде установленных порядков, — вот дары, которыми безусловное повиновение при воспитании наделяет человека, отпуская его на жизненную борьбу!..»¹. Н. А. Добролюбов выступал за разумные требования к воспитанникам, был противником безусловного повиновения ребенка воле воспитателя.

Во многих своих работах Н. А. Добролюбов подчеркивал значение уважительного отношения к природным данным ребенка, приучения его к гуманному отношению к людям.

Педагог считал важным, чтобы учитель стремился зажечь у учащихся «огонь соревнования: тогда они сами не захотят быть праздными. Книги будут им милы, занятия — легки: они стремятся к победе, они должны избежать стыда поражения»². Ученый советует учителю гуманно подходить к учащимся: постоянно нужно занимать учеников, но кротко и любезно, не грубо и сердито, а так, чтобы они могли и сами хотели исполнить приказание.

Гуманистические идеи Н. А. Добролюбова о воспитании потребности и способности ребенка осуществлять выбор жизненного пути, о развитии в ребенке внутреннего человека, который не позволял бы ему обезличиваться, являются ценными приобретениями педагогики. Эти идеи созвучны нашему времени. Они могут и должны быть взяты на вооружение в нашу эпоху под углом зрения современного мирозерцания, в контексте социокультурной и образовательной ситуации.

Основатель научной педагогики в России **К. Д. Ушинский** (1824—1871) особое внимание обращал на признание деятельной сущности человека, признание творческих сил детей и их право на полноценное образование. Он мыслил гуманизацию воспитания и образования на основе народности, т. е. особенностей, склонностей и потребностей, исторически сложившихся черт характера, языка народа. Задачи народной школы, по К. Д. Ушинскому, состоят в том, чтобы «развить способности детей, естественным путем раскрыть в них разумный взгляд на окружающую

¹ Добролюбов Н. А. О значении авторитета в воспитании // Избр. пед. соч. М., 1986. С. 40.

² Там же. С. 25.

природу и общественные отношения и сделать их способными к самостоятельной разумной жизни и деятельности»¹.

Принципы народности и природосообразности являются ведущими в педагогической системе К. Д. Ушинского. Анализируя воспитание в духе народности, сложившееся у различных народов, он раскрывает сущность народности и природосообразности в воспитании. Придавая особое значение этому принципу в воспитании, К. Д. Ушинский считал его необходимым условием жизни и деятельности любого народа. Народность он понимал как отражение в языке, литературе, искусстве, воспитании своеобразия каждого народа, обусловленного его историческим развитием, природными и географическими условиями.

Основными чертами народности в общественном воспитании, по К. Д. Ушинскому, являются: самобытный национальный характер воспитания и образования; связь воспитания с жизнью народа, его экономическими, политическими, культурными и религиозными традициями; определение содержания воспитания самим народом; всеобщее просвещение, общественный характер школы; воспитание и образование женщин наравне с мужчинами; воспитание качеств, присущих народу (патриотизм, гуманизм, трудолюбие, честность и правдивость, религиозность и др.).

К. Д. Ушинский считал, что стремление жить у человека проявляется в трудовой деятельности. В этом он видел выражение человеческой сущности: свободный и творческий труд есть не только средство удовлетворения материальных потребностей, но и источник гармоничного развития личности — физического, умственного, нравственного, эстетического. Исходя из этого цель воспитания состоит в развитии у юной смены стремления к свободе, труду, активной деятельности. «Дать труд человеку, труд душевный, свободный, наполняющий душу, и дать средство к выполнению этого труда — вот полное определение цели педагогической деятельности», — утверждал К. Д. Ушинский².

Основу воспитания К. Д. Ушинский видел в становлении и развитии нравственных качеств личности воспитанника. Важнейшими нравственными качествами, которые должны формироваться школой, он считал любовь к Родине, своему народу. Он отмечал,

¹ Ушинский К. Д. О народных школах // Собр. соч. : в 11 т. М. ; Л., 1948—1952. Т. 2. С. 254.

² Ушинский К. Д. Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии» // Собр. соч. Т. 6. С. 373.

что русский народ проявлял и проявляет большую любовь к родной земле и доказал это в боях за ее свободу и независимость.

Признавая значимость школьной обстановки, учебников и учебных пособий, дидактических средств, главную роль в гуманизации учебно-воспитательного процесса К. Д. Ушинский отводил учителю. Он писал, что «влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений»¹. Личность учителя — «плодотворный луч солнца для молодой души, которого ничем заменить невозможно».

В 60-е годы XIX столетия, когда Россия переживала перелом в политической и экономической жизни, к проблемам очеловечивания системы образования обращается **Н. И. Пирогов** (1818—1881). В своей статье «Вопросы жизни» он поднимает гуманистическую проблему человеческого достоинства, становления человеческой личности, воспитания «истинных людей» с развитыми умственными способностями, нравственной свободой мысли и убеждениями. Н. И. Пирогов ратует за всестороннее развитие личности.

Анализируя причины сложной ситуации в общественной жизни России, Н. И. Пирогов видел выход из нее в воспитании общества на гражданских и гуманистических началах. Он писал, что все, готовящиеся быть полезными гражданами, должны сначала научиться быть людьми. На вопрос: «К чему готовить своего сына?» — он отвечал: «Быть Человеком!». Смысл гуманизации школы он видел в воспитании человека, который обладал бы широкими научными познаниями, высокими нравственными убеждениями, свободной и твердой волей, выступая при этом против ранней узкой специализации в образовании школьников. Школа, по его мнению, должна прежде всего заложить в ребенке основы нравственности, духовности, красоты, т. е. привить те начала, которые позволят ее воспитаннику быть в первую очередь человеком.

В решении задач общечеловеческого воспитания Н. И. Пирогов большую роль отводил учителю. Он был глубоко убежден в том, что воспитывают учащихся не только содержание, формы, методы и средства, но и личность учителя, его отношение к своим профессиональным обязанностям, его убеждения, действия и поступки. Предъявляя к личности педагога высокие требова-

¹ Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Избр. пед. соч. : в 2 т. / под ред. А. И. Пискунова. М., 1974. Т. 1. С. 23.

ния, Н. И. Пирогов считал, что наставник молодежи обязан постоянно совершенствовать свои знания, умения, творческий потенциал и активность, обогащая дух, мысль, сердце и вкусы своей личности.

Значительный вклад в развитие гуманистических идей в педагогике внесли русские писатели Ф. М. Достоевский и Л. Н. Толстой.

Педагогические воззрения **Ф. М. Достоевского** (1821—1881) представлены разрозненными, глубоко оригинальными высказываниями. В своих произведениях он отводил особое место теме детства. Считал, что ребенок — это ангелоподобное существо и нет на земле ничего более ценного, чем его жизнь и счастье. Жестокость по отношению к ребенку, унижение его — самые отвратительные преступления, а детские страдания — свидетельства несовершенства и преступности мира.

С особой силой тема детства прозвучала в романе «Братья Карамазовы», который был посвящен жене Анне Григорьевне Достоевской, много сделавшей для Федора Михайловича при жизни и после его смерти.

Пройдя дорогой каторжан «Владимировка», Ф. М. Достоевский писал брату: «Все претерплю, все вынесу, но в себе сохраню Человека». Умение видеть человека таким, какой он есть, любить в человеке человеческое и помочь человеку стать достойным своего Творца, самого Бога — вот основное назначение всей его творческой жизни.

Ф. М. Достоевский — великий художественный талант, глубокий мыслитель, горячая душа и гуманист. Он глубоко уверовал, что без духовности, гуманизма, без веры в Бога человек способен на самое страшное. В наше время предвидения и предсказания писателя обретают новую ценность и дают человеку ориентир в сложной жизни, требующей доброты, труда и терпения.

Развитие личности в условиях свободы — педагогический идеал **Л. Н. Толстого** (1828—1910). Главное в школе, по его мнению, дух и характер взаимоотношений между учителем и учащимися, основанные на уважении к личности ребенка, доверие к его интеллектуальным и нравственным силам.

Свои представления о демократических и гуманных принципах организации обучения детей Л. Н. Толстой воплотил в школе, организованной им в 1859 году в Ясной Поляне. В этой школе на практике была реализована идея свободного развития ребенка, предполагающая формирование нового типа общения учителей и

учащихся. В контексте этих идей развитие ребенка представляет собой процесс самопроизвольного раскрытия его качеств и требует того, чтобы взрослый не оказывал «принудительного» воздействия на воспитанника.

В Яснополянской школе царил творческая атмосфера. Учащиеся были открытыми и искренними в своих отношениях с учителями, а те, в свою очередь, были чуткими, доброжелательными к детям, стремились строить учебный процесс, опираясь на познавательные интересы и природную детскую любознательность.

«Толстовский» принцип свободы обучения и воспитания означал прежде всего новый тип отношений между учителем и учащимися.

В конце XIX — начале XX века свободное воспитание сформировалось как самостоятельное направление, выражающее новое педагогическое мировоззрение. Манифестом стала книга шведской писательницы **Эллен Кей** (1849—1926) «Век ребенка» (в русском переводе вышла в 1905 г.), в которой была заявлена педагогическая формула о том, что воспитание должно строиться исходя из потребностей ребенка. В соответствии с ней ребенок мыслился как активное существо, самостоятельность которого играет первостепенную роль в развитии его личности и стоит в центре педагогического процесса. Все остальные звенья данного процесса должны быть нацелены на создание условий для свободного раскрытия природных сущностных сил ребенка.

Одним из видных теоретиков и пропагандистов теории свободного воспитания в конце XIX — начале XX века был **К. Н. Вентцель** (1857—1947). Главную задачу воспитания он видел в развитии творческой, независимой личности, чувствующей свою неразрывную связь и солидарность со всем человечеством. Педагог подчеркивал, что необходимо смотреть на ребенка как на самобытную личность, обладающую священным правом на индивидуальное развитие.

Рассуждая о приоритетности самоценности ребенка, К. Н. Вентцель закономерно пришел к выводу, что лучше всего сохранить культуру человечества путем нравственной интериоризации культуры, ее превращения из внешней и показной в истинно внутреннюю, обусловленную развитием стремления каждой конкретной индивидуальности к гармонизации целей своей жизни.

По мнению педагога, важно предоставить возможность свободно развиваться внутреннему потенциалу детей, создать условия для формирования творческих индивидуальностей, так как

их взаимодействие составляет «душу» культуры, без которой последняя не имеет смысла.

К. Н. Вентцель детально разработал принципы организации образовательно-воспитательного учреждения «Дом свободного ребенка» и пытался реализовать их практически. Главным нравственным императивом поведения человека, согласно К. Н. Вентцелю, является осознание им роли своей личности во Вселенной.

Анализ педагогического наследия прошлого позволяет говорить о том, что проблема гуманизации обучения, образования и воспитания всегда возникала в сложных ситуациях общественной жизни. Прогрессивные люди того времени считали именно школу важным рычагом преобразования общества. Веря в могучую силу воспитания, они были убеждены в том, что, преобразуя человеческую натуру, очеловечивая условия обучения, можно преобразовать общество на гуманистических и демократических началах. Поэтому все они говорили о реформе школы, сущность которой видели в том, чтобы превратить школу в мастерскую человечности, чтобы школа полностью повернулась к личности воспитанника, предоставляя простор для всестороннего проявления ее истинной индивидуальности и своеобразия.

Заслуга российских педагогов-гуманистов М. В. Ломоносова, А. Н. Радищева, В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля и других в том, что они показали важность гуманистической направленности в воспитании молодого поколения, необходимость развития у него умственных, нравственных и физических качеств, раскрыли содержание, формы и средства гуманизации воспитания детей, определили требования к личности учителя, обеспечивающие очеловечивание педагогического процесса.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем проявлялись зачатки гуманистического подхода в воспитании и образовании в педагогической концепции М. В. Ломоносова?
2. Проанализируйте отрывок из работы И. Ф. Богдановича «О воспитании юношества» и постарайтесь выявить попытки гуманистического подхода в воспитании детей.
3. Каковы гуманистические положения педагогической концепции А. Н. Радищева?
4. Охарактеризуйте гуманистический идеал декабристов.
5. Раскройте гуманистическую концепцию воспитания детей в педагогическом наследии В. Г. Белинского.
6. Прочитайте фрагменты из работ В. Г. Белинского и раскройте понимание автором сущности воспитания (см. прил. 2).

7. В чем видел В. Г. Белинский главную задачу человека в любой деятельности? (См. прил. 2).

8. На чем основывалась вера В. Г. Белинского в возможность воспитания достойных людей? (См. прил. 2).

9. Выявите гуманистические идеи воспитания в педагогическом наследии Н. А. Добролюбова.

10. Раскройте основополагающие принципы гуманистической концепции К. Д. Ушинского.

11. Какие нравственные качества личности, по мнению К. Д. Ушинского, должны формироваться в школе?

12. В чем состоит сущность гуманистической концепции воспитания Н. И. Пирогова?

13. Сравните подходы к гуманизации воспитания Ф. М. Достоевского и Л. Н. Толстого.

14. Назовите основные концептуальные положения педагогической системы К. Н. Вентцеля.

Темы рефератов

1. Идеи гуманизации и демократизации воспитания в педагогическом наследии М. В. Ломоносова.

2. Гуманистический подход в воспитании детей в педагогической системе И. Ф. Богдановича.

3. Роль А. Н. Радищева в развитии гуманистического подхода в воспитании детей.

4. Русские революционеры-демократы о гуманизации воспитания.

5. Гуманистическая концепция воспитания В. Г. Белинского (см. прил. 2).

6. Н. А. Добролюбов о гуманном отношении к ребенку как основе воспитания.

7. Гуманистическая направленность педагогического наследия К. Д. Ушинского.

8. К. Д. Ушинский о развитии нравственных качеств личности как основе ее гуманности.

9. Н. И. Пирогов о смысле гуманизации школы (см. прил. 2).

10. Гуманистические идеи в педагогических воззрениях Ф. М. Достоевского.

11. Представления Л. Н. Толстого о демократических и гуманных принципах организации обучения детей.

12. Эллиот Кей как представитель нового педагогического мировоззрения.

13. К. Н. Вентцель о принципах организации образовательно-воспитательного учреждения на идеях свободного воспитания.

Основная литература

Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформы 60-х гг.) / сост. П. А. Лебедев. М., 1987.

Медынский, Е. Н. Братские школы Украины и Белоруссии в XVI—XVII вв. и их роль в воссоединении Украины с Россией / Е. Н. Медынский. М., 1954.

Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. М., 1993—1999.
Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч. : в 2 т. / под ред. А. И. Пискунова. М., 1974. Т. 1.

Дополнительная литература

Белинский, В. Г. Избранные педагогические сочинения / В. Г. Белинский. М., 1982.

Бецкой, И. И. Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества / И. И. Бецкой // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / сост. и автор вводных очерков С. Ф. Егоров. 2-е изд. М., 1986.

Добролюбов, Н. А. О значении авторитета в воспитании / Н. А. Добролюбов // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / сост. А. И. Пискунов. 2-е изд., перераб. М., 1981.

Ломоносов, М. В. Проект Регламента московских гимназий / М. В. Ломоносов // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / сост. А. И. Пискунов. 2-е изд., перераб. М., 1981.

Пирогов, Н. И. Вопросы жизни / Н. И. Пирогов // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / сост. и автор вводных очерков С. Ф. Егоров. 2-е изд. М., 1986.

Пирогов, Н. И. Замечания на отчеты мирских учебных заведений. 1958 г. / Н. И. Пирогов // Избр. пед. соч. М., 1952.

Радищев, А. Н. Избранные философские и общественно-политические произведения / А. Н. Радищев. М., 1952.

Тема 6

РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ И СОВЕТСКОМ СОЮЗЕ В XX ВЕКЕ

- Предпосылки гуманизации воспитания и обучения школьников в России в 1918—1920-х годах.
- Альтернативные педагогические системы гуманистического воспитания школьников (А. К. Гастев, С. Т. Шацкий, М. М. Рубинштейн и др.).
- Антиавторитарные тенденции в педагогике в СССР в 30—40-х годах XX века и ростки гуманистического и демократического подходов к воспитанию и обучению в педагогической деятельности А. С. Макаренко.
- Гуманистическая педагогика В. А. Сухомлинского.

В XX веке вопросы гуманизации воспитания и образования подрастающего поколения продолжают волновать педагогов. Социально-экономические и политические изменения в мире существенно сказались на разработке педагогических теорий с гуманистической направленностью. После Октябрьской революции в России, а затем в Советском Союзе возникновение и развитие педагогических концепций гуманистической ориентации были вызваны потребностями школьной практики, а также во многом обуславливались духовной жизнью общества. В связи с этим в развитии гуманистических идей в России и Советском Союзе можно выделить несколько плодотворных периодов разработки концепций, альтернативных авторитарной административной педагогике: 1918—1920-е годы, 30—40-е годы, конец 50 — начало 60-х и вторая половина 80-х годов XX века. В течение этого времени гуманистическая парадигма воспитания и обучения школьников претерпевает серьезную трансформацию.

Первый период охватывает 1918—1920-е годы, когда в результате Октябрьской революции в жизни общества и каждого

человека произошли коренные изменения как личностного, так и мировоззренческого, политического характера. Изменения были связаны с разрушением старого уклада жизни и деятельности человека, трансформацией социально-политических отношений в России. Этот этап характеризуется широким творческим движением в сфере образования, подъемом инициативы педагогов, направленной на поиск новых форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, которые бы создавали наиболее благоприятные условия для формирования активности и самостоятельности школьников.

В 20-е годы обосновывается антрополого-гуманистическое направление в педагогике. Его вдохновителями и создателями становятся П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, Н. К. Крупская, М. Пистрак, С. Т. Шацкий и другие.

На основе педоцентристской системы Дж. Дьюи, в которой ведущую роль играли метод проектов, Дальтон-план, лабораторно-бригадный метод и воспитательно-образовательные модели трудовой школы (деятельностный подход к обучению и воспитанию, комплексные программы), была создана оригинальная гуманистическая концепция, предусматривающая включение в образовательный процесс широких народных масс. Такое гуманистическое движение по ликвидации неграмотности населения России дало свои положительные результаты: фактически вся страна превратилась в большую школу. Воспитание и обучение в этот период отличалось гуманистической направленностью, его целью выступало формирование всесторонне развитой личности. В школах применялись методы обучения, направленные на свободное развитие личности.

В рамках педагогики социалистического гуманизма развивались и альтернативные, вариативные педагогические системы.

Так, индустриально-футурологическая концепция **А. К. Гастева** (1882—1938 или 1941) представляла одно из оригинальных направлений в педагогике. Он стремился создать индустриальную педагогику, способную покончить с психологией ремесленничества. В основе педагогической доктрины А. К. Гастева лежала идея «социального инженеризма», построенного на изучении человека в трудовом процессе, экспериментировании, применении психофизиологических и других исследований. Он считал, что трудовому типу личности должны быть присущи такие качества, как наблюдательность, изобразительность, воля, двигательная культура, владение режимом, искусство отдыха и восстановления сил, уме-

ние и культура организатора, политехнизм. Его привлекал не «романтизм» знающих теоретиков, а реализм умелых искателей, идущих от идеи и замысла к чертежу, к модели, к вещи.

Однако следует отметить, что А. К. Гастев в определенном смысле находился на технократических позициях, проповедуя идею механизации школы. С резкой критикой такого подхода выступили Н. К. Крупская и А. В. Луначарский, которым в большей мере импонировало гуманистическое направление в воспитании и образовании.

Не менее интересной была концепция макросреды, выдвинутая С. Т. Шацким (1878—1934), в ней гуманистические идеи воспитания и обучения учащихся зазвучали с новой силой и нашли свое практическое воплощение в деятельности летней трудовой колонии «Бодрая жизнь», организованной им совместно с В. Н. Шацкой в 1911 году на общественных началах. В колонии осуществлялся эксперимент по организации жизни детей на принципах разнообразной трудовой деятельности: самообслуживание, благоустройство территории, приготовление пищи, работа в огороде, саду. Детский коллектив совместно с педагогами обсуждал все дела колонии, при этом царил дух партнерства и сотрудничества. Использовались также новые формы и методы воспитательной работы с детьми: работа в мастерских, клубные занятия и др.

После 1917 года С. Т. Шацкий развернул теоретическую и опытно-экспериментальную работу по созданию школы нового типа. Он руководил работой Первой опытной станции по народному образованию, в которой апробировались гуманистические методы воспитания и обучения (деловое самоуправление, творческое взаимодействие воспитателя и воспитанников и др.). Он организовал на ее базе научную школу, которая занималась разработкой «открытой школы», созданием центра воспитания детей в социальной среде.

Особое внимание С. Т. Шацкий обращал на органическую связь современной школы с обществом и окружающей средой. Он советовал педагогам в процессе обучения и воспитания опираться на многообразие видов детской жизнедеятельности, развитие трудовых навыков и творческих способностей ребенка, а педагогический процесс строить как взаимодействие педагога и воспитанника, охватывающее духовный мир ребенка и сферу его практической деятельности. Принципиально новая идея С. Т. Шацкого заключалась в том, что он не просто выделял ключевые позиции воспитательного процесса, а определял взаимосвязи как между его участниками,

так и между отдельными его элементами, к которым относил умственный и физический труд, искусство, игру. Ученый подчеркивал, что нарушение связи между компонентами воспитания личности приводит к одностороннему развитию ребенка. Он обращал особое внимание на создание условий творческого взаимодействия ученика с учителем, коллективом и обществом, детского самоуправления, способствующего развитию личности, усвоению общечеловеческих ценностей.

Большое значение имеет гуманистическая идея С. Т. Шацкого о создании условий для развития каждого учащегося на основе гармонизации всех сфер школьной жизни. Осуществить эту задачу он считал возможным лишь на демократических принципах организации школы. По мысли ученого, переход от нормативной педагогики к демократической, строящейся на сотрудничестве учителя и ученика, позволит создать основу для творческого взаимодействия, обеспечивающего эффективность образования и воспитания подрастающего поколения.

В некоторой оппозиции к официальной советской системе педагогики находились плодотворные поиски в русле антрополого-гуманистической концепции М. М. Рубинштейна (1878—1953), гуманизм которого базировался на интеграции и психологизации общечеловеческих и национальных ценностей.

М. М. Рубинштейн, будучи сторонником идеи гражданского воспитания, считал главной целью воспитания личности ребенка развитие самобытной индивидуальности, которая реализует себя в творчестве. Исследуя особенности юношеского возраста, он выявил его характерные черты и тенденции: склонность к рефлексии, самоанализу, стремление к самостоятельности, самоопределению и т. д. Ученый советовал учителям уважительно относиться к школьникам и молодежи в целом, признавать их права, быть искренними, беспристрастными в оценках.

К. Н. Вентцель отстаивал позицию, альтернативную педагогике социалистического гуманизма. Оказавшись в своеобразной внутренней эмиграции, он вынужден был писать «в стол» свои работы, развивающие идеи космической педагогики. Ее высшей целью являлось полное освобождение и раскрепощение личности, обладающей нравственной религией и осознающей себя Гражданином Вселенной.

В 30—40-х годах в СССР утверждается авторитарно-бюрократическая форма управления государством, что соответствующим образом отразилось на всех сферах жизни и деятельности социалистического общества, вызвало распространение авторитарного вос-

питания и образования молодежи. Она препятствовала развитию инициативы и самостоятельности. Известные педагоги Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий и другие ученые выступали против авторитаризма в воспитании и обучении детей, однако их протесты не могли поколебать бюрократическую систему, в которой человек рассматривался как «винтик» существующей системы.

В этот период в педагогике с трудом пробивали себе дорогу ростки гуманистического и демократического подходов, проявившиеся в педагогической деятельности **А. С. Макаренко (1888—1939)**. Его идеи оказали ощутимое влияние на обновление принципов и методов учебно-воспитательного процесса в духе гуманистической и демократической концепции воспитания и образования.

А. С. Макаренко с особой силой подчеркивал роль и значение коллектива в воспитании детей. Он указывал, что человек — самодельность, он не может стать средством достижения каких-либо целей. Каждую строчку «Педагогической поэмы», написанной А. С. Макаренко, пронизывает идея создания условий для развития человека, выявления индивидуальности, личностного своеобразия воспитанников.

В конце 50 — начале 60-х годов XX века в США как воплощение идей гуманистической психологии возникло современное направление в теории и практике воспитания и обучения, которое получило название «гуманистическая педагогика». По философско-идеологической ориентации гуманистическая педагогика близка к идеям педоцентризма, нового воспитания и «прогрессивизма».

В центр внимания гуманистическая педагогика ставит уникальную целостную личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, способна на ответственный и осознанный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Сторонники гуманистической педагогики видят свою задачу в оказании помощи становлению и совершенствованию личности школьника.

Педагоги-гуманисты строили учебный процесс таким образом, чтобы учащиеся открывали для себя личностную значимость знаний, творчески подходили к решению задач и проблем и на этой основе осваивали содержание образования без принуждения.

Гуманистические идеи на практике реализовывались многими педагогами, среди которых особое место занимает известный украинский педагог **В. А. Сухомлинский (1919—1970)**. Результатом его творческой деятельности стала всемирно известная Пав-

лышская средняя школа, которой он руководил в течение двух десятилетий.

Отличительной особенностью педагогической системы и практической педагогической деятельности В. А. Сухомлинского явилось создание самоуправляемых воспитательных коллективов, жизнь которых открывала широкие возможности для самореализации и саморазвития личности, проявления ее способностей и дарований. Его воспитательная система строилась на гуманистических принципах уважения личности воспитанника, его человеческого достоинства, на безграничном доверии, открывавшем путь к душе воспитанника, умении подходить к каждому с «оптимистической гипотезой», проектирующей и стимулирующей проявление высоких нравственных и гражданских качеств; умении проникать во внутренний мир мыслей и чувств воспитанников, в каждом случае находить педагогически целесообразный способ воздействия, тон и стиль педагогического общения. Отстаивая гуманные взаимоотношения педагогов и воспитанников, идею партнерских отношений между ними, он определил воспитание как «единство духовной жизни воспитателя и воспитанников, единство их идеалов, стремлений, мыслей, переживаний»¹. Идеал гуманистической педагогики В. А. Сухомлинского — обоснование такого способа бытия человека, сущность которого составляет обретение смысла для себя через бытие для других, в самоутверждении личности как индивидуальности. Он считал, что человечность, чуткость, душевность, требовательность являются основой взаимоотношений учителя и ученика. В. А. Сухомлинский подчеркивал, что «одна из самых тонких и трудных задач педагога — беречь и развивать у ребенка чувство человеческого достоинства»². Это достигается путем постоянного одухотворения ребенка желанием быть хорошим, пробуждения в человеке желания стать лучше. Он писал: «Чтобы пробудить в человеке желание стать лучше, надо самому всей душой желать видеть его лучше. Самая благородная нравственная истина остается для ученика звуком пустым, если ее не одухотворили живое чувство и пылкий ум воспитателя» и дальше: «Надо, чтобы маленький человек почувствовал и понял, что ему верят и желают добра. Только вера в человека побуждает человеческое достоинство»³.

¹ *Сухомлинский В. А.* Разговор с молодым директором школы // Избр. пед. соч. : в 3 т. М., 1979—1981. Т. 3. С. 41.

² *Там же.* С. 65.

³ *Там же.* С. 142.

На основе теоретических разработок и опытно-экспериментальной работы А. В. Сухомлинский показал, что в современных условиях на первое место «выдвигается тонкая и сложная воспитательная задача: утвердить в юных душах жажду знаний, неутолимую и неискоренимую потребность на всю жизнь в пополнении знаний. Дух радости познания — вот та идейная и интеллектуальная атмосфера, которая должна сейчас царствовать в школе»¹. Педагог трактовал понятие «радость познания» как мировоззренческую категорию, ибо она стимулирует более полное и продуктивное овладение духовными и материальными богатствами жизни. В. А. Сухомлинский призывал педагогов: «Будем учить ребенка думать, откроем перед ним первоисточник мысли — окружающий мир. Дадим ему величайшую радость — радость познания»².

В работе «Сердце отдаю детям» педагог отмечает, что важно достижение успеха в учении, т. е. победное учение приносит радость и гордость за достигнутые результаты. В. А. Сухомлинский подчеркивает: «Дать детям радость труда, радость успеха в учении, пробудить в их сердцах чувство гордости, собственного достоинства — это первая заповедь воспитания. В наших школах не должно быть несчастных детей — детей, душу которых гложет мысль, что они ни на что не способны. Успех в учении — единственный источник внутренних сил ребенка, рождающих энергию для преодоления трудностей, желание учиться»³.

В. А. Сухомлинскому в высшей степени был чужд сложившийся в советскую эпоху подход к образованию, в основе которого лежала обезличенность педагогического процесса, пренебрежение эмоционально-нравственными основами человеческой личности. Не отвергая значения естественнонаучных знаний в современном образовании, В. А. Сухомлинский основное внимание сосредоточил на нравственном воспитании учащихся, воспитании души.

М. И. Мухин, исследователь творчества В. А. Сухомлинского, обращает внимание на то, что выдающийся педагог в условиях господствующей в то время идеологии уравниловки поставил вопрос о неравенстве способностей ребят. Этот реальный факт, с которым встречается каждый педагог, переживается ребенком как

¹ Сухомлинский В. А. Трудность и радость познания // Работница. 1968. № 9. С. 22.

² Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям // Избр. пед. соч. Т. 1. С. 173.

³ Там же. С. 166.

некая ущербность. В. А. Сухомлинский предложил оригинальное, полное гуманистического смысла решение: надо «открывать буквально перед каждым, даже самым заурядным, самым трудным в интеллектуальном развитии питомцем те сферы развития духа, где он может достичь вершины, проявить себя, заявить о своем «я», черпать силы из человеческого достоинства, чувствовать себя не обделенным, а духовно богатым»¹.

Не каждый ребенок обладает теоретическим мышлением, практической смекалкой, умелостью, как не каждый обладает физической силой или музыкальными способностями. Но каждый ребенок — человек, а следовательно, в нем есть те или иные природные задатки, потенциальные способности. «В природе нет ребенка бесталанного, ни на что не способного», — утверждал В. А. Сухомлинский. Следовательно, школа должна раскрыть перед каждым ребенком «ту сферу творчества, в которой полностью расцветут его силы и способности, в которой он почувствует полноту счастья творения, счастья материализации своих способностей, счастья видения самого себя в результатах своего труда»².

Главную задачу учителя В. А. Сухомлинский видел в том, чтобы с помощью приемов педагогического стимулирования побуждать детей к занятиям, не прибегая к принуждению. Он отмечал важность глубокого духовного единения учителей и учащихся, преодоления пресловутого их противостояния, отказа от формального ролевого взаимодействия между ними.

Организация опыта человеческого взаимодействия детей с окружающей средой является одним из важнейших оснований педагогической системы В. А. Сухомлинского. Он считал важным вводить детей в окружающий мир, приобщать к красоте природы. Педагог советовал учителям: «Умейте открыть перед ребенком в окружающем мире что-то одно, но открыть так, чтобы кусочек жизни заиграл перед детьми всеми красками радуги»³. Он также писал: «Буду заботиться о том, чтобы каждый мой питомец рос мудрым мыслителем и исследователем, чтобы каждый шаг познания облагораживал сердце и закалял волю»⁴.

Гуманистическая педагогика Сухомлинского была яркой страницей нашей педагогической истории, но она не сокрушила тради-

¹ Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы // Избр. пед. соч. Т. 3. С. 165.

² Сухомлинский В. А. Моя педагогическая система // Радянська школа. 1988. № 6. С. 47.

³ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям // Избр. пед. соч. Т. 3. С. 56.

⁴ Там же. С. 48.

ционную систему образования, основанную на социоцентристском, технократическом подходе. И все же в рамках такого подхода в педагогической науке рождались концепции, несущие в себе идею гуманизации образования.

Во второй половине 80—90-х годах XX века в Советском Союзе идеи гуманизации педагогического процесса наблюдаются в передовом педагогическом опыте. Наиболее отчетливо они проявились в деятельности педагогов-новаторов Ш. А. Амонашвили, И. П. Волкова, И. П. Иванова, Е. Н. Ильина, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталова и др.

Таким образом, идеи гуманизации воспитания и обучения школьников волновали советских педагогов, стремившихся реализовать их в практике работы воспитательно-образовательных учреждений. Это особенно касается первого и последнего периодов существования Советского Союза. В годы авторитаризма и застоя в школе насаждался антидемократический стиль воспитания и образования школьников. Зачастую провозглашались гуманистические идеи в воспитании детей, однако на практике господствовали авторитарные методы воспитания: ученик оставался лишь объектом педагогического воздействия.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Выявите и обоснуйте предпосылки гуманизации воспитания и обучения учащихся в России в 1918—1920-е годы.

2. Охарактеризуйте антрополого-гуманистическое направление в педагогике в России в 1920-е годы и назовите его представителей.

3. В чем сущность индустриально-футурологической концепции А. К. Гастева и каковы ее положительные и отрицательные стороны?

4. Охарактеризуйте гуманистические аспекты педагогической концепции С. Т. Шацкого (см. прил. 2).

5. Расскажите об апробации С. Т. Шацким гуманистических методов воспитания и обучения.

6. Охарактеризуйте антрополого-педагогическую концепцию М. М. Рубинштейна.

7. В чем проявлялась альтернативная позиция К. Н. Вентцеля в педагогике социалистического гуманизма?

8. Выделите основные признаки авторитаризма в воспитании и обучении молодежи в СССР в 30—40-е годы XX века. Предложите конкретные меры преодоления авторитаризма в современной средней школе.

9. Обоснуйте появление гуманистических тенденций в опыте работы А. С. Макаренко.

10. Охарактеризуйте гуманистическую систему воспитания и обучения в педагогическом опыте В. А. Сухомлинского.

11. Покажите роль и значение деятельности Ш. А. Амонашвили в разработке основ гуманистической педагогики.

Темы рефератов

1. Антрополого-гуманистическое направление в педагогике 20-х годов XX века в России.
2. Новые формы и методы организации учебно-воспитательного процесса в школах в 20-е годы XX века.
3. Формирование всесторонне развитой личности как гуманистическая цель воспитания.
4. Индустриально-футурологическая педагогика А. К. Гастева.
5. Гуманистические тенденции в организации жизнедеятельности детей в трудовой колонии «Бодрая жизнь» С. Т. Шацкого.
6. «Открытая школа» С. Т. Шацкого как центр воспитания детей в социальной среде.
7. Гуманистическая концепция организации воспитательного процесса С. Т. Шацкого.
8. С. Т. Шацкий — идеолог демократической педагогики.
9. Гуманистические тенденции в опыте работы учреждений А. С. Макаренко.
10. Антрополого-гуманистическая концепция воспитания М. М. Рубинштейна.
11. Педагогика социалистического гуманизма.
12. Основные характеристики авторитарной педагогики.
13. Гуманистическая система воспитания и обучения В. А. Сухомлинского.
14. Стимулирование радости познания у школьников в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского.
15. Гуманистическая педагогика Ш. А. Амонашвили.

Основная литература

- Амонашвили, Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. М., 1996.
- Гавриловец, К. В.* Гуманистическое воспитание в школе / К. В. Гавриловец. Минск, 2000.
- Кабуш, В. Т.* Гуманизация воспитания : Концепция / В. Т. Кабуш. Минск, 1998.

Дополнительная литература

- Макаренко, А. С.* Методика организации воспитательного процесса / А. С. Макаренко // Соч. : в 7 т. М., 1957—1958. Т. 5.
- Макаренко, А. С.* Некоторые выводы из моего педагогического труда / А. С. Макаренко // Соч. : в 7 т. М., 1957—1958. Т. 5.
- Мухин, М. И.* Гуманизм педагогики В. А. Сухомлинского / М. И. Мухин. М., 1994.
- Сухомлинский, В. А.* Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский // Избр. пед. соч. : в 3 т. М., 1979—1981. Т. 2.
- Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский // Избр. пед. соч. : в 3 т. М., 1979—1981. Т. 3.
- Шацкий, С. Т.* Школа для детей или дети для школы / С. Т. Шацкий // Избр. пед. соч. : в 2 т. М., 1980. Т. 2.

Тема 7

РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ В XX ВЕКЕ

- Представители русского зарубежья о гуманизации и демократизации воспитания и обучения школьников.
- Философско-гуманистическая система воспитания С. И. Гессена.
- Православно-педагогическая концепция В. В. Зеньковского.
- Педагогическая концепция Дж. Дьюи.
- Гуманистическая методика обучения Ж. О. Декроли.
- Педагогическая система М. Монтессори и попытки ее реализации в России.
- Педагогическая система гуманизации воспитания видного польского гуманиста Я. Корчака.
- Практическая реализация гуманистических идей С. Френе.
- Философско-гуманистическая система У. Глассера.

С начала 20-х годов XX века в результате эмиграции значительной части русской интеллигенции (ученых-педагогов, философов, политиков) в условиях зарубежья возникла организация «Другая Россия», в которой лучшие представители педагогической науки (В. В. Зеньковский, С. И. Гессен и др.) продолжили развитие гуманистических идей воспитания и обучения молодежи.

Философско-гуманистическая система **С. И. Гессена** (1887—1950) была ориентирована на культурологический подход в образовании и воспитании подрастающего поколения. По его мнению, педагогика должна выражать содержание культурной жизни человека и его эпохи. В культуре он рассматривал три слоя: образованность, гражданственность и цивилизацию, по-разному внедренные в историю человечества и тесно связанные между собой. Каждый слой имел свое содержание культурной жизни. В частности, обра-

зованность включает науку, искусство, нравственность, религию; гражданственность — право и государственность; цивилизация — экономику и технику.

В педагогической системе С. И. Гессена воспитание и образование понимаются как процесс духовного созревания личности, протекающего на основе внутренних закономерностей. Философ применил к образовательному процессу диалектическую триаду социализации и образования личности, в основе которой лежит нравственное созревание растущего индивида — ступени аномии, гетерономии и автономии.

Каждая из ступеней имеет свои особенности и предназначение для различных возрастов учащихся. На первой ступени (аномии) ведущими факторами являются факторы природы, а не социума. Это период дошкольного воспитания, ведущей деятельностью которого является игра. Следующая ступень (гетерономии) характеризуется процессом активного познания социальной жизни, ее законов и требований. Третья ступень развития личности — это ступень автономии («самозаконности»), завершения формирования собственного «Я», нравственных императивов личности, убеждений и мировоззренческих понятий. Это ступень свободного самообразования, самоутверждения, осознание своей самоценности.

С. И. Гессен всесторонне анализирует идеал свободного воспитания. Он раскрывает позитивные и негативные стороны педагогических концепций Ж. Ж. Руссо и Л. Н. Толстого. В этом плане педагог особое внимание уделяет пониманию сущности свободы индивида, трактуя ее не только как познание необходимости и даже не как выбор необходимости. «Свобода есть творчество нового, в мире дотоле не существующего. Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную жизненную задачу, передо мной вставшую, разрешаю по-своему, так, как ее никто иной не смог разрешить. И чем более незаменим, индивидуален мой поступок, тем более он свободен. Поэтому свобода не есть произвольный выбор между несколькими уже данными в готовом виде, хотя и возможными только путями, но создание нового особого пути, не существовавшего ранее даже в виде возможного выхода», — утверждал С. И. Гессен¹. Он также подчеркивал, что «свобода не есть факт, а цель, не данность, а задание воспитания», а это значит, что «сво-

¹ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 69.

бода и принуждение оказываются не противоположными, а взаимно проникающими друг в друга началами. Воспитание не может не быть принудительным — в силу той неотменимости принуждения... Принуждение есть факт жизни, созданный не людьми, а природой человека...»¹.

Понимание сути свободы как творчества применительно к дидактике проявляется, в частности, в том, что учитель в своей работе с учениками делает акцент на методе и его самостоятельном применении. Задача обучения, указывает С. И. Гессен, — овладение методом. Всякое отдельное знание передается здесь не ради себя, а ради некоего более глубокого начала, лежащего позади того, что преподается, и его порождающего. Так, можно чисто формально изложить теорему о равенстве треугольников. Но эту же теорему можно преподнести ученику так, что он почувствует тот метод, которым она была найдена и доказана. Увидев путь, которым была доказана эта геометрическая теорема, ученик сможет уже сам продолжить полученное движение мысли, самостоятельно прийти к нахождению и доказательству новых теорем аналогичного рода.

Педагогические идеи С. И. Гессена во многом лежали в русле заявленного в то время о себе нового направления в западной и российской науке, называемого ныне «философия образования». Заслуга ученого состоит в том, что он поставил в центр педагогики ценностное отношение к образованию, которое рассматривал как непрерывное восхождение к ценностям культуры. И главной ценностью в педагогике Гессена является личность и ее индивидуальность.

Одно из направлений гуманизации воспитания и образования в русском зарубежье прослеживается в православно-педагогической концепции **В. В. Зеньковского (1881—1962)**, которой выступал за целостность воспитания личности. Он полагал, что целостная школа «без религиозного воспитания невозможна, так как религия есть основная центрирующая сила, его объединяющая». Позже В. В. Зеньковский определил ряд мотивов целостного воспитания, среди них: забота о воспитании души, развитие «индивидуальности в ее творческой глубине», стремление «связать воспитание ребенка с устроением его жизни, чтобы воспитание вело его в жизнь, а не уводило от нее. Школа должна помочь постро-

¹ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. С. 61.

ить лучшую жизнь, а не просто технически овладеть той жизнью, которой мы обычно живем»¹.

В. В. Зеньковский, обсуждая цель воспитания, указывал, что этот вопрос является главным для педагогики. Он отмечал, что нельзя воспитывать, не осознавая цели. При этом цель воспитания педагог видел в раскрытии образа Божия в ребенке и устранении всего того, что замедляет его развитие. Одной из важнейших задач он считал воспитание свободы. Обращаясь к педагогической стороне свободы, он подчеркивал, что задача педагога подвести ребенка к свободе. Ученый полагал, что свобода дана каждому человеку и она должна иметь связь с добром, правдой. Он отмечал, что «христианское воспитание состоит в усвоении дара свободы». В. В. Зеньковский говорил о необходимости построить процесс воспитания так, чтобы «личность могла свободно творить самое себя, чтобы ее творческие силы не были ничем стеснены»², т. е. он ратовал за «превращение центральности понятия личности в верховный принцип педагогики». Реализация свободы в воспитании, по его мнению, достигается путем учета индивидуальности воспитанника, его интересов и склонностей. Педагог утверждал: «Уважение к детской индивидуальности, признание права ребенка на то, чтобы идти „своим“ путем — иметь свои вкусы и интересы, сознание того, что внутренняя динамика души противится всякому принуждению — все это настолько укрепляет идею свободы в современной педагогике, что вне ее нельзя и мыслить воспитание»³. Не случайно В. В. Зеньковский, придавая особое значение свободе в воспитании личности, утверждал, что «вне развития свободы нет смысла в воспитании, — оно превращается вне свободы в дрессировку, в подавление личности и унижение ее»⁴. В его работах обсуждается соотношение добра и зла, вера в детскую душу и др.

Развитие гуманистических идей в педагогике 20-х годов XX века продолжили многие видные западные педагоги.

Значительный след в истории развития гуманистических идей оставил известный американский философ, педагог **Джон Дьюи** (1859—1952), который считал, что сущность человека за-

¹ Зеньковский В. В. Педагогика. М., 1998. С. 39.

² Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993. С. 25.

³ Там же. С. 29—30.

⁴ Там же. С. 31.

ложена в нем в свернутом виде, а жизнь — это условие проявления подлинного «Я». Он пришел к выводу, что задачи обучения и воспитания надо решать исходя из потребностей и интересов учащихся. Педагог отстаивал свободу, самостоятельность, независимость ребенка, признание как самоценности всех его интересов. В работе «Школа и общество», которая переведена на русский язык в 1907 году, была обоснована демократическая модель школы, идея организации активной жизнедеятельности учащихся. Дж. Дьюи строил работу в дошкольных учреждениях на игре, в школе — на труде, деятельности детей. Типичная картина учреждений, работавших по методике Дьюи, резко отличалась от традиционной: дети группами и индивидуально свободно занимались в детском саду своими игрушками, в школе — своими «делами». Он писал, что в такой обстановке дети уже не пассивно воспринимают действительность, знания, а творчески подходят к своей работе в мастерских при школе.

Сущность педагогической концепции Дьюи состоит в том, что взамен давления и принуждения ребенка со стороны педагогов следует создавать условия для самовыражения его собственной личности. Предполагалось, что, во-первых, учение ребенка должно опираться на собственный опыт, а не на опыт учителя и учебники; во-вторых, учение — это не тренировка навыков, а их развитие; в-третьих, школа — это не подготовка к жизни, а максимальное использование всех возможностей школьной жизни и самого педагога для развития личности ученика.

Дж. Дьюи придерживался так называемой педоцентристской теории и методики обучения, согласно которой роль учителя в процессе воспитания и обучения сводилась в основном к пробуждению любознательности ребенка. Эта теория оказала большое влияние на общий характер учебно-воспитательной работы школ США и некоторых других стран, в том числе и советской школы в 20-х годах XX века.

Для сегодняшнего учителя педагогическое наследие Дж. Дьюи своего рода открытие заново именно того Дьюи, которого называли «учителем учителей», поистине масштабной личности. Дело в том, что педагогическое наследие Дж. Дьюи, включающее более ста восьмидесяти монографий и статей, долгое время было закрытой страницей педагогической истории для советского читателя. В период господствующих стереотипов объективный анализ опыта педагога подменялся главным образом социально-политической оценкой.

Определенный вклад в развитие идеи гуманизации воспитания и обучения внесли Ж. О. Декроли и М. Монтессори.

Жан Овид Декроли (1871—1932), бельгийский врач, психолог, педагог, один из представителей нового воспитания, в 1907 году создал школу, названную «Школой для жизни через жизнь». Процесс обучения и воспитания в школе был направлен на развитие у детей любознательности и интереса. Педагог разработал программу образовательной деятельности и выстроил ее на так называемых «центрах детских жизненных интересов», которые стимулировали активную самостоятельную деятельность детей. Основную цель воспитания Ж. О. Декроли сформулировал в виде тезиса: «К жизни, для жизни, через жизнь».

Научные интересы Ж. О. Декроли были многогранны: изучение особенностей логического мышления, временных, числовых понятий у детей и др. Он автор многочисленных коллективных и индивидуальных тестов для исследования развития детей. Теоретической основой педагогики Ж. О. Декроли явилась теория интересов и потребностей, согласно которой сущность педагогического процесса состоит в удовлетворении этих интересов и потребностей. Исходя из этой теории, он разработал свой метод «центров интересов», суть которого состояла в том, что вся работа строилась вокруг определенных тем. Ж. О. Декроли обосновал принцип концентрации школьной программы вокруг этих «центров интересов» по четырем основным комплексным темам: «Ребенок и его организм», «Ребенок и живопись», «Ребенок и общество», «Ребенок и Вселенная».

Особое значение Ж. О. Декроли придавал игре как средству обучения и воспитания детей, а также возбуждения двигательной активности и духовного развития. Он создал систему дидактических игр, обеспечивающих сенсорное развитие детей. Игра стала органической, важнейшей и неотъемлемой частью педагогического процесса в школе Декроли. Он подчеркивал, что игра — это радостная творческая деятельность ребенка. Играя, малыш развивается; развиваясь, он испытывает потребность в еще большей активности. Следует отметить, что Ж. О. Декроли в играх детей использовал предметы окружающего мира, включая в игры и впечатления от наблюдаемых явлений. Это позволило использовать игры как один из способов классификации, повторения и закрепления усвоенных знаний, приобретенных умений.

Ж. О. Декроли разработал разнообразные игры: сенсорные (зрительные, зрительно-двигательные, двигательные и двигатель-

но-слуховые); подготавливающие учащихся к счету и овладению математическими навыками; связанные с понятием времени; подготавливающие к чтению; грамматические, связанные с развитием речи, которые охватывали весь дошкольный и школьный период обучения детей. Эти игры пользовались у них большим успехом, воспринимались с радостью и любовью.

Задания по различным предметам предлагались в виде разнообразных специальных карточек, которые вызывали любопытство и интерес у детей. Опираясь на три стадии (наблюдение, ассоциация, выражение) при усвоении знаний, Ж. О. Декроли использовал последовательное пошаговое построение карточек, что облегчало усвоение учебного материала.

Ж. О. Декроли разработал четкую последовательность изучения окружающего мира: во-первых, наблюдение за явлениями окружающего мира в целях уяснения причинно-следственных связей; во-вторых, выражение усвоенного материала посредством развития речи, т. е. речевое его воспроизведение; в-третьих, ассоциации по месту и времени. На третьей стадии анализировались ранее наблюдаемые явления, вычленялись и выяснялись их простейшие элементы. При помощи наглядности и личного опыта у детей формируются понятия, они закрепляются в памяти с помощью упражнений, усваиваются в единстве с навыками и умениями. Если на первом этапе проводятся только наблюдения, то на втором цель работы — сравнивать и обобщать ранее наблюдаемые явления.

Система Декроли позволяла учащимся открывать удивительный мир, который можно было увидеть лишь в том случае, если не мчаться на уроках по странам и континентам и заниматься глобальными проблемами, а обратиться к микромиру, к обычному, а не плакатному человеку, к его реальным потребностям. Педагог приглашал детей и взрослых в своеобразное путешествие, а не на изнурительную экскурсию по городам и весям. Это как бы воскресная прогулка с приглашением детей в лес, поле наблюдать за насекомыми, собирать цветы, искать начало ручья и т. д. В программе Декроли был заложен гуманистический принцип: «От ребенка к миру — от мира к ребенку». Он считал, что человек — это конечная цель мироздания, а «ребенок — это солнце», вокруг которого вращаются «небесные тела» — педагоги, учебный план, расписание, предметы. Все то, что окружает ребенка, соотносится с его индивидуальностью, мотивационно-потребностной сферой. Процесс обучения и воспитания нацелен на развитие конкретной уникальной личности ребенка.

Как и другие представители «нового воспитания», Ж. О. Декроли считал, что ребенок, обучаясь, должен сам делать открытия, а не усваивать знания, преподносимые учителем или учебником. Он полагал, что педагог все время должен быть с детьми, активно помогать им во всех затруднениях, жить их интересами, улавливать их запросы.

Педагогическая деятельность и гуманистическая методика Ж. О. Декроли получила положительную оценку прогрессивной общественности.

Мария Монтессори (1870—1952), итальянский педагог, врач, создала педагогическую систему, основанную на идеях свободного воспитания. В своих работах она выдвигала требование о невмешательстве педагога в процесс естественного роста и духовного развития ребенка.

М. Монтессори отстаивала мысль о создании для детей таких условий, которые обеспечивали бы развитие способности самостоятельно удовлетворять свои потребности, преимущественно в плане самообслуживания. Она поддерживала идею о недопустимости насилия над ребенком, требовала уважения к личности воспитанника. М. Монтессори утверждала, что существует особый мир детства и что развитие ребенка подчиняется особым законам.

Основываясь на теории «спонтанного развития ребенка», М. Монтессори пришла к отрицанию активной воспитательной роли педагога. Задачу воспитателя она видела в создании таких условий, которые соответствуют потребностям ребенка, помогают выявить его запросы и способствуют самовоспитанию и самообучению. Свободное воспитание, в понимании М. Монтессори, крайне индивидуально, оно имеет своим объектом прежде всего жизнь отдельного ребенка, его саморазвитие. Говоря о соотношении свободы и дисциплины, она не отрывала их друг от друга. Педагог считала, что дисциплина в свободе является великим принципом воспитания. Она подчеркивала: «Раз дисциплина основана на свободе, то и самая дисциплина обязательно должна быть деятельной, активной. Обычно мы считаем индивида дисциплинированным только с той поры, как он станет молчаливым, как немой, и неподвижным, как паралитик. Но это — личность уничтоженная, а не дисциплинированная»¹.

¹ Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. Гомель, 1993. С. 90.

М. Монтессори акцентировала внимание на том, что все педагогические меры, которые использует воспитатель, должны облегчить детям вступление на путь самостоятельности и независимости. Она писала: «Мы должны учить их ходить без посторонней помощи, бегать, подниматься и спускаться по лестницам, поднимать оброненные предметы, самостоятельно одеваться и раздеваться, купаться, произносить слова отчетливо и точно выражать свои желания. Мы должны развивать в детях умение достигать своих индивидуальных целей и желаний. Вот это этапы воспитания в духе независимости»¹. При этом М. Монтессори считала основной формой воспитания и обучения детей их самостоятельное занятие. Воспитатель же наблюдает за проявлениями детей и фиксирует их. Наряду с этим она разработала и другую форму — индивидуальный урок, построив его на педагогически рациональных принципах (сжатость, простота, объективность).

Педагогическое наследие М. Монтессори имеет большую ценность для воспитания и обучения дошкольников. Оно оказало значительное влияние на развитие дошкольного воспитания во всем мире.

Видным представителем гуманистического направления в воспитании в западной педагогической мысли XX века был **Януш Корчак** (Генрик Гольдшмидт, 1878—1942) — видный польский педагог-гуманист, известный детский писатель, талантливый врач, мужественный человек. Под влиянием передовых идей в воспитании он создал концепцию «школы жизни». Цель и задачи воспитательных домов Корчака отличались от целей официального воспитания. Целевая установка в его воспитательной системе состояла в воспитании активности и самостоятельности личности с развитыми гуманистическими качествами. Основными принципами его педагогической системы являются гуманизация и демократизация воспитания, безграничная любовь к детям, глубочайшее уважение личности и прав ребенка и детского коллектива, принцип взаимодействия «разумного воспитания» с самовоспитывающей деятельностью детей, самовоспитывающей активностью детей.

Рассматривая педагогическое наследие Я. Корчака, следует подчеркнуть, что педагогику он считал наукой не о ребенке, а о человеке, тем самым он выделял ее общечеловеческую и гуманистическую направленность. Вопреки представлению, что ребе-

¹ Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. С. 99.

нок — лишь будущий человек, а детство — подготовительный этап к взрослой жизни, он утверждал идею полноценности ребенка как человека, самоценности детства как подлинного, а не предварительного этапа взрослой жизни. Признание равноценности ребенка и взрослого означает признание права ребенка быть тем, кто он есть, — права на индивидуальность, права на уважение человеческого достоинства. Педагог-гуманист считал одной из грубейших ошибок, что педагогика рассматривается как наука о ребенке, а не о человеке.

Основной смысл педагогической концепции Я. Корчака — ребенок и его благо. Он утверждал, что без любви к ребенку нельзя сформировать личность, невозможно передать подрастающему поколению нравственные ценности, добродетели, в том числе добрые человеческие отношения. Надо любить детей не только добрых и вежливых, но и капризных и непослушных, больных и грязных, красивых и некрасивых. Воспитывает детей тот, кто их любит, а не тот, кто к ним безразличен. Только любовь способна понять любого ребенка и быть терпелива к нему. Никакая наука без любви к детям не поможет воспитателю. Это педагогические заповеди воспитания.

Я. Корчак показал, что без светлого, радостного детства, прожитого во всей полноте, вся последующая жизнь человека может быть искалечена. Ребенок имеет право на свободу, уважение и доверие. Крайне недопустимо унижение, оскорбление достоинства его личности. Человек, униженный в детстве, когда он был совсем беспомощным, может сам превратиться в насильника, самодура, тирана.

Духом гуманизма, любовью к детям пронизана книга Я. Корчака «Правила жизни», в ней раскрыты основные нравственные нормы общества. Автор учит детей доброте и чуткости, трудолюбию, уважению к людям труда. Его фундаментальный труд «Как любить детей» представляет собой синтез размышлений о детях и их воспитании. Автор убеждает в необходимости всестороннего изучения ребенка, создания условий для развития личности, отстаивает право детей на детство. Центральная идея книги — обоснование педагогической истины о том, что главное для воспитателя — любить ребенка, знать его душу, понимать его мир, видеть в нем равного себе, уметь представить себя ребенком. Доброта учителя — основная черта его личности и ведущее профессиональное качество.

Формирование добрых человеческих отношений Я. Корчак не представлял без доверия к воспитанникам. «Доверчивость, вера в

людей, — писал он, — не то ли это добро, которое можно сохранить и развить в противовес злу, которое порой нельзя устранить, а можно лишь, да и то с трудом, приостановить в развитии?»¹. Чтобы проявлять добрые человеческие отношения к детям, воспитатель, по Я. Корчаку, должен познать себя, отдавать себе отчет в том, на что способен сам. «Ты сам тот ребенок, которого должен раньше, чем других, узнать, воспитать, научить» — говорил он, обращаясь к учителю². Педагог отмечал, что для этого воспитателю важно вместе с ребенком по-детски радоваться и грустить, любить и сердиться, обижаться и стыдиться, опасаться и доверять.

В духе воспитания у детей добрых человеческих отношений Я. Корчак впервые в педагогике рассматривал проблему воспитания красивых детей.

Красота — одна из сторон прекрасного. Понятие красоты как эстетической категории применительно к оценке внутреннего мира и внешнего облика человека означает соразмерность, выразительность, завершенность совокупности гармонических черт. Физическая красота человека — это прежде всего красота человеческого тела, совершенство форм, линий и пропорций, великолепие движений, эластичная, легкая походка. Красота девочки, девушки, кроме того, — в ее грации, просветленности взгляда, в отражении на лице интеллекта, доброты, порядочности.

Я. Корчак, видный гуманист XX века, призывал и учил проявлять к детям глубочайшее уважение, заботиться о растущей личности, уважать радости и горе, слезы и неудачи ребенка, уважать его тайны и надежды, даже если он потерял камешек, уважать его текущий час и сегодняшний день. Он призывал любить детей и сам беззаветно любил их.

Проблеме гуманизации школьной работы придавали большое значение многие передовые люди в конце XX столетия (С. Френе, У. Глассер и др.).

Одним из ярких представителей гуманистического направления в педагогике является **Селестен Френе** (1896—1966). Выступая за создание абсолютно новой системы воспитания и обучения молодежи, он резко критиковал сложившуюся в XX веке методику работы школы за то, что она сохранила прежние методы, содержание и сам дух обучения, не пытаясь приспособиться к радикальным изменениям, которые происходили в обществе. Школа долж-

¹ Корчак Я. Как любить ребенка. Книга о воспитании. М., 1991. С. 270.

² Там же. С. 112.

на быть убежищем, которое помогает детям сохранить или восстановить душевное равновесие, необходимое для того, чтобы не испытывать страха перед жизнью. Беду школы С. Френе видел в том, что она не могла удовлетворять индивидуальные нужды школьника. Недооценка индивидуальности ребенка, игнорирование его интересов, возможностей и ценностных ориентиров — одна из причин обеднения нравственных идеалов и поведения учащихся различных возрастов, негативного отношения к учению. С. Френе сожалел о том, что школьные учебники, программы, планы, предназначенные для всей страны, никогда не учитывали ни различных возможностей, ни различных вкусов учащейся молодежи. «Такая школьная система, — писал он, — непременно приводила к обеднению интеллектуальной пищи учеников, к полному пренебрежению специфическими условиями, индивидуальными склонностями детей. В результате дети теряли интерес к образованию, культуре и труду, которые становились для них тяжелой, неприятной и бесплодной обязанностью, вместо того, чтобы обогащать их и развивать»¹.

С. Френе критиковал тех, кто считал, что полученные в школе знания автоматически приведут к очеловечиванию человека. Многие полагают, что свидетельство об образовании открывает дверь в мир нравственности, гражданственности и человечности. Но это далеко не так. Задача педагогов, по мнению С. Френе, в том, чтобы вернуть человеку достоинство и осознание своей самоценности, пробудить в его душе те струны, которыми школа полностью пренебрегла. Важно возрождать гражданскую культуру, необходимо усвоить тезис, что «нравственность не преподается, она формируется в процессе человеческой жизни».

Повышение эффективности школы С. Френе связывает с перестройкой всей системы обучения и воспитания школьников. При этом, по его мнению, не следует повторять сложившихся в педагогике истин о том, что обучение должно быть занимательным и в игре дети становятся более активными. По С. Френе, педагогика игры стремится разделить жизнь и поведение человека на две зоны. Первая зона — зона серьезных дел, творчества и созидания, она включает в себя большинство практических действий, в первую очередь все виды труда, а также связанные с ним многочисленные и нередко тяжелые обязанности человека. Вторая зона по-

¹ Френе С. Нравственное и гражданское воспитание // Избр. пед. соч. М., 1990. С. 232—233.

могает людям расслабиться и отдохнуть, снять напряжение. Это зона развлечений и игр. В подобном разделении жизни на две противоположные зоны, одна из которых требует усилий, жертв, страданий, а другая — полна радостного возбуждения и наслаждения, он видит причину тех просчетов школьной работы, которые имеют место в ее современной практике. Выходом из такого положения может быть педагогика труда, а именно «при воспитании детей уже с раннего возраста следует применять методы педагогики труда, которая способна возратить людям жизнь, раскрывая ее истинные ценности»¹.

С. Френе говорит о необходимости осуществления операции, позволяющей изменить характер школьного процесса. В основе такой операции должна лежать не занимательность в обучении, так как школьники, «охотно принимая развлекательную форму уроков, глухи к их сути»; отдаваясь игре, они стремятся всю жизнь превратить в игру; не чувствуя тяги к труду, они охотно занимаются всем, чем угодно, лишь бы уйти от реальности. Гуманизация учебного процесса, по его мнению, состоит в том, чтобы с восхищением относиться к содержательному труду ребенка, не мерить его результаты мерками взрослых, направляя по правильному пути, не лишая энтузиазма и энергии, важно выбрать полезные и эффективные виды труда, доступные школьникам. При этом необходимо заботиться о том, чтобы каждый школьник видел результаты своего труда и мог гордиться ими в среде сверстников.

Вместе с тем гуманизацию обучения и воспитания С. Френе не связывал с попустительством и анархией, с отсутствием требовательности и дисциплины. «С доверием относиться к практической деятельности и свободному самовыражению каждого ребенка вовсе не означает отвергать дисциплину и методику», — разъясняет он.

Определяя пути перестройки школы на гуманистических принципах, С. Френе большую роль отводил атмосфере, характеру отношений между учителем и его учениками. В основе этих отношений он видел их сотрудничество. «Школа, — считал С. Френе, — на всех ступенях должна стать огромной мастерской, где дети получают возможность познавать окружающий мир и трудиться с пользой для общества»². Он призывает и учителей, и

¹ Френе С. Формирование личности ребенка и подростка // Избр. пед. соч. С. 191.

² Там же. С. 202.

родителей: «Относиться к своим детям по-человечески: отвечайте на их вопросы, ободряйте их и помогайте им, если они хотят что-нибудь сделать. Помните, что воспитание — это прежде всего деятельный труд, требующий терпения, и что не ваши охранительные меры, а активная деятельность самого ребенка поможет ему стать решительным и самостоятельным человеком»¹.

Перед школой должны стоять не узкошкольные, а общечеловеческие проблемы. Решение этих проблем позволило бы формировать настоящих людей, достойных граждан, способных активно противостоять проявлению авторитаризма, посягающего на их достоинство, граждан, требующих уважения своих прав в рамках сотрудничества и справедливости. С. Френе сетовал на то, что традиционная школа приучает детей подчиняться и молчать, механически повторять то, чему их учат, и во всем полагаться на учебник и слово учителя. Он глубоко убежден в том, что на смену неограниченной власти учителя должны прийти совместные действия в целях повышения общей культуры и формирования человека завтрашнего дня, способного воспринять во всей глобальной сложности мир космической эры.

Американский психолог **Уильям Глассер** (р. 1925), рассматривая школу как естественный «полигон» становления личности будущих граждан, считает, что авторитарный характер педагогического процесса не учитывает и тем более не всегда исходит из интересов личности, ее потребностей, ценностных ориентаций. При этом методика и технология педагогической работы выполняют роль прессинга на личность школьника. Авторитаризм, догматизм учителя нередко подавляют личность школьника, растворяя ее индивидуальность. Педагогический процесс должен стать психологическим атрибутом личности, «местом, где дети могут открыто выражать свои мысли, основанные на их жизненном опыте и наблюдениях...»². Как показывает практика, учителя, осуществляя учебно-воспитательный процесс, часто как бы стоят над воспитанником, «не снисходя до эмоционального контакта, им не хватает доброжелательности и личной заинтересованности, они не похожи в глазах ребенка на человека, с которым можно себя идентифицировать».

Проблема состоит в том, чтобы изменить характер педагогического процесса, преодолеть инертность школьников, их равноду-

¹ Френе С. Обращение к родителям // Избр. пед. соч. С. 230.

² Глассер У. Школы без неудачников : пер. с англ. М., 1991. С. 58.

шие к учению, лень, скуку, которые, к сожалению, имеют место на уроке и вне его. У. Глассер убежден в том, что только там, где между учителем и учениками сложились дружеские отношения, когда те и другие в равной степени заинтересованы в успехе учебного процесса, когда они сообща рассуждают и решают вместе все проблемы, результаты учения плодотворны. Главную задачу учителя он видит в том, чтобы приучать детей к ответственности за результаты своего учебного труда, давая им шанс преуспеть в собственных делах, научить преодолевать трудности, активно бороться с неудачами, возникающими в ходе учебной деятельности.

У. Глассер попытался связать проблему гуманизации педагогического процесса с решением вопроса о школьных неудачниках. Причину школьных неудач он объясняет дефицитом любви и заниженной самооценкой учащихся. По его мнению, педагогический процесс должен быть направлен на удовлетворение базовых потребностей личности: чувства любви и собственного достоинства. Если в процессе обучения и воспитания обеспечить теплые отношения каждого ученика с учителями и сверстниками, создать условия для ощущения значимости своего собственного «Я», то проблема школьных неудачников будет решена успешно. Смысл гуманизации педагогического процесса У. Глассер видит в том, чтобы изъять из его содержания, средств, форм и методов все то, что мешает каждому школьнику переживать чувство успеха; чтобы вооружить учащихся средствами достижения успеха в различных школьных ситуациях, создать благоприятную обстановку, атмосферу, которая обеспечила бы психологический комфорт каждому школьнику. Важно помочь ученику осознать ценность собственной индивидуальности, создать такие условия, чтобы он мог убедиться, что без упорной работы и самодисциплины он будет терпеть неудачу за неудачей. Учебно-воспитательный процесс должен строиться так, чтобы побуждать учащихся к самостоятельному решению учебных проблем.

Заслугой У. Глассера является то, что, рассматривая школу как источник радостей и разочарований, успехов и неудач ребенка, он считает ее фактором, который определяет, в каком направлении пойдет развитие личности — позитивном или путем неудач и срывов. В процессе этого развития немаловажная роль отводится личным усилиям, личной ответственности за свой успех в жизни, который возможен лишь в результате упорного труда.

Следует отметить, что у У. Глассера несколько другой взгляд на роль школы, отличный от мнения педагогов бывшего Совет-

ского Союза. Разница подходов состоит в том, что в практике советской школы декларировались примат государства над личностью, жесткая авторитарная установка и психологическое давление на обучаемого. У. Глассер к задачам и функциям школы подходит с точки зрения интересов личности, с позиций ее ответственности перед собой в качестве субъекта гражданского общества. Поэтому он активно выступает за преобразование «экологии школы» с тем, чтобы, находясь в ней, школьники не чувствовали себя «лишними людьми», не выступали инертной массой, немотивированной, равнодушной к учению. Школа, по его мнению, должна создать условия для самовыражения и самоутверждения личности каждого школьника. Формы самовыражения и самоутверждения личности могут быть бесконечно уникальными и многообразными, но в итоге они выступают в качестве внешнего проявления более фундаментальных запросов человеческой психики. При этом У. Глассер утверждает, что при всех своих индивидуальных чертах и различиях каждый человек обладает гораздо большим сходством с другими людьми, чем, порой, кажется ему самому.

Гуманизации школы способствует и решение проблемы удовлетворения глубинных психологических запросов ребенка в условиях учебной среды, ибо люди движимы потребностями, встроенными в психическую структуру. Гуманизацию педагогического процесса У. Глассер видел в стремлении учителя проникнуть во внутренний мир ученика, понять его, установить контакт, осуществить духовную связь с детьми, продуктивно развивая гуманистические идеи в русле концепции психологических потребностей личности, выдвинутой американским психологом А. Маслоу в 50-х годах XX столетия.

Следует отметить, что всех сторонников гуманистического воспитания объединяет одно — неприятие и решительная критика традиционной педагогики. Обвинения сводятся к следующим:

- непонимание значения детства как самого яркого и исключительно важного для развития личности периода жизни, оценка его лишь как подготовительного этапа к будущей «настоящей» жизни взрослого;
- игнорирование своеобразия и самобытности детской психики, подавление органических творческих импульсов ребенка;
- стандартизированно-догматическая концепция образования и культуры, шаблонные методы обучения и воспитания, авторитарная роль учителя.

Знакомство с различными подходами зарубежных педагогов к решению проблемы гуманизации школы показывает, что необходимым является развитие полноценного человеческого общения, подлинной открытости школы личностным проблемам, волнующим школьников, избавление школы от догматической косности и создание демократической «школы творчества». Это актуальная проблема для педагогики школы сегодняшнего дня.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте идеи гуманизации и демократизации воспитания и образования в наследии педагогов русского зарубежья.

2. Раскройте сущностные характеристики философско-гуманистической системы воспитания С. И. Гессена.

3. В чем сущность православно-педагогической концепции В. В. Зеньковского?

4. Каким образом, по мнению В. В. Зеньковского, достигается свобода в воспитании личности?

5. Раскройте сущность педагогической концепции Дж. Дьюи (см. прил. 2).

6. Охарактеризуйте образовательную программу и гуманистическую методику обучения Ж. О. Декроли. Составьте собственную программу установления гуманных отношений между субъектами образовательного процесса.

7. В чем сущность «метода интереса» в опыте Ж. О. Декроли?

8. В чем проявляется гуманизм педагогической системы М. Монтессори?

9. Определите особенности педагогической системы гуманизации воспитания детей в педагогическом наследии Я. Корчака.

10. Как, по мнению Я. Корчака, необходимо формировать у детей добрые человеческие отношения?

11. Раскройте общие принципы преобразования школы в новых условиях в понимании С. Френе (см. прил. 2).

12. Какую роль С. Френе отводил школе в деле гуманизации воспитания детей?

13. Выделите направления практической реализации гуманистических идей в опыте С. Френе (см. прил. 2).

14. Раскройте гуманистические идеи в педагогической системе У. Глассера.

15. В чем смысл гуманизации педагогического процесса в системе У. Глассера? (См. прил. 2).

16. Покажите, что в гуманистической школе нет места неудачникам. Разработайте программу преодоления у школьников чувства неудачника и возможности достижения успехов в учебе.

17. Выделите этапы и тенденции развития гуманистических идей в педагогике XX века.

Темы рефератов

1. Философско-гуманистическая система воспитания С. И. Гессена.

2. Православно-педагогическая концепция воспитания В. В. Зеньковского.

3. Дж. Дьюи о гуманизации воспитания и образования детей.

4. Гуманистическая методика обучения Ж. О. Декроли.
5. Педагогическая система М. Монтессори и ее реализация в России.
6. С. Френе о принципах преобразования школы в новых условиях.
7. У. Глассер о гуманизации воспитания в «Школах без неудачников».

Основная литература

Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. М., 1995.

Глассер, У. Школы без неудачников : пер. с англ. / У. Глассер ; общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского. М., 1991.

Зеньковский, В. В. Педагогика / В. В. Зеньковский. М., 1998.

Дополнительная литература

Богуславский, М. Педагогика Овида Декроли / М. Богуславский // Учит. газ. 1992. № 50.

Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. М., 1993.

Корчак, Я. Как любить ребенка. Книга о воспитании / Я. Корчак. М., 1991.

Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори. Гомель, 1993.

Плеханов, А. Овид Декроли и его метод : [о наследии бельг. педагога] / А. Плеханов // Дошк. воспитание. 1991. № 11.

Тема 8

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ И МОТИВАЦИЯ КАК ОСНОВЫ ГУМАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Проблема цели в гуманистическом воспитании и образовании.
- Цель как системообразующая основа воспитательного процесса.
- Целеполагание и его компоненты. Целеопределение и целереализация.
- Потребности, мотивы и их связи с целями. Взаимосвязь целей и мотивов.
- Познавательный интерес и его влияние на гуманизацию процесса обучения и воспитания школьников.
- Гуманистическая постановка цели воспитания и образования.

Гуманистическая направленность деятельности современной школы требует нового подхода к определению цели воспитания и образования школьников. Сегодня признается очевидным, что цели образования должны соответствовать социальному заказу общества на определенный тип личности, определенный тип специалиста. Поэтому во всем мире в законодательстве об образовании ставится в разных формулировках одна существенная цель — воспитание личности.

Приоритетная цель общеобразовательной школы в настоящее время состоит в воспитании гражданина, обеспокоенного судьбой страны, ориентированного на непрерывное самообразование и саморазвитие, на прогресс общества и общечеловеческие ценности. Сейчас важно не только овладение основами наук, как было до сих пор, но и воспитание личности, способной к самоопределению, быстрой и точной социальной адаптации и полноценной самореализации, что составляет цель образования. Реализация в школьной практике этой цели предполагает, чтобы в центре учебно-воспитательного процесса находилась личность обучаемо-

го с его интересами, потребностями и возможностями. Тем самым актуализируется проблема гуманизации целей воспитания и образования подрастающего поколения.

Не случайно одной из главных проблем педагогики С. И. Гессен считал целеполагание. К целям образования он подошел с позиций аксиологии, выявления «вечных» и «абсолютных» ценностей образования и культуры, признания личности как высшей ценности. Основная педагогическая категория «образование» трактовалась философом как раскрытие и формирование «внутреннего человека», духовное содержание личности, формирование им собственного «Я» на основе законов морали.

Особое значение философ придавал правильному определению цели и задач образования. Он подчеркивал: «Задача всякого образования — приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного»¹. Это значит, что целью образования является приобщение ученика к культурным, в том числе научным, достижениям человечества. Он считал важным, чтобы учащиеся осознавали цели обучения, принимали их как лично значимые.

Проблема гуманизации цели, содержания, характера обучения, образования и воспитания обсуждалась в свое время российскими педагогами. Русский филолог Ф. И. Буслаев писал о существовании двух направлений в педагогике: реалистов и гуманистов. Он пытался изложить их взгляды на педагогический процесс в сравнительном плане:

- «воспитание предполагает только одну внешнюю цель — образование человека для его будущего назначения в жизни (у гуманистов — воспитание имеет свою собственную внутреннюю цель в общем образовании человека);
- цель преподавания — сообщение полезных сведений в самом обширном объеме (у гуманистов — образование духа);
- учить детей предметам, а не словам; начинать образование с нужного для жизни: для высших идей ученик еще не созрел (гуманисты — начинай образование идеями и словом как выражением идей; образуй ученика для высшего мира духовного, для здешней жизни научит его сама жизнь);

¹ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. С. 36.

- при необъятности человеческих знаний сами дети должны уметь заучивать сколько возможно больше нужных сведений (гуманисты — множество предметов рассеивает внимание и ведет к поверхностному знанию);

- из множества предметов следует выбирать полезные знания для практической жизни (гуманисты — юношеский дух полнее развивается предметами духовными, нежели вещественными);

- образование никак не может быть ограничено одними классическими языками (гуманисты — предмет изучения должен иметь классическую форму);

- учение для детей должно быть игрою (по мнению гуманистов, — важным занятием);

- преподавание должно быть разнообразным, все предметы лучше проходить в одно время (по мнению гуманистов, — один за другим в последовательном порядке);

- следовать природе в развитии духовных сил и с ранней поры возбуждать и упражнять в детях все высшие способности души, ум, рассудок (гуманисты: природа сначала дает человеку память, а потом уже рассудок, сначала надо упражнять детскую память и тем укреплять дух)¹.

В педагогическом процессе цели воспитания и обучения, объективно определяемые социальными факторами, носят личностный характер, реализуются в форме личностных отношений. В системе этих отношений учащиеся должны выступать субъектами учебной деятельности. Это возможно лишь при согласовании личностных целей учащихся с целями учителя, т. е. педагогическими. Вовлечение учащихся в активную познавательную деятельность возможно, если «целевые установки обучения делают для учащихся понятными смысл и способы организации учебно-познавательной деятельности и оказывают существенное влияние на ее активизацию»². В процессе обучения учащиеся не просто выполняют поставленные перед ними задачи, но и реализуют при этом собственные ожидания. Учебная деятельность направляется школьниками на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых ими в качестве личных целей. Если цели становятся лично значимыми, то ученик сам организует свою деятельность, направленную на их достижение. В этом случае он выступает субъектом учебной деятельности.

¹ Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка : учеб. пособие. М., 1992. С. 38—39.

² Харламов И. Ф. Педагогика : учебник для студентов пед. спец. высш. учеб. заведений. 6-е изд. Минск, 2000. С. 158.

В учебно-воспитательном процессе важна не только сама цель, но и то, как она определяется, вырабатывается учителем и воспринимается учащимися. Любые внешние воздействия становятся значимыми только в том случае, если они совпадают с целевыми установками учащихся, соответствуют их потребностям. Цель становится движущей силой педагогического процесса, если она окажется достоянием каждого участника этого процесса, присвоена ими. Эту психолого-педагогическую закономерность С. Л. Рубинштейн выразил следующим образом: «Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только *понятными*, но и внутренне *принятыми* им, т. е. чтобы они приобрели *значимость* для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживаниях»¹. От степени реализации целеполагающей функции деятельности личности зависит успешность и продуктивность деятельности, а также конечный результат. Это значит, что одним из важнейших элементов, определяющих успешность деятельности субъектов педагогического процесса, выступает целеполагание. Оно является определяющим в любой деятельности, в том числе и учебно-познавательной. Педагогами и психологами целеполагание признается конституирующим признаком человеческой деятельности, занимающим одно из центральных мест в ее структуре, а также в процессе становления и развития сознания личности в целом. Оно выступает как бы компасом, который ведет корабль гуманистического процесса обучения и воспитания в правильном направлении.

В психолого-педагогической литературе имеются различные точки зрения на выявление сущности целеполагания. Во многих исследованиях по педагогической психологии оно рассматривается в русле принятия школьниками учебной задачи. Считается, что специфической формой целеполагания в учебной деятельности является принятие учебного задания, т. е. превращение поставленного перед учеником задания в задачу его собственной деятельности. На наш взгляд, наиболее продуктивным является рассмотрение целеполагания как личностной функции, обеспечивающей процесс построения мысленного образа будущего результата деятельности (цели), осознание и субъективное принятие этого образа, а также регуляция собственной деятельности субъекта, направленной на достижение цели. Следовательно, целеполагание является много-

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. М., 1989. Т. 2. С. 81.

плановым понятием. Оно описывает запросы и потребности общества и человека в эпоху информационной цивилизации и характеризуется как многокомпонентное образование. В. Т. Кабуш, рассматривая теорию организации воспитания, различает цели, заданные извне («цели-задания»), цели, порожденные в общении и взаимодействии в самой воспитательной системе («цели-ориентеры»), и организационные цели, направленные на поддержку определенного управленческого порядка («цели порядка»). Он подчеркивает, что цели, заданные извне и воспринимаемые как долг, становятся целями-ориентирами¹.

Одним из важнейших компонентов целеполагания является целеопределение (целеобразование), которое направлено на выдвижение и обоснование цели учебно-познавательной деятельности школьников. Целеопределение воспитания и образования носит двудоминантный характер: с одной стороны, на основе социального заказа учитель должен определить цель учебно-воспитательного процесса, а с другой — цель должна быть поставлена перед учащимися таким образом, чтобы она совпадала с их личными целями.

Определение цели учебно-познавательной деятельности представляет значительную трудность и для учителя, и для учеников. Важно с первых дней пребывания детей в школе способствовать осознанию ими основной цели, которой они должны достичь. Осознавая ближайшие цели учебной деятельности, учащиеся планируют всю свою дальнейшую работу, стремятся к установлению связи ближайших целей с целями будущего. Для них становится первостепенной задачей самоориентация на определенный вид деятельности, отношение к миру, т. е. самоориентация как выбор целей, активное целеполагание в системе «человек — мир».

Сформулированная цель должна удовлетворять определенным требованиям. Прежде всего необходимо, чтобы цель была напряженной, ориентированной на максимум возможностей учеников, способствующей активизации их познавательной деятельности. Гуманизм реализации этого требования при постановке целей состоит в учете индивидуальных возможностей учащихся, что обуславливает разные уровни напряженности поставленных целей. Не менее важно, чтобы цели были достижимыми для учащихся, чтобы они могли их реализовать. Нереальные, явно завышенные цели приводят к «самоотключению» учащихся от решения поставлен-

¹ См.: Кабуш В. Т. Гуманизация воспитания : Концепция. Минск, 1998. С. 24.

ных задач, к рассогласованию в деятельности учителя и учащихся. Осознание целей учебно-познавательной деятельности является первым этапом их присвоения учащимися, превращения в лично-стно значимые. Необходимо, чтобы цели были конкретными, учитывали реальные учебные возможности учащихся и ставились в зоне ближайшего развития каждого школьника. Наконец, «цели должны быть пластичными, меняющимися с изменением условий, возможностей для их достижения»¹. Пластичность целей также состоит в том, что для каждой ступени обучения цели определяются с учетом возрастных особенностей учащихся, а также в соответствии с имеющимися условиями и общественными требованиями.

Важным элементом целеполагания является разъяснение школьникам цели учебно-познавательной деятельности, обеспечение ее принятия учащимися. Это — этап целеутверждения. Цель описывает конечный результат, которого должны достичь учащиеся в процессе обучения и воспитания. Ее необходимо ставить таким образом, чтобы учащиеся осознали и приняли цель, чтобы она стала для них своей, лично-стно значимой. Учащийся становится субъектом своей учебной деятельности лишь при осознании и принятии цели учения, что обеспечивает целенаправленное выполнение учебной работы. Выступая субъектом своей деятельности, ученик ставит перед собой цели учения. Это способствует его самовыражению, в котором отражается отношение субъекта к миру. Школьник проявляет заботу о саморегуляции учения, которая подводит его к активности в овладении знаниями, умениями и навыками, к развитию творческих возможностей и дарований, к самостоятельности в принятии решений и достижению запланированных целевых установок, развитию познавательного интереса. Для учащегося становится важным самостоятельно добиться успеха и помочь другу в успешной учебной работе: «решил сам, не потребовалась чья-то помощь», «оказал помощь другу», «оказал помощь другу не подсказкой во время контрольной работы, а совместно проработал с ним учебный материал».

Гуманистическая постановка цели состоит в совместном ее обсуждении субъектами учебно-воспитательного процесса. Учитель-гуманист вырабатывает цели учебно-воспитательной работы коллективно с учащимися и анализирует зоны ответственности каждого из учащихся за их выполнение. Чем больше школь-

¹ *Бабанский Ю. К.* Интенсификация процесса обучения // Избр. пед. тр. М., 1989. С. 387.

ники принимают участие в выработке целей учебно-воспитательной деятельности, тем менее потребуется усилий, чтобы убедить их в важности достижения поставленных целей. Хороший преподаватель, воспитатель должен стремиться, чтобы его учащиеся, воспитанники считали поставленные цели своими, лично значимыми. Тогда они могут помочь учителю в их осуществлении. Фактически учащиеся сами стремятся к выполнению поставленных целей как своих лично значимых. В этом случае они выступают субъектами собственной деятельности, качественно иным становится соотношение ролей ученика и учителя.

Как известно, любая деятельность человека характеризуется наличием не только цели, но и мотивов. «Всякое действие человека исходит из тех или иных мотивов и направляется на определенную цель; оно разрешает ту или иную задачу и выражает определенное отношение человека к окружающему», — писал С. Л. Рубинштейн¹. Мотив — это осознанное побуждение человека к деятельности, достижению той или иной цели, основанное на внутреннем переживании. Оно проявляется в определенном отношении человека к себе, другим людям и окружающим. В процессе обучения важно, чтобы мотивы и цели обучения всегда имели соответствующую эмоциональную окраску, чтобы они не были безразличны учащимся. Не случайно С. Л. Рубинштейн подчеркивал: «Стоит только попытаться обособить переживания от действия и всего того, что составляет его внутреннее содержание, — мотивов и целей, ради которых человек действует, задач, из которых рождаются его действия, — чтобы переживание исчезло»².

Цель и мотив теснейшим образом взаимосвязаны. Определить цель можно только через мотив, так как человек определяет цель своих действий (деятельности) на основе своих внутренних побуждений, т. е. мотивов. Вместе с тем мотивы деятельности формируются с учетом возможного результата деятельности или на основе результатов предшествующей деятельности. Значит, мотив формируется через сопоставление с целью. «Мотив человеческих действий естественно связан с их целью, поскольку мотивом является побуждение или стремление ее достигнуть»³.

Опыт работы в средней школе показывает, что цель и мотив учения школьников часто определяют их дальнейшую профес-

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 1. С. 26.

² Там же.

³ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 2. С. 42.

сиональную деятельность. Показательными в этом плане являются воспоминания одного из наших учеников, летчика-космонавта, Героя Советского Союза В. В. Коваленка. Увидев в 1957 году в полете первый искусственный спутник в небе, деревенский парень стал мечтать о полетах в космос. Зародившаяся мечта впоследствии окрепла и стала целью жизни. В. В. Коваленок вспоминает: «Мой интерес к космосу понемногу начал приобретать конкретные очертания. ...Мечта овладела мной так сильно, что сквозь годы направляла мои помыслы и дела. В конце концов я полетел в космос». При этом он особо подчеркивает: «Ведь если бы не возникла и не окрепла в душе деревенского мальчика „одна, но пламенная страсть“, то иной была бы и моя профессия, и моя судьба»¹.

Можно выделить несколько групп мотивов, которые выступают побудителями учебно-познавательной деятельности школьников и способствуют осознанию цели, ее присвоению. Они определяют и цель деятельности школьников.

Одну из групп составляют мотивы, основанные на потребностях человека, в нашем случае — на потребностях школьников.

Потребность в учении — это особое психологическое состояние индивида, создающее предпосылки к учебной деятельности. Она является побудителем активности учащихся. Мотив учения — направленность активности ребенка на те или иные стороны учебной деятельности. Особенность этого мотива состоит в том, что он прямо связан со смыслом, личной значимостью этой деятельности: если изменяется мотив, ради которого школьник учится, то это принципиально перестраивает и смысл всей его учебной деятельности, и наоборот. Познавательные мотивы на каждой ступени обучения имеют определенную направленность: на содержание, способы деятельности, приобретение новых знаний, оценку на благополучие и т. д. Поэтому важно знать ведущие мотивы учения на каждой ступени средней и высшей школы и их преобладающую взаимосвязь. Заслуживает внимания разделение мотивов на широкие познавательные — направленность на знания; учебно-познавательные — направленность на способы добытия знаний и самообразование; мотивы долга и др.

Реализация мотивов учения требует постановки целей обучения. Цель должна обеспечивать развитие такой учебной деятель-

¹ Коваленок В. В. Родина крылья дала : документ. повесть. Минск, 1989. С. 30—31.

ности, чтобы удовлетворить познавательные потребности учащихся, обеспечить реализацию мотивов учения на каждой ступени обучения школьников. В этом плане важно иметь точное описание целей обучения. Значит, необходим тезаурус целей обучения для каждой ступени средней и высшей школы и по каждому учебному предмету. В процессе учебной деятельности происходит конкретизация целей, состоящая в определении условий их достижения, установлении преемственности с уже достигнутыми результатами обучения.

Следовательно, потребности являются источниками мотивации, исходными побуждениями к деятельности, которые означают «испытываемую человеком нужду в чем-то вне его находящемся. Они выражают его зависимость от мира и направленность на него». Различают материальные и духовные потребности. Во многих работах психологов и педагогов выделяются познавательные потребности как нужда человека в новом знании о мире.

Потребности высокого порядка не являются врожденными. Поэтому у многих школьников может и не быть познавательных потребностей. К сожалению, это бывает очень часто. На вопрос: «Почему ты не учишь физику (математику, литературу и т. п.)?» или «Почему ты плохо учишься?» — неуспевающие ученики часто отвечают: «А это мне не нужно» или «Не знаю». И это им действительно не нужно, так как они не испытывают нужды в знаниях.

При формировании познавательных потребностей часто не учитывается, что потребности рождаются в деятельности. На это указывал в свое время С. Л. Рубинштейн: «Направленная на удовлетворение наличных потребностей деятельность, производя новые предметы для их удовлетворения, порождает и новые потребности»¹.

Потребность в познании нового может возникнуть тоже только в результате деятельности, а именно учебно-познавательной деятельности. Поэтому трудно ожидать от ученика потребности в учении, если не сформирована его познавательная потребность.

Не менее важную роль в принятии целей учебно-познавательной деятельности играет вторая группа мотивов — это мотивы, основанные на интересе.

Результат, получаемый путем осуществления деятельности, т. е. достижения ее цели, может оказаться значимым (ценным), эмоционально привлекательным для человека. В этом случае

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 2. С. 110.

можно говорить об интересе, который, безусловно, связан с уровнем сформированности учебно-познавательной деятельности. Интерес является выражением состояния мотивационно-целевой сферы ученика — мотивов и целей. Специфичность интереса заключается в том, что он заставляет человека сосредотачиваться на том или ином предмете, стимулирует «стремление ближе ознакомиться с ним, глубже в него проникнуть...»¹.

Следовательно, потребности и интересы — это осознанные побуждения человека. Отличие, как видим, заключается в их направленности.

Проблема интереса как мотива учебно-познавательной деятельности является одной из важнейших в педагогических исследованиях. Многое сделано в этом плане Г. И. Щукиной. Она рассматривает интерес как важнейший побудитель всякой деятельности, который можно считать изначальной формой субъективных проявлений, поскольку он выражает избирательный характер и деятельности, и предметов, и явлений окружающей действительности.

Интерес, так же как и большинство потребностей, не является врожденным свойством человеческой психики. Он формируется в деятельности. Интерес к учебно-познавательной деятельности может быть сформирован только путем организации этой деятельности на высоком уровне.

Педагоги выделяют следующие возможные приемы формирования познавательного интереса школьников: актуальность и новизна содержания учебного материала; раскрытие значимости знаний; наглядность; занимательность; эмоциональность; сравнение и аналогии; эффект парадоксальности; разнообразие форм и методов обучения (использование произведений искусства и литературы, учебные диспуты, познавательные игры, применение компьютеров).

Можно выделить различные уровни интереса, выступающего мотивом учебно-познавательной деятельности школьников. Основными из них являются: любопытство, как естественная реакция ученика на что-то новое, яркое; любознательность, как побуждение к более глубокому изучению вызвавшего интерес объекта; устойчивый интерес, как избирательное стабильное отношение к предмету, основанное на понимании его структуры, свойств и значения.

Заслуживает внимания группа мотивов, которые основаны на чувстве долга и ответственности. Нередко она является доминирующей в работе учителя. Можно сказать, что в школе предпри-

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 2. С. 111.

нимаются многочисленные настойчивые попытки сделать мотив долга и ответственности ведущим, едва ли не единственным. Учитель часто обращается к ученикам: «Вы должны... ; вы обязаны...». Опора на чувство долга в учебно-воспитательном процессе, декларируемом учителем, не всегда приводит к положительным результатам, так как эти призывы остаются вне поля зрения учащихся. Они не становятся лично притягательными.

Возникает противоречие. С одной стороны, существует стремление полностью опереться на этот мотив, а с другой — полное его отсутствие у многих учащихся. Противоречие есть, но оно не является пока движущей силой развития учебно-познавательной деятельности школьников. Дело в том, что цели и задачи обучения в школе определяются исходя из требований общества, его потребностей. Эти требования, трансформируясь, доводятся до сведения учащихся. Дети об этих требованиях слышат, знают, но, к сожалению, часто не осознают, не принимают их как лично значимые цели учебной деятельности, требования не становятся мотивом деятельности.

Успешность формирования мотивов долга и ответственности достигается в результате осознания учащимися потребностей общества, своих обязанностей перед ним, ответственности за результаты своей деятельности. Важно помнить слова известного педагога Ю. К. Бабанского: «Говоря о воспитании долга и ответственности, надо помнить, что не наказания, наставления и запугивания вызывают действительные мотивы учения, а подлинная убежденность, весомость и доходчивость аргументов»¹. Он советовал учителям «разъяснять ученикам общественную и личностную значимость учения, переводить эти знания в устойчивые убеждения. Но чтобы достичь этого, надо приводить убедительные аргументы, доказывая значимость образования в современном мире»². Всякая деятельность, в том числе и учебно-познавательная, является сознательной. Это выражается в том, что для нее присущи наличие цели и мотива деятельности. Задача учителя — построить педагогический процесс так, чтобы на основе мотивов учащихся добиваться осознания ими цели учебно-познавательной деятельности, принятия ее как лично значимой.

Важной является совместная деятельность учащихся и учителя по достижению цели, поиск путей ее реализации, т. е. целереа-

¹ Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения // Избр. пед. тр. С. 389.

² Там же.

лизация, в процессе которой учащиеся достигают запланированных результатов. Например, в структуре изучения учебной темы, предложенной Л. М. Фридманом, выделяется операционально-познавательный этап. Отличительная особенность этого этапа — партнерские отношения учителя и учащихся. Учитель в большей степени является советчиком, консультантом, а учащиеся самостоятельно, с использованием фронтальных, коллективных и индивидуальных форм занятий, достигают поставленных целей и задач. Изложение учебного материала в основном проводится учителем, но по мере взросления учащихся значительная часть материала передается для изложения докладчикам или подвергается коллективной (по бригадам) или индивидуальной самостоятельной проработке. Реализуя поставленные цели и задачи, учитель особое внимание обращает на мотивацию достижения успеха школьников. Одним из важнейших педагогических условий комфортного состояния школьников в процессе обучения является победное учение. Учителю важно целенаправленно и систематически добиваться, чтобы обучение в школе было радостным и победным для школьников.

Обучение необходимо организовывать так, чтобы учащиеся становились соучастниками решения учебных задач, чтобы они открывали для себя те или иные закономерности. Учителя должны поощрять решение задач различными способами, творческий подход при выборе методов и способов решения. Одной из важнейших забот педагога является развитие творческой самостоятельности учащихся, выявление их потенциальных возможностей и содействие их развитию. Все это обуславливает необходимость формирования у школьников соответствующих творческих умений. Важно сделать этот процесс планомерным, целенаправленным и систематическим.

Не менее важным этапом целеполагания является целерефлексия и целекоррекция. Учитель совместно с учащимися анализирует, в какой мере удалось достичь поставленных целей и задач, выявляет затруднения в самостоятельной работе, организует совместную коррекционную работу, анализирует возможные пути превращения целей и задач, которые он выдвигает, в лично значимые для учащихся, выявляет соотношение между общими и личными целями школьников и др.

Заключительным этапом процесса изучения учебной темы является подведение итогов работы, которое может иметь форму коллективного обсуждения отчетов каждого школьника, брига-

диров и представителей ученического самоуправления. Существенно меняются взаимоотношения учителя и учащихся. При этом учитель становится подлинным руководителем, старшим товарищем, помогающим выполнять учебную программу. Целеопределение, целеутверждение, целереализация, целерефлексия и целекоррекция выступают звеньями целеполагания.

Обеспечить преемственность в целях обучения на различных ступенях системы образования — одна из главных задач хорошо организованного педагогического процесса. Деятельность опытного педагога определяется ясным представлением о цели и искомым результатах как о тех классах задач, которые будут решать обучаемые на каждой последующей ступени системы образования. Поэтому в его реальной работе на каждой ступени обучения, как правило, имеют место четыре этапа, в процессе которых изменяется технология взаимодействия с обучающимися: этап целеопределения (целевыдвижение), целеутверждения, целереализации и этап целерефлексии и целекоррекции.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Проанализируйте различные подходы к определению целеполагания как гуманистического элемента в воспитании и обучении школьников.

2. Выявите общее, особенное и отдельное в различных определениях целеполагания учебно-воспитательной работы.

3. Докажите, что целеполагание является системным образованием. Выделите компоненты целеполагания как системы.

4. Каким требованиям должны удовлетворять цели, выдвигаемые перед учащимися?

5. В чем состоит гуманность доведения целей учебно-познавательной деятельности до каждого учащегося?

6. Раскройте особенности технологии постановки целей учебно-познавательной деятельности школьников.

7. Раскройте взаимосвязь потребностей, мотивов и целей учебно-познавательной деятельности школьников.

9. Покажите влияние интереса на целереализацию учебно-познавательной деятельности школьников.

10. В чем вы видите значение целерефлексии и целекоррекции учебно-познавательной деятельности школьников?

Темы рефератов

1. Целеполагание как элемент гуманистического педагогического процесса в средней школе.

2. Общее, особенное и отдельное в различных концепциях целеполагания.

3. Технология постановки цели гуманистически ориентированного педагогического процесса.

4. Особенности целеполагания в модульной системе обучения.

Основная литература

Бабанский, Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский // Избр. пед. тр. М., 1989.

Кабуш, В. Т. Гуманизация воспитания : Концепция / В. Т. Кабуш. Минск, 1998.

Сивова, И. С. Развитие целеполагания младших школьников в учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. С. Сивова. Волгоград, 1999.

Дополнительная литература

Коваленок, В. В. Родина крылья дала : документ. повесть / В. В. Коваленок. Минск, 1989.

Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. М., 1983.

Рыданова, И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. Минск, 1998.

Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. М., 1999.

Щукина, Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. М., 1986.

Тема 9

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

- Понятие о принципах гуманизации учебно-воспитательного процесса.
- Закономерности и принципы обучения и воспитания.
- Различные подходы к классификации принципов гуманизации педагогического процесса.
- Характеристика основных групп принципов гуманизации обучения и воспитания.

Реализация гуманистического подхода к организации педагогического процесса в практике общеобразовательной школы предполагает соблюдение учителем совокупности определенных принципов.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что нет единства точек зрения не только в определении совокупности принципов гуманизации, но и в трактовке самого понятия «принцип». Одни ученые считают, что принцип — это утверждение, основанное на научном законе, управляющем какими-либо процессами. Другие полагают, что принцип — это тезис, выделенный из закономерностей педагогической деятельности, в котором раскрываются существенные и устойчивые причинно-следственные связи.

Большинство ученых-педагогов (В. И. Андреев, В. А. Сластенин, И. П. Подласый, И. Ф. Харламов и др.) выводят принципы педагогического процесса на основе познанных закономерностей и законов обучения и воспитания. Творческой основой формирования принципов как общей нормы педагогической деятельности являются закономерности, фиксирующие инвариантные характеристики, существенные и устойчивые связи. Сами по себе принципы не дают непосредственных рекомендаций, а служат основой

для выработки общей стратегии решения педагогических задач. В эффективном осуществлении педагогического процесса руководящая роль отводится педагогическим принципам как исходным положениям для организации практики обучения и воспитания. Следует отметить, что наиболее распространенной в педагогической литературе является трактовка принципа как исходного положения, руководящей идеи, позволяющей учителю знакомить обучаемых с системой знаний, развивать их познавательные интересы и способности, формировать мировоззрение, совершенствовать нравственные качества, интеллектуальные и духовные силы воспитанника.

По словам В. И. Загвязинского, принцип — «это **инструментальное**, данное в категориях деятельности **выражение педагогической концепции**, это методологическое отражение познанных законов и закономерностей, это знание о целях, сущности содержания, структуре обучения, выраженное в виде рекомендаций, позволяющих использовать их в качестве регуляторных норм практики»¹. В этом определении просматриваются два источника, выступающие в качестве основания для определения принципов: та или иная педагогическая концепция и познанные законы и закономерности педагогического процесса. Различие этих источников состоит в том, что первый из них — педагогическая концепция — представляет собой теоретическое выражение цели воспитания и образования, а второй — объективно существующие закономерности педагогического процесса. Совокупность принципов определяет стратегию, направленность педагогического процесса, в котором в единстве представлены оба названных источника.

Под принципом гуманизации учебно-воспитательного процесса следует понимать исходные, руководящие положения, соблюдение которых способствует формированию убежденности школьников в том, что человек — не средство, а самоцель общества. У детей пробуждается интерес к окружающему миру, другим людям и к самим себе, происходит становление личности, отвечающей социальному заказу общества, конкретной страны.

Существуют различные точки зрения на сущность принципа гуманизации педагогического процесса и его место среди других педагогических принципов. Так, В. И. Андреев, рассматривая философские основы принципов, приходит к выводу о наличии мета-

¹ Загвязинский В. И., Грищенко Л. И. Основы педагогики высшей школы. Тюмень, 1878. С. 47.

принципов обучения, воспитания и саморазвития. Он выделяет гуманистический метапринцип, который направлен на реализацию гуманизации и гуманитаризации образования. Автор подчеркивает, что «гуманизация образования — это развитие образовательных систем с учетом признания одной из приоритетных ценностей личности педагога и учащегося, гармонизация их интересов, взаимоотношений и условий для их развития и саморазвития»¹.

Многие авторы в системе принципов вычленили принцип гуманизации педагогического процесса. Так, В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко и Е. Н. Шиянов в системе дидактических принципов выделяют принцип гуманистической направленности педагогического процесса как ведущий принцип образования, выражающий необходимость сочетания целей общества и личности, и подчеркивают, что реализация этого принципа требует подчинения всей образовательно-воспитательной работы задач формирования всесторонне развитой личности.

Т. А. Стефановская также включает в систему принципов целостного педагогического процесса принцип гуманизации, суть которого видит в любви к детям как основе педагогического процесса, в отказе от наказания как метода взаимодействия с детьми. Она определяет источники этого принципа: цель, задачи педагогического процесса, закономерности развития психики и педагогическую практику.

В последнее время на основе гуманистической концепции обучения и воспитания делаются попытки разработать совокупность специальных принципов гуманизации педагогического процесса. Здесь также нет единого подхода. Многообразие предлагаемых принципов объясняется тем, что авторы исходят из различных оснований.

К примеру, Л. Л. Момот, признавая важную роль формирования творческой личности в процессе обучения, предлагает при его организации исходить из следующих принципов:

- формирование у учащихся в процессе обучения современной научной и художественной картины мира;
- осуществление обучения на высоком уровне трудности, учитывая при этом индивидуальные возможности каждого;
- освобождение учащихся от подавляющей инициативу регламентации в познавательной деятельности, мышлении, оценочном познании;

¹ Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. Казань, 1996. Кн. 1. С. 91.

- усиление роли гипотетического мышления, поддержка новых предложений, идей, в какой бы форме они ни проявлялись;
- создание и стимулирование «ситуации выбора»: предметной области обучения, формы ее организации и т. д.;
- рост удельного веса диалогической формы обучения как особенного «взаимодействия полноценных пониманий» (М. М. Бахтин)¹.

Заслуга этого автора заключается в попытке построения лично-развивающей, деятельностной модели обучения, которая, по его мнению, обеспечит развитие творческого потенциала личности обучаемого. Однако эти положения касаются в основном творческой стороны обучения, но не менее важной является нравственная и духовная, которые не находят полного отражения в предложенной классификации принципов.

Исследователь В. Возчиков пытается избежать этой односторонности, поэтому к принципам гуманизации обучения он относит следующие:

- выбор технологии с учетом индивидуальных особенностей детей, доминирующего у них вида мышления и когнитивного стиля;
- организация учебно-воспитательного процесса в соответствии с предпочитаемыми ребенком способами переработки учебной информации;
- отход от преобладания во фронтальной работе на уроке вербализма;
- учет эмпирического, социокультурного опыта ребенка, его интенсивное художественно-эстетическое развитие.

И эту классификацию нельзя считать общепризнанной, так как она не отражает человеческой сущности взаимоотношений в системе «учитель — ученик», не показывает исходных положений, использование которых в учебном процессе позволило бы обогащать нравственный, интеллектуальный и духовный облик каждого школьника и наставника.

Определенный интерес представляет попытка Е. Б. Евладовой и Л. А. Николаевой компенсировать эти пробелы в нравственном и духовном становлении личности ребенка за счет дополнительного образования. Предлагая подобный подход к составлению учебных программ, они рекомендуют взять за основу следующие

¹ См.: Момот Л. Л. Проблемно-поисковые методы в обучении в школе. Киев, 1984. С. 123—124.

принципы гуманизации образования в практике общеобразовательной школы:

- свобода выбора ребенком дополнительной образовательной программы и видов деятельности в ее границах (в соответствии с его интересами и склонностями);
- создание условий для самореализации личности;
- признание за учеником права на пробу и ошибку в выборе, право на пересмотр возможностей в самореализации;
- обеспечение ситуации успеха для каждого;
- применение таких средств определения результативности продвижения школьника в границах избранной им дополнительной образовательной программы, которые помогли бы ему увидеть перспективы собственного развития и стимулировали бы это развитие не ущемляя достоинства личности¹.

Предлагая эти принципы, авторы совершенно справедливо утверждают, что дополнительное образование дает возможность школьнику развивать свои способности, самостоятельно приобретать новые знания, расширять кругозор, совершенствовать интеллектуальные возможности. Но возникает вопрос: как быть с обязательным объемом знаний, интерес, значимость и полезность которого ученики не всегда осознают? Дело состоит в том, чтобы весь процесс обучения, образования и воспитания преобразовать на гуманистических принципах.

В этом плане наиболее близка к истине позиция Ш. А. Амонашвили, который к основным принципам гуманизации педагогического процесса относит следующие:

- принцип познания и усвоения ребенком в педагогическом процессе истинно человеческого;
- принцип познания ребенком в педагогическом процессе себя как человека, личности, индивидуальности;
- принцип совпадения интересов ребенка с общечеловеческими интересами;
- принцип недопустимости использования в педагогическом процессе средств, способных спровоцировать ребенка на антисоциальные проявления;
- принцип предоставления ребенку в педагогическом процессе простора для проявления его индивидуальности;

¹ См.: *Евладова Е. Б., Николаева Л. А.* Дополнительное образование : содержание и перспективы развития // Педагогика. 1994. № 5. С. 43.

- принцип очеловечивания обстоятельств в педагогическом процессе;

- принцип определения качеств формирующейся личности ребенка, его образованности и развития в зависимости от качества самого педагогического процесса.

Анализируя принципы педагогического процесса в официальной педагогике, Ш. А. Амонашвили отмечает их формальный характер. «Формализм, — пишет он, — я усматриваю в том, что педагогический процесс не раскрывается в своей человеческой, подлинно гуманной сути»¹. Изменение характера основных положений, на которых должен строиться педагогический процесс, он видит в новой логике его организации: если бы в основу педагогического процесса была положена «логика жизни самих детей в школе и вне школы»², ставилась бы эта жизнь превыше всего, то педагогической науке пришлось бы полностью заняться действительно личностью ребенка. Педагог убежден в том, что гуманистические принципы обязательно должны работать в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности. Они должны олицетворять собой деятельность, а может быть, и личность учителя.

Продуктивную попытку выделения принципов гуманизации педагогического процесса на основе познанных его закономерностей осуществил Е. Н. Шиянов. Хотя его исследование ориентировано на изучение закономерностей и принципов гуманизации процесса подготовки будущего учителя, теоретические положения, выдвинутые в нем, имеют общепедагогическое значение.

Основываясь на главной закономерности функционирования и развития современной системы образования — ориентации на развитие личности, Е. Н. Шиянов сформулировал ведущий принцип гуманизации образования — принцип непрерывного развития личности. Все другие принципы, опирающиеся на эту закономерность, подчинены этому принципу, обеспечивая внутренние и внешние условия его осуществления. Педагог подчеркивает, что чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более она будет свободной, творческой в процессе присвоения социального опыта. Непрерывность развития личности в процессе образования обеспечивает

¹ Амонашвили Ш. А. Основы педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / под ред. А. М. Петровского. М., 1989. С. 166.

² Там же. С. 167.

ся тогда, когда оно ориентировано не на уровень актуального развития, а на зону ближайшего развития. Действительно, уровень актуального развития характеризует завершённые циклы развития и проявляется в той работе, которую учащийся способен выполнить без посторонней помощи. Однако этот уровень не даёт полного представления о развитии учащегося. Л. С. Выготский обращал внимание на то, что «центральный для всей психологии обучения момент есть возможность подниматься в сотрудничестве на высшую интеллектуальную ступень, возможность перехода от того, что ребенок знает, к тому, что он не умеет, с помощью подражания»¹. «Основное в обучении именно то, — отмечал он, — что ребенок обучается новому. Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область допустимых ребенку переходов, и оказывается самым важным моментом в отношении обучения и развития»². Непрерывность процесса развития связывается с последовательным чередованием уровня актуального развития ребенка и его ближайшей зоны развития. Л. С. Выготский подчеркивал: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития»³.

Развитие происходит не в отрыве от внешних условий, а во взаимодействии с общечеловеческой культурой. Эта закономерность, согласно концепции Е. Н. Шиянова, составляет основу принципа культурологического подхода к отбору содержания образования. Автор делает акцент на этом принципе, указывая, что именно с отсутствием гуманитарной культуры личности связаны многие упущения в воспитании человека.

Реализация этого принципа предполагает повышение уровня гуманитарной культуры. Стержневую основу базовой культуры человека (учителя, учащегося) составляет некоторая целостность, включающая в себя «оптимальную совокупность ценностных ориентаций и свойств личности»⁴. Е. Н. Шиянов отмечает, что это позволяет человеку развиваться в гармонии с общечеловеческой культурой. Педагог заключает, что культура реализует свою

¹ Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. : в 6 т. М., 1982—1984. Т. 2. С. 250.

² Там же. С. 250.

³ Там же. С. 251.

⁴ Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования : состояние и перспективы. М ; Ставрополь, 1991. С. 78.

функцию развития личности лишь тогда, когда она активизирует, побуждает личность к деятельности. Совершенно верно утверждается, что чем разнообразнее и продуктивнее деятельность личности, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой.

Процесс культурного, социально-нравственного и профессионального развития личности приобретает оптимальный характер тогда, когда учащиеся, с одной стороны, включаются в разнообразные виды продуктивной деятельности, а с другой — когда они выступают субъектами учебно-познавательной деятельности. Эта закономерность обуславливает единство реализации принципов деятельности и личностного подходов к образованию.

Личностный подход — это персонализация педагогического взаимодействия, он в свою очередь обуславливает следующий принцип гуманизации образования — принцип полисубъектного (диалогического) подхода, предполагающего личностное равноправие позиций учителя и учащегося в учебном процессе. При этом педагог не столько учит, воспитывает, сколько активизирует, стимулирует стремление учащихся к самостоятельности, саморазвитию, создает условия для самореализации.

Е. Н. Шиянов показывает, что саморазвитие личности находится в зависимости от того, в какой степени образовательный процесс направлен на индивидуализацию и развитие творческой активности личности. Эта закономерность составляет основу принципа индивидуально-творческого подхода.

Основным назначением индивидуально-творческого подхода является создание условий для самореализации обучающихся, для самосознания собственного роста и развития, достижения личных целей.

Гуманизация образования в решающей мере зависит от педагога, его готовности принять гуманистические принципы образования, следовать им в своей деятельности, руководствоваться идеологией гуманизма и нормами педагогической этики. Реализацию этого условия обеспечивает принцип профессионально-этической ответственности педагога.

Таковы основные принципы гуманизации образования, обоснованные и сформулированные Е. Н. Шияновым. Все они, по мнению автора, находятся в отношениях соподчинения и зависимости, представляют собой некую иерархическую систему, в которой каждый принцип индуцирует другие и реализуется только при условии осуществления всех других принципов.

Заслуживает положительной оценки методологическое обоснование принципов гуманизации образования, которое базируется на признании их в качестве ведущих внешних условий, положений, ориентированных на практическую деятельность педагогов. Принципы отражают объективные закономерности педагогического процесса и тенденции его развития.

Однако, как подчеркивает М. Г. Иванов, эта система принципов недостаточно конкретно определяет пути и способы решения задач, направленных на гуманизацию образования. Он отмечает, что в формулировках принципов Е. Н. Шиянов употребляет понятие «подход» (культурологический, личностный и др.), хотя утверждает, что в современной педагогике категория «подход» означает совокупность принципов, реализующих ту или иную стратегию образования. Вместе с тем М. Г. Иванов констатирует, что сформулированные автором положения являются не принципами, а подходами к гуманизации образования, каждый из которых может и должен быть конкретизирован с помощью совокупности принципов более низкого, практико-ориентированного уровня.

Оценивая высокий теоретико-методологический уровень предложенной системы принципов, М. Г. Иванов отмечает недостаточное инструментальное выражение определенной педагогической концепции. Тем не менее, на наш взгляд, это очень ценный вывод, который свидетельствует, что предложенная система принципов имеет глубокое теоретическое обоснование. Видимо, М. Г. Иванов справедливо считает необходимым дополнить предложенную систему рядом положений, конкретизирующих эти принципы, в целях приближения их к практике образования и придания им четко выраженного инструментального характера.

Основываясь на предложенной Е. Н. Шияновым концепции принципов гуманизации образования и приняв за исходные положения существующие в гуманистической педагогике культурологический, личностно-ориентированный, субъект-субъектный подходы, М. Г. Иванов конкретизировал их как принципы, представляющие собой совокупность требований к педагогической работе. Все принципы он объединил в следующие четыре группы:

1. Принципы, реализующие культурологический подход к решению проблемы содержания образования: гуманитаризация содержания образования; единство общечеловеческого и национального в содержании образования; единство общественно значимого и личностно-ценного в содержании образования.

2. Принципы гуманизации форм и методов образовательного процесса: единство воспитания и саморазвития личности; дифференциация и индивидуализация обучения; единство и взаимосвязь рациональных и эмоциональных компонентов учебного процесса; диалогизация учебного процесса.

3. Принципы гуманизации стиля и характера педагогического общения: равенство позиций учителя и учащегося в учебном процессе; сотрудничество участников педагогического процесса; высокая коммуникативная культура учителя.

4. Принципы гуманизации предметной и духовной среды жизнедеятельности школьного коллектива: эстетизация предметной среды; формирование воспитывающей духовной среды; создание социально-педагогического оазиса.

Первая из названных групп, по мнению М. Г. Иванова, направлена на осуществление культурологического подхода к образованию.

Культурологический подход к образованию означает отбор такого содержания образования, которое обеспечивало бы развитие личности во всей совокупности ее индивидуально-психологических особенностей, духовных потребностей и социально-нравственных качеств. Как средство гуманизации образования этот подход имеет своей целью создание условий, при которых человек мог бы осуществить выбор тех сфер и аспектов деятельности, в рамках которых осуществлялось бы его духовное самоопределение.

Охарактеризуем названные принципы гуманизации образовательного процесса.

Принцип гуманитаризации содержания образования рассматривается как система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов образования. Гуманитарный компонент содержания образования способствует развитию духовных потребностей и склонностей личности, интенсивности их проявления в сознательной деятельности.

Часто под гуманитаризацией содержания образования понимают механическое увеличение числа гуманитарных дисциплин за счет сокращения естественнонаучных. Тем самым принижается ценность естественнонаучного образования, которое вооружает учащихся практико-ориентированными знаниями и умениями, приобщает их к научному стилю мышления. Это экстенсивный путь. Видимо, целесообразно включать гуманитарную составляющую в естественнонаучные и технические дисциплины, обога-

щать их содержание этической проблематикой, нравственными идеалами, ориентированными на бережное отношение к труду людей и к окружающей среде, на перспективы развития общества и человека.

Гуманитарная культура должна проникать в содержание всех изучаемых в школе учебных дисциплин, в том числе дисциплин естественнонаучного и технического содержания. Иначе говоря, гуманитарно следует изучать не только историю, литературу, но и математику, физику, химию и другие точные науки. Культурологический подход к образованию не ограничивается лишь его гуманитаризацией. Он предполагает приобщение воспитанников к достижениям как мировой, так и национальной культуры. Решение этой задачи возможно при реализации **принципа единства общечеловеческих и национальных ценностей** в содержании образования.

Идеи воспитания подрастающего поколения на традициях национальной культуры обосновывали А. Дистервег, К. Д. Ушинский, их единомышленники и последователи. А. Дистервег ввел в педагогику понятие культуросообразности воспитания. У К. Д. Ушинского аналогичная идея получила воплощение в требованиях народности воспитания. Настаивая на том, что народное, национальное должно быть основанием воспитания, ни Дистервег, ни Ушинский не противопоставляли их общечеловеческому началу в воспитании. Вне народов нет людей, вне народного нет общечеловеческого. Общечеловеческое и народное, национальное неразрывно соединены в каждой человеческой общности. Основы воспитания и образования, по их мнению, общечеловечески, национальное же вносит дополнительные, но не менее важные черты в педагогический идеал человека.

Гуманизация содержания образования должна ответить также на вопрос: должно ли оно быть сориентировано на материал, имеющий общественно значимый характер, или содержать лишь личностно-ценное для учащихся?

Можно утверждать, что только органическое единство и взаимосвязь личного нравственного и познавательного опыта с общественно-политическим способны обеспечить гармонию личного и общественного в формировании и развитии личности. Поэтому гуманистическое содержание образования должно основываться на **принципе единства общественно значимого и личностно-ценного в содержании образования**. Необходимо заметить, что этот принцип противостоит двум различным концепциям образова-

ния, имевшим место в педагогике прошлого, одна из которых — социоцентристская, рассматривающая человека как средство достижения стоящих перед обществом целей, а вторая — педоцентристская, цель которой состоит лишь в удовлетворении потребностей и интересов личности.

К группе принципов гуманизации, имеющих технологическую направленность, относят принципы: единства воспитания и саморазвития; единства и взаимосвязи рациональных и эмоциональных компонентов учебно-воспитательного процесса; диалогизации обучения; дифференциации и индивидуализации учебного процесса.

Рассмотрим принцип единства воспитания и саморазвития личности.

Смысл этого принципа состоит в том, чтобы преодолеть односторонность противостоящих друг другу педагогических концепций, в одной из которых утверждается, что личность — продукт внешних воспитывающих воздействий, а в другой, что личность — исключительно результат естественного процесса ее саморазвития. Этот принцип позволяет соблюсти необходимую меру согласованности между потребностями общества и интересами личности.

Психологической основой принципа единства воспитания и саморазвития является концепция интериоризации С. Л. Рубинштейна, согласно которой внешние условия, оказывающие влияние на личность, проявляются посредством внутренней активности. При этом важно подчеркнуть, что эти условия взаимосвязаны, как бы образуют единое целое. Эта концепция рассматривает личность как сложный продукт взаимодействия внешних влияний и сложившегося у личности жизненного опыта, взглядов и убеждений. Ребенок усваивает нечто в форме учебной деятельности только тогда, когда у него есть внутренняя потребность и мотивация такого усвоения. Поэтому правильно организованная учебная деятельность должна основываться на активности самих школьников в овладении духовными богатствами, созданными людьми.

Таким образом, реализация принципа единства воспитания и саморазвития личности предполагает использование такой методики, которая обеспечивала бы сочетание внешних воздействий, вызывающих адекватную реакцию воспитанников, и внутренней активности самой личности, в которой проявляются ее мотивы, ценностные ориентации, потребности.

К числу технологических принципов гуманизации образования можно отнести **принцип единства и взаимосвязи рациональных и эмоциональных компонентов учебно-воспитательного процесса.**

В традиционной обезличенной системе образования этому компоненту не придавалось существенного значения, преобладало внимание к логическому, рациональному процессу познания. Между тем гуманизация образования не может осуществляться без опоры на чувства учащихся, без переживания ими процесса постижения истины, без проявления к ней эмоционально-ценностного отношения. В этом состоит один из важнейших признаков очеловечивания учебного процесса, так как без эмоций и переживания знания нет его подлинного присвоения.

Создание эмоционально-комфортной атмосферы в процессе обучения служит одним из главных механизмов регуляции поведения и деятельности учащихся. Не случайно В. А. Сухомлинский придавал особое значение стимулированию радости познания, созданию условий для эмоционально окрашенного обучения. Он считал, что в процессе обучения подростки должны переживать чувство радости, восторга и удивления. «Эмоциональное состояние является, образно говоря, дирижером, от взмаха чудесной палочки которого разрозненные звуки превращаются в стройное звучание прекрасной мелодии», — подчеркивал В. А. Сухомлинский¹.

Эмоции принимают самое активное и непосредственное участие в интериоризации внешних ценностей, переводе их во «внутренний план», выработке ценностных ориентаций самой личностью.

Единство рационального и эмоционального проявляется в реальной жизни человека повседневно. Он реагирует на события окружающей его жизни, показывает свое отношение к предметам и явлениям одновременно мыслями и чувствами. Это особенно характерно для детского мышления.

Гуманизация образования предполагает, таким образом, усиление эмоционального компонента познавательного процесса. Достигается это различными путями. Один из них — широкое использование в учебном процессе так называемых интеллектуальных чувств: удивления, радости открытия, переживания успеха. Другой — активизация познавательной деятельности на основе формирования и развития познавательных интересов, которые проявляются в эмоциональном отношении учащихся к объекту познания. Реализация эмоционального компонента создает повышенный эмоциональный тонус познавательной деятельности учащихся, делает этот процесс привлекательным для них. Усилению

¹ Сухомлинский В. А. Рождение гражданина // Избр. пед. соч. Т. 2. С. 477.

эмоционального компонента образовательного процесса способствует также использование нетрадиционных форм и методов обучения.

К технологическим принципам гуманизации образования относится также **принцип диалогизации учебного процесса.**

Господство монолога на уроках и в других организационных формах обучения делает учеников пассивными, сдерживает их развитие. Использование диалога как формы общения отвечает целям гуманизации процесса образования. Диалогичность учебного процесса обусловлена тем, что ученик признается субъектом образовательного процесса, а сам процесс — проявлением субъект-субъектных отношений его участников. Диалогичность учебного процесса основана на признании равенства позиций учителя и учащегося. Знания, приобретенные в ходе диалога, становятся результатом обмена мнениями учителя и учащихся, духовным продуктом их интеллектуального и эмоционального взаимодействия.

Диалогическая форма общения способствует превращению ученика из пассивного потребителя знаний в активного участника их добывания. Она приучает школьника к уважительному, терпимому отношению к суждениям других участников диалога, при этом, участвуя в диалоге, он активно выражает свое эмоциональное отношение к обсуждаемым вопросам. Учащийся переживает, радуется или негодует по поводу того, что он считает правильным или неправильным. Поэтому знания, усваиваемые в диалоговом взаимодействии, усиливают ярко выраженный эмоциональный компонент, т. е. проявляется эмоционально-ценностное отношение к знаниям.

Для успешной организации диалогового общения важно соблюдать ряд психолого-педагогических условий. Во-первых — равенство субъектов в диалоговом взаимодействии. Ученик в процессе диалога должен чувствовать уважительное отношение к себе со стороны учителя, иметь возможность возразить учителю, высказать свою точку зрения. Во-вторых — соблюдение уважительного отношения участников диалога друг к другу, возможность выражать свое мнение.

К числу принципов гуманизации образования, имеющих технологический характер, относится **принцип дифференциации и индивидуализации учебного процесса.**

Дифференциация обучения учитывает индивидуальные возможности учащихся в педагогическом процессе, предполагает такую его организацию, при которой каждый учащийся чувствовал

бы себя комфортно и максимально развивал свои способности, удовлетворял свои потребности. Педагог стремится видеть в любом воспитаннике, независимо от его особенностей, уникальную личность, к которой он относится как к самостоятельной ценности, а не как к средству достижения каких-либо внешних целей.

Бесспорно, можно согласиться с М. Г. Ивановым, который считает, что дифференциация учебного процесса является средством и в то же время одним из педагогических условий гуманизации образования, что позволяет считать дифференциацию принципом гуманизации учебно-воспитательного процесса.

К третьей группе относятся принципы гуманизации образования, раскрывающие характер взаимоотношений между участниками педагогического процесса. Эти принципы представляют собой конкретизацию личностного подхода к образованию в собственном смысле этого понятия. К ним относятся: партнерские отношения между учителем и учащимся, эмпатийное восприятие ученика учителем, сотрудничество в педагогическом процессе.

Остановимся на каждом из предлагаемых принципов-условий, раскрывающих характер взаимоотношений между участниками педагогического процесса.

Преодоление авторитарного стиля педагогического общения требует внедрения в практику педагогической работы **партнерских отношений между учителем и учащимся**. В педагогическом процессе важно преодолевать авторитарность учителя, стремление только к воздействию, основанному на своей власти, на требованиях и распоряжениях без необходимых объяснений и обоснований, а не на взаимодействии. Такой учитель не способен на открытость, на признание своих ошибок, на доверительные отношения с детьми.

При авторитарном стиле отношений учащиеся руководствуются в своем поведении, главным образом, негативными мотивами — стремлением избежать наказания. Они стараются отдалиться от учителя, проявляют скрытность, лживость, лицемерие. Такой стиль руководства исключает возможность вникать в процесс формирования личности, влиять на этот процесс. Мысль о равноправной позиции с учащимися для такого учителя неприемлема, она лишает его привычной опоры, права на демонстрацию своего превосходства, на власть.

Для перехода на позицию равноправия необходимо утверждение демократического стиля учительского поведения. Привер-

женный такому стилю учитель видит в каждом своем ученике личность, индивидуальность. Он учитывает их потребности, интересы, склонности, с доверием относится к детям, стимулирует позитивные мотивы их поведения. Демократическое поведение педагога — оно же есть гуманистически ориентированное поведение — делает его помощником учащихся, консультантом, «педагогическим терапевтом».

Другим важным принципом-условием гуманизации педагогического общения является **эмпатийное восприятие ученика учителем**. Эмпатия — это постижение эмоционального состояния другого человека, способность «вчувствоваться» в его эмоциональное состояние, понять его внутренний мир, отозваться на его переживания. Для гуманистического характера педагогического общения свойственно адекватное, проникнутое доброжелательностью восприятие и понимание внутреннего мира ребенка, умение правильно оценить его эмоциональное состояние в тот или иной момент по выражению его лица, жестам, речи, действиям.

Учитель, обладающий высоким уровнем эмпатии, легко устанавливает доверительные и доброжелательные отношения с учащимися. «Ребенок — как подсолнух: он поворачивается к добру, как к солнцу» (В. А. Караковский). Проникнутое эмпатией восприятие внутреннего мира ребенка позволяет в каждом случае выбрать наиболее оптимальное педагогическое решение, помочь ему в трудные моменты жизни, проявить доброжелательную требовательность.

Равенство позиций учителя и учащегося, эмпатийное восприятие внутреннего мира ребенка создают необходимые предпосылки их **сотрудничества в педагогическом процессе**.

Педагогика сотрудничества явилась выражением гуманистических отношений, в основе которых проявляются духовность, человечность, интеллигентность.

Сотрудничество учителя в педагогическом процессе не лишает его права и обязанности направлять этот процесс в русло, соответствующее целям образования. Руководящая роль учителя проявляется не в форме властвования, а в совместной деятельности, в которой старший и более опытный человек предлагает тот или иной план этой деятельности, придает ей тот или иной характер. Деловые отношения при этом как бы маскируются, подменяются духовно-эмоциональными, личностными контактами.

Весь блок принципов-условий, направленных на гуманизацию педагогического общения, предполагает высокую коммуни-

кативную культуру учителя. Коммуникативная культура есть не что иное, как культура педагогического общения, а в конечном итоге — культура человеческих взаимоотношений. Ее основанием является общая и педагогическая культура личности учителя.

Четвертую группу принципов гуманизации образования составляют принципы гуманизации предметно-материальной и духовной среды жизнедеятельности школьного коллектива: **эстетизация среды, морально-психологический климат школьного микросоциума.**

Завершая рассмотрение принципов гуманизации учебно-воспитательного процесса, следует подчеркнуть, что каждую из названных групп принципов не следует рассматривать как нечто обособленное друг от друга. Все они взаимосвязаны и нацелены на гуманное отношение к детям.

Сегодня необходимо возрождать общенациональные духовные ценности, предлагать молодежи понятные и нравственно устоявшиеся идеалы гражданской и патриотической направленности. Такими общенациональными ценностями могут быть: гуманизм, признающий человека высшей ценностью; демократизм, основывающийся на признании свободы и равенства граждан; патриотизм, гражданственность, бережное отношение к материальным и духовным ценностям общества; заботливое отношение к природе; ответственное отношение к труду; сочетание личных и общественных интересов; честность и правдивость; чуткость и внимательность к окружающим; отрицание эгоизма, индивидуализма и стяжательства. Эти ценности должны стать духовными ориентирами для школы, имеющей ярко выраженную гуманистическую, патриотическую и гражданственную направленность. Сама жизнь выдвигает сегодня идеал гражданина-патриота в качестве цели гуманистического воспитания.

Реализация гуманистических принципов обучения и воспитания позволит, несмотря на имеющиеся социальные противоречия и трудности, отсутствие ясных нравственных идеалов, формировать у учащихся высокие духовные ценности, связанные с патриотизмом и гражданственностью, привлекать их к активной социально значимой деятельности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что понимается под принципами обучения и воспитания в педагогике?
2. Проанализируйте различные подходы к выделению системы принципов гуманизации обучения и воспитания школьников.

3. Найдите в предложенных системах принципов гуманизации обучения и воспитания общее, особенное и отдельное.

4. Охарактеризуйте принципы гуманизации обучения и воспитания, которые, по вашему мнению, наиболее адекватно отражают сущность гуманизации.

5. Разработайте программу реализации принципов гуманизации в современной средней школе.

6. На основе анализа педагогической практики выявите, как реализовывались принципы гуманизации в школе.

Темы рефератов

1. Принципы гуманизации учебно-воспитательного процесса.

2. Методы гуманизации учебно-воспитательного процесса.

Основная литература

Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. М., 1996.

Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. И. Андреев. Казань, 1996. Кн. 1.

Иванов, М. Г. Принципы гуманизации образовательного процесса и их реализация в условиях школы-комплекса : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Г. Иванов. Белгород, 1999.

Дополнительная литература

Берулава, М. Н. Общепедагогические подходы к гуманизации образования / М. Н. Берулава // Педагогика. 1994. № 5.

Кабуш, В. Т. Гуманизация воспитания : Концепция / В. Т. Кабуш. Минск, 1998.

Караковский, В. А. Стать человеком : Общечеловеческие ценности целостного учебно-воспитательного процесса / В. А. Караковский. М., 1993.

Шиянов, Е. Н. Гуманизация педагогического образования : состояние и перспективы / Е. Н. Шиянов. М. ; Ставрополь, 1991.

Тема 10

САМОСОЗНАНИЕ И САМОПОЗНАНИЕ — КОМПОНЕНТЫ ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

- Сущность процесса самопознания личности. Взаимосвязь самосознания и самопознания.
- Самопознание как системное явление, основные его компоненты.
- Целенаправленное развитие самопознания как важное направление гуманизации педагогического процесса. Этапы развития самопознания детей.
- Организация самопознания детей — многоступенчатый и преемственно связанный процесс.

Хорошо организованный гуманистический педагогический процесс ориентирован на личность школьника, на удовлетворение ее познавательных потребностей. Он способствует реализации школьниками своего «Я», создает условия для их самопознания и ориентации в современном мире. Известный педагог В. А. Сухомлинский писал: «Я не один год думал: в чем выражается наиболее ярко результат воспитания?.. Жизнь убедила: первый и наиболее ощутимый результат воспитания выражается в том, что человек стал думать о себе. Задумался над вопросом: что во мне хорошего и что плохого»¹. Это значит, что происходит самопознание человеком самого себя. Он осознает свои положительные и отрицательные качества, а затем совершенствует себя.

Самопознание — это процесс осознания личностью своего «Я», самой себя как субъекта практической и познавательной деятельности, своих индивидуальных характеристик: уяснение своих сильных и слабых сторон, знание особенностей своих мыслительных процессов (ощущение, восприятие, воображение, мыш-

¹ Сухомлинский В. А. Воспитание и самовоспитание // Избр. произвед. : в 5 т. Киев, 1979—1980. Т. 5. С. 242.

ление, память, речь и др.), понимание своих потенциальных возможностей, склонностей и способностей, своеобразия протекания своих волевых и эмоциональных процессов, предрасположенности своего организма и состояния здоровья. Ю. М. Орлов считает, что самопознание — это «воспроизведение и осмысление того, что мы делаем, как делаем и почему делаем»¹. Самопознание — это первый путь к жизненному самоопределению: поиск смысла жизни, роли и места в ней различных видов деятельности — труда, отдыха, питания, свободного времени, режима, общения. Еще в древности на фронтоне одного из знаменитых греческих храмов было начертано: «Познай самого себя». Молодых людей призывали к познанию себя, к пониманию своего предназначения в мире. Не случайно К. Маркс в своих ранних произведениях утверждал: «Самопознание есть первое условие мудрости», а И. Гете подчеркивал: «Умный не тот человек, кто много знает, а тот, кто знает самого себя».

Процесс самопознания — это обыденная работа, повседневная деятельность, которая внешне не отличается от того, что мы делаем сегодня и каждый день, т. е. процесс самопознания проявляется в деятельности, по результатам которой личность осознает себя, оценивает свои успехи и недостатки, а также в отношениях, которые складываются в ее процессе. Значит, деятельность выступает одним из важнейших средств самопознания.

Процесс самопознания является определенным актом, который может существовать произвольно и непроизвольно, с усилием и без усилия, в зависимости от степени привычности обстоятельств, ситуации и предстоящей деятельности.

Учебно-воспитательная деятельность в школе выступает одним из важнейших факторов, способствующих самопознанию школьников. В процессе обучения важно помочь каждому ученику познать и оценить себя по результатам и качеству своей деятельности. Исследования показывают, что чем глубже самопознание школьников, тем успешнее они действуют (учатся, трудятся, играют и т. д.). Расширенное самосознание, дальнейшее углубленное познание себя является условием успеха в учебе, труде, средством поддержания отношений с друзьями и в семье.

Самопознание личности — сложное системное образование. Оно включает целый ряд составляющих элементов: самосозна-

¹ Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера : Беседы психолога со старшеклассниками : кн. для учащихся. М., 1987. С. 5.

ние, самонаблюдение, самоопределение, самовыражение, самооценку, саморефлексию, самосовершенствование, самореализацию, самоутверждение.

Важнейшей составляющей самопознания является самосознание школьников. Самосознание — это то, какими люди видят самих себя. Оно состоит из отношения к себе, самоощущения и мыслей человека о себе. Самосознание — это «осознание и оценка человеком себя как субъекта практической и познавательной деятельности»¹.

Самосознание ребенок обретает с рождения. В течение всей жизни человек получает определенную информацию о себе, о своем здоровье, самочувствии, отношении к другим людям. Уже к полутора годам ребенок осознает, кто он — мальчик или девочка. В три-четыре года он умеет различать пол окружающих людей, а в шесть лет адекватно осознает свои желания и действия как способ их осуществления. Дети этого возраста уже знают сферу своих предпочтений в деятельности, общении, игре и т. д. В процессе игровой деятельности они осваивают различные роли, познают себя как личности. Эта информация складывается на основе результатов их деятельности. Первоначальный процесс познания начинается в семье. Ребенок, взрослея с каждым годом, задает вопросы: «Кто я?», «Откуда появился?». Как только ребенок включился в деятельность (игровую, познавательную и др.), как только он сказал: «Я сам», следует считать, что ребенок начинает осознавать себя, у него формируется позиция по отношению к себе, т. е. проявляется самость.

На самосознание школьников влияет то, как они относятся к самим себе, как смотрят на мир, как относятся к ним окружающие. Важно подчеркнуть, что самосознанию учатся, поэтому его можно изменить, придать ему положительный характер. Особенно хорошо развивается самосознание личности в школьные годы. Поступление в школу значительно расширяет круг социальных контактов ребенка, что неизбежно влияет на его Я-концепцию. Школа способствует самостоятельности ребенка, его эмансипации от родителей, предоставляет ему широкие возможности для изучения окружающего мира — как физического, так и социального. Поэтому важно так организовать процесс обучения, чтобы учащиеся могли осознать себя равноправными участниками этого процесса, необходимо убедить школьников в их человеческой

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 1. С. 308.

ценности, в том, что они являются саморазвивающимися личностями. Для развития гуманности также важна совокупность взглядов растущей личности на человека, смысл жизни, подлинные жизненные ценности, права и обязанности. Самосознание личности связано с осознанием себя как личности, как члена общества, самооценкой, саморефлексией и саморегуляцией своей деятельности, дает возможность сравнить и соотнести себя с другими людьми. Основными признаками самосознания выступают следующие элементы: осмысление своего «Я», сравнение себя с другими, суждение о себе по результатам своей деятельности, социальный анализ и критика в свой адрес и др.

Целенаправленное развитие сознания школьников является важным направлением гуманизации педагогического процесса. Не случайно К. В. Гавриловец указывает, что элементом гуманизации педагогического процесса выступает динамическое развитие самосознания учащихся, их знания о «Я-реальном», «Я-идеальном», «Я-глобальном», играющих важную роль в жизненном самоопределении.

Самосознанию необходимо учить детей с раннего возраста, придавать ему положительный характер. Важно последовательно развивать у них умения осознавать себя личностью. Первым элементом осознания себя является возможность ответить на вопрос «Кто я?». Проведя исследования с учащимися различных ступеней средней общеобразовательной школы, мы обнаружили, что ни дошкольники, ни младшие школьники не могут охарактеризовать себя, не могут ответить на данный вопрос. Большинство из них говорили: «Я — ученик Ваня» и т. п. Тогда воспитатели и учителя разыграли сценку знакомства, т. е. они продемонстрировали классу, как это нужно делать. Ребята с интересом слушали, как их учителя рассказывали друг другу о себе, о своих интересах, своей работе. Школьники поняли, как нужно и что нужно было делать. После этого они друг другу более полно и подробно рассказывали о себе. Так уже с первого класса учащиеся ставят себя в позицию, в которой они должны осознавать себя, собственное «Я».

В одном из детских садов Гомельской области создан специальный кабинет для развития самопознания дошкольников, который называется «Волшебная комната». Здесь имеется много ценных педагогических находок. Вот как, например, педагог проводит работу с дошкольниками в детском саду. Придя в детский сад, она спрашивает у детей: «Кто я?». Учитывая, что это сельская местность, то большая часть детей знают педагога, тем не

менее большинство отвечают «тетя», и несколько человек — «учительница». После этого воспитательница рассказывает детям о себе подробно и показывает, как им нужно было сообщить сведения о себе. Затем на доске она чертит лесенку. Дети в игровой форме, как бы поднимаясь с одной ступеньки на другую, говорят, кто они: я — мальчик, я — девочка, я — сын, я — внучка, я — пацан и т. п. Таким способом дошкольники осознают, что они могут выполнять различные роли.

В начальных классах особый интерес у школьников вызывают классные часы на темы: «Здравствуй, это я!», «Волшебный ключ к человеку», «Мой портрет», «Что я знаю о себе», «Смотрите, кто пришел», «Моя игрушечная семья», «Я и мои чувства» и др., а также мини-рассказы: «Я и Я», «Я и семья», «Я и друзья», «Я и мир».

В подростковом возрасте происходит постепенный отход от прямого копирования взрослых. Подростки отличаются стремлением к самостоятельности, к более содержательным отношениям друг с другом и взрослыми, сознательным отношением к себе как члену общества. У них на более высоком уровне происходит сравнение себя с другими людьми: взрослыми и сверстниками, т. е. самопознание приобретает более целенаправленный характер. В этот период воспитательная работа строится с учетом подготовки подростков к самопознанию, с учетом их стремления к осознанию своих возможностей и проявлению себя в конкретном деле. В подростковом возрасте хорошо использовать следующие темы классных часов: «Тайны жизни», «Неразгаданные тайны человека», «Тайны прошлой жизни», «Что ждет меня в этом мире?», «Встреча двух миров», «Я глазами мира», «Какой прекрасный мир!», «Пойми меня», а также мини-рассказов: «Почему — Я?», «Где — Я?», «Кто — Я?», «Я — в мире».

Годы юности — период интенсивного личностного роста, динамика которого проявляется в овладении знаниями и умениями, повышении уверенности личности в себе, росте самоуважения, чувства собственного достоинства. Знание себя, своих возможностей способствует правильному выбору будущей профессии. На это нацелена вся воспитательная работа школы, особенно классные часы, тематика которых может быть такой: «Как относиться к жизни?», «Философия душевной радости», «Отношение к проблемам жизни», «Познай себя», «Что такое быть самим собой?», «Проснуться, чтобы увидеть себя», «Куда мне развиваться».

ся?», «Надо ли бороться с самим собой и с жизнью?», «Как относиться к самому себе?», «Прекращение внутреннего конфликта», «Проблема мотивации к самому себе», «Я и мы», «Жить без конфликта» и др., а также мини-рассказы: «Я и генеалогическое дерево», «Я в мировом пространстве», «Я — судьба», «Что ждет меня в этом мире?».

Самосознание связано с удовлетворением разнообразных потребностей и мотивов школьников. Среди них выделяются потребности в самоутверждении, самовыражении. Школьники стремятся к созданию условий для радости другому, переживания себя как причины собственных успехов. В жизни школьников особое место занимает потребность в познании, в учении. Потребность в учении — особое психологическое состояние школьника, которое создает предпосылки для его учебной деятельности и одновременно для самоопределения и осознания себя субъектом этой деятельности. Мотив учения как направленность на те или иные стороны учебной деятельности также способствует самосознанию школьников. Его удовлетворение приносит радость успеха выполненного интересного дела.

Важная гуманистическая задача средней школы — научить учащихся учиться. При этом следует обеспечить усвоение ими умений и навыков, которые необходимы при овладении любым учебным предметом в школе и вузе. Для этого учащиеся должны владеть общеучебными умениями и навыками, умениями работать с учебной книгой (учебным текстом), выделять главное в учебном материале, конспектировать, писать тезисы и рефераты, готовить доклады, составлять аннотации, работать с каталогом, оформлять требования на книгу.

Многочисленные научные исследования, передовая педагогическая практика убедительно показали, что своевременно сформированные общеучебные умения и навыки, развитые мыслительные операции являются условием успешного овладения школьниками и студентами учебным материалом по различным дисциплинам, а следовательно, способом осознания себя субъектом жизнедеятельности.

Насущная задача средней школы — развить мышление школьников, научить основным мыслительным операциям: анализу, синтезу, обобщению, абстрагированию, конкретизации. Недостаточная развитость этих мыслительных операций затрудняет процесс обучения, самосознания и самоопределения и в конечном счете — самопознание школьников.

Представляют интерес данные о том, какими видят себя школьники в идеале, («Я-идеальное»), т. е. те вершины, к которым должен стремиться человек в жизни. Написание мини-сочинений учащимися седьмых — десятых классов на темы: «Каким мне хотелось бы быть?» и «Каким в идеале я вижу себя через десять лет» показало, что семиклассники хотят видеть себя здоровыми, богатыми, известными, быть добропорядочными семьянинами и т. д. Десятиклассники более целеустремленны. Они хотят приобрести хорошую специальность; быть здоровыми и спортивными; хорошо разбираться в литературе, политике; много зарабатывать денег, чтобы быть свободными и жить как хочется; иметь хорошую квартиру и машину; часто путешествовать; работать за границей и др. Многие учащиеся хотят быть образованными, культурными людьми. Они полагают, что посредством своего труда и самоуправления можно достичь своего совершенства. Их девиз: «Каждый день — шаг вперед». Исследование показало, что, с одной стороны, нашему времени, нашим современным ценностям, которые доминируют в обществе, созвучно «Я-идеальное», а с другой — понимание необходимости постоянного самосовершенствования. Установлено также, что школа мало внимания уделяет формированию у школьников представлений об идеальной личности.

Поиск ответа на вопрос «Кто я?» тесно переплетается с ответом на вопрос «С кем я?», «Как меня воспринимают окружающие?», так как действия других людей помогают формировать собственные действия. Современные психолого-педагогические исследования показывают, что познание человеком самого себя и развитие представлений о себе могут происходить лишь в системе отношений с окружающими. Оказывается, видеть себя можно не столько заглядывая в себя, сколько всматриваясь в других. Это значит, что учащиеся должны осознавать, как их воспринимают и оценивают друзья, учителя, т. е. для них имеет значение как бы взгляд со стороны на них самих — внешняя видимость. «Я-видимое» — это то, чем школьник кажется для своих сверстников, учителей, учащихся, т. е. это проявление двух категорий: «быть» и «казаться». Человеку всегда свойственно казаться лучше, чем он есть на самом деле. Школьнику важно это понять, чтобы привести в равновесие «быть» и «казаться» и на основе этого планировать свое самосовершенствование. Ш. А. Амонашвили писал: «Научить ребенка видеть самого себя среди других, стремиться к самовоспитанию, самообразованию, самоопределению — вот основная цель, которой я

следую, развивая в детях умения выражать свои мысли письменно, разговаривать с самим собой»¹.

Организация самопознания школьников — многоступенчатый и преимущественно связанный процесс, который имеет свои особенности.

Естественно, первоначальный период связан с дошкольным возрастом, когда ребенок приобретает первые сведения о себе, начинает познавать окружающий его мир. Он осознает отношение к самому себе, к своей семье, к другим близким людям и друзьям, к учителям, а также включается в познание окружающего мира.

Доброжелательность, царящая в семье, уважительные отношения между членами семьи, дружеские беседы между ними показывают ребенку образцы семейной жизни. Яркое детство в семье становится программой для детей на всю жизнь. Дети, подражая добрым примерам родителей, начинают осознавать значение уважительных отношений между членами семьи. Они понимают, что являясь любимыми, что родители заботятся об их здоровье, развитии и личностном росте. Дети, впитав в себя в раннем возрасте атмосферу любви и заботы семьи, в зрелые годы платят тем же своим родителям.

Постепенно у детей формируется мироощущение. Ребенок стремится соотнести себя с различными субъектами: «Я и Я», «Я и семья», «Я и другие», «Я и мир». Осознание себя членом семьи, коллектива, мира является важной ступенькой в самопознании личности. Совокупность всех представлений, которые складываются у человека о себе, называют «Образом-Я», или «Я-концепцией».

Одной из важных традиций, существующих с давних времен у молодых людей, — ведение дневника. Она способствует развитию таких приемов самопознания, как наблюдение за собой, сопоставление собственной оценки с оценками других людей, самоанализ, самохарактеристика и др. Дневнику люди часто доверяют свои сокровенные тайны, отмечают свои недостатки, горечи и обиды. Многие известные люди прошлого оставили в своих дневниках ценные мысли о формировании самопознания человека. К примеру, в дневнике великого русского педагога К. Д. Ушинского можно найти такие правила, которые помогли ему в самопознании и воспитании. Вот одно из таких предписаний, которое он называет рецептом:

- «1. Спокойствие совершенное, по крайней мере, внешнее.
2. Прямота в словах и поступках.

¹ *Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! М., 1983. С. 117.*

3. Обдуманность в действиях.
4. Решительность.
5. Не говорить о себе без нужды ни одного слова.
6. Не проводить времени бессознательно, делать то, что хочешь, а не то, что случится.
7. Издерживать только на необходимое или на приятное, а не по страсти издерживать.
8. Каждый вечер добросовестно давать себе отчет в своих поступках.
9. Ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет.
10. Никому не показывать свой журнал»¹.

Этими принципами К. Д. Ушинский пользовался всю жизнь.

Беседы, опросы учащихся старших классов общеобразовательных школ показали, что лишь немногие из них ведут дневники (чаще всего это девочки).

Информацию о себе человек также получает с помощью наблюдения. Самонаблюдение происходит наиболее успешно, когда оно вызывается потребностями реальной жизни. А. В. Мудрик подчеркивает, что, наблюдая за собой, школьник может заметить, что он ведет себя неодинаково в различных ситуациях.

Самопознанию школьников способствует самоорганизация их жизни и деятельности. Особое значение приобретает самоорганизация учебно-познавательной деятельности. Разумное обучение должно быть обучением самоорганизации. По мере овладения учащимися самоорганизацией они должны учиться сами, а учитель должен лишь ставить перед ними общие цели обучения и оказывать помощь в случае необходимости. Это верно, но нужно построить обучение таким образом, чтобы была возможность реализации преемственности в самоорганизации личности на всех ступенях обучения.

Не менее важно для учащихся владение умениями и навыками организации учебного труда, его планирования. Многие старшеклассники планирование своей работы, своего учебного дня осуществляют систематически. Это позволяет им лучше организовывать свое время. Необходимо научиться создавать благоприятные условия труда на своем рабочем месте, соблюдать правила гигиены, намечать задачи учебной деятельности, планировать ее,

¹ Ушинский К. Д. Материалы биографические и библиографические // Собр. соч. Т. 11. С. 27.

применять наиболее рациональные способы организации. Планирование является одним из существенных признаков любого труда, важнейшей чертой творческой деятельности школьников по развитию умений и навыков организации учебно-познавательной деятельности. Правильная организация учебной работы включает в себя внутренние и внешние условия. К внешним можно отнести правильный режим работы, оборудование места для занятий, определение оптимального порядка приготовления уроков на каждый день и на всю неделю. К внутренним — умение быстро включаться в работу, вести ее не отвлекаясь и в хорошем темпе, привычку садиться за уроки вопреки желанию погулять или поиграть.

Таким образом, важными направлениями, способствующими самопознанию школьников, являются: организация учебно-познавательной деятельности, создание благоприятных условий для учебно-познавательной деятельности, организация и планирование самообразования и самовоспитания, планирование учебной деятельности и оптимальное распределение своего свободного времени.

Составным компонентом учебной деятельности является оценка и самооценка обучающимся результатов своих познавательных действий, мыслительных процессов, потенциальных возможностей. Учебная деятельность учащихся не может успешно протекать без соответствующей оценки и самооценки результатов этой деятельности, без самоанализа своих действий, без самопознания. Владение учащимися умениями оценки и самооценки, контроля и самоконтроля, анализа и самоанализа, во-первых, способствует большей продуктивности протекания педагогического процесса, результативности учебных действий, обдуманности поступков человека, во-вторых, обеспечивает самопознание.

Педагогам постоянно приходится сталкиваться с рассогласованием самооценок учащихся (и нередко студентов) с их действительными возможностями. Особенно часто это бывает в подростковом возрасте, когда школьник всеми силами стремится проявить себя во «взрослых» видах деятельности. В юности нередко превышение оценки своих возможностей является залогом большой активности, высоких достижений, но не спасает от разочарований и неудач.

Исследования психологов и педагогов показывают, как с возрастом, по мере накопления учебного опыта и опыта взаимоотношений со сверстниками, в самооценках учащихся происходят

существенные изменения. Важно, чтобы эти изменения происходили не стихийно, а под руководством учителя. При формировании у школьников (затем студентов) умений и навыков самоконтроля, самооценки необходимо обязательно соблюдать последовательность и преемственность. Опыт работы воспитателей в дошкольных учреждениях и учителей в школе показывает, что формирование самооценки у детей начинается в дошкольном возрасте, продолжается в школьные годы и длится всю сознательную жизнь. Планирование учебной деятельности школьников самым непосредственным образом связано с самоконтролем, мысленным забеганием вперед, соотносением планируемых средств, их возможностей с моделью требуемой деятельности.

Приобщение учащихся к самонаблюдению, самосоотнесению, самоанализу, самооценке приводит к развитию рефлексии. Рефлексия во многом способствует взрослению. С полным правом можно говорить о различных моментах осознания школьниками себя как личностей. Рефлексия — это процесс самопознания, самопонимания самого себя, своего внутреннего мира, анализ собственных действий, мыслей и переживаний, т. е. это взгляд на себя со стороны, как бы мысленное возвращение назад для анализа своих действий, решений и поведения.

Рефлексия — это способность и умение видеть себя, понимать свои действия и поступки. Она дана человеку от природы, и важно развить эту способность, чтобы обрести равновесие и гармоничное отношение к миру и к себе. Обеспечение преемственной взаимосвязи в формировании рефлексии у школьников на различных этапах обучения в конечном счете приводит к саморегуляции учебной деятельности и самореализации личности.

Саморегуляция — умение человека регулировать свою деятельность и поведение на различных этапах процесса обучения, в различных ситуациях. Саморегуляция основана на умениях человека регулировать свое состояние, свою учебно-познавательную деятельность и поведение, восстанавливать свой потенциал, разрешать проблемные ситуации. Она дает возможность ученику познать себя, свои возможности, обрести умения управлять учебно-познавательной деятельностью, сохранять свою индивидуальность. Саморегуляция позволяет развивать самодисциплину, самообладание и, в конечном счете, самооценку. Полноценная саморегуляция обеспечивает развитие требовательности школьников к себе и другим людям, умения не расслабляться и успешно преодолевать

трудности в учебе, поведении и жизни. Она дает возможность учащимся на основе анализа тех или иных ситуаций отказаться от неразумных соблазнов и желаний, принять правильное решение в экстремальной ситуации. Развитию саморегуляции способствуют самонаблюдение, самоанализ, умение соизмерять свои действия с действиями и поступками других людей. В процессе учебной деятельности на первых порах важно учить школьников восстанавливать всю последовательность учебных действий другого человека, возможные продолжения этих действий.

Усвоение умений саморегуляции деятельности осуществляется последовательно. На стадии школьного обучения детей специально учат восстанавливать всю цепочку действий при выполнении того или иного задания, на следующем этапе появляется возможность «проигрывания» действий в умственном плане, наконец, наступает этап саморегуляции, который выполняется по схеме: «Сделай то же, что мы сделали вместе с тобой раньше, но на новом материале».

Самопознание школьников будет неполным, односторонним без умения восстанавливать свои силы, заботиться о своем здоровье. Нужно научить школьников экономно расходовать силы в течение учебного дня, недели, четверти, года, научить умению переключаться с одного вида деятельности на другой, чередовать труд и отдых. Восстановление сил после трудного учебного дня у многих школьников проходит по-разному: кто-то переключается на другую деятельность, кто-то слушает музыку. Одним помогают кинофильмы, чтение книг, посещение дискотек, другим — общение с друзьями, интересные и увлекательные игры, третьим — занятие спортом, прогулки на свежем воздухе, четвертым — физические упражнения, водные процедуры и т. д.

Каждый школьник уникален, поэтому важно помочь ему находить свой путь к формированию личности. Исследования показывают, что большинство не задумываются о своем здоровье, о том, что и в каком случае приносит им желаемые результаты. Сегодня многие учащиеся испытывают усталость от умственных перегрузок в школе и дома, отличаются повышенной эмоциональностью и раздражительностью, жалуются на частые головные боли и как результат — снижение работоспособности и успеваемости. Неумение сознательно и целенаправленно управлять собой приводит к тому, что они все время находятся в стрессовом состоянии.

Таким образом, для организации самопознания школьников необходима целенаправленная работа школы. Она основывается на формировании самосознания учащихся, умений самоорганизации, самонаблюдения и самоопределения, самостоятельности и самопланирования учебно-познавательной деятельности, а в дальнейшем и всей своей жизни. Развитие умений оценки и самооценки, рефлексии и саморефлексии также будет способствовать самопознанию и самореализации школьников, творческому участию в педагогическом процессе. Все это соответствующим образом будет сказываться на формировании гуманных отношений между субъектами педагогического процесса.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте самосознание как сложное педагогическое образование.
2. В чем сущность самосознания человека?
3. В чем проявляется самосознание школьников?
4. Какие основные элементы самосознания вы можете назвать?
5. Покажите, что самонаблюдение и самооценка являются важными факторами организации самопознания школьников.
6. Охарактеризуйте сферы и области самопознания человека (см. прил. 2).
7. Составьте план развития самопознания учащихся на различных ступенях средней школы.
8. Помогите учащимся составить свою родословную.
9. Какую роль в организации самопознания школьников играют общеучебные, предметные умения и мыслительные операции?
10. В чем сущность рефлексии познавательной деятельности школьников?
11. Ведете ли вы дневник и какие разделы имеются в нем?
12. Планируете ли вы свою учебно-познавательную деятельность, жизнедеятельность?
13. Какая сфера деятельности наиболее привлекательна для вас?
14. Попробуйте определить, склонны ли вы к профессии в сфере «человек — человек».
15. Охарактеризуйте свои жизненные планы.

Темы рефератов

1. Стратегия жизни человека.
2. Одержимые в нашей жизни.
3. Факторы реализации жизненных планов человека.
4. Все начинается с детства.
5. Юность — возраст оформления «Я».
6. Зрелость — пора возраста ваших родителей.
7. Самопознание как структурный компонент самосознания человека.

8. Способы и средства самопознания.

9. Самовоспитание и самопонимание как пути духовного роста всех поколений.

10. Я в будущем.

Основная литература

Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. И. Андреев. Казань, 1996. Кн. 1.

Гавриловец, К. В. Гуманистическое воспитание в школе : пособие для директоров школ, учителей, классных руководителей / К. В. Гавриловец. Минск, 2000.

Орлов, Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера : Беседы психолога со старшеклассниками : кн. для учащихся / Ю. М. Орлов. М., 1987.

Дополнительная литература

Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс. М., 1986.

Кабуш, В. Т. Гуманизация воспитания : Концепция / В. Т. Кабуш. Минск, 1998.

Осницкий, А. К. Саморегуляция деятельности школьников и формирование активной личности / А. К. Осницкий. М., 1986.

Петровская, Л. А. Самоутверждение : пути истинные и ложные / Л. А. Петровская. М., 1987.

Школа самоопределения : Шаг второй : [сб.] / ред., сост. и авт. вступ. ст. А. Н. Тубельский. М., 1994.

Тема II

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК ФАКТОР ГУМАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

- Понятие среды учебного заведения. Образовательно-культурная среда учебного заведения, ее основные компоненты.
- Роль образовательно-культурной среды учебного заведения в гуманизации педагогического процесса.
- Воспитательная система учебно-воспитательного заведения как подсистема образовательно-культурной среды.
- Влияние образовательно-культурной среды на гуманизацию воспитания и образования личности.

Среда человека — это сложное и многоаспектное понятие. Она интегрирует множество различных компонентов, каждый из которых представляет собой среду более низкого порядка. Педагоги и психологи говорят о школьной среде и выделяют ее составные части. Так, Г. А. Ковалев, рассматривая «сферу психологического анализа школьной среды», выделяет физическое окружение, человеческие факторы и программу обучения¹.

К физическому окружению Г. А. Ковалев относит: архитектуру школьного здания, степень открытости-закрытости конструкций школьного дизайна, размер и пространственную структуру классных и других помещений, легкость их пространственной трансформации при необходимости и т. д. К человеческим факторам автор причисляет пространственную и социальную плотность субъектов учебно-воспитательного процесса, степень скученности и ее влияние на социальное поведение учащихся, их личностные способности и успеваемость, распределение статусов и ролей, по-

¹ Ковалев Г. А., Абрамова Ю. Г. Пространственный фактор школьной среды : альтернативы и перспективы // Учителю об экологии детства. М., 1996.

ловозрастные и национальные особенности учащихся и учителей и др. К программе обучения педагог относит такие факторы, как деятельностная структура, стиль преподавания и характер социально-психологического контроля, кооперативные или конкурентные формы обучения, содержание программ обучения (их традиционность, консерватизм или гибкость) и т. п.

При выделении образовательной среды отдельные исследователи (Л. Г. Кожевникова, Т. В. Цырлина и др.) соотносят ее с учебным потенциалом учебного заведения. Раскрывая суть понятия «среда», они отождествляют ее фактически с укладом жизни образовательного учреждения, стилем, или лицом, школы. В этой связи нелишне вспомнить, что Я. А. Коменский, определяя роль школы в обучении школьников, выделил ее характеристики, составляющие основу образовательной среды, ее уклада жизни и деятельности. Школа, по Коменскому, это место, где, во-первых, есть возможности для игр, наслаждений и удовольствий, получаемых от познавательной деятельности; во-вторых, это место, имеющее целью своего существования приобщение к наукам. Я. А. Коменский писал: «В классных комнатах все должно быть опрятно, где возможно — даже изящно, чтобы ученики всюду, куда они ни обратятся, имели возможность воспитать в себе любовь к чистоте и затем впоследствии содержать подобным же образом свои собственные жилища»¹. Он рекомендовал, чтобы на стенах, дверях, окнах, колоннах учебных комнат были написаны различного рода изречения, нарисованы картины и эмблемы, для того чтобы «постоянно действовать на чувства, воображение и память»² учащихся.

К. В. Гавриловец вводит понятие развивающей среды, под которой понимает деятельностное общение между субъектами, возникающее в процессе совместного анализа животрепещущих проблем школьной, внутриклассной жизни и совместного выбора средств их решения. Она подчеркивает, что развивающая среда служит удовлетворению потребности учащихся в творческом самовыражении, является источником радости познания. Это все верно, но, на наш взгляд, это еще и результат влияния развивающей среды на формирование личности, установление гуманистических отношений между субъектами учебно-воспитательного процесса.

¹ Коменский Я. А. Законы хорошо организованной школы // Избр. пед. соч. : в 2 т. М., 1982. Т. 2. С. 135.

² Там же. С. 135.

Таким образом, образовательная, развивающая среда учебного заведения выступает важнейшим фактором гуманизации образования и воспитания школьников.

Безусловно, школьная среда определенным образом влияет не только на воспитание и образование учащихся, но и приобщает их к культурным ценностям, знакомит с мировыми культурными достижениями. Опыт работы показывает, что каждое учебное заведение обладает своей особой культурой, которую часто связывают со сложившимися в нем межличностными отношениями, традициями, нормами и правилами культуры поведения и т. д. Следует отметить, что в свое время Е. С. Левицкая ввела в обиход понятие «внутренний дух школы». По ее мнению, он нацелен на выработку у школьников благородства, чувства разумной общительности и любви к труду. Понятие «культура школы» используется тогда, когда имеют в виду «систему присущих школе общих ценностей и традиций, отражающихся в основных видах ее деятельности и межличностных отношениях, убедительно отличающих данную школу от любой другой» (Т. В. Цырлина).

Следовательно, среда учебного заведения характеризуется направленностью на образование и воспитание школьников, а также приобщает их к современной культуре.

Рассматривая педагогические условия, которые создаются в учебном заведении для полноценного обучения, воспитания и развития личности, мы вводим понятие образовательно-культурной среды учебного заведения. Оно пока еще не имеет устоявшегося определения. Образовательно-культурную среду часто рассматривают как синоним понятия «образовательное пространство», которое означает совокупность возможностей, предоставляемых государством в рамках системы непрерывного образования. Понятие «образовательно-культурное пространство» является сложным психолого-педагогическим феноменом. В широком педагогическом смысле — это все то, что окружает учащегося и влияет на воспитание, образование и развитие личности. Это совокупность природных, социальных и других факторов и условий, воздействующих прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность школьников. Образовательно-культурная среда — часть образовательно-культурного пространства, инфраструктура, ориентированная на организацию успешной жизнедеятельности учащихся, задающая гибкую динамику их познавательной деятельности и преобразующая интеллектуальную активность в личностную культуру.

Образовательно-культурная среда является многоаспектным структурным образованием. Она представляет собой совокупность условий и влияний школьного и внешкольного окружения на воспитание, обучение и развитие школьников. В таких условиях создается общая культура учебного заведения, которая интегрирует все образовательные блоки, обеспечивает учащихся необходимым запасом знаний, способами творческой деятельности, способствует духовному развитию и стимулирует потребность в саморазвитии. Такая инфраструктура находит свое отражение в продуктах школьного труда, в воспитанности и должной обученности учеников, в сотрудничестве их с педагогами, в соответствующем микроклимате учебного заведения. Главной ценностью образовательного процесса выступают и личность ученика, и личность педагога, а также их единое стремление к всестороннему и гармоническому развитию. При этом создаются соответствующие условия ученического бытия: атмосфера доброжелательности; гуманный стиль взаимоотношений; помощь учащимся в овладении демократическими принципами жизни; обмен опытом самообразования педагога и учеников.

Однако не только образовательно-культурная среда воздействует на личность школьника, но и он сам оказывает воздействие на нее. Дж. Гибсон, вводя категорию возможности, отмечает активное начало субъекта, осваивающего жизненную среду («экологический мир»). Он подчеркивает, что возможность «обращена в обе стороны — и к окружающему миру (в нашем случае к образовательно-культурной среде. — А. С.), и к наблюдателю (в нашем случае к учащемуся. — А. С.)»¹. Следовательно, возможность есть мостик между субъектом и средой, который обеспечивает взаимное влияние и обогащение и личности школьника, и образовательно-культурной среды.

Чем шире учащиеся используют возможности образовательно-культурной среды, тем более успешно происходит их свободное развитие и активное самосовершенствование. Учащиеся являются одновременно продуктом и творцом образовательно-культурной среды, которая дает им возможность осваивать соответствующий социальный опыт, развивать свои творческие возможности, а также выступают как элементы образовательно-культурной среды, оказывают влияние на нее своим отношением к учебе, труду и самим себе, моральными убеждениями и поведением. Д. Ж. Марко-

¹ Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию : пер. с англ. / общ. ред. и вступ. ст. А. Д. Логвиненко. М., 1988. С. 209.

вич пишет: «Каждый из нас поэтому и человек, и среда, что зависит от угла зрения. В связи с этим и говорится, что социальное (общественное) поведение возникает как следствие того, что один человек важен для другого как часть его среды. Вот почему нужно изучать влияние социальной среды на поведение человека, как и влияние поведения человека на общественную среду»¹.

Таким образом, под образовательно-культурной средой мы понимаем совокупность материальных и духовных условий и влияний, обеспечивающих формирование гуманной личности, создание соответствующей обстановки, при которой содержание, структура, методы обучения и воспитания в совокупности отражали бы процессы, происходящие в культуре в целом, а также обеспечивали возможности для развивающей деятельности учащихся в учебном заведении.

Образовательно-культурная среда учебного заведения является сложным структурным образованием, включающим образовательный процесс (образовательные программы, которые характерны для того или иного учебного заведения), воспитательную подсистему, программы дополнительного образования, внеклассную работу, а также взаимосвязи с окружающей средой. Все компоненты образовательно-культурной среды, действуя согласованно, оказывают влияние на воспитание личности школьника в соответствии с его потребностями, интересами и склонностями.

Важнейшими особенностями хорошо организованной образовательно-культурной среды являются, во-первых, наличие глобальной, гуманистически ориентированной цели образования и воспитания, во-вторых, совпадение целей участников педагогического процесса — учащихся и преподавателей. Совпадение, сближение целей позволяют учащимся реально выступать субъектами своей учебной деятельности. Определение целей и задач учебно-воспитательной работы школы является исходным условием для психологического, дидактического и методического обеспечения всего педагогического процесса.

Одним из основных элементов образовательно-культурной среды является образовательная программа учебного заведения, которая строится с учетом возможностей учащихся усваивать учебный материал повышенного уровня сложности, а также необходимости коррекции личностного самоопределения учащихся. Раскрывая сущность личностно-ориентированного обучения, сле-

¹ *Маркович Д. Ж.* Социальная экология : кн. для учителя : пер. с серб.-хорв. М., 1991. С. 53.

дует подчеркнуть, что образовательная программа в отличие от учебной носит индивидуальный характер, базируется прежде всего на знании особенностей ученика как личности со всеми только ей присущими характеристиками. Важно, чтобы программа была гибкой и приспособленной к возможностям ученика, динамике его развития под влиянием обучения. Особенностью образовательной программы средней общеобразовательной школы, учебных заведений нового типа является то, что она базируется на вариативном учебном плане, отражающем особенности деятельности учащихся в избранном профиле обучения и предполагающем гуманизацию процесса обучения в целом. Следует признать за учеником «право выбора учебного материала, право что-то любить, а что-то нет» (В. А. Караковский). Забота учителей помочь учащимся сделать выбор. Ученик (особенно старшеклассник) вправе сам решать, какие знания и в каком объеме ему необходимы для осуществления его жизненных планов. Это гуманный подход к учащемуся. Однако надо иметь в виду, что его реализация возможна только при условии высокого самосознания и ответственности за результаты своего образования.

Средняя общеобразовательная школа, учебные заведения нового типа, работающие на основе дифференциации, опираются на гуманистические принципы и нацелены на удовлетворение запросов и учет возможностей учащихся, обеспечение подрастающего поколения повышенным уровнем образования. Поэтому образовательно-культурная среда должна быть направлена на максимальную самореализацию ученика и учителя в ходе совместной деятельности и подчиняться главной цели учебного заведения — подготовке высококультурной, образованной, профессионально ориентированной личности. На наш взгляд, рыночные отношения создают предпосылки для хорошего образования. Поэтому в образовательно-культурной среде учебного заведения важно культивировать престиж знаний, необходимость получения полноценного образования, развитие творческих способностей учащихся. Исходя из этого строится и функционирует образовательно-культурная среда любого учебного заведения.

Воспитательные системы учебных заведений различного типа могут отличаться и иметь общие характеристики. Причем если общее характеризует сам тип гуманистической системы образования, то единичное — творческий почерк педагогического коллектива и его руководителя, особенное — своеобразие воспитательной системы того или иного типа школы.

Суть воспитательной парадигмы в учебных заведениях нового типа состоит в том, что в центр воспитательного процесса поставлено развитие личности ученика на основе общечеловеческих ценностей, реализации идеи приоритета личности по отношению к коллективу, обществу, государству. Достижение этой задачи требует признания ведущей роли воспитания в жизни общества, его демократизации и гуманизации.

Образовательно-культурная среда направляет педагогический процесс на формирование гражданственности как интегрального качества личности, позволяющего человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным. К основным элементам гражданственности относятся нравственная и правовая культура личности, выражающаяся в чувстве собственного достоинства, внутренней свободы личности, в ее дисциплинированности, уважении и доверии к другим гражданам. При этом нравственная культура базируется на общечеловеческих ценностях, национальных устоях, а правовая выступает в качестве субъективной основы и предпосылки развития личности в правовом государстве.

Важной стороной образовательно-культурной среды средней общеобразовательной школы является ориентированность ее на воспитание и социализацию личности. Она способствует приобщению школьников к ценностям и общепринятым социальным нормам, действующим в обществе, включению традиций, обычаев в воспитательный процесс. Общеобразовательные школы, учебные заведения нового типа (лицеи, гимназии) коллективно обсуждают и создают уставы учебных заведений, правила внутреннего распорядка, системы самоуправления.

Хорошо организованная образовательно-культурная среда способствует установлению в учебном заведении доброжелательного климата, поддерживающего высокий уровень нравственной и интеллектуальной культуры воспитанников.

Составной частью образовательно-культурной среды учебного заведения нового типа является внеурочная (внеклассная) работа, которая выступает одной из форм организации свободного времени учащихся. Внеурочная работа помогает удовлетворять интересы и потребности учащихся в неформальном общении в клубах и любительских объединениях, музеях, во время школьных вечеров, праздников, фестивалей, специальных мероприятий. Во внеурочной работе большая роль отводится школьному самоуправлению, которое позволяет большинству учащихся участвовать в ор-

ганизаторской деятельности. Так постепенно ученики подготавливаются к управленческой и культурологической деятельности.

Не меньшее значение для успешного развития образовательно-культурной среды имеет эстетика быта учебного заведения, ведущей идеей которой выступает организация жизни и деятельности школьников и учителей по законам красоты. Требования эстетики распространяются не только на внешнее оформление помещений, но и на внешний вид людей, их одежду, манеру поведения и мыслей. В педагогике, как в теории, так и на практике, эти требования разрабатывались выдающимися педагогами А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинским. В их представлениях и педагогической практике формирование эстетики быта и эстетизации образовательно-культурной среды неотделимо от формирования культуры чувств, нравственного мира личности.

Важной стороной образовательно-культурной среды является интерьер учебных комнат, отражающий индивидуально-педагогический стиль деятельности учителя, его творческий потенциал, а также умение привлечь учащихся к облагораживанию учебных помещений. В большинстве школ г. Минска категория «красоты» образовательно-культурной среды стала приоритетной в деятельности и учащихся, и учителей. Экологическая мотивированность, приоритетность комфортного и природосообразного интерьера обуславливают не только обязательное соблюдение цветовой гаммы стен, пола и т. п., но и неременное присутствие цветов и растительных композиций в учебных комнатах. В некоторых школах, лицеях и гимназиях имеются зимние сады, зеленые зоны отдыха на всех этажах здания и в учебных комнатах.

Итак, образовательно-культурная среда в учебном заведении, обеспечивая социокультурную и учебно-познавательную деятельность учащихся, их творческое развитие, выступает как инфраструктура формирования и развития гуманистической личности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что понимается под образовательным пространством и образовательной средой?
2. Раскройте сущность образовательно-культурной среды учебного заведения.
3. Назовите компоненты образовательно-культурной среды учебного заведения и обоснуйте необходимость их выделения.
4. Выделите структурные компоненты культурно-образовательной среды учебного заведения, составьте ее структурную схему. Охарактеризуйте компоненты образовательно-культурной среды учебного заведения.

5. Покажите роль эстетизации процесса обучения и воспитания как компонента образовательно-культурной среды учебного заведения.

6. Каково влияние образовательно-культурной среды на развитие учащихся и, наоборот, влияние учащихся на образовательно-культурную среду учебного заведения?

7. Приведите примеры влияния образовательно-культурной среды на гуманное воспитание и обучение школьников.

8. Выявите общее, особенное и отдельное в образовательно-культурной среде различных учебных заведений (общеобразовательная школа, гимназия, лицей, колледж).

Темы рефератов

1. Образовательно-культурная среда лицея как фактор гуманизации педагогического процесса.

2. Образовательно-культурная среда гимназии, ее влияние на воспитание учащихся.

3. Развивающая среда образовательного учреждения.

4. Воспитательная среда средней школы.

5. Общее, особенное и отдельное в образовательно-культурной среде учебных заведений различного типа.

Основная литература

Гибсон, Дж. Экологический подход к зрительному восприятию : пер. с англ. / Дж. Гибсон ; общ. ред. и вступ. ст. А. Д. Логвиненко. М., 1988.

Левицкая, Е. С. Школа Левицкой / Е. С. Левицкая // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX века / сост. П. А. Лебедев. М., 1990.

Маркович, Д. Ж. Социальная экология : кн. для учителя : пер. с серб.-хорв. / Д. Ж. Маркович. М., 1991.

Цырлина, Т. В. Авторская школа : варианты эффективного управления / Т. В. Цырлина. М., 1999.

Дополнительная литература

Караковский, В. А. Стать человеком : Общечеловеческие ценности целостного учебно-воспитательного процесса / В. А. Караковский. М., 1993.

Ковалев, Г. А. Пространственный фактор школьной среды : альтернативы и перспективы / Г. А. Ковалев, Ю. Г. Абрамова // Учителю об экологии детства / под ред. В. И. Панова и В. П. Лебедевой. М., 1996.

Кожевникова, Л. Г. Гуманизация учебно-воспитательного процесса как основа деятельности инновационного образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Г. Кожевникова. Нижний Новгород, 1997.

Коменский, Я. А. Законы хорошо организованной школы / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч. : в 2 т. М., 1982. Т. 2.

Тема 12

ОТНОШЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ «УЧИТЕЛЬ — УЧЕНИК» КАК УСЛОВИЯ ГУМАННОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Человеческие отношения как показатель гуманности. Подчинение их целям воспитания. Типы отношений.
- Отношения между субъектами педагогического процесса и их гуманистическая направленность.
- Понятие о педагогическом взаимодействии в системе «учитель — ученик».
- Структура и этапы педагогического взаимодействия воспитателя и учащихся.
- Педагогическое взаимодействие как творческое общение между учителем и учащимися. Взаимодействие и сотрудничество.
- Условия гуманизации педагогического взаимодействия.

Введение термина «отношения» в научный оборот связано с именем Ф. Гегеля. «Все, что существует, — писал он, — находится в отношениях, и эти отношения есть сущность всякого существования»¹.

Понятие «отношения» выступает в качестве интегративной характеристики личности, ее воспитанности, механизмов взаимодействия с другими людьми, с окружающей действительностью и отношения к собственной деятельности. Основными элементами, из которых «складывается» личность, являются отношения человека. Отношения определяют действия и поступки людей. Они лучше всего объясняют те или иные процессы, состояния, потому что, во-первых, все виды психической деятельности человека могут быть представлены как некая форма отношений, во-вторых, имеется в виду сознательная, активная, избирательная связь человека со значимым для него объектом, обусловленная индивиду-

¹ Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. М., 1974. Т. 1. С. 301.

альным сознанием и общественно-историческими условиями его жизни и деятельности. Отношения человека представляют собой субъективный, внутренний индивидуально-избирательный аспект его многосторонних связей с различными проявлениями действительности.

Особое внимание отношениям уделял известный белорусский педагог И. Ф. Харламов, который определял их «как переживание и выражение определенных связей, которые устанавливаются между личностью и другими людьми, а также различными сторонами окружающего мира и которые, затрагивая сферу ее потребностей, знаний, убеждений, поступков и волевых проявлений, так или иначе сказываются на ее поведении и развитии»¹. Он всесторонне проанализировал содержание отношений, которые необходимо формировать в системе гармоничного развития личности. На различных этапах эволюции общества, в процессе жизни и деятельности человека складывается и развивается большое разнообразие отношений, которые определяют соответствующие действия личности, ее мировоззрение, настроение, поведение и выступают важнейшими компонентами ее формирования. Эти отношения ученые (И. Ф. Харламов и др.) разделяют на целый ряд групп: социальные отношения, которые определяют мировоззрение личности и общественную направленность поведения (первая группа); нравственные отношения, включающие отношение к родине, к другим странам и народам, к труду, к общественному достоянию, к охране природы, к выполнению служебных обязанностей, к другим людям и к самому себе (вторая группа); эстетические отношения (третья группа); отношения, связанные с физической культурой (четвертая группа).

Нас интересуют отношения, возникающие в педагогическом процессе между учителем и учащимися, учащимися и учащимися. Эти отношения, как правило, начинают складываться в системе учебных занятий, продолжают во внеучебное время в школе, а также за пределами школы.

Основу учебно-воспитательного процесса составляют отношения между учителем и учащимися, при которых отдельный ученик и классный коллектив в целом выступают не только объектом педагогического воздействия, исполнителем воли учителя, но и активным участником этого процесса. Структура отношений «учитель — ученик» представляет собой систему осознанных связей, начиная с самых мимолетных пространственных со-

¹ Харламов И. Ф. Педагогика : учебник. 6-е изд. Минск, 2000. С. 322.

циальных действий и взаимоотношений, имеющих устойчивый характер.

Эти отношения диктуются объективной необходимостью: учитель должен учить, передавать опыт, а учащиеся — учиться, овладевать этим опытом. Учитель не выбирает себе учеников, а вступает в отношения с теми, кто пришел учиться. Ученики тоже не выбирают себе учителя, так как приходят в школу, где сложился определенный педагогический коллектив. Но, возникнув из объективной необходимости, эти отношения приобретают характер личностных, профессионально-нравственных, сознательно направляемых, регулируемых целями и задачами, которые осмысливаются учащимися и учителями далеко не однозначно. Каждая сторона в системе отношений «учитель — ученик» имеет свою специфику, которая определяется учебно-воспитательными задачами школы. взаимоотношения сторон в педагогическом процессе неравнозначны. Ведущую роль в педагогическом взаимодействии играет учитель. Содержание этих отношений влияет на эффективность учебно-воспитательного процесса, повышая или снижая его результативность.

В зависимости от частоты и характера контактов педагогов и учащихся отношения между ними могут быть интенсивными или поверхностными, дружескими или враждебными, стихийными или организованными, отношениями сотрудничества и паритета, а не соперничества. Когда мы говорим об отношениях между учителем и учащимися, то предполагаем основную их характеристику — гуманность. Отношения будут гуманными, если они построены на взаимном уважении, доверии между субъектами педагогического процесса и личной ответственности за результаты учебного труда. Однако в школьной практике отношения между учителем и учащимися часто бывают формальными, безразличными, негативными. Нередко педагогический процесс рассматривается как простая передача учащимся знаний, умений и навыков: учитель — сообщает готовую информацию, ученики — потребляют передаваемый учителем опыт. В результате односторонности действий педагогов учебная деятельность школьника обречена на слушание, воспроизведение, повторение.

При таком подходе к обучению дети теряют интерес к учению, не стремятся к самореализации, становятся строптивыми. Причины низкой результативности учебно-воспитательного процесса усматриваются в том, что этот процесс игнорирует самого ребенка. Педагоги, не признающие личную жизнь ребенка, всегда будут прибегать к силе, демонстрации власти. Беда многих учите-

лей в том, что, входя в класс, они видят перед собой не формирующуюся под их руководством и с их помощью личность, а лишь учеников, которые не выучили урок, не слушают, мешают работать. Дети выступают как носители знаний, умений, навыков, но не как маленькие граждане, личности со своими интересами, потребностями, желаниями, возможностями и способностями.

Проблема организации гуманных отношений между воспитателем и воспитанником является одной из центральных в учебно-воспитательной работе. Гуманизация отношений — это процесс овладения гуманными идеями, превращение их в идеи, мотивы поведения, в ежедневные отношения между учителем и учащимися. Гуманные отношения являются залогом успешной работы, роста и саморазвития школьников.

Гуманизация обучения предполагает рассмотрение его как процесса, направленного на ученика как центральную фигуру обучения. Ученик выступает основным участником образовательного процесса, отвечающего ценностям и интеллектуальным способностям личности. Учитель выполняет роль человека, облегчающего процесс учения, создающего атмосферу взаимного доверия и живого общения, позволяющего осуществить самореализацию личности в процессе обучения.

Важной стороной учебно-воспитательной работы является педагогическое взаимодействие как результат деятельности, направленной на решение учебно-воспитательных задач, развитие личности ребенка. В ходе педагогического взаимодействия устанавливаются разнообразные связи между субъектами и объектами воспитания, иной характер их отношений. Все это предполагает построение учебно-воспитательного процесса таким образом, чтобы обе стороны — учитель и ученики были активными соучастниками этого процесса. Отношения их строятся на принципе, сформулированном еще А. С. Макаренко, — как можно больше уважения к человеку и как можно больше требований к нему. Систематическое подавление личности учащегося приводит к отрицательным последствиям — ученик больше думает не об учебном предмете, который изучает, а о требованиях учителя, в результате чего стихийно возникает тенденция к сопротивлению всему, что исходит от него. Антагонизм между учителем и учащимися имеет и социальные последствия — воспитывается пассивный к социальным проблемам человек, неспособный к самоорганизации, инициативе, самостоятельности и критическому мышлению. Следовательно, новые требования общества к школе в плане формирования творческой личности не могут

быть реализованы старой системой отношений, построенной на принуждении.

Необходимо, чтобы взаимоотношения между участниками педагогического процесса были доверительными, гуманными и одновременно требовательными, субъекты педагогического процесса могли свободно обмениваться мнениями по тем или иным учебным проблемам, чтобы между ними возникал диалог, нацеленный на решение проблем общими усилиями. В этом отношении является поучительным кинофильм «Расписание на послезавтра», где одаренные учащиеся и не менее именитые учителя свободно включают в совместное решение тех или иных проблем. Самое главное, что взаимодействие между педагогами и учащимися построено на паритетных основаниях. Каждый имеет возможность высказать свою точку зрения, попытаться доказать ее правомерность. В кинофильме показано, что приход в школу умного, знающего филолога помог учащимся по-новому взглянуть на искусство, поэзию. Когда один из школьников сказал, что для А. Эйнштейна была важна только физика, а изучение произведений Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого — лишняя трата времени, учительница тактично показала, что А. Эйнштейн любил и ценил произведения и Ф. М. Достоевского, и Л. Н. Толстого. В кинофильме была и такая сцена, когда один из школьников отрицательно отозвался о поэзии В. В. Маяковского. Учительница только сказала, что это неправда, и начала читать стихи поэта. Весь класс стал внимательно ее слушать. На протяжении всего фильма мы не услышали ни одного окрика, а увидели только гуманные отношения между участниками педагогического процесса. В этом мастерство учителя, осуществляющего управление взаимодействием между субъектами педагогического процесса.

Гуманистическая направленность педагогического взаимодействия проявляется в том, что оно обеспечивает на учебных занятиях ситуацию психологического комфорта, возможность познавательного и эмоционального раскрепощения школьников, когда каждый может выразить себя, самоутвердиться в творчестве, самостоятельности, активной жизненной позиции.

Педагогическое взаимодействие становится эффективным, если технические приемы, используемые учителем, одухотворены гуманистическим отношением к школьникам и направлены на развитие их личности. Педагоги-новаторы указывают не только на необходимость педагогического взаимодействия и сотрудничества в учебном процессе как основы гуманного обучения, но

и предлагают схему его реализации через систему условий: буду сам рассуждать вслух и наглядно действовать с предметами у всех на виду; буду вовлекать ребят в свободное обсуждение, доказательство, опровержение; буду давать им специальные задания, решение которых невозможно без напряженной мысли, и развивать умения составления плана будущих действий; буду подкреплять стремление каждого ребенка быть вдумчивым.

Рассматривая школьника как активную личность, важно учебный процесс строить так, чтобы создавались условия, которые позволяли бы учащимся проявлять свойственную им от природы активность, самостоятельно приходить к познавательным открытиям, испытывать при этом радость от совместной деятельности, труда, игры, общения. Ученик должен поверить в себя, в свои познавательные силы, научиться преодолевать трудности и одерживать интеллектуальные победы. А учитель сможет направить активность учащихся в нужное русло, если будет жить интересами школьников, понимать их стремления и трудности, ставить себя на их место и исходя из этого конструировать задачи и способы обучения.

Смысл педагогического взаимодействия в системе «учитель — ученик» состоит в постановке притягательной творческой задачи, которая решается в ходе диалога учителя с классом и с каждым в отдельности, когда они совместно думают, сомневаются, размышляют, делают выводы.

Педагогическое взаимодействие — сложный и многокомпонентный процесс. Структурными компонентами педагогического взаимодействия являются педагогическое воздействие (деятельность учителя), ответная реакция (деятельность ученика) и связующее звено между ними — коммуникативная задача (общенческие механизмы).

Педагогическое воздействие (деятельность учителя) предполагает: постановку цели и учебных задач, заботу о принятии их учащимися, отбор содержания учебного материала для решения воспитательных задач, обеспечение его восприятия и усвоения, активизацию познавательной деятельности школьников, анализ педагогической ситуации, определение возможных вариантов ее решения и оптимальных методов, технологий воздействия на учащихся.

Результативность деятельности ученика (ответная реакция) обеспечивается принятием поставленных целей и задач как своих лично значимых, осмыслением полученной информации, нахождением адекватных методов работы с ней, ответной реакцией

на воздействие учителя, активизацией познавательной деятельности.

Механизм педагогического взаимодействия (коммуникативная задача) обеспечивает успешность обучения и воспитания школьников. Педагогическое взаимодействие возможно лишь на основе общения и диалога, ведущего к решению возникших проблем. Диалог включает три компонента: взаимное восприятие и понимание учителем учащегося (перцептивный аспект общения); обмен информацией между субъектами в процессе диалога (коммуникативный аспект); осуществление совместной деятельности (интерактивный процесс). Следовательно, главная задача учителя состоит в том, чтобы найти способы постановки перед учащимися коммуникативной задачи, в процессе решения которой устанавливается тесная взаимосвязь педагога с учащимися. На различных этапах педагогического общения коммуникативная задача воспринимается учащимися по-разному, в зависимости от уровня коммуникативного общения.

Педагогическое взаимодействие в системе «учитель — ученик» обеспечивает такое управление познавательной деятельностью обучающихся, при котором педагог: «а) ставит ученика в позицию активного субъекта учения, осуществляемого в общей системе коммуникативной работы класса; б) развивает способности ученика к самоуправлению (саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю) собственной деятельностью; в) организует процесс обучения как решение учебно-познавательных проблем на основе творческого взаимодействия (диалога) с учащимися»¹.

Успешная реализация педагогического взаимодействия во многом зависит от его тщательной подготовки. В связи с этим важно акцентировать внимание учителя на основных этапах подготовки и осуществления педагогического взаимодействия:

1. *Моделирование взаимоотношений учителя и учащихся в предстоящей деятельности.* Этот этап предусматривает планирование коммуникативного механизма урока, соответствующего его дидактическим целям и задачам; эмоционально-нравственной атмосфере в классе; творческой индивидуальности педагога; индивидуальным особенностям, возможностям и способностям учащихся; системе методов и приемов познавательной деятельности.

2. *Непосредственное взаимодействие с учащимися.* На этом этапе взаимодействия учителя с учащимися реализуется ранее спланированная модель общения, корректирующая его приемы и

¹ Мышление учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М., 1990. С. 11.

способы, создаются условия для инициативы и активности школьников в ходе обучения.

3. *Управление процессом взаимодействия в системе отношений «учитель — ученик» на уроке.* На этом этапе особенно важно обеспечить атмосферу сотрудничества и сотворчества, прочный психологический контакт, адекватную реакцию на динамику чувств, эмоциональных восприятий и переживаний участников педагогического процесса. Учителю необходимо научиться отбирать такие психологические сигналы, которые содействовали бы возникновению у учащихся установки на общение, мобилизации их внимания на том, что происходит на уроке.

4. *Подача учителем учебной информации.* На этом этапе педагогического взаимодействия следует использовать такие приемы общения в системе «учитель — ученик», чтобы школьник не только услышал, осмыслил, но и мог прочувствовать то, что видит и чувствует учитель.

5. *Установление обратной связи.* Осуществление обратной связи как в содержательном, так и в эмоциональном плане обеспечивает продуктивное взаимодействие на учебных занятиях, позволяет своевременно получать необходимую информацию о климате урока, настроении участников учебного процесса, протекании и результатах познавательной деятельности, отношении обучаемых к тому, что их окружает.

Названные выше этапы раскрывают механизм общения в системе «учитель — ученик». Реализация этого механизма в ходе обучения позволяет учителю создать атмосферу доверия и взаимопонимания, выбрать адекватную форму педагогического воздействия, стимулирующую позитивную ответную реакцию учащихся, создать условия для самовыражения и самоутверждения каждого ученика.

Целостность педагогического процесса заключается не только в сумме отдельных воспитательных и образовательных мероприятий. Основа его целостности — развивающаяся в многообразных формах жизнь детей. Еще В. А. Сухомлинский в книге «Разговор с молодым директором школы» писал о том, что «учение — это не механическая передача знаний. Это сложнейшие человеческие взаимоотношения»¹. Поэтому основой обучения, построенного на принципах педагогического взаимодействия, является общение и психологическое единство, когда ученик ощущает интерес со сто-

¹ Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. М., 1973. С. 54.

роны педагога к себе. По мнению В. А. Сухомлинского, общение выступает многопланово: оно как бы пропитывает каждый микроэлемент педагогического процесса, с него начинается любое педагогическое действие, т. е. с непосредственного духовного контакта с ребенком. При этом учитель должен обладать умением организовать общение не от себя, а от детей. Ошибка многих учителей-практиков состоит в том, что они ориентируются лишь на педагогические задачи и устремления, теряя за ними живую личность ученика.

О значимой роли общения в результативности обучения говорили педагоги-новаторы. Е. Н. Ильин полагает, что при организации обучения на принципах педагогического взаимодействия и сотрудничества следует большое внимание уделять технике общения, а именно: эмоциональному поведению самого учителя в ходе урока; эмоциональности диалога с учащимися, в котором фактам и событиям дается духовно-эмоциональная оценка; общей эмоциональной атмосфере урока, которая формируется на основе эмоционального поведения учителя и класса, их диалога; расстановке эмоциональных акцентов в материале, в рассуждениях учащихся, которые позволяют вызвать сопереживание, чувство некоего единства детей и педагога¹.

Взаимодействие и сотрудничество учителя и учащихся на уроке возможно при соблюдении принципов организации общения, к которым В. Ф. Шаталов относит:

- активность процесса педагогического общения, сотворчество;
- расширение объема и видов общения;
- интенсивность общения, проявляющуюся в динамике, насыщенности, разнообразных видах педагогического взаимодействия;
- психологический комфорт, обеспечивающий самораскрытие личности ребенка;
- создание индивидуальной программы общения со школьниками;
- педагогическое сотрудничество педагога и детей².

Учитель-мастер осуществляет управление познавательной деятельностью учащихся через управление процессом общения. Создавая ситуацию сотрудничества с учетом возрастных особенностей школьников, педагог органично включает их в коллективное обсуждение, в котором они связаны не только совместной задачей, вы-

¹ См.: Ильин Е. Н. Путь к ученику. Раздумья учителя-словесника : кн. для учителя. М., 1988.

² См.: Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. М., 1980.

зывающей коллективную мысль, но и искусно созданной ситуацией общения. При этом весь класс управляется учителем как бы с помощью учеников, участвующих в совместной работе. Если кто-то ошибается, класс моментально реагирует. Именно в этой реакции имеет место социально-психологическое взаимодействие, которое создается учителем.

При организации взаимодействия между учителем и учащимися на уроке важно соблюдать следующие условия:

- создание ситуации психологического единства в классе;
- обеспечение возможности самовыражения личности каждого школьника;
- обеспечение каждого методического приема определенной системой общения;
- скрытое управление инициативой учащихся.

Как результат деятельности учителя и учащихся, их взаимодействия выступает эффект сопонимания, содействия, соощенки, обеспечивающих продвижение ученика, развитие его понятий и представлений, взглядов и убеждений, практических умений и навыков.

Следует отметить, что эффективность педагогического процесса имеет место только при условии, если воздействие учителя вызывает положительную ответную реакцию. Только при совпадении интересов и установок школьника с предпринимаемыми усилиями педагога возможно общение, а следовательно, и взаимодействие их на уроке. Характер ответной реакции определяется характером педагогического воздействия, т. е. тем, как продумана и решена на уроке коммуникативная задача учителем.

Еще В. А. Сухомлинский писал: «А что вы чувствуете на уроке, когда между учеником и учителем нет контакта, когда учитель уткнулся в поурочный план, а дети рассматривают потолок или облачко за окном, плывущее по небу? Вам неловко перед учениками, вам неловко за учителя, и за себя, и за педагогику»¹.

Задача учителя состоит в том, чтобы возбудить духовный мир ученика, заставить думать, искать ответы на волнующие вопросы, рассуждать, спорить, доказывать. Но как побудить юную душу к сотрудничеству? Успех может быть обеспечен лишь в том случае, если учитель строит учебную деятельность с учетом человеческого фактора, на основе доверительности, взаимопонимания, искренности, обеспечивая при этом проникновение личности в личность, продуктивную организацию процесса сопереживания.

¹ Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. С. 61.

Продумывая механизм общения с учащимися на уроке или вне урока, учителю важно помнить о том, что далеко не любое его воздействие вызывает положительную ответную реакцию учащихся. Результативность педагогического воздействия зависит:

- от характера информации, которое оно несет;
- уровня воспитанности и подготовленности ученика, на которого направлено воздействие учителя;
- препятствий, встающих на пути восприятия и переработки учеником учительской информации;
- форм педагогического воздействия;
- отношения учителя, которое проявляется при выборе меры, средства воздействия на ученика, и от восприятия и переживания этого отношения воспитанником.

Именно отношение ученика к мерам и средствам воздействия учителя осложняет педагогическую деятельность и мешает возникновению педагогического взаимодействия. Психологические исследования показывают, что часто справедливые требования учителя воспринимаются учеником неадекватно. Педагог вкладывает в требование один смысл, а ученик — другой. Это приводит к непониманию с обеих сторон, т. е. учитель и ученик говорят на разных языках. Весь дух школы должен быть пронизан нравственными основами, призван воспитывать у учащихся чувство собственного достоинства и уважения к самому себе и окружающим его людям. Школьник не должен чувствовать, что его воспитывают. Искусственность педагогического процесса возникает тогда, когда в действиях учителя ученик усматривает лишь долг, а не интерес к его желаниям, делам, мечтам и мыслям. Особенность педагогического процесса состоит в гармонии и многообразии педагогических воздействий, при этом его гуманистическая направленность тем выше, чем меньше ребенок чувствует в нем замысел педагога. Гуманизация педагогического процесса в том и заключается, чтобы «найти путь к сердцу ребенка, подойти к нему так, чтобы любое дело, в которое он вовлекается, становилось для него потребностью, страстью, мечтой, а воспитатель — его товарищем, другом, единомышленником»¹.

Взаимодействие, сотрудничество и сотворчество в системе «учитель — ученик» меняет и позицию педагога в учебном процессе. Его задача состоит в том, чтобы, не снижая собственной активности, стимулировать активные действия школьников. Для этого он обязан соблюдать ряд требований: а) доверительность в обще-

¹ Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1988. С. 33.

нии с детьми; б) диалогичность, умение слушать ученика; в) взаимопонимание, без которого нет взаимодействия и сотрудничества; г) реальный психологический контакт, который строится на основе деловых и личных связей; способность отказаться от диктата и перейти к сотрудничеству и сотворчеству в обучении.

Результативность педагогического процесса во многом определяется культурой общения учителя, четкостью его представлений о структуре педагогического взаимодействия, умением соблюдать этапы взаимодействия при планировании и реализации учебной работы на уроке.

Гуманизация школьной работы будет способствовать внутреннему изменению личности, приобщению школьника к новой культуре, овладению методами и содержанием познания и практики, отказу учителя от авторитарности в педагогической деятельности и общении, пониманию мотивации поведения учеников. При этом в центре учебно-воспитательного процесса школы оказывается не содержание учебных предметов и не урок или мероприятие, а личность ученика с его духовным миром — миром потребностей, интересов, чувств, отношений к окружающему социуму.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Обоснуйте, что человеческие отношения являются показателем гуманности.

2. Выделите типы отношений и охарактеризуйте их.

3. Какие педагогические условия способствуют гуманизации воспитательных отношений?

4. Выявите условия эффективности педагогического взаимодействия в системе «воспитатель — воспитанник».

5. Когда отношения между субъектами педагогического процесса приобретают гуманистическую направленность?

6. В чем сущность целостного педагогического процесса?

7. Охарактеризуйте педагогический процесс как целенаправленное взаимодействие учителя и учащихся.

8. Раскройте сущность педагогического взаимодействия в системе «учитель — ученик».

9. Покажите особенности педагогического взаимодействия в системе «учитель — ученик».

10. Выделите структуру и охарактеризуйте этапы педагогического взаимодействия учителя и учащихся.

11. Какие факторы влияют на успешность педагогического взаимодействия «учитель — ученик»?

12. Дайте характеристику педагогического взаимодействия учителя и учащихся как системы и выделите основные компоненты.

13. Охарактеризуйте компоненты педагогического взаимодействия учителя и учащихся.

14. Охарактеризуйте педагогическое взаимодействие как творческое общение между учителем и учащимися.
15. Выявите общее, особенное и отдельное во взаимодействии и сотрудничестве.
16. Назовите педагогические условия гуманизации педагогического взаимодействия.

Темы рефератов

1. Сущность гуманизации человеческих отношений.
2. Сущность педагогического взаимодействия воспитателя и воспитанников.
3. Педагогическое взаимодействие, его сущность и функции.
4. Педагогическое взаимодействие в системе «директор школы — ученик».
5. Педагогическое взаимодействие в системе «учитель — ученик»: его сущность и функции.
6. Педагогические условия гуманизации воспитательных отношений.
7. Гуманизация отношений между субъектами педагогического процесса.
8. Этапы педагогического взаимодействия в системе «учитель — ученик».
9. Творческое общение как полноценное взаимодействие субъектов педагогического процесса.
10. Принципы педагогического взаимодействия и сотрудничества в системе «воспитатель — воспитанник».
11. Культура педагогического общения как фактор гуманизации педагогического процесса.
12. Моделирование взаимодействия учителя и учащихся в педагогическом процессе.

Основная литература

- Амонашвили, Ш. А.* Личностно-гуманистическая основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. Минск, 1995.
- Гавриловец, К. В.* Гуманистическое воспитание в школе : пособие для директоров школ, учителей, классных руководителей / К. В. Гавриловец. Минск, 2000.
- Рыданова, И. И.* Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. Минск, 1998.

Дополнительная литература

- Ильин, Е. Н.* Путь к ученику. Раздумья учителя-словесника : кн. для учителя / Е. Н. Ильин. М., 1988.
- Кан-Калик, В. А.* Педагогическое общение / В. А. Кан-Калик. М., 1987.
- Мудрик, А. В.* Общение в процессе воспитания : учеб. пособие / А. В. Мудрик. М., 2001.
- Петрова, В. Н.* Педагогическое сотрудничество, или Когда нравится учиться и учить / В. Н. Петрова. М., 1999.
- Рангелова, Е. М.* Нравственная культура ученика : пер. с болгар. / Е. М. Рангелова. Минск, 1988.
- Сухомлинский, В. А.* Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. М., 1973.

Тема 13

ГУМАННЫЕ СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В СИСТЕМЕ «УЧИТЕЛЬ — УЧЕНИК»

- Проблемные ситуации и конфликты в системе «учитель — ученик».
- Структура педагогического конфликта.
- Динамика протекания педагогического конфликта.
- Управление педагогическими конфликтами и их прогнозирование.
- Способы гуманного разрешения педагогических конфликтов.

Взаимодействие участников педагогического процесса обуславливает возникновение противоречий, которые служат источником развития и личностного роста его участников. Управляемые противоречия играют позитивную роль. Они стимулируют учащихся овладевать знаниями, умениями и навыками, способствуют взаимодействию учителя и учащихся. В этом случае поставленные педагогами цели и задачи, предъявляемые требования принимаются учащимися как личностные. Умелое преодоление противоречий сближает учителя и учащихся, ведет к доверительным отношениям и взаимопониманию. Если цели и задачи учителя и учащихся не согласуются, предъявляемые к ним требования не оказываются лично значимыми, то возникают проблемные ситуации, которые впоследствии могут перерасти в конфликты. Часто они усугубляются авторитарным стилем учителя, стремлением заставить учащихся подчиниться его требованиям.

Конфликтная ситуация — это сложная объективно-субъективная реальность педагогического процесса, где объективные составляющие представлены в виде субъективного восприятия и личной значимости ситуации для ее участников. В. И. Андреев определяет конфликтную ситуацию как ситуацию «скрытого или открытого противоборства двух или нескольких сторон-участ-

ников, каждая из которых имеет свои цели, мотивы, средства и способы разрешения проблемы, имеющей личную значимость для каждого из его участников»¹. Многие исследователи выделяют простые и сложные конфликтные ситуации. Как правило, простые ситуации разрешаются значительно быстрее. Противоречия в них носят несущественный характер, реализации мотивов ничто не угрожает. Участники простой конфликтной ситуации часто находят консенсус в решении проблемы. Например, в одной из школ г. Минска между ученицей и учителем физики назревала конфликтная ситуация. Учитель перед всем классом заявил ученице 9-го класса, которая по всем предметам имела высокие отметки, что она не знает учебный материал по физике выше чем на пять баллов. В ответ ученица резко возразила, что она дополнительно занималась физикой и может доказать, что знает учебный материал больше чем на пять баллов. Видимо, учитель почувствовал возможность возникновения конфликтной ситуации, в которую могли быть вовлечены и родители ученицы. Он предложил ей после занятий сдать весь материал за целую четверть. Ученица с честью сдала экзамен: ответила на все вопросы, решила четыре задачи и получила 8 баллов. Учитель на следующем уроке сказал перед классом, что он ошибался: ученица успешно выдержала испытание и заслуженно получила высокую оценку. Конфликтная ситуация была исчерпана.

Сложная конфликтная ситуация отличается взаимодействием учителя и учащихся в обстановке, когда наблюдается рассогласование цели, задач, мотивов и личных возможностей учащихся. Степень рассогласования определяет и уровень сложности и трудности конфликтной ситуации. Часто это рассогласование вызывает плохое поведение школьника в связи с отсутствием внимания к нему учителя. Ученику, по его мнению, требуется особое внимание учителя, а его иногда нет. Школьнику хочется, чтобы его заметили. Если его требования остаются без внимания, то учащийся выбирает и соответствующее поведение. Обычно в школьной практике мы наблюдаем такую ситуацию. «Иванов ничего не делает на уроке и мешает всему классу, грубит в ответ на сделанные замечания», — говорит Надежда Петровна. — «Да? А у меня прекрасно работает, с интересом выполняет все задания, даже хочет получить за четверть отметку 9 баллов!» — отвечает Мария Павловна. Однако часто учащиеся, подобно Иванову, на глазах преоб-

¹ Андреев В. И. Конфликтология : искусство ведения спора. Ведение переговоров и разрешение конфликтов. Казань, 1999. С. 82.

ражаются: только что кричал, ругался, дерзил учителю, кому-то угрожал, но, услышав голос Марии Павловны, моментально изменялся, иными становились голос, интонация, выражение лица, не говоря уже о лексике. От казавшейся конфликтной ситуации не осталось и следа. Ученики действительно выбирают поведение, и это означает, что учителя могут и должны влиять на их выбор, предупреждать возникновение сложных конфликтных ситуаций. Конфликтная ситуация часто создается из-за стремления учащихся к властолюбивому поведению. Сейчас в школе можно встретить достаточно большое число маленьких властолюбцев. Они подражают современным сильным личностям, «крутым». Иногда дети ведут себя по типу «ты мне ничего не сделаешь». Властолюбец часто идет на открытую конфронтацию с учителями, учащимися. Такая конфликтная ситуация является экстраординарной, и перевод ее в русло продуктивного взаимодействия требует от педагога творческого подхода, высокой педагогической культуры, гуманного отношения к учащемуся.

Можно выделить общие признаки сложной педагогической ситуации: осознание учащимися угрозы их свободе, несоответствие требований педагога объективным возможностям учащегося; рассогласование в мотивах учебной деятельности учащихся и педагогов; нарушение привычного образа учебной деятельности учащихся, препятствия, возникающие на пути реализации определенных целей, мотивов; состояние психической напряженности как реакция личности на трудность, преодоление которой значимо для субъекта; заметное изменение привычных способов деятельности, поведения, общения, выход за рамки устоявшихся отношений.

Конфликтная ситуация, не находящая своего положительного разрешения, часто перерастает в конфликт. Этому способствуют действия и совокупность действий участников конфликтной ситуации, провоцирующие резкое обострение противоречия и начало борьбы между ними. Это состояние В. И. Андреев называет инцидентом, который переводит конфликтную ситуацию в конфликт.

Слово «конфликт» происходит от латинского слова *conflictus*, что означает столкновение. Конфликт — это столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций, мнений, отношений в сознании отдельно взятого индивида; это — предельно обостренное противоречие и борьба участников педагогического процесса в решении проблемы, имеющей личную значимость для каждого из них. Он связан с острым эмоцио-

нальным переживанием. В отличие от конфликтной ситуации и споров конфликт имеет более обостренное противоречие, которое заставляет участников занимать различные позиции, отстаивать свою точку зрения, часто применять нелицеприятные способы борьбы.

С психологической точки зрения конфликт означает столкновение противоположно направленных, часто несовместимых потребностей, мотивов, интересов, мыслей, чувств, способов действий и актов поведения. Конфликт отличается силой эмоционального накала противостояния его участников, остротой негативного переживания учителя и учащихся. Конфликты болезненно переносятся всеми участниками, часто являются причинами стрессов, разрыва отношений, могут вызывать различные психосоматические заболевания, депрессию, порождать разного рода комплексы.

Конфликты в школе имеют специфические особенности: в них всегда участвуют дети, которые наиболее чувствительны ко всякому несправедливому решению, авторитарному стилю отношений. Последствия конфликта непосредственно отражаются на личностном развитии детей, а часто и на дальнейших судьбах выпускников школы. В конфликте сталкиваются интересы, ценности, идеи, функционально-ролевые позиции представителей разных возрастов и социальных групп; ответственность за педагогически правильное разрешение конфликта возложена на учителя или администрацию школы; в конфликт обычно вовлекается достаточно большое число участников, имеющих разный социальный статус, а в случае затягивания конфликта количество его участников возрастает; социально-психологическая зависимость ученика от учителя и разница в жизненном опыте порождают разную степень ответственности и др.

Исследования показывают, что независимо от того, что послужило причиной педагогического конфликта (какого рода искажения имеются в совместной деятельности участников педагогического процесса), он может захватить разные сферы отношений учащихся и педагогов и сами их личности. Соответственно конфликты можно дифференцировать по различным показателям. Конфликты бывают краткосрочные и затяжные, явные и скрытые и др. Разделяют конфликты на внутренние (внутриличностные) и внешние (межличностные и межгрупповые). Конфликты могут подразделяться по степени остроты противоречий, которые возникают между участниками педагогического процесса (недовольство, разногласие, противодействие, раздор, вражда). Раз-

личные типы конфликтов взаимосвязаны между собой. В ходе развития конфликты одного типа могут переходить в конфликты другого типа.

М. М. Рыбакова выделяет следующие виды сложных педагогических ситуаций, или конфликтов: конфликты деятельности, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности; конфликты поведения, поступков, возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе (чаще на уроках), вне школы; конфликты отношений, возникающие в сфере эмоциональных личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности¹.

Конфликты деятельности возникают между учителем и учеником и проявляются в отказе последнего выполнять учебное задание или в плохом его выполнении. Причины таких конфликтов различные: трудности в усвоении учебного материала; нежелание учиться либо учение без интереса; некорректное замечание учителя; утомление и др. Конфликты деятельности чаще всего возникают из-за трудностей в обучении, чрезмерного увеличения учебной нагрузки, низкой мотивации учения.

Конфликты поведения, поступков возникают, если учитель ошибся при анализе поступка ученика, не выяснил мотивы, сделал необоснованные выводы. Если учитель корректирует поведение ученика путем оценки его поступков без должной информации о мотивах поступков, их причинах, то, как правило, между учителем и учеником возникает отчуждение, ведущее к конфликту. Такие конфликты могут возникать из-за плохой организации обучения, когда не учитываются возрастные особенности учащихся. В связи с этим можно выделить три конфликтных периода.

Первый период — происходит смена ведущей деятельности с игровой на учебную, ребенок идет в первый класс, у него появляются новые требования и обязанности. Если учитель работает без учета особенностей этого возраста, то, как правило, возникают конфликты учащегося с учителем. Приведем пример. Мальчик Тима учился в подготовительном классе в привычных условиях детского сада. Воспитательница-учительница с любовью относилась к детям, учебный материал усваивался ими в непринужденной форме, учение было веселым, радостным и интересным. Во вто-

¹ См.: Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М., 1991. С. 46.

рой класс Тима пошел в общеобразовательную школу, где встретил совершенно другое отношение. Учительница за всякую неточность, детскую провинность наказывала, ругала, грозила вызвать в школу родителей. А на уроках физической культуры учитель строил детей в шеренгу и долго читал нотацию или ставил их в угол. Мальчик стал возражать учительнице, грубить. Ночью бабушка услышала тихий детский плач. Она забеспокоилась и спросила внука: «Тимочка, чего ты плачешь?». В ответ услышала: «Бабушка, я не хочу ходить в школу. Там злые учителя!». Как видим, бездушное отношение учителей к младшим школьникам порождает конфликты и отбивает у них желание учиться.

Второй период — переход в пятый класс. Вместо одного учителя ребята занимаются у разных учителей-предметников, изучают новые школьные предметы. *Третий период* — начало 9-го класса, у школьников возникает новая болезненная проблема: необходимо решить, что делать после окончания школы — идти в среднее специальное учебное заведение или продолжить обучение в средней школе.

Конфликты отношений часто возникают в результате безразличного, а иногда некорректного отношения учителя к учащемуся. Эти конфликты по причине субъективного характера, личностных особенностей конфликтующих, приобретают личностный смысл, порождают длительную неприязнь ученика к учителю, надолго нарушают их взаимоотношения. Приведем пример. Учительница белорусского языка одной из школ относилась высокомерно к учащимся, при всякой ошибке с иронией и неприязнью делала замечания и читала нотации. Она не любила учащихся, и они платили ей тем же. Один из учеников долгое время болел. Но после его возвращения в школу учительница уже на втором уроке вызвала его к доске с тем, чтобы проверить, как он усвоил пропущенный материал. Ученик честно признался, что еще не успел его выучить. Учительница без комментариев заявила: «Садись, два!». Возник конфликт между учеником и учительницей. Ученик стал ненавидеть учительницу и белорусский язык. Эту неприязнь он пронес через годы. Приведенный пример показывает, как важно учителю, проявляя высокую требовательность, сочувственно относиться к учащимся, соблюдать чувство меры, такта и уважения, гуманно относиться к каждому.

Конфликты возникают не только в системе «учитель — ученик», но и между самими учащимися, учащимся и целым классом, между учителем и родителями и т. д.

В развитии педагогического конфликта можно выделить два этапа: неосознанный (потенциальный) и осознанный (реальный). Первому этапу соответствует скрытый характер конфликта. Мастерство педагога состоит в том, чтобы заблаговременно заметить начало скрытого конфликта между участниками педагогического процесса и путем тактичных приемов и методов предотвратить перерастание его в реальный конфликт.

В структурном отношении выделяются следующие компоненты конфликта: конфликтная ситуация, участники конфликта, объект конфликта, конфликтное взаимодействие и причина конфликта. В. И. Андреев советует для отличия конфликта от конфликтной ситуации воспользоваться формулой: проблема + конфликтная ситуация + участники + инцидент = конфликт.

Участниками педагогического конфликта являются учащиеся и педагоги. Объектами конфликта выступают учебно-воспитательная деятельность и общение.

Исследователи (А. Я. Анцуков, А. И. Шипилов) в структуре конфликта выделяют такие его важнейшие компоненты:

1. *Конфликтующие стороны.* В конфликте участвуют, как минимум, две конфликтующие стороны (конфликтанты) — учитель и отдельный ученик, учитель и группа учащихся и др. В конфликт могут быть вовлечены и другие участники — сочувствующие (той или другой стороне), провокаторы (подстрекатели), примирители, консультанты, невинные жертвы.

2. *Зона разногласий.* Конфликт возникает только тогда, когда есть зона разногласий — предмет разногласий, спора, различные точки зрения на тот или иной факт или вопрос (один или несколько), приводящие к рассогласованию позиций педагога и учащихся. Зона разногласий не всегда легко распознаваема. Нередко участники конфликта сами не очень четко ее представляют. Педагогические конфликты чаще всего начинаются с нарушения нормальных отношений между педагогами и учащимися. Этому способствует авторитарный стиль работы педагога.

3. *Представления о ситуации.* Каждый из участников конфликта составляет свое представление о сложившейся ситуации в зоне разногласий. Эти представления не совпадают. Конфликтующие стороны видят ситуацию по-разному, что создает повод для их столкновения: один из двоих воспринимает ситуацию как проявление недружелюбия, несправедливого отношения, неправомерных действий и др.

4. *Мотивы.* Причин для возникновения конфликтов много, но все они в конечном счете сводятся к наличию у каждого человека определенных установок, потребностей, мотивов, интересов, мнений, идей и т. п., на основе которых он воспринимает и оценивает все, с чем сталкивается. Мотивы могут быть как осознанными, так и неосознанными. Но и в том и в другом случае они самым существенным образом влияют на отношение человека к важным для него вещам. На основе мотивов вырабатываются цели, которые часто не совпадают или с возможностями ученика, или с требованиями учителя, что приводит к конфликту.

5. *Действия* возникают в связи с наличием разногласий, несогласованности мотивов и целей. Участники конфликта начинают вести себя так, что их действия сталкиваются. Действия одной стороны мешают другой стороне достичь своей цели. В столкновении направленных друг против друга действий и противодействий заключается реальное протекание конфликта.

Конфликт развивается в определенной динамике, т. е. всякий реальный конфликт представляет собой процесс. Рассмотрение конфликта в динамике предполагает вычленение его стадий. Первой стадией любого конфликта является *возникновение объективной конфликтной ситуации*, которая вызывается рассогласованием в мотивах, целях и действиях учителя и учащихся. Часто эту стадию называют предконфликтной. На этой стадии педагогу необходимо принять меры для устранения, сглаживания наметавшихся противоречий, подвести возникшую конфликтную ситуацию к ее положительному разрешению. В практике работы школы такое положение бывает не часто, в большинстве случаев педагог стремится подчинить цели, мотивы и действия ученика своей воле, своему видению проблемы. Вторая стадия — *осознание объективной конфликтной ситуации*. Обе стороны понимают, что противоречия в их действиях и отношениях достигают кульминации, предельного состояния. Конфликтная ситуация может возникнуть, если учитель предлагает непосильные домашние задания по какому-либо предмету, требует знания дополнительного материала, предъявляет завышенные требования к ученику, явно занижает отметку и др. Третьей стадией является *переход к конфликтному поведению*. Между педагогом и учеником или между учениками устанавливаются явно выраженные негативные отношения. Конфликтующие стороны не понимают и не хотят понять друг друга. Четвертая стадия — *завершение кон-*

фликта, когда происходит разрешение противоречия между участниками конфликта. Наконец, последней стадией является *постконфликтная ситуация*, когда оба конфликтанта находят приемлемое решение проблемы и расстаются мирно, без горечи поражения, или учитель добивается подчинения ученика своим требованиям, становится «победителем», а ученик оказывается подавленным, вынужденным выполнить требования учителя.

В сложных педагогических ситуациях перед учителем встает задача управления конфликтом и соответственно деятельностью ученика. Управление педагогическими конфликтами состоит в предвидении и предотвращении их возникновения. Учителю важно применять профилактические меры по предупреждению конфликта, целенаправленно устранять объективные и субъективные причины появления противоречий, ведущих к конфликту. И. И. Рыданова отмечает, что учителю важно «уловить уже первые признаки наметившейся дисгармонии во взаимоотношениях и понять его [конфликта — А. С.] истоки. Это чрезвычайно ответственный этап, ибо исход наметившегося рассогласования, его трансформация в конфликт зависит от последующих реакций. Они могут обострить или перевести возникшие противоречия на рельсы мирного урегулирования»¹. Для педагога полезен анализ как конструктивных, так и деструктивных результатов разрешения конфликта. Существенным является проектирование и конструирование возможных конфликтов в педагогическом процессе, а также их последствий.

Успешное управление конфликтом обуславливается единством стратегии и тактики действий учителя. Стратегия определяет главную, принципиальную линию поведения учителя, направленную на реализацию отдаленных педагогических целей. Она устанавливает взаимосвязь с целями, мотивами и потребностями личности. Тактика, являясь составной частью стратегии, определяет и конкретизирует механизмы взаимодействия между участниками педагогического конфликта, обеспечивает проявление определенных педагогических реакций в конкретной педагогической ситуации. Стратегия и тактика при разрешении педагогических конфликтов диалектически взаимосвязаны. Стратегия может детерминировать несколько тактик, в свою очередь, каждая тактика на определенном этапе развития конфликта может выступать стратегией.

¹ Рыданова И. И. Основы педагогики общения. М., 1998. С. 148.

Гуманное разрешение конфликтов связывается с правильным выбором стратегии и тактики поведения учителя. Гуманность учителя состоит в умении заметить признаки намечающегося конфликта во взаимоотношениях учащихся, выявить его причины и сделать все возможное, чтобы не допустить конфликта. Возникший конфликт важно не подавлять авторитарными методами, а стремиться к выработке оптимальной стратегии и тактики разрешения конфликта методами, основанными на гуманном отношении к детям.

Наиболее эффективным способом разрешения конфликтов педагога и учащегося является ориентации обеих сторон на сотрудничество в условиях совместной деятельности. Сотрудничать — значит действовать вместе. Если в ситуации конфликта удастся провести беседу и организовать деятельность на основе сотрудничества, то это приводит к тому, что конфликтующие стороны начинают совместно работать, заниматься общим делом. Сам факт включения конфликтующих сторон в общее дело создает условия для достижения согласия и успешного разрешения конфликта. Учителю важно проявить такт и умение, сгладить имеющиеся противоречия, помочь учащемуся осознать допущенные ошибки. Конфликтующие стороны, избрав сотруднический стиль совместной работы, делают первый шаг к примирению.

Существенное значение имеет понимание сути конфликта, выяснение противоречий, которые появились в деятельности его участников. Не оспаривая, не обвиняя ученика в случившемся, необходимо постараться разобраться в сути конфликта, поставить себя на место ученика и привести дополнительные доводы в его пользу. В результате складывается впечатление, что вы добросовестны, знаете ситуацию и стремитесь помочь ученику выйти из создавшейся ситуации.

Значительный интерес представляют имеющие гуманную направленность *игровые методы* разрешения конфликтов. Среди них мы выделим методы интроспекции, эмпатии, логического анализа.

Метод интроспекции заключается в том, что человек ставит себя на место другого, а затем в своем воображении воспроизводит мысли и чувства, которые, по его мнению, этот другой испытывает в данной ситуации. Много значит обращение к конфликтующему с вопросом: «Как бы ты поступил в данной ситуации?». Ученик начинает задумываться о сути конфликта, понимать, что учитель относится к нему с доверием, пытается разобраться в ситуации на

равных. Часто такой подход способствует разрешению конфликта и поднимает авторитет учителя.

Действительно гуманным методом разрешения конфликта является эмпатия, которая основана на сопереживании другому человеку. Этот метод дает возможность учителю достичь высоких результатов, если он умеет доверять своему начальному, интуитивному ощущению и способности вовремя остановить интеллектуальные интерпретации. В одном из классов средней школы г. Борисова часто возникали конфликты между учащимися и учителем литературы. Приход в школу опытного учителя Ольги Яковлевны изменил ситуацию — в классе прекратились конфликты. Она была прекрасным педагогом, умела включить учащихся в обсуждение проблем. Ни один не оставался без внимания. Примечательной особенностью учительницы было умение подойти к каждому ученику с нужными словами, посочувствовать, ободрить. Она знала индивидуальные особенности всех учеников и строила свою работу с опорой на положительные стороны школьников. Детей как будто подменили. Ольга Яковлевна никогда не жаловалась на своих учеников ни администрации школы, ни родителям, которые с удовольствием приходили на собрания. Характеризуя учащихся, она стремилась показать именно хорошие их стороны, говорила о потенциальных возможностях и имеющихся недоработках, обращала внимание родителей на то, какие учебные дисциплины требуют внимания и помощи детям в подготовке уроков.

Метод логического анализа можно использовать в тех случаях, когда учащиеся склонны опираться на осмысление своих действий и поступков. Чтобы понять учащегося, педагог выстраивает систему интеллектуальных представлений о нем и той ситуации, в которой тот находится. Школьные учителя математики часто относятся к такому типу «мыслителей».

Способами локализации еще не разгоревшегося конфликта могут выступать: бережное, внимательное отношение учителя к учащемуся, использование шуток, юмора, стратегия отступления, отклонения и уступок, которые смягчают противоречия и дают возможность учителю реализовывать воспитательно-образовательные цели.

Гуманному разрешению конфликтов в школьной практике способствуют *эвристические методы*: «мозговой штурм», метод косвенных вопросов, метод инверсии.

Метод «мозгового штурма» предполагает коллективную генерализацию идей. Он позволяет включить конфликтующие стороны в поисковую деятельность, которая направлена на разрешение возникшего спора. Этот метод заставляет участников конфликта вместе обсуждать насущные проблемы, дискутировать, находить решения.

Метод косвенных (эвристических) вопросов своим происхождением обязан древнегреческому мыслителю Сократу. Он дает возможность стимулировать мысль, не подсказывая идею решения вопроса. При устранении педагогических конфликтов выделяют следующие этапы названного метода: осознание и анализ конфликтной ситуации; поиск идеи решения и составление плана действий; осуществление плана; и, наконец, контроль и самоконтроль полученных результатов.

Метод инверсии при разрешении конфликтов предполагает использование противоположных процедур мышления, таких, как анализ и синтез, сужение и расширение поля поиска. С. Ю. Темина советует, что если не удастся решить проблему в избранном порядке, нужно попытаться решить ее в обратном порядке и т. д.

Не менее важен и метод парадоксов, близкий к методу инверсии. Хладнокровие, выдержка и находчивость позволяют учителю «не заметить» шалости ребят, рассчитанной на возмущение учителя. Приведем пример разрешения ситуации, создавшейся в одном из классов школы г. Минска. Учительница, войдя в четвертый класс, обнаружила, что ее стул оказался привязанным к столу. Она с радостью воскликнула: «Ах, какие вы молодцы, ребята! Сколько мы говорили о необходимости беречь школьную мебель, и сегодня вы не на словах, а на деле поступили правильно. Вот только мне сесть неудобно. Поэтому отвяжите, пожалуйста, стул». Несколько мальчишек наперегонки бросились отвязывать стул.

Педагогический опыт показывает, что не следует резко пресекать нарушение дисциплины, становиться с виновником на одну ступень.

Таким образом, учителю важно постоянно заботиться о создании гуманных отношений в воспитательно-образовательном процессе. Он должен обладать профессиональной компетентностью, высокой коммуникабельностью, уметь проявлять заботу и эмпатийное отношение к учащимся. Это в определенной мере будет предупреждать конфликты, а в случае их возникновения способствовать их гуманному разрешению.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какова природа конфликтной ситуации и конфликта?
2. Выделите общее и особенное в конфликтной ситуации и конфликте.
3. Назовите виды конфликтов и охарактеризуйте их.
4. В чем состоит различие простых и сложных конфликтных ситуаций?
5. Назовите структурные компоненты конфликта и охарактеризуйте их.
6. Охарактеризуйте стадии развития конфликта.
7. Выявите причины возникновения конфликтов в современной средней школе.
8. В чем состоит сущность управления конфликтами?
9. Назовите гуманные способы преодоления конфликтов в педагогическом процессе.
10. Приведите примеры из школьной практики авторитарного и гуманного разрешения конфликтов между участниками педагогического процесса.

Темы рефератов

1. Понятие педагогического конфликта и его детерминанты.
2. Особенности педагогических ситуаций и конфликтов.
3. Конфликты учителей со школьниками и способы их преодоления.
4. Педагогические ситуации и конфликты деятельности.
5. Педагогические ситуации и конфликты поступков.
6. Педагогические ситуации и конфликты отношений.
7. Управление межличностными педагогическими конфликтами.
8. Гуманные способы разрешения педагогических конфликтов.

Основная литература

- Анцуков, А. Я.* Конфликтология : учебник / А. Я. Анцуков, А. И. Шипилов. М., 2002.
- Рыбакова, М. М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. М., 1991.
- Темина, С. Ю.* Конфликты школы или «школа конфликтов»? (Введение в конфликтологию образования) / С. Ю. Темина. М. ; Воронеж, 2002.

Дополнительная литература

- Вишнякова, Н. Ф.* Конфликт — это творчество? / Н. Ф. Вишнякова. Минск, 1996.
- Журавлев, В. И.* Основы педагогической конфликтологии : учебник / В. И. Журавлев. М., 1995.
- Ксенчук, Е. В.* Технология успеха / Е. В. Ксенчук, М. К. Киянова. М., 1993.
- Рыданова, И. И.* Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. Минск, 1998.

Тема 14

ПОВЫШЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УРОКА — ВАЖНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Урок как основная форма организации процесса обучения.
- Гуманистический подход в организации урока.
- Позиции учителя и учащихся на уроке.
- Демократизация стилей и принципов руководства учебно-воспитательным процессом.

Урок как основная форма организации обучения школьников прошел длительный путь становления и совершенствования. Многие ученые, учителя обращали внимание на его недостатки (передача готовых знаний, отсутствие связи между различными уроками, доминирующая роль учителя на уроке, отсутствие диалога в обучении, недостаточный учет индивидуальных особенностей учащихся и др.). Поэтому всегда продолжались поиски способов совершенствования структуры урока, его организации и проведения, обращалось внимание на согласование образовательной, воспитательной и развивающей целей урока.

В настоящее время совершенствование урока обусловливается современными целями обучения, воспитания и развития творческой, высоко нравственной личности, требованиями совместной деятельности учителя и учащихся по достижению запланированной цели. Современный урок нацелен не только на усвоение школьниками системы знаний по тому или иному учебному предмету, приобретение умений и навыков, но в большей мере — на развитие у них творческих способностей и склонностей, учет интересов и стремлений каждого учащегося. Он отличается тесным взаимодействием учителя и учащихся, при котором упор делается на равноправные человеческие отношения.

Проявление гуманизма современного урока можно наблюдать уже в самом его начале: учитель обращается к учащимся с приветливой улыбкой, интригующим сообщением, что сегодня они познакомятся с очень интересным материалом, знание которого пригодится не только в дальнейшей учебе, но и в жизни. Учитель с первых минут стремится обратить внимание на всех учащихся: сильных, средних, слабых. При этом на уроке создается атмосфера доброжелательности, комфорта и ориентации на победное учение.

Особенностью современного урока является стимулирование учащихся к поиску закономерностей, совместное решение проблем, дальнейшее их осмысление и обобщение. Н. Е. Щуркова подчеркивает, что современный урок — это поиск, открытие и осмысление истины в совместной деятельности учителя и учащихся¹. Гуманизм современного урока состоит в стремлении учителя обеспечить учащимся интересную поисковую деятельность, приводящую к успеху. Организация учителем успешного овладения знаниями, умениями и навыками на уроке является главным признаком гуманистической направленности урока. При этом чрезвычайно важно, чтобы урок возвышал ребенка до осмысления истины и способствовал достижению счастья. Знания имеют ценность лишь как средство постижения тайн жизни и обретения свободы выбора.

Присутствуя на уроке математики в одной из школ г. Минска, где занятия вел участник республиканского конкурса «Учитель года-2004» Д. Мацкевич, мы были приятно удивлены, что учитель в новом для него коллективе моментально нашел общий язык с учащимися. Он был заранее проинформирован, что этот класс является образцовым и в поведении, и в подготовке по математике.

Учитель говорит: «Давайте сделаем так, чтобы наше знакомство оставило приятное впечатление и для вас, и для меня. Договорились!». И сразу переходит к рассмотрению квадратичной функции. Идет интересная беседа знающего учителя с теми, кто стремится постичь премудрости математики. На доске записаны следующие квадратичные функции: $y = x^2$; $y = (x - 1)^2 - 4$; $y = x^2 - 2x - 3$; $y = |x^2 - 2x - 3|$; $y = x^2 - 2|x| - 3$; $y = |x^2 - 2|x| - 3|$ и задание повышенной трудности: «При каких значениях пара-

¹ См.: Культура современного урока / под ред. Н. Е. Щурковой. М., 2000. С. 10.

метра a уравнение $x^2 - 2|x| - 3 = a$ имеет ровно три корня?». Учитель с помощью учащихся выясняет, что графики первой, второй и третьей функций могут построить все школьники. Учащиеся активно включаются в работу. Одна ученица поднялась при ответе из-за парты, но учитель заметил: «Можно не подниматься, а отвечать сидя за партой, это сэкономит время». Это тоже способствовало созданию благоприятной обстановки на уроке. Построить график четвертой функции не смогли несколько школьников. Учащиеся на доске поэтапно строят этот график и объясняют принцип построения. Вопрос учителя о том, как построить графики пятой и шестой функций, вызывает затруднение у учащихся. Учитель говорит, что сегодня они научатся строить графики более сложных квадратичных функций и объявляет тему урока: «Построение графиков функций, содержащих переменную под знаком модуля».

Весь ход урока математики — это демонстрация гуманных отношений учителя и учащихся. Проведенный урок представляет собой последовательное развертывание поиска решения проблемы, связанной с исследованием квадратичной функции и построением ее графика. Учитель спрашивает у учащихся, что они хотят получить в конце урока, какую цель ставят перед собой. Все учащиеся единодушно хотят научиться строить графики функций, содержащих переменную под знаком модуля. Педагог предлагает четыре маршрута работы на уроке: «решаю и проверяю сам» (этот путь выбрали три человека), «активно работаю вместе с учителем» — все остальные учащиеся класса. Ни один школьник не избрал путь «наблюдаю со стороны» или «другой путь». Такой подход свидетельствует о гуманном и демократичном отношении к учащимся. Педагог учитывает их желания и возможности, обеспечивает право свободы выбора методов работы на уроке. Класс совместно с учителем активно включается в эвристический поиск решения поставленной задачи. Учащиеся свободно высказывают свои предположения, аргументируют, и постепенно на доске появляются графики пяти функций, анализируется способ построения графика шестой функции и отмечается его вид. Затем учитель обобщает сделанные учащимися выводы и предлагает тест на 5 минут, попросив учащихся сесть «елочкой», чтобы не мешать друг другу. После выполнения теста каждый учащийся обменивается своими решениями с соседом по парте для проверки результатов. В завершение проверки учитель высвечивает на экране правильные варианты решения заданий и

учащиеся сверяют полученные результаты. Наконец, учитель спрашивает: «Кто правильно выполнил пять заданий, четыре, три, два, одно, ни одного?». Оказалось, что две трети учащихся выполнили пять заданий, а остальные — четыре. Учитель хвалит учащихся за успешную работу и хорошее усвоение учебного материала. В конце он говорит: «Нам нужно оценить наши результаты» — и задает вопрос: «Как Вы оцениваете мою работу на уроке?». Все хором отвечают: «Отлично!». Затем учитель предлагает выставить себе отметки: кто выполнил пять заданий — 10 баллов, четыре задания — 8 баллов.

В качестве домашнего задания предлагается выполнить на выбор одно из заданий: простое заполнение памятки и решение некоторых задач, проработка материала по учебнику и решение задач, в том числе и повышенной трудности.

Подытоживая работу, учитель выясняет мнение учащихся о достижении ими заранее поставленной цели урока. Учащиеся довольны, они благодарят учителя за интересный урок, а учитель в свою очередь благодарит школьников за плодотворную работу и желает успехов в учебе.

Это был урок, пронизанный идеями гуманизма, демократии, доброты и внимания, радости и успеха. Общая атмосфера, темп проведения урока, спокойная рабочая обстановка не потребовали много усилий, работа на уроке была учащимся в радость, они достигли запланированной цели, процесс овладения темой был успешным. Учащиеся сохранили работоспособность на протяжении всего урока, который прошел без нервозности, без ненужной суеты и гнетущего напряжения. На следующем уроке русской литературы учащиеся также активно включились в обсуждение проблем, умело разбирали особенности лирики. С полным правом можно сказать, что рациональное распределение сил и энергии учащихся на каждом уроке способствовало обеспечению высокой работоспособности учащихся и продуктивности уроков, хорошему усвоению учебного материала, радостному и успешному учебному труду.

Как видим, в центре внимания на современном уроке находится ученик, его личность, происходит очеловечивание процесса обучения, создаются условия для развития интересов и стремлений учащихся, стимулируется реализация их потребностей и мотивов вовлечения в творческий учебный труд, который приносит учащимся радость от осознания достигнутого, уважение к личному достоинству и обучающих, и обучаемых. А. С. Белкин подчер-

кивает, что радость сама по себе не возникает. Она всегда озаряется обязательным и непременным успехом, который окрыляет человека¹. Радость познания, озаренная успехом в достижении поставленной цели, является источником внутренних сил ребенка, внутренней энергией для преодоления трудностей и развития желания учиться. Этим самым можно сказать, что гуманизация учебно-воспитательного процесса направлена на поиск оптимальных путей к сердцу и уму школьника. Для этого важна сформированность у педагога положительной установки на каждого ученика как уникальную и неповторимую личность. Эта установка помогает учителю реализовать личностно-ориентированный подход, своевременно учесть индивидуальные особенности и возможности учащихся в учебной деятельности, во внеклассной работе и общении.

Развитие умения познавать учащихся — необходимое условие гуманизации отношений в системе «учитель — ученик», установления деловых и эмоционально-личностных контактов. Практика показывает, что учитель, у которого слабо развито это умение или вовсе отсутствует, бессознательно подменяет изучение возможностей и индивидуальности ученика стереотипными представлениями о нем. Чем больше такой учитель работает в школе, тем более шаблонно он оценивает своих воспитанников, тем меньше контакт и взаимопонимание между ними.

Важен психологический климат урока, который проявляется в эмоционально-психологическом настрое учителя и учащихся. В нем на эмоционально-нравственном уровне отражаются личные и деловые взаимоотношения учителя и учащихся, определяемые их ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами. В педагогической литературе наиболее полно дана характеристика психологического климата. Под психологическим климатом А. С. Макаренко понимал «стиль» и «тон», подчеркивая мажорность как основную особенность нормального тона классного коллектива. Конкретизируя мажорный тон, он выделял следующие его признаки:

- дружеское единение в системе «учитель — ученик». Во внутренних отношениях можно критиковать и наказывать отдельных воспитанников, вовне этих специальных форм воздейст-

¹ См.: Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : кн. для учителя. М., 1991. С. 30.

вия необходимо отдавать должное каждому воспитаннику, защищать его, не причинять ему никаких огорчений, не позорить его;

- проявление внутреннего, уверенного спокойствия, постоянная бодрость, готовность к действию. Наличие чувства собственного достоинства у каждого ученика;

- защищенность всех членов классного коллектива. Ни один ученик не должен чувствовать своей обособленности и незащищенности;

- разумная и полезная деятельность всех на уроке;

- умение быть сдержанным в движениях, словах¹.

Исследования показали, что позиция учителя на уроке, стиль его поведения и общения серьезно влияют на климат урока, отношение учащихся к учению. Особое значение приобретает слово учителя. Еще А. С. Макаренко говорил, обращаясь к учителям: «...нужно уметь сказать так, чтобы они (ученики. — А. С.) в вашем слове почувствовали вашу волю, вашу культуру, вашу личность»². При этом он отмечал, что этому надо учиться. Действительно, овладение культурой слова — неотъемлемый компонент подготовки учителя, его профессионального становления. Этот аспект обучения самый сложный и требует от учителя трезвой самооценки. «Когда постоянно находишься в позиции обучающего, воспитывающего, руководящего, организующего, когда сама позиция учителя, — пишет А. В. Мудрик, — предопределяет возможность постоянно что-то изрекать, поучать, надо обладать немалым мужеством, чтобы сказать самому себе: „Этому мне надо научиться, а от этого надо себя отучить“»³. Подчеркивая важность умения учителя контактировать с классом, с каждым отдельным учеником, А. В. Мудрик полагает, что учителю необходимо время от времени говорить с самим собой для того, чтобы постепенно овладеть искусством ведения диалога с учащимися, а не оставаться на протяжении долгих лет нудным «монологистом», которого ребята, если даже и слушают, то часто не слышат.

Успех гуманизации учебного процесса во многом зависит от позиции педагога, стиля его общения и руководства учебно-воспитательной деятельностью школьников, от того, насколько ему удается обеспечить контакт со своими воспитанниками. Многие учителя даже не задумываются, есть ли у них контакт с ученика-

¹ См.: Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса // Соч. Т. 5. С. 82—85.

² Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Соч. Т. 5. С. 242.

³ Мудрик А. В. Общение школьников. М., 1987. С. 62.

ми. Они абсолютно уверены — есть. А на самом деле в школьной практике наблюдается совершенно иная картина.

Проведенный нами опрос трех тысяч школьников старших классов показал, что только 42 % учащихся в ситуации выбора остались бы в своей школе; 48 % ответили, что им все равно, где учиться. Каждый десятый ответил, что с радостью сменил бы школу. Полученные данные свидетельствуют, что менее половины учащихся испытывают в процессе обучения психологический комфорт, более половины испытывают безразличие к школе, десятая часть чувствует дискомфорт. Две трети учащихся отмечают наличие конфликтов в отношениях «учитель — ученик», «ученик — класс». Причину напряженности в отношениях субъектов педагогического процесса учителя видят в слабой подготовке учащихся к занятиям, а учащиеся — в позиции учителя: 36 % — в несправедливости учителя, 40 % — нежелании понять ученика, 43 % — равнодушии учителя к ним, 45 % — бестактности и грубости педагога. Эти факты говорят о наличии противостояния в отношениях между учителем и учащимися, причем 16 % учителей признались, что учащиеся вызывают у них раздражение и злость.

Такой разрыв во мнениях объясняется во многом разным пониманием контакта. Учителя имеют в виду нормальные деловые отношения с учащимися, а последние — эмоциональное тепло, доверительность, сопонимание.

Для того чтобы контакт был не только деловым, но и межличностным, необходима в первую очередь демократизация стиля и принципов руководства учебно-познавательной деятельностью школьников на уроке. Этот стиль проявляется в поощрении учителем самостоятельного мнения, оригинальности мышления, инициативы, активности и познавательной самостоятельности при решении учебно-познавательных задач. Учитель с демократическим стилем общения обсуждает проблемы совместно с учащимися, не навязывая им своего мнения, своей точки зрения, вовлекает их в диалог, приглашает задумываться над теми или иными вопросами. Он приводит аргументированные доводы, стремясь убедить в правильности своей точки зрения. Педагог терпим к критическим замечаниям учеников, пытается их понять. Вся его деятельность направлена на то, чтобы ненавязчиво подвести учащихся к принятию правильного решения проблемы.

Современный урок нацелен на преодоление противоречий, трудностей, возникающих у школьников. Посильные преграды в

процессе обучения являются движущими силами, направляющими ученика на достижение успешного результата. Преодоление противоречий должно сопровождаться соблюдением нравственных норм поведения личности, опираться на ее положительные качества.

Гуманизация урока определяется не только хорошим психологическим климатом, но и тем, как вовлечены учащиеся в познавательную деятельность, приносит ли она радость и вдохновение. Радость успеха, творческий настрой и готовность к преодолению неизбежных трудностей в учении возможны при организации учебной деятельности на уроке на принципах педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества учителя и учащихся. Важно при этом обеспечить иерархию целей учебной деятельности от близкой и средней к дальней, стимулирование уверенности в достижении поставленной цели.

Гуманизация урока невозможна без решения развивающих задач обучения. Практика творчески работающих учителей доказывает важность создания на уроке оптимальных условий для развития памяти, логики, пространственного воображения, нестандартного мышления, для приобретения опыта творческой деятельности, решения усложненных задач, что ведет в конечном счете к развитию творческих способностей школьников, их интеллектуального багажа. Способы и приемы организации такой работы разнообразны, и они должны быть согласованы с жизненными потребностями детей. Не случайно Н. Е. Щуркова подчеркивает, что урок — есть часть жизни ребенка и проживание этой жизни должно совершаться на уровне высокой общечеловеческой культуры.

Одной из важных особенностей гуманизации процесса обучения является идея свободы выбора. Именно свобода выбора учебного материала, способов его усвоения, поиска решения проблем способствует развитию творческой мысли учащихся. Свободный выбор дает возможность преодолеть неравномерность развития отдельных качеств личности школьника, направленно достигать гармоничного развития и обеспечивать условия для проявления природных дарований. Он убеждает учащихся в уважении учителем их запросов и интересов, стремлений и желаний выбора тех заданий, которые им интересны и посильны. При самостоятельном выборе из задач различной степени трудности учащиеся чаще всего выбирают задачи средней трудности. Однако в процессе работы значительная часть учащихся переходит к решению задач более высокой степени трудности, и только небольшое количество школьников выбирают более легкие задачи.

Развивающие функции урока реализуются успешно, если в своей деятельности педагог опирается на потребности, интересы и возможности самих учащихся. Формирование самобытной, неповторимой, творческой индивидуальности сопряжено со знанием психологических особенностей каждого ученика и создаваемой на этой основе педагогической технологии.

Большой воспитательный потенциал содержат в себе творческие задания, которые обогащают структуру урока, создают благоприятную обстановку, необходимую для развития личности. Их выполнение невозможно без знания изучаемого материала, кропотливого труда, продуктивного поиска, фантазии. Они обеспечивают активное усвоение учебной информации. Нестандартные задания, используемые на уроке, способствуют развитию творческого потенциала учащегося. Творческий потенциал учащегося — это сложная характеристика его готовности к учебно-творческой деятельности, способности к самообразованию и самовоспитанию. Он включает в себя глубокое знание учащимися основных закономерностей развития природы, общества и человеческого мышления; владение алгоритмическими, поисково-исследовательскими умениями и навыками; осознание необходимости постоянного самосовершенствования и саморазвития¹.

По нашему мнению, все это должно способствовать развитию креативности учащихся, которая проявляется в умении анализировать проблемную ситуацию, выявлять ее сущность, особенности и прогнозировать ее развитие; выбирать оптимальное решение задачи в трудных ситуациях; находить новое, более эффективное решение сложных проблем, отличное от имеющихся; максимально реализовать в инновациях «Я» человека, его опыт, силы и способности.

Современный урок обеспечивает личный рост ученика, помогает ощутить себя субъектом деятельности, способным к самоорганизации и саморазвитию. В ходе урока необходимо дать возможность ученику обрести себя, создать возможности для индивидуального творческого роста и развития, обеспечить успех в усвоении учебного материала. Каждый урок — ступенька в развитии творческого потенциала школьника, в его самопознании и саморазвитии.

Таким образом, гуманность современного урока состоит в развитии творческого потенциала личности каждого школьника,

¹ См.: Сманцер А. П. Новые технологии в системе непрерывного образования как средство развития творческой личности // Новые технологии в системе непрерывного образования : сб. науч. ст. Минск, 1995. С. 5.

стимулировании свободы выбора содержания и темпа обучения, создании комфортных условий для каждого школьника на уроке, развитии партнерских отношений между субъектами образовательного процесса, в комплексном решении образовательных, воспитательных и развивающих задач.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем особенности современных поисков способов совершенствования урока как основной формы обучения?
2. Охарактеризуйте принципы мажорного тона урока, выделенные А. С. Макаренко.
3. В чем состоит гуманистический подход к организации урока?
4. Покажите возможности учителя и учащихся в совместном проектировании урока.
5. Охарактеризуйте демократический стиль руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся на уроке.
6. Какие задачи решаются на современном уроке в школе? Охарактеризуйте их.
7. Что такое творческий потенциал учащегося и как его нужно развивать?
8. Обоснуйте методы гуманизации обучения школьников на современном уроке.
9. В чем сущность метода обучения в сотрудничестве?
10. Охарактеризуйте особенности традиционной и гуманистической парадигмы образования (см. прил. 2).

Темы рефератов

1. Каков он современный урок?
2. Гуманизация современного урока.
3. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке.
4. Развитие творческих умений учащихся на уроке.
5. Формирование творческого потенциала учащегося в процессе обучения.
6. Интегрированный урок как форма организации обучения.
7. Нестандартные формы проведения урока.

Основная литература

Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : кн. для учителя / А. С. Белкин. М., 1991.

Гавриловец, К. В. Гуманистическое воспитание в школе : пособие для директоров школ, учителей, классных руководителей / К. В. Гавриловец. Минск, 2000.

Зотов, Ю. Б. Организация современного урока / Ю. Б. Зотов. М., 1984.

Кириллова, Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения / Г. Д. Кириллова. М., 1980.

Лернер, И. Я. Учебный предмет, тема, урок / И. Я. Лернер. М., 1982.

Непрерывное воспитание детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь : Концепция : Программа на 2006—2010 годы. Минск, 2007.

Дополнительная литература

- Коротяев, Б. И.* Учение — процесс творческий / Б. И. Коротяев. М., 1980.
- Ксензова, Г. Ю.* Перспективные школьные технологии / Г. Ю. Ксензова. М., 2000.
- Кульневич, С. В.* Совсем необычный урок : пособие для учителей и кл. рук., студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. Ростов н/Д, 2001.
- Мудрик, А. В.* Общение в процессе воспитания : учеб. пособие / А. В. Мудрик. М., 2001.
- Петрова, В. Н.* Педагогическое сотрудничество, или Когда нравится учиться и учить / В. Н. Петрова. М., 1999.
- Пидкасистый, П. И.* Организация деятельности ученика на уроке / П. И. Пидкасистый, Б. И. Коротяев. М., 1985.
- Сманцер, А. П.* Новые технологии в системе непрерывного образования как средство развития творческой личности / А. П. Сманцер // Новые технологии в системе непрерывного образования : сб. науч. ст. Минск, 1995.
- Сухомлинский, В. А.* Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский // Избр. пед. соч. : в 3 т. М., 1979—1981. Т. 2.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ПРОГРАММА СПЕЦКУРСА «ГУМАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ»

Утверждена на заседании кафедры педагогики
и проблем развития образования БГУ
2 июня 2009 г. (протокол № 11)

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Будущее государства, человеческого общества, нации определяется состоянием образования и воспитания. В последнее время проявляется озабоченность общества качеством подготовки подрастающего поколения к жизни. Поиски путей дальнейшего совершенствования системы образования и воспитания сопряжены с переориентацией ее целей, содержания, форм, методов и средств, с тем чтобы оказать помощь всем учащимся в развитии способности критически мыслить, формировать личность путем обучения, организованного по принципу деятельностного общения, педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества в системе «учитель — ученик».

Потребностью времени является исходная, базисная функция образования — гуманистическая, на основе которой развивается целостная самостоятельная творческая личность. Главное в современном образовании не усвоение готовых рецептов, а подготовка к творческой деятельности, развитие индивидуальности, неповторимости личности.

Содержание современного образования должно способствовать подготовке будущего гражданина к жизни и деятельности в новых условиях. Возникают новые требования к личности, человеку-труженику, который должен обладать способностью понимать возникающие ситуации, синтезировать новые знания, владеть способами творческой деятельности, быть готовым к диалогу различных культур, самоопределению и самореализации в системе отношений «человек — мир». Включение во все учебные дисциплины учебного материала о человеке как биосоциальном

существо поможет учащимся осознавать свое собственное бытие и те требования, которые предъявляются обществом к отдельному человеку, увидеть пути и условия конструктивной самореализации.

Переориентация с уровня репродуктивно-формального на уровень личностно-ориентированного знания предполагает гуманизацию учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа, которая немыслима без возвращения к реалистичному, ценностно-подлинному образу человека. В связи с гуманизацией всех сфер общественной жизни воспитание человека, способного к духовному самоопределению, нравственному самоуправлению, готового вступать в диалогические отношения с самим собой, с другими людьми, с миром в целом, становится центральной задачей педагогического процесса.

При подготовке студентов к организации гуманистического педагогического процесса важно, чтобы будущие педагоги осознавали сущность гуманизации процесса обучения и воспитания, понимали значимость новых отношений в педагогическом процессе. Помочь студенту в этом — цель спецкурса «Гуманизация учебно-воспитательного процесса в современной средней школе».

Задачи спецкурса:

- выявить сущностные характеристики гуманизации и гуманитаризации педагогического процесса;
- проследить становление и развитие идей гуманизации воспитания и образования в истории педагогики и практике обучения;
- раскрыть современные тенденции гуманизации учебно-воспитательного процесса;
- рассмотреть основные принципы, средства и методы гуманизации педагогического процесса в средней школе;
- определить педагогические условия гуманизации форм и методов обучения и воспитания;
- показать роль отношений и педагогического взаимодействия в гуманизации педагогического процесса;
- помочь студентам овладеть умениями и навыками организации гуманистического процесса обучения и воспитания.

В результате изучения курса студенты должны **понимать:**

- значение и роль гуманизации в обучении школьников;
- суть гуманитаризации содержания образования;
- отличие гуманизации обучения и гуманитаризации образования;
- роль отношений в обеспечении гуманного обучения.

Необходимо **знать:**

- сущностные характеристики гуманизации обучения и гуманитаризации содержания образования;
- историю возникновения и развития гуманизации;
- целеполагание как педагогическое условие гуманизации обучения;
- роль самопознания в установлении гуманных отношений;
- особенности взаимодействия учителя и учащихся;

- причины возникновения конфликтов;
- способы предупреждения возникновения конфликтов;
- структуру конфликта;
- основные методы предупреждения конфликтных ситуаций.

Студент должен **уметь**:

- устанавливать гуманные отношения между субъектами педагогического процесса;
- выделять общее, особенное и отдельное в подходах педагогов к реализации гуманизации в обучении;
- определять причины возникновения конфликтов в школе;
- сопоставлять различные точки зрения на гуманизацию процесса обучения и гуманитаризацию содержания образования;
- обобщать полученную информацию о гуманизации педагогического процесса.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН СПЕЦКУРСА «ГУМАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ»

№ п/п	Наименование темы	Количество часов	
		Лекции	Семинары
1	Сущностные характеристики гуманизации педагогического процесса	2	1
2	Гуманитаризация педагогического процесса	2	1
3	Развитие гуманистических идей воспитания и образования в истории педагогической мысли	2	2
4	Гуманистические тенденции в воспитании подрастающего поколения в Белоруссии в XVI—XVII веках	1	1
5	Гуманистические традиции воспитания и образования в России в XVII—XIX веках	2	2
6	Развитие гуманистической парадигмы воспитания и обучения в России и Советском Союзе в XX веке	2	2
7	Развитие гуманистической направленности воспитания и обучения в зарубежной педагогике в XX веке	2	1
8	Целеполагание и мотивация как основы гуманизации воспитания и образования	2	1

№ п/п	Наименование темы	Количество часов	
		Лекции	Семинары
9	Закономерности и принципы гуманизации педагогического процесса в современной средней школе	2	2
10	Самосознание и самопознание — компоненты гуманизации педагогического процесса	2	2
11	Образовательно-культурная среда учебного заведения как фактор гуманизации воспитания и образования школьников	1	2
12	Отношения и педагогическое взаимодействие в системе «учитель — ученик» как условия гуманного воспитания и обучения	2	2
13	Гуманные способы разрешения проблемных ситуаций и педагогических конфликтов в системе «учитель — ученик»	2	2
14	Повышение воспитательно-образовательного потенциала урока — важное направление гуманизации обучения и воспитания	2	1
Всего учебных часов		26	22

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

Тема 1. Сущностные характеристики гуманизации педагогического процесса

Гуманизм — мировоззренческая система, признающая человека высшей ценностью. Гуманность как важная характеристика личности. Структурные элементы гуманности. Сущность гуманизации воспитания и образования как социально-педагогической характеристики педагогического процесса. Проявление гуманизации в педагогической деятельности и ее уровни.

Тема 2. Гуманитаризация педагогического процесса

Сущность гуманитаризации как процесса формирования у человека соответствующего отношения к миру, духовным ценностям, развитию его духовной культуры. Гуманитарное знание как единство истины и

ценности, факта и смысла, сущего и должного. Гуманитарный компонент в естественнонаучном образовании. Педагогические условия гуманитаризации педагогического процесса.

Тема 3. Развитие гуманистических идей воспитания и образования в истории педагогической мысли

Истоки гуманистических отношений в процессе обучения и воспитания в античности. Идеи гуманизации воспитания и образования в воззрениях древнегреческих мыслителей. Развитие гуманистических идей в Древнем Риме. Новое понимание гуманизации воспитания и образования в эпоху Возрождения. Идеи гуманизации воспитания и образования в эпохи Нового времени и Просвещения. Гуманистические идеи в педагогическом наследии Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервега и др.

Тема 4. Гуманистические тенденции в воспитании подрастающего поколения в Белоруссии в XVI–XVII веках

Ростки гуманных отношений учащихся и педагогов в братских школах Западной Белоруссии. Этико-гуманистическая концепция воспитания Ф. Скорины. Гуманистические воззрения поэта и просветителя Н. Гусовского. Гуманистические взгляды Симона Будного в эпоху Ренессанса.

Слуцкая школа как оплот гуманизма в период католицизма и реформаторского догматизма.

Тема 5. Гуманистические традиции воспитания и образования в России в XVIII–XIX веках

Влияние эпохи Просвещения на развитие науки и образования в России. Гуманистическая педагогическая концепция М. В. Ломоносова. Гуманистические идеи в педагогическом наследии И. Ф. Богдановича и А. Н. Радищева. Роль декабристов в распространении гуманистических идей в России. Влияние революционеров-демократов (В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов и др.) на гуманизацию воспитания и образования. Гуманистическая концепция воспитания личности К. Д. Ушинского.

Педагогические воззрения Н. И. Пирогова и Ф. М. Достоевского о гуманизации воспитания.

Свободное воспитание как новое педагогическое мировоззрение (Л. Н. Толстой, Эллен Кей, К. Н. Вентцель).

Тема 6. Развитие гуманистической парадигмы воспитания и обучения в России и Советском Союзе в XX веке

Предпосылки гуманизации воспитания и обучения школьников в 1918–1920-е гг. в России. Альтернативные педагогические системы гу-

манистического воспитания школьников (А. К. Гастев, С. Т. Шацкий, М. М. Рубинштейн и др.).

Антиавторитарные тенденции в педагогике в СССР в 30—40-е гг. XX в. и ростки гуманистического и демократического подходов к воспитанию и обучению в педагогической деятельности А. С. Макаренко.

Гуманистическая педагогика В. А. Сухомлинского. Гуманистическая система воспитания и обучения Ш. А. Амонашвили.

Тема 7. Развитие гуманистической направленности воспитания и обучения в зарубежной педагогике в XX веке

Представители русского зарубежья о гуманизации и демократизации воспитания и обучения школьников. Философско-гуманистическая система воспитания С. И. Гессена. Православно-педагогическая концепция В. В. Зеньковского.

Педагогическая концепция Дж. Дьюи. Гуманистическая методика обучения О. Декроли. Педагогическая система М. Монтессори и попытки ее реализации в России.

Педагогическая система гуманизации воспитания гуманиста Я. Корчака.

Практическая реализация гуманистических идей С. Френе. Философско-гуманистическая система У. Глассера.

Гуманистические идеи воспитания и образования молодежи в западной педагогической мысли.

Особенности и этапы развития гуманистических идей в педагогике в XX в.

Тема 8. Целеполагание и мотивация как основы гуманизации воспитания и образования

Проблема цели в гуманистическом воспитании и образовании. Цель как системообразующая основа воспитательного процесса. Целеполагание и его компоненты. Целеопределение и целереализация. Потребности, мотивы и их связи с целями. Познавательный интерес и его влияние на гуманизацию процесса обучения и воспитания школьников. Гуманистическая постановка цели воспитания и образования.

Ценностный, потребностный, деятельностный и эмоциональный компоненты содержания гуманистического воспитания учащихся.

Тема 9. Закономерности и принципы гуманизации педагогического процесса в современной средней школе

Понятие о принципах гуманизации учебно-воспитательного процесса. Закономерности и принципы обучения и воспитания. Различные подходы к классификации принципов гуманизации педагогического процес-

са. Характеристика основных групп принципов гуманизации воспитания и обучения.

Тема 10. Самосознание и самопознание — компоненты гуманизации педагогического процесса

Сущность процесса самопознания личности. Взаимосвязь самосознания и самопознания. Самопознание как системное явление, основные его компоненты. Целенаправленное развитие самопознания как важное направление гуманизации педагогического процесса. Этапы развития самопознания детей. Организация самопознания детей — многоступенчатый и преемственно связанный процесс. Самоорганизация, самонаблюдение, самоанализ, самооценка, рефлексия, саморегуляция как элементы самопознания. Стремление личности к гуманистическому идеалу.

Тема 11. Образовательно-культурная среда учебного заведения как фактор гуманизации воспитания и образования школьников

Понятие среды учебного заведения. Образовательно-культурная среда учебного заведения, ее основные компоненты. Роль образовательно-культурной среды учебного заведения в гуманизации педагогического процесса. Воспитательная система учебно-воспитательного заведения как система образовательно-воспитательной среды. Влияние образовательно-культурной среды на гуманизацию воспитания и образования личности.

Тема 12. Отношения и педагогическое взаимодействие в системе «учитель — ученик» как условия гуманного воспитания и обучения

Человеческие отношения как показатель гуманности. Подчинение отношений целям воспитания. Типы отношений. Гуманизация воспитательных отношений.

Понятие о педагогическом взаимодействии в системе «учитель — ученик». Отношения между субъектами педагогического процесса и их гуманистическая направленность. Структура и этапы педагогического взаимодействия воспитателя и учащихся. Педагогическое взаимодействие как творческое общение между учителем и учащимися. Взаимодействие и сотрудничество. Педагогические условия гуманизации педагогического взаимодействия.

Тема 13. Гуманные способы разрешения проблемных ситуаций и педагогических конфликтов в системе «учитель — ученик»

Проблемные ситуации и конфликты в системе «учитель — ученик». Структура конфликтной ситуации. Динамика протекания педагогического конфликта. Управление педагогическими конфликтами, их про-

гнозирование. Культура разрешения конфликта. Способы конструктивного разрешения педагогического конфликта.

Тема 14. Повышение воспитательно-образовательного потенциала урока — важное направление гуманизации обучения и воспитания

Урок как основная форма организации процесса обучения. Гуманистический подход к организации урока. Позиции учителя и учащихся на уроке. Демократизация стилей и принципов руководства учебно-воспитательным процессом.

Нестандартные формы проведения урока.

Литература

Гавриловец, К. В. Гуманистическое воспитание в школе : пособие для директоров школ, учителей, классных руководителей / К. В. Гавриловец. Минск, 2000.

Глассер, У. Школы без неудачников : пер. с англ. / У. Глассер ; общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского. М., 1991.

Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / под общ. ред. Н. Л. Селивановой. М., 1998.

Кабуш, В. Т. Гуманистическое воспитание школьников : теория и практика : пособие для педагогов / В. Т. Кабуш. Минск, 2001.

Малютенко, Л. Н. Гуманно-личностная культура воспитателя : метод. рекомендации / Л. Н. Малютенко. Смоленск, 2000.

Малютенко, Л. Н. Формирование гуманно-личностной культуры будущего воспитателя на первой ступени педагогического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Н. Малютенко. Елец, 2000.

Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. М., 1991.

Рыданова, И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. Минск, 1998.

Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю. В. Сенько. М., 2000.

Сманцер, А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе : теория и практика / А. П. Сманцер, Л. В. Кондрашова. Минск, 2001.

Титова, Н. И. Гуманистические основы воспитания детей в научном наследии А. В. Запорожца : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. И. Титова. М., 2001.

Френе, С. Формирование личности ребенка и подростка / С. Френе // Избр. пед. соч. : пер. с франц. / сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона. М., 1990.

ПРОБЛЕМНО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ (МИНИ-ХРЕСТОМАТИЯ)

Тема 1. Сущностные характеристики гуманизации педагогического процесса

Л. П. Буева

САКРАЛЬНОСТЬ ДУХОВНОГО ПРОСТРАНСТВА ЧЕЛОВЕКА

<...>

Сакрализация — освящение определенных действий, сфер бытия человека, результатов его творческой деятельности — присуща не только христианской культуре, но и другим ее типам. В «сакральных сферах» действуют не только боги, но и герои, при этом обязательно выявляется необходимость становления своеобразной «вертикали» ценностей, определяющих иерархию ступеней духовного совершенствования личности. В сферу сакрального духовного пространства обычно входит не вся система человеческих ценностей, установок, ориентаций, мотивов и т. п., а лишь наиболее значимая, определяющая границы образа человеческого в каждом индивиде, нарушение которых ведет к разрушению важнейших духовных опор человека. Сюда входит система определенных запретов — табу, как бы ограничивающих его возможности, но в то же время не дающих ему потерять главное — свое человеческое лицо, свою Личность. Эти ценности как бы охраняют важнейшие антропологические параметры, определяющие пределы человеческого бытия и сами истоки социальной жизни и культуры.

В христианской культуре к этим ценностям относится система нравственных норм, библейских заповедей: «не убий», «не укради», «не прелюбодействуй», «не сотвори себе кумира» и т. п. Подобные нормы существуют и в других культурах. Человечество никогда не придерживалось их слишком строго, но и по сей день эти нравственные максимы остаются обозначением тех границ, за пределами которых происходит нравственное разрушение человека, отмирание его души, обесчеловечивание мира.

В сакральную систему ценностных ориентаций человека входят и те высшие ценности — идеалы, на основе которых складывается вся система целеполагания и мотивации человеческой деятельности и которые обеспечивают не только безопасность человеческого бытия, но прежде всего — устремленность к развитию, совершенствованию, духовному возвышению над «суестью сует» обыденности. Сама эта повседневность более или менее соотносится с этими высшими ориентирами. Противоречия, здесь возникающие, создают динамику внутренней культуры лич-

ности, определяют траекторию ее развития, в конечном итоге — весь жизненный путь человека.

Сегодня наше общество находится в глубоком кризисе с его цивилизационным и информационным сдвигом, а также внутрисистемными (экономическими, политическими, социальными и культурными) изменениями бытия, движение которых внутренне не всегда согласовано, а часто глубоко противоречиво и даже катастрофично. В результате этих процессов (как объективных, так и субъективных) произошла резкая ломка общественных отношений и уклада жизни. На протяжении жизни одного поколения претерпела радикальные изменения та структура ценностных ориентаций, которая выступает в виде высшей, главной несущей опоры системы нравственно-гуманистических ценностей. Таковыми для человека всегда были вера, надежда, любовь. Это отнюдь не только религиозные ценности — Вера, Надежда, Любовь и София — мудрость. Это вечные общечеловеческие духовные столпы бытия, хотя и формы, и «удельный вес» их в социокультурных системах различны. По данным исследований, на вопрос, верит ли современный человек по-настоящему в Бога, «да» отвечает очень небольшая часть. Значительно большая часть положительно воспринимающих религию пока довольствуется лишь внешней, обрядовой стороной. Не у всех посещающих церковь внутренне «проработаны» духовные структуры веры, создающие нравственно-очистительное состояние духа, особую религиозную мотивацию молитвы, катарсис покаяния. Пока преобладает чисто внешнее соблюдение религиозных форм. Возможно, с этого может начаться и внутреннее духовное переустройство. Однако ныне вера в Бога, хотя в ней ищет пристанища современный растерявшийся человек, не является внутренней доминантой поведения и, может быть, вряд ли ею станет: очень уж изменилось человеческое бытие и весь образ мыслей современного человека сформирован под влиянием научного рационализма.

Обратимся теперь к гражданским ценностям. В советском обществе была вера в общественный идеал, вера в государство, в чем-то иллюзорная, но в чем-то реальная и искренняя. Сейчас она сильно поколеблена, если не подорвана. Общество в современном его состоянии в России не выступает гарантом и защитником человеческого бытия. Не берет на себя эти функции и современное государство. Оно еще не является гарантом провозглашенных в Конституции прав человека. Возникает проблема — может ли личность защищать такое общество и это государство самоотверженно, с полной самоотдачей? Совсем не случайными в такой ситуации выглядят массовые отказы молодых людей служить в армии, быть защитниками своей Родины. Значит, и ценность Отечества, и вера в него оказались серьезно поколебленными, деструктурированными, не говоря уже о том, сколь многим искажениям подвергаются ныне патриотические идеалы. Обществу и личностям, его составляющим, в этой сфере предстоит отделить «зерна от плевел». Человек ныне оказался незащищенным, он пребывает в состоянии растерянности. Важнейшим источником любви к Родине всегда было чувство человеческого Дома — источника

жизни и защиты многих поколений, места связи человека с его родом, с прошлыми и грядущими поколениями. В результате многократных разрушений уклада жизни человек, по существу, утратил не только привязанность к Дому, но и сам Дом. Он потерял и связь с землей, превратившейся в «спальное пространство» больших городов. Многие процессы здесь необратимы, урбанизация создала из человеческого Дома подобие пчелиных сот. Но дело не во внешних формах. Это преходящее. Суть в разрушительных процессах, затрагивающих семью — исходное пространство человеческих связей и отношений. В ней закладывались основы доверия человека к человеку. Верит ли человек в современной ситуации роста эгоистических ориентаций другому человеку, может ли положить-ся на него? В какой мере и формах? Это ведь основа гуманистичности отношений, но именно эта структура в результате всех катаклизмов XX в. оказалась сильно поколебленной. Вера в человека, которая далеко не всегда носит религиозный характер или имеет религиозные истоки, всегда составляет необходимое основание нравственных ценностей, входящих в сакральное духовное пространство человека. Не делай другому то, чего не хочешь, чтобы делали тебе, — это повседневное и в то же время вечное «золотое правило морали», которое должно быть укоренено в образе мыслей и действий не только из человеколюбивых устремлений, но хотя бы из утилитарных соображений «обмена любезностями» и добродетелями, без которых невозможно цивилизованное общество. Практически в любую эпоху были освящены не только религией, но и высоким искусством и культурой ценности семьи, уважительные и доверительные отношения между поколениями, в ней объединенными. Священность домашнего очага, лада, любви, заботы была в высокой духовной культуре общества непререкаемой; забвение этих ценностей ощущалось как великий грех и вина человека, определяло трагичность его судьбы. Время, не без помощи самих людей, лишило эти ценности священного ореола. Предательство родителями своих детей и детьми родителей стало делом привычным, как смерть на войне. Оказывается, возможно стало предать их не только во имя иллюзорных гражданских идеалов, но и ради утилитарных денежно-вещных ценностей, во имя безответственной свободы. Образ женщины-Мадонны в искусстве потускнел, его заменила бесчисленная череда «жриц любви», эстрадных див и фотомоделей. При такой системе «ценностей» и реальных нравов, при обвальном росте разводов и нестабильности семьи ценность семейного очага, человеческого Дома подверглась серьезной деструкции. И это не могло не отразиться на истоках любви к Отечеству.

Вместе с сакральными уровнями веры падает и доверие в отношениях между людьми. Честью, ответственностью ныне не дорожат политики и обычные люди. Обман, своекорыстие, предательство становятся широко практикуемой нормой повседневного поведения. Не хватает культуры доверия и свободы человеческих отношений. Иллюзия, что они должны сформироваться сами собой, стоит лишь снять все внешние препоны и провозгласить свободу. Истинная свобода личности не может возникнуть

стихийно, равно как и обезьяна методом проб и ошибок не может сложить простейшее стихотворение. Свобода есть ипостась культуры. Свобода в ее культурных формах — это всегда сакральная ценность, это исходное свойство человека, его потребность в самореализации. Проблемой является то, в чем самореализуется человек — в добре или во зле. Во всех социальных системах культура личности и мера ее свободы складывались не без целенаправленного воздействия общественных институтов: «выращивались» формы и определялась мера этой свободы, пути ее реализации, ее цели и нормы.

<...>

Свобода личности предполагает способность ее к самоуправлению и терпимости. Мы как общество в целом оказались неготовы к этому. Поэтому ныне в сфере воспитания человека существом свободным открывается широкое поле сотрудничества всех сфер духовной культуры в единстве с общественными институтами — искусства, науки, философии и религии.

Культура, образование, религия : [по материалам «Круглого стола» ; А. В. Петровский, Ю. В. Рождественский, Л. П. Буева, Г. Я. Ягодин и др.] // Педагогика. 1995. № 5. С. 52—54.

К. В. Гавриловец

СТРУКТУРА ГУМАННОСТИ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Гуманное отношение к людям вначале имеет у детей неустойчивый, ситуативный характер. Они строят отношения с окружающими в зависимости от их отношения к себе или в соответствии со своим эмоциональным состоянием. Задача образования — перевести отношения к окружающим с ситуативного на принципиальный уровень. Став глубоко осознанным, устойчивым, отношение к окружающим трансформируется в качество личности — гуманность.

Принципы отношения гуманного человека к людям отличаются благородством и философской мудростью. Исходный принцип гуманизма гласит: человеческая жизнь — наивысшая ценность в мире, недопустимо использовать человека как средство решения своих проблем; другой человек, его благо должны быть только целью нашей деятельности.

Из этого принципа вытекают требования к тому, как человек должен относиться к людям:

- необходимо быть внимательным к самочувствию, нуждам другого;
- доброжелательно относиться к успехам других, даже при их моральном превосходстве над тобой;
- тактично относиться к самолюбию, чувству собственного достоинства другого;
- проявлять терпимость к недостаткам людей;
- быть беспристрастным к тем, кто тебе несимпатичен;

- следует оказывать помощь людям, попавшим в беду, защищать слабых и беспомощных;

- споры и конфликты необходимо разрешать с позиций разума, не насилия;

- нужно видеть высший смысл жизни в служении людям;

- посягательство на жизнь человека считать самым большим преступлением.

Гуманное отношение к людям предполагает постоянное нравственное самосовершенствование. Преодоление собственных слабостей и недостатков идеологи гуманизма рассматривают как заботу об окружающих, своеобразную деятельность на благо людей.

Принцип самоусовершенствования проявляется в следующих требованиях:

- критическом отношении к своим достоинствам и недостаткам;

- добровольном подчинении общепринятым нравственным нормам;

- не только в отстаивании своих прав, но и в выполнении своих обязанностей по отношению к людям;

- преодолении эгоизма, равнодушия к людям, черствости, несдержанности.

Для развития гуманного отношения к другим у человека есть определенные природные предпосылки. В процессе естественного отбора человечество приобрело способность к эмоциональному отклику, т. е. способность реагировать на эмоциональное состояние другого. По данным исследований, шестимесячные дети плачут, видя расстроенную мать, годовалые не только плачут, но и пытаются утешить обиженного. Страдания другого заставляют нас испытывать физическое недомогание (мы чувствуем сжатие в области сердца, «комки в горле», тошноту).

<...>

Формирование у школьников отношения к другим на основе гуманистической идеологии нуждается в определенной воспитательной программе, которая должна соотноситься с психологической структурой гуманности, особенностями ее развития. Рассмотрим составляющие гуманности.

Элементами отношения человека к действительности (к труду, природе, обществу, к самому себе) являются: потребности, интересы, эмоциональные состояния, знания, ценностные ориентации, убеждения.

Какие же потребности, переживания, интересы, знания становятся основой гуманного отношения к людям?

<...>

Генетически самой первой является потребность в эмоциональном контакте. ...Под эмоциональным контактом понимают состояние довольства, вызванное тем, что человек чувствует себя объектом доброжелательного внимания другого человека и отвечает ему тем же. Физиологической основой этой потребности является необходимость ощущать безопасность и эмоциональное насыщение, обеспечивающие условия для нормального психофизического развития человека.

Благодаря потребности детей в эмоциональном контакте осуществляется чувственное познание ими другого человека и своего отношения к нему.

<...>

Эмоциональный контакт — один из механизмов развития коммуникативных способностей ребенка, от которых зависит развитие его потребностей в других формах психологической близости с окружающими. Коммуникативными способностями являются эмпатия и импрессия (эмпатия — способность эмоционально отзываться на переживания другого, испытывать те же чувства; импрессия — способность правильно интерпретировать эмоциональное состояние другого). Эмпатия защищает человека от эмоциональной глухоты, равнодушия, черствости, импрессия спасает от мнительности, болезненно неадекватной оценки впечатлений, связанных с отношением окружающих к тебе и другим людям.

Потребность в эмоциональном контакте удовлетворяется благодаря заинтересованному отношению, вниманию к ребенку со стороны окружающих: если вначале важнейшее значение имеет контакт с матерью, то постепенно круг лиц, проявляющих заинтересованное отношение к ребенку, расширяется, включая воспитателей, учителей, сверстников, соседей. Доброжелательное отношение других способствует тому, что у растущего человека формируется умение сопереживать другому, сотрудничать с ним, считаться с его желаниями.

<...>

В структуре гуманности большую роль играет потребность в особой разновидности общения — в приобщении к духовному миру другого человека. Известны две формы общения: монологическая и диалогическая. Целью монологического общения является самовыражение, самооправдание личности, а не постижение ею внутреннего мира другого. При этой форме общения на первый план выступает «Я» человека (собственное настроение, проблемы). Восприятие и глубокое понимание другого, необходимые для развития гуманистических возможностей личности, здесь ограничены. Позиция другого воспринимается в монологическом общении лишь в той мере, в какой она совпадает с «моими» взглядами или противоречит им.

<...>

В диалогической форме общения постигаются различные грани жизненного опыта других людей: их переживания, мечты, устремления, ценностная ориентация. Проникновение в мировосприятие другого человека дает очень многое: обогащает опыт идентификации с другими, расширяет границы восприятия собственной личности, развивает способность к эмоциональному предвосхищению последствий наших поступков.

<...>

Потребность в уважении других формируется у воспитуемого на основе эмоциональных контактов с людьми, а также под воздействием положительного образа своего «Я». Если совокупные суждения родителей,

воспитателей, учителей формируют представление о самом себе как о добром, заботливом, мужественном человеке, учащийся стремится подерживать в глазах окружающих положительное мнение о себе.

Отсутствие положительного образа собственного «Я» препятствует развитию потребности в уважении других людей. Блокирует ее и другие объективные и субъективные причины. Во-первых, несформированность у ребенка на ранних стадиях развития умений и качеств характера, которые дают основание для положительной оценки его личности. Во-вторых, отсутствие в школьных коллективах таких видов деятельности, в которых достоинства ребенка могут проявиться наиболее ярко. Субъективными условиями являются низкий уровень нравственного сознания индивида и неуверенность в себе.

<...>

Для развития потребности в уважении окружающих необходимо также, чтобы у каждого воспитанника был свой положительный эмоциональный опыт самоутверждения в коллективе на основе продуктивной деятельности. Радость служения людям, удовольствие от того, что ты признан в коллективе, каждый учащийся должен переживать более ярко, чем какие-то эгоцентрические чувства. Такой важный для формирования гуманной личности опыт школьники могут приобрести, главным образом, в совместных формах деятельности. Накопить такой положительный опыт невозможно без систематической оценочной деятельности учителей, классного руководителя, одноклассников. Учащиеся должны испытывать радость, видя одобрение со стороны преподавателей и сверстников, оценку их нравственных достоинств, волевых качеств, умений и способностей.

Потребность в эмоциональном контакте, приобщении к духовному миру другого человека, в уважении окружающих становится базой для развития потребности в бескорыстном служении людям. Психологической основой ее являются осознание человеком природного тождества людей, их общности, сформированность способности к сопереживанию.

<...>

Потребность в творчестве — одно из слагаемых гуманности. Творчество является для человека средством самоутверждения, открывает ему богатство человеческой природы, безграничность духовных возможностей личности. Воспринимать любого человека как мир огромных возможностей, ощущать его ценность способна только творческая личность.

С развитием потребности в творчестве связано формирование активного отношения к миру вообще, в том числе и развитие инициативы, самостоятельности в отношении к другим и к самому себе. Потребность в творчестве способствует расцвету личности, развивает интеллект, волю, способности. Творческая деятельность создает условия для наиболее полного удовлетворения потребности в уважении окружающих и самоуважении.

Развитие творческого начала в растущем человеке и его способности к сопереживанию создает предпосылки для обогащения потребности в бескорыстном служении людям.

Эмоциональные состояния человека, в свою очередь, выполняют ориентирующую и регулирующую функцию в развитии гуманистических потребностей. Если удовлетворение потребности, например, в самоотдаче сопровождается ощущением внутреннего удовольствия, потребность, давшая импульс приятным состояниям, закрепляется, приобретает тенденцию к дальнейшему развитию. Ощущение недовольства или переживание неуспеха в связи с удовлетворением какой-то потребности тормозит ее развитие.

Эмоциональные состояния выполняют и оценочную функцию. В эмоции заключается положительная или отрицательная оценка происходящего, она является своеобразным умозаключением о том, как следует себя вести в будущем.

В формировании гуманности участвуют эмоциональные состояния, связанные с восприятием, оценкой другого человека, его судьбы как значимого явления, а также переживания, вызванные отношением других к твоей личности.

<...>

Дети должны испытывать радость от общения с другими, восхищаться ими, чувствовать к ним нежность, заботиться о них, огорчаться из-за их неудач, гордиться ими. Подобные чувства являются необходимым условием становления гуманного отношения к людям.

Большую роль в формировании гуманности играют переживания, связанные с отношением окружающих к личности ребенка. Особенно важны чувство единения с людьми, вызванное доверием окружающих, общностью переживаний; радость от проявленной людьми заботы; ощущение своей нужности людям; чувство признательности другим; душевное спокойствие, психологическое равновесие, гармония с миром в связи с признанием окружающими твоих личных достоинств, их пониманием и поддержкой.

Благодаря указанным эмоциональным состояниям воспитанники приобретают индивидуальный нравственный опыт, который исключительно важен для их развития, так как является основой для формирования гуманных чувств и жизненной позиции.

Однако в формировании устойчивого гуманного отношения к людям опыта личных переживаний недостаточно. Гуманное отношение личности поднимается на высший уровень через усвоение духовного опыта, выработанного человечеством и существующего в виде нравственных понятий, принципов, норм, ценностей, идеалов. В них заключен жизненный опыт предшествующих поколений, который позволяет понять многообразие моральных явлений и существующие между ними взаимосвязи, видеть себя со стороны, контролировать свое поведение на основе приобретенных нравственных ценностей.

<...>

Совокупность знаний о гуманном отношении людей друг к другу, выработанных общественным сознанием, является основой для принятия ценностей гуманистической идеологии.

<...>

Для того чтобы гуманное отношение к людям у воспитанников стало устойчивым, они должны овладеть системой гуманистических понятий, норм, принципов, что позволит выделять эти качества у себя и других. Знание норм гуманного отношения определяет поведение человека в сложнейших ситуациях. Нравственная норма — это предписание должного поведения в различных обстоятельствах. Она определяет содержание отношений между людьми и способ их реализации. В отличие от нормы, которая предписывает действие без его обоснования, принципы в предельно краткой форме содержат мировоззренческую теорию, «концепцию в миниатюре»¹. Они не дают готового решения, но являются универсальным руководством к действию, помогают сделать правильный нравственный выбор в сложной жизненной ситуации.

Принципы, которые приобретают характер субъективной ценности, становятся убеждением. С наличием гуманистических убеждений связаны чувство долга, утонченность нравственной рефлексии, творческое отношение к другим.

Положительное отношение к гуманистическим принципам формируется на основе осознания их как непреходящей ценности, понимания их необходимости, полезности. Такое отношение обеспечивается при знании аргументов целесообразности нравственной позиции, а также тем, что авторитетные лица неукоснительно следовали этим правилам.

Какие же явления в сфере человеческих отношений должны раскрываться ребенку в процессе воспитания как высочайшие жизненные ценности, чтобы гуманистические возможности его личности развились наиболее полно? Прежде всего это такие высокие понятия, как любовь, дружба, товарищество, чувство сыновнего (дочернего), гражданского долга, супружество, материнство, отцовство, человеческая солидарность.

Чувство любви представляет собой величайшую ценность для каждого человека и общества в целом. Формирование у молодежи ценностного отношения к любви, которая возвышает любящего, одаривает его высочайшей радостью и вместе с тем требует огромной внутренней работы, является составной частью процесса гуманизации личности. В любви каждая личность становится вдохновенным творцом высоких чувств: преданности, великодушия, самоотверженности, ответственности. Стремление к благополучию другого, к самоотдаче развивается при этом с особой силой. Такая душевная деятельность не проходит бесследно. «В любви, — писал Адам Смит, — постоянно переплетаются человеколюбие,

¹ Курган Г. И. Процесс усвоения нравственных принципов и обеспечение моральности поведения // Моральный выбор. М., 1980. С. 156.

доброта, дружба, уважение — чувства, которые легко возбуждают наше сочувствие»¹.

Процесс гуманизации включает в себя формирование ценностного отношения к материнству и отцовству. Понимание того, что разумное воспитание детей позволяет человеку реализовать свои творческие возможности, что воспитательная деятельность ставит его в один ряд с величайшими творцами и становится источником огромной радости, делает более многогранным восприятие жизненных явлений и более верными — представления о счастье. Таким образом укрепляется и основа для гуманистически ориентированного поведения.

В формировании гуманности важную роль играет интерес. Психологи определяют его как эмоционально-познавательное отношение личности к определенному объекту. Интерес активизирует процессы внимания, восприятия, воображения, переживания, мышления, способствует углубленному познанию явлений. Гуманное отношение к людям основано на интересе к возвышенному в них, к закономерностям, укрепляющим привязанность между людьми, к внутреннему миру других и к самопознанию. Такой интерес порождает внимание к нравственным достоинствам окружающих, способствует творческому постижению внутреннего мира другого человека и своего собственного.

Составляющие гуманности (специфические потребности, эмоциональные состояния, знания, интересы) обладают разной динамикой развития. Наиболее подвержены педагогическому воздействию эмоциональные состояния воспитанников. Поэтому процесс гуманистического воспитания начинается с обогащения эмоциональной сферы гуманными переживаниями, с развития у педагога способности «вчувствоваться» в состояние ребенка. Объектом педагогического анализа на исходном этапе становится стиль отношений в системах «ученик — учитель», «ученик — коллектив», «ученик — родители».

Достаточно динамично могут формироваться знания о необходимом отношении человека к людям. Усваиваемые учениками гуманистические представления могут вызывать высоконравственные эмоциональные состояния (изумление духовной силой человека, нравственное удовлетворение, самоуважение, благодарность, угрызания совести, чувство вины, стыда и т. д.). Знания, с помощью которых учителя раскрывают значимость гуманного отношения к людям, воздействуют на ценностные ориентации, потребности учеников, делают их содержание более нравственным.

Мировоззренческие знания о слагаемых человеческого счастья, смысле жизни также порождают ориентации, которые становятся предпосылками потребностей, поэтому фактором гуманизации личности является гуманистическое просвещение в школе.

Значительно большего временного пространства и жизненного опыта требует развитие гуманистических потребностей и убеждений, на основе

¹ Смит А. Теория нравственных чувств. СПб., 1895. С. 49.

которых обеспечивается переход гуманного отношения ребенка к людям из ситуативного, неустойчивого на высший, идеологический уровень. Их развитие обеспечивается формированием школьного образа жизни как творческого пространства для самореализации личности, а также развитием ценностного аспекта сознания.

Гавриловец, К. В. Гуманистическое воспитание в школе : пособие для директоров школ, учителей, классных руководителей / К. В. Гавриловец. Минск, 2000. С. 31—41.

В. П. Старжинский

ГУМАНИЗМ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

§ 1. От идеи к идеологии гуманизма

<...>

Рассмотрим вопрос о содержании понятия «гуманизм». Относительно данного понятия много неясностей в современной науке и, как следствие, множество разночтений. Об этом говорит, в частности, выделение в «Философском энциклопедическом словаре» нескольких смыслов. Гуманизм в широком смысле — исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности — желаемой нормой отношений между людьми; в узком смысле — культурное движение эпохи Возрождения¹.

Хотя речь идет о двух смыслах, на самом деле таких смыслов больше. Так, следует различать гуманизм как цель и как средство. Гуманизм как цель содержит целостную трактовку, существует в отражательной форме как элемент дескриптивного знания. Причем в определении зафиксировано два состояния гуманизма-цели. Первое — как конечное состояние в виде ценностей человека и его атрибутов — право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей. Второе состояние гуманизма-цели есть исторически преходящее, выраженное в определении в терминах «исторически изменяющаяся система воззрений». Разновидностью второго состояния гуманизма-цели является «культурное движение эпохи Возрождения» (конкретно-историческое состояние).

Гуманизм-средство выступает в инструментальной трактовке, существует в конструктивной (деятельностной, процессуальной) форме как элемент нормативного знания, в виде предписаний, установок, указаний человечеству и человеку. Когда речь идет о предписаниях, то гуманизм проявляет себя как тенденция, становление, образует гуманистическую традицию. В приведенном выше определении также зафиксирован смысл гуманизма-средства в терминах ценностей и норм для общества и

¹ См.: Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 130.

человеческих отношений. Так, в определении слова «считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности — желаемой нормой отношений между людьми» содержат нормативный аспект гуманизма.

Таким образом, содержание понятия «гуманизм» полисеманлично, однако все его смыслы сконцентрированы в двух полях — дескриптивном и конструктивном, отражательном и деятельностном. Дескриптивное определение — это описательное, характеризующее тот либо иной объект перечислением его свойств. Проанализируем с этой позиции определение гуманизма. Гуманизм имеет аксиологический аспект, где утверждается о ценности человека как личности; социально-этический аспект гуманизма отражается в рассмотрении блага в качестве критерия оценки социальных институтов, и наконец, формулируется нормативный аспект — в виде желаемых отношений. Следует также подчеркнуть, что понятия могут быть определены, наряду с описательным способом, конструктивно-точным описанием строения соответствующего объекта. Так, например, дескриптивное определение окружности будет заключаться в формулировке: «геометрическое место точек, равноудаленных от центра». Конструктивное же определение можно дать, указав способ построения. Например, «окружность — линия, образованная при помощи циркуля». Дескриптивные определения могут описывать бессмысленные или не существующие объекты, например социальные утопии, «вечный двигатель». В отличие от них, конструктивное определение объекта есть одновременно и доказательство его существования. Все основные задачи, стоящие перед людьми, можно интерпретировать как преобразование дескриптивных определений в конструктивные.

§ 2. Гуманизация как конструктивный аспект гуманизма

Гуманизация как конструктивный аспект гуманизма представляет собой, на наш взгляд, одну из доминант развития человечества. Это проявляется в гуманизации общественного и научно-технического прогресса, социальных отношений, идеологии, естествознания и других сфер человеческого бытия и духа.

Отметим, что, переходя от термина «гуманизм» к термину «гуманизация», мы переходим к конструктивному аспекту проблемы, поскольку вынуждены рассматривать деятельность по достижению искомого состояния, характеризующегося более высокой, гуманистически ориентированной системой ценностей. Следует сказать также, что кроме ценностно-аксиологического аспекта проблемы гуманизации можно выделить и другие, например, деятельностный, этический, наукоцентристский (когнитивный), антропоцентристский. Процесс гуманизации можно рассматривать в разных измерениях: по отношению к деятельности человека; по отношению к типу знания, науки, по отношению к человеку и проч. Так, по отношению к деятельности человека гуманизацию можно рассматри-

вать в плане основных деятельностных категорий цель-средство. Довольно часто возникают ситуации, когда человек в системе деятельности является средством, а не целью. В этом случае наступает отчуждение. Гуманизация выступает как средство преодоления отчуждения. Одним из средств гуманизации, в свою очередь, может быть рефлексия и моральная регуляция.

Можно выделить гуманизацию по отношению к человеку, которая будет истолковываться как поиск гармонии, меры между чувственным и рациональным, телом и духом, сиюминутным и вечным, индивидуальным и социальным. Рассмотрим конструктивный аспект гуманизма — гуманизацию в плане дихотомии знания и ценности познавательной деятельности. Конструктивный аспект гуманизма необходимо приводит к мысли, что знания и ценности выступают регулятивами деятельности человека. Среди идеалов и норм деятельности важную роль играют этические компоненты, которые носят достаточно общий характер по сравнению с конкретными регулятивами определенных видов деятельности. Именно поэтому знание в нормативной функции выступает вначале как необходимое условие добродетели. Эта традиция, идущая от Сократа, отождествляла этический и научный аспект гуманизма. Другими словами, знание рассматривалось не только как основа практических умений, но и как основа нравственности. Отождествление знания и ценности шло на основе знания, которое считалось высшей ценностью. В позитивизме знания и ценности разошлись до их полного противопоставления. Если наука добывает знание, главным достоинством которого является объективность, то есть описание объекта «самого по себе», существующего независимо от субъекта, то ценностный подход, напротив, рассматривает мир в его отношении к человеку, его интересам и потребностям.

Итак, необходимо различать аксиологический и научный аспект гуманизма.

Старжинский, В. П. Гуманизация инженерного образования. Философско-конструктивный подход / В. П. Старжинский. Минск, 1997. С. 27—31.

Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова

ГУМАНИЗАЦИЯ КАК СТРАТЕГИЯ ЛИЧНОСТНОРАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

<...>

Идея гуманизации, несмотря на ее многолетнюю декларируемость, оказалась для современной отечественной науки и практики преждевременной, теоретически и операционально непроработанной. Стало понятным, что одно дело — формировать человека в качестве «персонифицированной функции», а другое — развивать его как созидателя, готовить к свободному и творческому труду. Нужно отметить, что такое положение характерно для образования и в других странах. Существующая в мире система образования не соответствует гуманистической тенденции

общественного развития и быстро меняющейся социальной действительности¹.

Гуманистически ориентированная философия образования в этой связи — это стратегическая программа качественного обновления процесса обучения на всех его ступенях. Ее разработка позволит установить критерии оценки деятельности образовательных учреждений, старых и новых концепций обучения, педагогического опыта, ошибок и достижений. Идея гуманизации принципиально меняет направленность образования, связанную не с подготовкой «обезличенных» молодых квалифицированных кадров, а с достижением результативности в общем и профессиональном развитии личности.

Гуманистическая направленность образования меняет традиционное представление о цели образования как формировании «систематизированных знаний, умений и навыков». Именно такое понимание цели образования послужило причиной дегуманизации процесса обучения, которая привела к тому, что воспитательное значение знаний оказалось размытым, произошло их отчуждение от личности. Ни средняя, ни высшая школы не стали трансляторами общечеловеческой и национальной культуры. Во многом была дискредитирована идея трудового воспитания, поскольку оно было лишено нравственной стороны. До сих пор в школе не созданы условия для приобретения молодыми людьми художественного образования, развития эстетического вкуса. Значительное число учащихся и студентов имеют отклонения в физическом развитии, растет процент их заболеваемости за годы обучения.

Идея гуманизации образования, являющаяся следствием применения аксиологического подхода в педагогике, имеет широкое философско-антропологическое и социально-политическое значение, так как от ее внедрения зависит стратегия социального движения, которая может либо тормозить развитие человека и цивилизации, либо способствовать ему. Современная теория и практика обучения может внести свой вклад в развитие сущностных сил человека, его социально ценных мировоззренческих и нравственных качеств, которые необходимы в будущем. Гуманистическая философия образования направлена на благо человека, на создание экологической и нравственной гармонии в мире, на то, чтобы человек имел все возможности для гармоничного развития и на протяжении всей жизни стремился к нему.

Резюмируя сказанное, можно выделить следующие *культурно-гуманистические функции образования*:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сфере;

¹ См.: Кумбс Ф. П. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. М., 1970.

- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;
- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовных потенций.

Культурно-гуманистические функции образования подтверждают положение о том, что оно выступает средством трансляции культуры, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного.

Одним из наиболее значимых выводов, вытекающих из осмысления культурно-гуманистических функций образования, является его общая направленность на гармоничное развитие личности, которое есть назначение, призвание и задача каждого человека. Для человека эта задача выступает как внутренняя необходимость развития сущностных (физических и духовных) сил. Данная мысль напрямую связана с прогнозированием целей образования, которое не может быть сведено к перечислению достоинств человека. Истинный прогностический идеал личности — это не произвольная умозрительная конструкция в порядке добрых пожеланий. Сила идеала состоит в том, что в нем отражаются конкретные потребности социального развития, требующие сегодня формирования гармоничной личности, ее интеллектуально-нравственной свободы, стремления к творческому саморазвитию.

Постановка цели образования в такой формулировке не исключает, а, напротив, предполагает ее конкретизацию в зависимости от уровня образования и ступени обучения. Каждый компонент обучения вносит свой вклад в решение гуманистической цели образования. Для гуманистически ориентированного обучения характерно диалектическое единство общественного и личного. Вот почему в его задачах должны быть отражены, с одной стороны, требования, предъявляемые к личности обществом, а с другой — условия, обеспечивающие удовлетворение потребностей личности в саморазвитии.

Гуманистическая цель образования требует пересмотра его содержания и технологий обучения. Что касается содержания современного образования, то оно должно включать не только новейшую научно-техническую информацию. В равной мере в него входят гуманитарные личностноразвивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к миру и человеку в нем, а также система нравственно-этических чувств, определяющих его поведение в многообразных жизненных ситуациях.

Таким образом, отбор содержания образования обусловлен необходимостью развития базовой культуры личности, включающей культуру жизненного самоопределения и культуру труда; политическую и экономико-правовую, духовную и физическую культуру; культуру межнационального и межличностного общения. Без системы знаний и умений,

составляющих содержание базовой культуры, невозможно понять тенденции современных цивилизационных процессов. Реализация такого подхода, который может быть назван культурологическим, с одной стороны, способствует сохранению и развитию культуры, а с другой — создает благоприятные возможности для творческого овладения той или иной областью знаний.

Известно, что всякий вид творчества — это не только проявление актуализирующейся (творящей самое себя) личности в конкретной области науки, искусства, общественной жизни, но и становление личностной позиции, определяющей присущую именно этому человеку линию нравственного поведения. Трансляция безличных, чисто объективных знаний или способов деятельности приводит к тому, что учащийся не может проявлять себя в соответствующих областях культуры и не развивается как творческая личность. Если же он, осваивая культуру, делает открытие в самом себе, при этом переживает пробуждение новых умственных и душевных сил, то соответствующая область культуры становится «его миром», пространством возможной самореализации, а овладение ею получает такую мотивацию, которую содержание традиционного образования обеспечить не может. Оно должно позволять воспринимать явление культуры не только как объективацию мысли, творческого потенциала, нравственного выбора других людей, но и в то же время «узнавать себя» в уже созданном и развиваться как «культурно-исторический» субъект, для которого прошлое и будущее культуры — это его прошлое и будущее.

Реализация культурно-гуманистических функций образования ставит также проблему разработки и внедрения личностноразвивающих технологий обучения, которые помогли бы преодолеть его обезличенность и отчуждение от реальной жизни. Для разработки таких технологий частичного обновления методов и приемов обучения недостаточно. Сущностная специфика личностноразвивающих технологий обучения заключается не столько в передаче некоторого содержания знаний и формировании соответствующих им умений и навыков, сколько в развитии творческой индивидуальности и интеллектуально-нравственной свободы личности, в совместном личностном росте учителя (преподавателя) и обучаемых.

Личностноразвивающие технологии обучения позволяют преодолеть отчуждение учителей и учащихся, преподавателей и студентов от содержания учебной деятельности и друг от друга. Такие технологии предполагают ориентацию на личность, уважение и доверие к ней, ее достоинствам, принятие ее личных целей, запросов, интересов. Они связаны и с созданием условий для раскрытия и развития способностей как обучаемых, так и педагогов, с ориентацией на обеспечение полноценности их повседневной жизни. В таких технологиях обучения преодолевается безвозрастность образования, учитываются психофизиологические параметры, особенности социального и культурного контекста, сложность и неоднозначность внутреннего мира. Наконец, личностноразвивающие

технологии обучения позволяют органично соединить социальное и личностное начала.

Реализация культурно-гуманистических функций образования, таким образом, обуславливает неограниченный в социокультурном пространстве демократически организованный, содержательно насыщенный и технологически интенсивный процесс обучения, в центре которого находится личность обучаемого (принцип антропоцентричности). Основным смыслом такого обучения становится гармоничное развитие личности, качество и мера которого выступают показателями гуманизации общества и личности. Однако процесс перехода от традиционного обучения к личностноразвивающему протекает непросто. Существует противоречие между фундаментальными гуманистическими идеями и степенью их реализации в обучении в связи с отсутствием достаточно подготовленного педагогического корпуса. Гуманистическая природа образования противоречит доминированию технократического подхода в практике обучения, что свидетельствует о необходимости разработки его теории на идеях гуманизма.

Гуманизм как система взглядов, как направление общественной мысли оформился в эпоху Возрождения. Он был провозглашен в противовес феодально-церковной идеологии, которая утверждала мысль о ничтожности человеческой природы, а аскетизм и презрение к «бренным благам» и «плотским удовольствиям» объявляла в качестве высших добродетелей человека. Гуманистические идеи, связанные с пониманием человека как части природы и самооценности его личности, требованием полного удовлетворения его «земных» потребностей, в том числе и потребности в реализации присущих индивиду способностей и возможностей, составили основу ведущей мировоззренческой ориентации прогрессивных общественных движений. Гуманизм как идейно-ценностный комплекс стал включать в себя все высшие ценности, выработанные человечеством на долгом и противоречивом пути своего развития и получившие название общечеловеческих: человеколюбие, свобода и справедливость, достоинство человеческой личности, трудолюбие, равенство и братство, коллективизм и интернационализм и др.

Глобальность гуманизма как философской системы воззрений, в том числе и педагогических, определяется такими его аксиологическими признаками, как автономность, универсальность и фундаментальность его идей, отражение в них единства целей и средств, приоритета свободы.

Автономность гуманизма объясняется тем, что его идеи не могут быть выделены из теологических, онтологических и идеологических посылок. Уровень развития гуманистического мировоззрения всецело зависит от накопленного человеческого опыта по реализации транскультурных норм совместной жизни: сотрудничества, благожелательности, честности, лояльности и терпимости к другим, следования закону и др.

Универсальность гуманистических идей обусловлена их применимостью ко всем людям и социальным системам. В гуманистическом миро-

воззрении возможен выход за рамки культурных, национальных, экономических, религиозных, расовых или идеологических различий. Это находит отражение в праве всех людей на жизнь, любовь, образование, нравственную и интеллектуальную свободу и др. При этом принципиально важным является не противопоставление универсальных ценностей гуманизма национальным, а взаимодействие с ними, которое предполагает переход к множественности и многообразию (плюрализм) культурно-гуманистических позиций, сочетающих и дополняющих друг друга. Универсальность философии гуманизма проявляется и в том, что его ценности, и прежде всего человек как «мера всех вещей», выступают общечеловеческими критериями личной и социальной рефлексии. Основная на таких критериях рефлексия требует поиска путей разрешения глобальных, групповых и индивидуальных конфликтов с точки зрения установок гуманизма.

Фундаментальность гуманистических ценностей определяется тем, что они не могут рассматриваться как нечто вторичное, отражающее основные условия общественной жизни. Ценности гуманизма по своей значимости соотносятся с наиболее фундаментальными явлениями социальной структуры.

Единство целей и средств в гуманистическом мировоззрении означает отказ от того, чтобы любыми средствами добиваться своих целей. Нельзя поступаться гуманистическими принципами по соображениям стратегической необходимости. Так, насилие и террор не могут использоваться в качестве средств регулирования отношений между людьми или в качестве методов социальных преобразований, какими бы благородными целями это не обосновывалось.

Приоритет идеи свободы в системе гуманистических ценностей обусловлен тем, что именно свобода индивида является той ценностью, на основе которой реализуются другие социальные ценности (например, равенство, справедливость и др.). Идея свободы проявляется в различных формах и прежде всего как свобода мысли и духа. Она относится ко всем областям, включая политику, науку, образование, мораль. В русле действия этой формы свободы никто не имеет монополии на истину. Другая форма проявления свободы — это моральная свобода, или смысложизненное самоопределение личности. Данная форма, с одной стороны, тесно связана с «правом на личную жизнь», а с другой — она требует создания условий для самоутверждения и самореализации личности. Следующая форма осуществления идеи свободы — это политическая свобода, проявляющаяся в приверженности личности к демократии и выступающая защитой целого ряда гражданских свобод: свободы совести и слова, права на создание политических партий, права на легальную оппозицию. Наконец, особой сферой проявления свободы является свобода экономической деятельности.

Итак, гуманистическое мировоззрение как обобщенная система взглядов, убеждений, идеалов строится вокруг одного центра — человека. Если гуманизм — это основа системы определенных взглядов на мир,

то именно человек оказывается системообразующим фактором, ядром гуманистического мировоззрения. При этом его отношение содержит не только оценку мира как объективной реальности, но и оценку своего места в нем, связей с другими людьми. Следовательно, в гуманистическом мировоззрении находят свое выражение многообразные отношения к человеку, к обществу, к духовным ценностям, к деятельности. Гуманность поэтому — это совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности.

Гуманизация как производное от понятий «гуманизм» и «гуманность» выступает нравственно-психологической основой общественной жизни. В этой связи она характеризует и ценностные аспекты образования как общественного явления. *Гуманизация образования* соответственно может быть рассмотрена как важнейший педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции в построении и функционировании системы образования. <...>

Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. М., 1999. С. 49—55.

Тема 2. Гуманитаризация педагогического процесса

А. А. Касьян

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ

<...>

Гуманитаризацию образования нередко понимают так: необходимо открыть новые факультеты гуманитарной подготовки, увеличить число соответствующих специальностей (в последнее время — политологи, социологи, менеджеры и т. п.), т. е. увеличить роль тех тенденций подготовки студентов, которые понимаются как гуманитарные. И вдобавок развивать традиционные направления гуманитарного образования.

<...>

Анализируя результаты прикладных социологических исследований, авторы обнаруживают своеобразное понимание гуманитаризации образования. Так, в обзоре «Что думают студенты о гуманитаризации?» отмечается, что этот процесс они понимают как усиление позиций традиционных гуманитарных дисциплин и введение новых (см.: Емельянов В. В. // *Философские науки*. 1990. № 8). Возникает немало вопросов. Способствует ли гуманитаризация развитию личности? Гуманизации процесса образования? Как она связана с профессиональной деятельностью? Будущей специальностью? Где пределы наполнения содержания образования гуманитарным знанием? Есть ли количественные и качественные ограничения в этом процессе? и т. п.

Ответы на эти вопросы необходимы и потому, что гуманитаризация образования воплощается в жизнь отнюдь не легко. Например, учителя физики (А. Кострица, В. Петров) пишут: «Острые гуманитаризации и преодоления технократизма направлено против естественных дисциплин, и особенно против физики. Имеет место расширенное толкование понятия гуманитарного в физике. Исчезает доказательная сила физических законов; физика теряет достоверность. Такой подход содержит серьезную угрозу уровню школьного образования в целом» (Учительская газета. 1995. № 10). Отмечу, что это относится не только к школьному, но и к высшему образованию.

При традиционном (стихийно сложившемся) подходе ученые стремились выяснить, каким должно быть соотношение между гуманитарными и негуманитарными учебными предметами. Они пытались из гуманитарных наук выбрать те дисциплины, которые необходимо ввести в систему подготовки специалистов данного профиля. В такой ситуации возникали столкновения в борьбе гуманитариев и негуманитариев за образовательное пространство, а также внутри сообщества гуманитариев за приоритеты той или иной гуманитарной науки.

Очевидно, что гуманитаризация — влечение времени, реальность современной системы образования. Пусть не всегда однозначно и определенно понимаемая. Но это не только практическая проблема, она требует и взвешенного научного осмысления. Гуманитаризация — один из принципов реформирования сферы образования и одна из важнейших проблем теории образования, науки об образовании (эдукологии).

Гуманитаризация образования связана с гуманитаризацией науки. Образование есть сфера функционирования знания, науки в целом, и те процессы, которые характерны для ее развития, отражаются в сфере образования.

Природа гуманитарного знания, его место и роль в общей научной картине обсуждалась в конце XIX — начале XX в. в неокантианстве Баденской школы. Определенная группа наук именовалась «науками о культуре» (Г. Риккерт), «науками о духе» (В. Дильтей). В дальнейшем широко внедрялись термины: общественные, социальные, гуманитарные, социально-экономические, социально-гуманитарные науки, человековедение и т. д. В Советском энциклопедическом словаре утверждается, что «система наук условно делится на естественные, общественные (история, политэкономия, филология и т. д. — А. К.) и технические» (М., 1983. С. 863). В Философском энциклопедическом словаре деление аналогично (М., 1983. С. 404).

Как нетрудно заметить, имеется неопределенность в самом понимании гуманитарной науки. Принадлежит ли к ней все, что не относится к наукам естественным и техническим? М. С. Каган предлагает следующую классификацию: естественные (биология, физика), общественные (политэкономия), культурологические (языкознание, философия, математика), а также гуманитарные науки. Гуманитарное знание есть человековедение, преодолевающее одностороннее изучение индивида только

как природного, биологического существа, или только как носителя некоей социальной функции, или только как хранителя культурной информации.

Изучение человека в каждой из этих трех проекций необходимо, но его осуществляют не гуманитарные науки, а медицинские, социологические, культурологические. Гуманитарное знание призвано «схватить» человека в его целостности. Интересно такое определение сути гуманитарности — это «способность науки к познанию-пониманию человеческой индивидуальности как целостного единства в человеке общего, особенного и единичного».

<...>

Таким образом, гуманитаризация образования понимается отнюдь не механически («вычитание» естественных и «прибавление» гуманитарных наук или выявление в сфере гуманитарного знания подлинно гуманитарных наук). Диалектическая позиция иная: в содержание образования необходимо включить человеческое «измерение», личностное начало, т. е. субъективизировать научное знание. Такое понимание глубже традиционного (хотя оставляет за ним право на существование). Разумеется, человеческое «измерение» — достаточно абстрактное понятие. Неясно: относится ли оно к человеку вообще, к любому индивиду, включает ли в себя их общечеловеческие характеристики? Или имеется в виду человек как представитель той или иной социальной общности, профессиональной группы, этнического сообщества?

Итак, гуманитаризировать образование — значит сделать его личностно ориентированным, субъективно значимым для каждого человека. Такой подход имеет в виду не только гуманитарные, но и все другие науки, выступающие в качестве учебных дисциплин. Суть его в том, чтобы теоретически осмыслить развитие науки, выявить субъективные компоненты, что, в свою очередь, подразумевает постоянный исследовательский поиск в области социально-культурного значения науки, освоение учащимися уже существующего знания данного типа. <...>

Педагогика. 1998. № 2. С. 17—22.

Г. И. Саранцев

ГУМАНИЗАЦИЯ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<...>

Совершенствование математического образования обусловлено и усилившимися процессами гуманизации и гуманитаризации. Эти понятия, заметим, нередко трактуются произвольно. Одни авторы их отождествляют, другие гуманизацию образования относят к вопросам его организации — управления, обучения, воспитания, а гуманитаризацию — к процессу обучения. Некоторые видят в гуманитаризации средство гуманизации образования. Ряд исследователей смысл гуманитаризации сво-

дят к усилению влияния дисциплин гуманитарного цикла на все остальные, стремясь сократить учебное время на изучение естественно-математических предметов.

Хотелось бы уточнить суть этих двух ключевых понятий. Слово «гуманизм» происходит от латинского «humanus» — «человечный». Гуманизация образования предполагает «очеловечивание» знания, т. е. такую организацию учебного процесса, при котором знания имеют личностный смысл, а сам ученик «не теряет» своей самобытности в процессе обучения. В прежней системе обучения зачастую содержание учебника заслоняло личность ученика, что вело к формализации знаний. Чтобы он не терял интереса к учению, педагог должен учитывать индивидуальные особенности школьника. К числу показателей гуманизации образования отнесем мотивацию и дифференциацию учения, которым ныне уделяется особое внимание. Следствием гуманизации образования стало появление различных типов школ, классов с углубленным изучением предметов и т. д.

Слово «гуманитарный» происходит от латинского «humanitas», что означает «духовная культура». Смысл гуманитаризации состоит в том, чтобы приобщать ученика к духовной культуре, творческой деятельности, вооружать его методами научного поиска, среди которых особую роль играют эвристические приемы и методы научного познания. Очевидно, гуманитаризация призвана создать условия, побуждающие школьника к активной творческой деятельности и обеспечивающие его участие в ней. К таким условиям относится прежде всего овладение методологией этой деятельности, основами творчества. Разводя содержание ключевых понятий, заметим: гуманизация предполагает упрощение предметного содержания обучения и его изложения, обеспечение максимальной доступности для школьников учебного материала, а гуманитаризация указывает грань, ниже которой всякие упрощения приносят вред.

Все сводится к тому, чтобы создать в школе среду, благоприятную для развития способностей ребенка, способствующую самореализации личностного потенциала и побуждающую учащихся к поиску собственных результатов в обучении. Гуманизация имеет целью сформировать у школьника лично значимые для него знания и способы деятельности, а гуманитаризация — вооружить основами творческой деятельности.

Имея в виду математическое образование, выделим три группы целей: общеобразовательного, воспитательного и практического характера. Первая включает овладение системой математических знаний, умений и навыков, дающих представление о предмете математики, ее языке и символике, моделировании, специальных приемах, об алгоритме, периодах развития математики.

Воспитательные цели сводятся к формированию мировоззрения учащихся, овладению логической и эвристической составляющими мышления, становлению алгоритмического мышления, воспитанию нравственности, культуры общения, самостоятельности, активности, трудолюбия. Каждая из этих целей может быть конкретизирована. Например, логическая составляющая мышления включает такие умения: оперировать оп-

ределением, выяснять принадлежность объекта понятию, выводить следствия из этого факта, конструировать объекты, относящиеся к объему понятия, умение классифицировать понятия, конструировать новые, устанавливать логическую структуру теоремы, выявлять сущность доказательства, владеть приемами опровержения предложенных обоснований и т. д. Необходимо конкретизировать цели урока в соответствии с предметным содержанием учебного материала. Трансформация целей в действия позволит осуществлять диагностику процесса усвоения знаний, умений школьников, управление их развитием и воспитанием.

К практическим целям математического образования отнесем: формирование умений строить модели простейших реальных явлений, исследовать явления по заданным моделям, конструировать приложения моделей; приобщение к опыту творческой деятельности; ознакомление с ролью математики в научно-техническом прогрессе и современном производстве.

Перечисленные цели служат основой для отбора содержания образования, в которое кроме предметных знаний включаются действия, адекватные математическим понятиям, теоремам, общенаучные методы познания, а также специальные эвристические приемы и различные эвристики. Например, действиям, адекватным понятию функции в курсе математики основной школы, можно отнести: а) распознавание различных видов функций; б) выведение следствий из факта принадлежности функции к указанному классу функций; в) построение графика функции; г) нахождение по заданному значению аргумента соответствующего значения функции и обратно; д) нахождение по промежутку изменения аргумента соответствующего промежутка изменения функции и обратно; ж) объяснение по формуле, задающей функцию, расположение графика этой функции и обратно; з) определение расположения графика функции в зависимости от коэффициентов ее аналитического выражения. Различные виды функций моделируют реальные процессы. Например, тригонометрические функции являются моделью многих периодических процессов (биения сердца, зависимости напряжения в металле от нагрузки на него и т. д.). Указанные действия включаются в содержание посредством специальных упражнений.

К эвристическим отнесем следующие приемы: решения опорных задач, вспомогательных задач, достраивания фигуры, рассмотрения предельных случаев, введения вспомогательной неизвестной и т. д. Специальные эвристики обуславливают такие положения: для доказательства равенства отрезков можно воспользоваться доказательством равенства треугольников, содержащих отрезки, либо одним из видов движений, либо доказательством того, что четырехугольник, боковыми сторонами которого являются данные отрезки, — это трапеция и т. п., сравнение двух объектов можно осуществить через введение третьего, отношения которого с двумя данными известны и т. д. Эти элементы содержания должны быть отражены в учебнике в виде задач.

Основным отношением процесса обучения является такая зависимость: деятельность учителя — содержание образования — деятельность ученика. Содержание обучения включает не только математические знания, способы деятельности, методы познания, эвристики, но и общение учителя и ученика, направленное на усвоение этого содержания.

Цели и содержание математического образования обуславливают цели обучения. Следует различать уровень анализа целей обучения, который может осуществляться в контексте либо учебного предмета математики, либо учебных материалов, либо реального учебного процесса. На уровне учебного предмета цели обучения будут почти совпадать с целями математического образования. Первая группа целей направлена на овладение системой математических знаний и способов деятельности, эвристики, методов, составляющих содержание математического образования. Вторая и третья группы совпадают с соответствующими целями образования. <...>

Педагогика. 1999. № 4. С. 39—45.

Кузнецова Елена

КАК БЕЗ ГЛИНЫ НЕ СЛЕПИТЬ ГОРШКИ, ТАК БЕЗ МАТЕМАТИКИ НЕ ПОДГОТОВИТЬ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Вы задумывались, почему в школах дореволюционной России обязательными уроками с первых классов были математика и древняя латынь? Ответ на этот вопрос однозначен — научить детей мыслить логически, ведь математику (как и латынь) называют гимнастикой ума.

Нынче мы отказались от латыни. Давайте посмотрим, что же предлагают реформаторы нашей школы по отношению к такому важному предмету, как математика. Почему важному? Да хотя бы потому, что, не зная математики, нельзя разобраться с той же физикой, химией, построить в масштабе выкройку, прочитать графическую и табличную информацию в справочниках, рассчитать рацион для туристического похода и т. д.

Реформаторы подготовили проект нового учебного плана для будущей 12-летней школы, в котором на математику отведено... 4 часа в неделю с 1-го по 10-й класс (базовая школа). Всего по плану в школе изучается 17 разных предметов. Самой урезанной по недельной нагрузке оказалась математика. Чем же аргументируется это сокращение и вообще реформирование математической подготовки в школе?

Авторы проекта справедливо фиксируют, что действующие программы по математике перегружены и не очень хорошо усваиваются массой учащихся. Они убеждены, что в базовой школе надо дать минимум знаний, так как позже все желающие смогут пойти в углубленные классы. Авторы уверены, что нет повода для беспокойства за качество подготовки, так как сумма часов на курс математики не изменяется, просто уроки станут реже, потому что добавляется еще один год обучения. Умень-

шение недельных часов на математику подается как гуманный подход к ребенку, как обеспечение ему счастливой школьной жизни.

Попробуем прокомментировать этот подход и спрогнозировать последствия.

В самом деле, чтобы улучшить усвоение программы по математике, надо разгрузить ее, но кроме этого необходимо достаточно времени на отработку материала и обеспечение надлежащего контроля. Если раньше (до 1970-х годов, когда мы были лидерами в образовательном процессе в мире) на этот материал отводилось по 6 часов в неделю и были обязательные экзамены и по алгебре, и по планиметрии, то в будущем — 4 часа в неделю и отмена экзаменов.

Как вы полагаете, уважаемые читатели, легче ли станет школьнику разбираться с математикой, если учитель по-прежнему будет работать в режиме «одна тема — один урок»? Да к тому же и встречи с учениками будут реже? Сможет ли учитель найти дополнительное время для работы с отстающим учеником на уроке, предложить интересную задачу сильному?

Наивным является и убеждение, что, позанимавшись в облегченном, разреженном режиме в базовой школе, потом все желающие смогут наверстать упущенное в 11—12-х классах. Как известно, всему свое время. Это откладывание «на потом» усиленных, систематических занятий математикой напоминает отложенный на послезавтра обед или выданную в ноябре мартовскую зарплату.

Физиологи утверждают, что самым восприимчивым для усвоения упорядоченной информации человеческий мозг является в возрасте с 6 до 15 лет, а с 15 лет некоторые функции мозга начинают атрофироваться.

Для полноценного умственного развития в возрасте с 6 до 15 лет ребенку необходимы ежедневные логические, формальные (формирующие ум) упражнения — эту «пищу» и нагрузку обеспечивают только ежедневные занятия посильной математикой. И если в этот период ребенок не обладает математическими базовыми навыками, то дальнейшее обучение по многим направлениям становится затруднительным. Для усвоения математического языка нельзя съездить на полгода в страну языка. Эта страна существует только на ежедневных уроках математики. Овладение этим языком требует напряжения, усилий, постоянной, без длительных перерывов практики под наблюдением специалиста в определенные сроки.

Еще одна проблема возникает при нынешнем подходе к реформированию математики в школе.

В развитии человека существует несколько пиков раскрытия интеллекта — один из них 15—16 лет. Очень часто дети, особенно мальчики, окончательно формулируют свои пристрастия именно в этом возрасте. Учителя могут привести множество примеров, когда игнорировавший математику школьник после усиленной подготовки и сдачи экзамена в 9-м классе становился приверженцем этой науки. И скажите, что лучше для ребенка: после качественной подготовки в базовой школе с облегче-

нием забыть ненужные формулы и теоремы, если он осознал себя гуманистом, или с ужасом обнаружить, что математических знаний не хватает для овладения заветной профессией? Гуманизм системы образования, по-видимому, должен состоять в том, чтобы на базовом уровне проявить ко всем разумные требования и создать условия для полноценного усвоения самого трудного и специфического школьного предмета — математики.

А вот в старшем звене, на стадии реализации избирательных интересов, для гуманитариев можно оставить облегченный курс, отменив при этом для них обязательный письменный экзамен по математике.

Добавлю к сказанному следующее: Россия, обладающая огромными человеческими и сырьевыми ресурсами, не пошла на укорочение недельной нагрузки по математике, своевременно зафиксировав пагубные последствия таких действий в локальных экспериментах, — об этом однозначно высказался российский министр образования: «Стоит задуматься о роли школьного математического образования и нам: не потеряем ли мы в пылу реформирования удочку, которой ловят рыбу?».

Советская Белоруссия. 1997. 3 дек.

Тема 3. Развитие гуманистических идей воспитания и образования в истории педагогической мысли

Ш. А. Амонашвили

«НАША ДУША НЕБЕСНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ» (У ИСТОКОВ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ)

<...>

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 неправомечно. 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, ко-

торый в течение 20 лет руководил созданной им и прославленной им жериторической 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 сделает 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 заклинаят: «Учиться, учиться и еще раз учиться»! А если они не подчиняются этому «доброму» совету по своей доброй воле, то их заставят подчиняться. 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 неизблемой 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 наказа-

ния 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 досталось 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 его на знамени гуманной педагогики 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 сэкономится 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):

- «*Благодарзумыный* 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 принимают 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!

Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. М., 1995. С. 49—57.

ВОСПОМИНАНИЯ УЧЕНИКОВ И СОВРЕМЕННИКОВ О ВИТТОРИНО ДА ФЕЛЬТРЕ¹

1. Внешний вид и характер Витторино да Фельтре

Он был низкого роста, худой, [с лицом] красноватого цвета и как бы загорелый; нижняя губа, несколько выступающая вперед, лицо не безобразное и исполненное серьезности, так что его можно счесть с первого взгляда философом; и он пользовался таким уважением у школяров, что, если вдруг смотрел пристальнее обычного, каждого мучила совесть за какой-нибудь промах, он так смущал его своим взглядом, что в румянце стыда читал признание в проступке. Но в любом случае был он учителем милосердным и ревнивым хранителем репутации другого человека; никакую вещь он не порицал публично, которая не была публично совершенна. Обратившись к несомненным виновникам, он обычно произносил стих Овидия: «О, как лицо — вины предатель», которым тайно колол виновника, а в других вызывал отвращение к греху. Пылкая его натура особенно склоняла его к страсти и к гневу — эти два порока, рожденные вместе с ним, он благородно подавил в себе, так что не было в нем ничего лучше и изумительнее, чем целомудрие, никогда им не нарушаемое, как никогда не показывался он и недостойным образом разгневанным...

Еще голос у него был сладостный, ораторский, особенно любимый слушателями; поза и жесты достойные, аккуратные, приятные. Потому что с самого детства, бегая, прыгая, объезжая лошадей, — развлечения, до которых так жадны мальчишки, — он первенствовал среди сверстников; и также играл почти каждый день в мяч; это трудное упражнение он считал подходящим для сохранения здоровья и как бы необходимым для того, чтобы придать стройность и изящество позе.

2. Его достоинство и независимость

Мантуанцами правил тогда Джованни Франческо Гонзага, государь славный высоким духом и успехами; поскольку он был человеком мудрейшим, он очень беспокоился относительно воспитания своих детей и любой совет принимал с большой осмотрительностью. Наконец, узнав о жизни и нравах Витторино от одного венецианского патриция, с кото-

рым у него в те времена были дружеские отношения, он сильно возжелал Витторино и с помощью патриция пригласил его на должность воспитателя своих детей², не уславливаясь о вознаграждении.

Приглашенный с этой целью Витторино, достаточно свободный в словах, заявил, что он восхищается умом государя, тем, что человеку безвестному и новому, мало даже известному жизнью и нравами, он доверил столь значительную обязанность, в особенности не договариваясь о жалованье — повода для вымогательства со стороны многих, которые, занимаясь торговлей, продаются каждому. Спросив затем относительно его успехов, поскольку слышал, что он был в расцвете сил, славился богатством и властью, сказал: «Сколь трудно править добродетельно при такой вольности!».

Во всяком случае, уверившись в высокой честности и скромности этого государя, он обещал ему свой труд с условием оставить государя, если бы нашел его чуждым своим собственным нравам. Прибыв в Мантую, он, как свидетельствует молва, сказал государю так: «Хотя, о государь, я очень давно решил избегать роскоши и царственных дворов, на мой взгляд, слишком тщеславных и сладострастных, при которых ни я не мог бы переносить изнеженность, ни они мои привычки, однако, надеясь на сходство наших нравов, услышав о тебе много очень хороших вещей, я принимаю приглашение, но на условии: если ты потребуешь от меня вещей, достойных нас обоих, я их сделаю охотно и останусь с тобой, но только до тех пор, пока похвальны твои привычки и твоя доблесть».

3. Его известность

Школяры толпами стекались к нему не только из всех областей Италии, но даже из Греции, Франции и Германии, поскольку молва об этом человеке распространилась в самых дальних странах. Хотя уже и раньше он был достаточно известен, его начали считать самым выдающимся и значительным из всех и ставили гораздо выше обычного человека; и многие с необычайным изумлением почитали его за божественный ум, заслуживающий бессмертия. Поэтому он был окружен всеми высшим почетом и уважением не только за свою образованность, но и за чистоту своей жизни и нравов.

4. Его доброта

Никого он не отталкивает от себя, всем оказывает поддержку. Отвсюду собирает книги, устраивает их чтение. С бедными и богатыми обращается равным образом и первых содержит на деньги, которые получает от вторых. Если он когда-либо предполагал, что на покупку каких-то продуктов питания не хватает средств, он прибегал к щедрости государя, так как прежде всего он желал вещей необходимых для достоинства личности. В некоторых случаях он обращался к богатым горожанам, побуждая их семьи во славу их принять участие в этом деле. Хотя часто он возвращался от них с пустыми руками, были, несмотря на это, и некоторые заработки для дела столь благочестивого; и абсолютно все, что

ему дарили или что сам он вырывал у жадных (за ними он специально охотился), или что часто получал взаймы, он использовал с неслыханной щедростью, чтобы поддержать нуждающихся учеников.

5. Методы обучения

Очень часто он обучал и содержал в одно и то же время до 70 учеников, не взимая с них никакой платы; и обучал он их не только одному предмету. Помимо литературы, которой он уделял большое внимание, он держал на жалованье учителей, весьма сведущих в любой дисциплине и упражнении в добрых искусствах, и он усердно пользовался услугами этих учителей в соответствии с их способностями. В самом деле, говорил он обычно, поскольку не все мы годны ко всему, не должно казаться невероятным, что в столь огромной массе людей один рождается лучше другого; однако каждому природа, всеобщая наставница и подруга, определила его задание, никому не выделив всех вещей, немногим назначив многие, каждому человеку нечто. И он сравнивал умственные способности с землями, из которых одна более пригодна для пастбищ и скота, другая для виноградников и пшеницы; никакая земля, однако, не оставалась сама по себе неплодородной. Так он упражнял каждого в том или ином искусстве, к которому, как ему казалось, тот был склонен от природы.

6. Строгость его жизни

Он носил нижнюю тунику из грубой шерсти, чтобы укрощать изнеженное тело, с которым жил даже не как с противником, а как с жестоким врагом; средняя туника была из кожи дикой козы, достаточно дешевая, но более крепкая и долговечная и вполне соответствующая философской серьезности. Он довольствовался только одной одеждой, приспособленной для лета и для зимы, используя ткани лишь для жаркой погоды, а мех для холодной, пренебрегая всеми другими более роскошными вещами.

Витторино очень заботился о распределении дневных часов так, чтобы каждый час был отведен для определенного упражнения и перерывы не предоставлялись безделью; и считал, что только в этом распорядке — основание нашей жизни. До сна он был охотник, как ни невозможно в это поверить. Поднимался он обычно на заре и один-одинешенек, удалившись в укромное место, становился обычно голыми коленями на землю, читая усерднейше и в течение длительного времени священные книги и гимны, затем он терзал свое жалкое тело, обессиленное ежедневными трудами, многочисленными ударами. Этот обычай бичевать плоть сохранялся у него, по слухам, не вызывающим сомнений, с ранней юности до самой поздней старости...

В еде и выборе пищи он был очень умерен, соблюдая всегда для приема пищи одно и то же время и тот же порядок и, — что кажется еще более трудным, — ту же меру. Друзья иной раз порицали его за излишнее воздержание и умеренность, что, казалось, не соответствует ни его благоразумию, ни его здоровью, когда известно, что летом наши тела более хотят пить, а зимой есть; и потому умоляли его, чтобы он заботился о само-

сохранении, не причиняя телу своему вреда, и жил долго, если не для себя, то, по крайней мере, для своих учеников. Но, услышав, он отвечал им в благодарность с неким изяществом и благородной любезностью: «Как? Разве соблюдать договор — это вред? Имея долгую привычку, я договорился со своим тельцем предоставлять ему определенную порцию еды, обязательство я выполняю; и с другой стороны, я ничуть не лишаю его собственного его права, как послушной вещи, питаться сколько необходимо. Затем я думаю, что вы хорошо поступаете, побуждая меня жить, потому что жизнь дарована для упражнения в добродетели и только мудрый человек должен считаться живым, все другие двигаются наподобие живых».

7. Его веселый и мягкий нрав

Один мой друг, благородный, но обжора, отобедав случайно с сыновьями государя, поблагодарил природу за то, что, создавая ему различные члены тела, она довела их до совершенства, сделав его сильным и крепким и всегда готовым к еде и питью. Витторино, с большим трудом перенося эту прожорливость, сказал ему: «Ошибаешься, добрый человек, ты не лишен достаточно большого естественного недостатка: природа, снабдив тебя очень вместительным животом, должна была так же снабдить тебя и многими руками, потому что тебе недостаточно только двух, чтобы в течение стольких часов отправлять пищу в рот, по крайней мере, иногда они могли бы насыщать тебя...».

Упрекаемый недоброжелателем за то, что он гражданин нерадивый и бесполезный для отечества, так как не захотел жениться и родить детей (а наихудшие сынки того недоброжелателя были учениками Витторино), Витторино так ответил ему: «Если бы у меня были собственные дети, я бы так не старался ради твоих; мне показалось полезнее воспитать неудачливых твоих, чем произвести в мир других, может быть, еще хуже; исправлять плохих — верная польза для государства, тогда как неизвестно, каких сыновей дал бы ему я». И так как тот настаивал: «Если бы был хорошим человеком, то и сыновья тоже были бы хорошими», — ответил: «Значит, и ты не имел бы плохих сыновей, если бы сам не был плох».

Он обладал характером, склонным к примирению и мягким от природы, столь чувствительным к слезам из-за мягкости и добросердечия души, что по поводу любой малости, в особенности сказанной или сделанной ребенком и благоухающей как бы ароматом добродетели, он произвольно плакал; и так бывало в любом случае, видел ли он собственными глазами или читал или слушал, как другой рассказывал о каком-нибудь замечательном деле.

8. Любовь к ученикам

Не хочу здесь обходить молчанием безмерную любовь, которую Витторино испытывал к своим ученикам. Хотя он обращал тщательное внимание на общественные обязанности, уделял достаточное время религи-

озной практике и физическим упражнениям подростков, но в перерывы для отдыха он устраивал им частные занятия. Я вспоминаю и также слышал от многих, что Витторино, уже достигнув старческого возраста, имел обыкновение приходить со светильником и книгой в руке, чтобы пробудить от сна тех учеников, умственным способностям которых он радовался, и, оставив им немного времени, чтобы одеться, очень терпеливо ждал их; затем, дав им для чтения книгу, обстоятельно и серьезно побуждал их к добродетели.

Не подумайте, что он делал это за деньги; ведь каждого из таких учеников он содержал и обучал бесплатно.

9. Его великодушие и скромность

Он достоин еще удивления и потому, что никто в столь большой толпе недоброжелателей не осмеливался осуждать этого человека за какую-нибудь ошибку или считать его достойным сурового общественного осуждения, особенно в отношении тех пороков, которые больше бросаются в глаза — сладострастия, алчности, скаредности, их, по признанию самих противников, он был совершенно лишен. Несмотря на это, многие из зависти жалили его за легкие ежедневные оплошности, [впрочем] все же ложные; но эти люди, полагал Витторино, не столько заслуживают ненависти, сколько сострадания, потому что они самих себя терзали безрассудно собственной злостью. Поэтому он не только переносил с легким сердцем обиды, но любил их как острую приправу к добродетели, от которой даже добрые делались лучше. Он никогда не снисходил до мести, утверждая, что тот, кто вынужден когда бы то ни было раскаиваться из-за собственной вины, достаточно наказан. Злословящим он отвечал помощью и трудом, гордясь этим (о чем знали немногие), потому что многие могут делать добро друзьям, почти никто — врагам.

Поэтому он был у всех в наивысшем почитании, которое усилил своей скромностью и замечательной серьезностью; он был, не знаю уж как, в самой серьезности веселым и даже в забавных вещах полным достоинства, так что ты мог с трудом различить, в каком случае справедливее похвалить его. И он был настолько чужд жажды славы, что, если слышал, как кто-то говорит или пишет в его похвалу, краснея от стыда, вынуждал его замолчать; утверждал, что глупо хвалить живых, чья жизнь может еще измениться, а умершие не нуждаются в человеческом одобрении; есть в человеке темные тайники, проникая в которые, люди в своих суждениях обычно ошибаются.

10. Обстоятельства его жизни как ученика и как учителя

Пришедший в культуру в силу склонности и живости ума, Витторино да Фельтре, оставив родину, мальчиком отправился в Падую — общий центр наук, и там отдал столько труда и столько усердия, во-первых, красноречию, затем логике, физике и этике и с таким успехом, что по решению всего падуанского академического сената он был причислен к докторам. Страстно увлекшись затем математикой, он сделался учени-

ком Бьяджо Пелакани³, который жил тогда в Падуе и считался в Италии самым крупным математиком того времени. Чтобы снискать себе благосклонность Пелакани, он не пренебрегал никакой из обязанностей или никаким из знаков уважения, которые подобают доброму ученику. Но не достигнув в общем никакого результата ни учтивостью, ни просьбами, ни услугами, он возненавидел странный нрав этого человека и без учителя, с исключительным усердием и наивысшим прилежанием изучил Евклида из Мегары и других математиков так, что достиг большой известности также в этой науке⁴.

Говорят, что Пелакани обычно упрекал себя за то, что пренебрег таким талантом и что в лице такого ученика лишил себя преемника, через которого, как он полагал, он мог бы стать прямо-таки бессмертным, если бы оставил ему как бы в виде завещания сокровища науки, которая во славу его пошла бы на пользу потомкам.

Каждой своею добродетелью Витторино вызывал высочайшее всеобщее восхищение. Его никогда не отклоняли от занятий ни тяжелый труд, который он очень хорошо выдерживал, ни бдения, затягивавшиеся почти всегда на большую часть ночи, ни голод, которому он придавал очень мало значения, ни нужда, сильно угнетавшая его. В то время как он искал духовных украшений, он для сохранения здоровья редко прерывал телесные упражнения, разделяя время между обоими занятиями с величайшей заботой. Ему нравилось состязаться в прыжках, играть в мяч, бегать с товарищами. Потому что эти упражнения не только укрепляли тело, но и ум, после перерыва в тяжелых размышлениях он становился более готовым к тому, что его мучило. Он не избег любви, которая чаще всего является самой большой страстью юности, но по природе и по характеру он был столь стыдливым и простодушным, что, движимый этим чувством, он никогда не сделал ничего, из-за чего мог показаться достойным порицания. Он был столь скромнен, что не навлек на себя ненависти или зависти ровесников. Иногда он собирался посвятить себя религиозной жизни, считая ее наиболее подходящей для счастья, но, думая об общественной пользе, ради которой, казалось, был рожден, он в течение нескольких лет публично преподавал в Падуе риторику, не принимая другого вознаграждения, кроме платы от коммуны; в том, что касалось учеников, он говорил, что ему было достаточно, если они учились хорошо говорить и хорошо жить. При прощании с учениками, стекавшимися в большом количестве в его школу, он воодушевлял их быть настойчивыми в науке со все возрастающим рвением; при этом он говорил учтиво, просто, скромно, избегая словесной помпы, которая обычно возбуждает зависть и ненависть; он чувствовал отвращение к чванству ученых и к порокам, в которые впадали из-за бесстыдства и распущенности юноши, главным образом в публичных школах. Прибыв в Венецию, столь большой город, он принимал к себе только немногих учеников, тех, которые явно были одарены умом и скромностью; тех, которые по своему уму и нравам оставляли желать лучшего, он отправлял обратно к

родителям, увещевая их устроить жизнь сыновей по-другому. Он требовал плату только от богатых и от тех, кто мог платить, и на эту плату он содержал бедных, которых держал в доме с тем, чтобы дать им возможность учиться. Обучение многих по этой системе привело к тому, что вскоре имя его стало известным не только в Венеции, но и во всем мире. Со всех сторон собирались лица, которые, предлагая большую плату, просили принять их к нему в обучение и в его дом; но этот благородный человек брал их только в том случае, если ему было ясно, что они свободны от пороков и дурных привычек, как если бы те должны одновременно приходить в храм. Кроме того, он принимал во внимание собственные возможности в отношении числа учеников, а также умственные способности, которые обнаруживали юноши, чтобы не тратить зря времени на напрасный труд и не обманывать родителей тщетными надеждами.

11. Похвала ему. Комментирование ученикам Ливия

Думаю, что сообщаю абсолютно достоверное известие, когда утверждаю, что Витторино да Фельтре первым начал в наши времена проводить публичное чтение ученикам Ливия⁵, вызывая громадное восхищение и всеобщую похвалу. И поскольку господь наш Христос позволил, чтобы этот человек был для меня больше, чем простой учитель... я прошу разрешить мне... немного объяснить тебе то, что касается его нравов. Витторино да Фельтре, Сократ нашего времени, украшение и гордость нашего века, хвала и слава Мантуанской академии, при жизни был всегда почитаем за последовательную жизнь, был удивительным учителем, желанным, когда он отсутствовал, желаннейшим после смерти; хозяин или, вернее, отец бедных студентов, воспитатель человечности, воссоздатель латинской культуры, учитель мудрости, пример честности, образец доброты, человек, презирающий богатство, ценитель талантов, этот Тифий⁶ нашего времени первым открыл нам среди других авторов Ливия как море, которое никогда не избороздить, раскрыл нам падуанские сокровища, более скрытые, чем сады Гесперид⁷. Рожденный в венецианском захолустье Италии, он преподавал частично в Падуе, частично в Венеции с большим успехом и славой и, что очень похвально в преподавателе, с большим бескорытием. В то время как благодаря щедрости своих учеников он мог собрать много денег, он ограничивался принятием даров от богатых (он, действительно, не обучал за плату), так, чтобы иметь возможность разделить то, что получил, между бедными студентами. Он был так далек от любви к деньгам, что, довольствуясь одной одеждой зимой и летом, он каждый год разделял между более нуждающимися студентами, которых содержал и обучал в своем доме, свои одежды⁸. Молва об этих добродетелях побудила известного маркиза Джан Франческо Мантуанского, деда славного и щедрейшего кардинала Мантуанского, пригласить его в Мантую. И прибыв наконец туда, с величайшими почестями и дарами, он стал наставником детей государя. Здесь он стал мне отцом и учителем. Здесь я услышал его комментирование части декад Ливия.

12. Его честность как преподавателя

Он послал нескольких своих учеников, по большей части на собственные средства, в публичные школы, чтобы они обучались физике и гражданскому и папскому праву; и он не выказывал раздражения или беспокойства, если его ученики переходили учиться к другим учителям. Он не имел ни к кому неприязни; по большей части он порицал учеников только за то, что они плохо распоряжаются вкладом, полученным от природы, и образование, получаемое с благой целью, обращают против самих себя, как случается в гражданских войнах с войсками, направленными на защиту отечества. Он имел такой авторитет и влияние, что многие ученейшие люди, среди которых были тогда Филельфо и Гуарино, послали к Витторино для воспитания и обучения у него своих сыновей. Он был столь серьезным человеком, что в своих делах и словах всегда остерегался всего высокомерного, чрезмерного, смешного или оскорбительного для каждого человека. В беседе, в собраниях, иногда в чтении во время отдыха он показывал остроумие настолько осмотрительное и скромное, что оно развлекало, никого не оскорбляя, и не было в нем ничего отличного от образа жизни Витторино, ничего грубого или того, что давало повод уловить в обороте речи или жесте примеры, мало приличные. В литературных спорах, даже если вначале он и воодушевлялся, однако последнее слово по теме спора он предпочитал скорее оставить за своими противниками, чем дать оглушить себя пустой и упрямой болтовней, между тем как сам он приводил свои доводы серьезно и скромно, а не бестолково и легкомысленно, как диалектики наших времен. Он не делал ничего из ненависти, угодливости, из-за денег или даров, за что его могли бы заслуженно порицать.

13. Метод и школа Витторино

Он заставлял юнцов прежде всего изучать Вергилия, Гомера, Цицерона и Демосфена; и когда они насыщались ими как чистым и цельным молоком и немного укрепляли таким образом свой желудок, только тогда он считал возможным предложить им историков и других поэтов, которые являются более жесткой пищей. Так, используя этих четырех авторов, он объяснял с величайшим старанием элементы грамматики⁹.

И поскольку все искусство речи делится на диалектику и риторику, он считал, что сначала нужно изучить искусство и науку диспута, толкователя и вожатого всех остальных искусств. Поэтому он упражнял юнцов самым тщательным образом в диалектике, не приучая их, однако, к каверзным вопросам, к ложным и извилистым заключениям, изучение чего сегодня столь широко распространено¹⁰, по крайней мере, прежде чем ученики научатся определять [понятия], различать роды, добавлять термины, какие следует, делать совершенные заключения. Он направлял их затем к софистам¹¹ не для того, чтобы они становились софистами, врагами истины, но чтобы лучше могли отличить истину от лжи.

Далее следовала риторика, которая, согласно мнению перипатетиков, связана с диалектикой¹²; и Витторино заставлял молодых людей вы-

полнять по ее известным правилам постоянные упражнения в произнесении речей, предлагая вымышленные речи перед народом или сенатом¹³...

Затем шли математические дисциплины, арифметика, геометрия, астрономия, музыка¹⁴...

Витторино считал необходимым приглашать юношей с величайшей щедростью и радостью в приятнейший и полезнейший приют квадривия и удерживал их там без какой-либо строгости, но, напротив, со всяческой приятностью, одобряя безусловно обычаи мудрейших египтян, которые с помощью игры упражняли своих сыновей в арифметике... Потому что если юноши будут упражняться на свободе, легче можно будет заметить, к чему каждый имеет от рождения особые склонности.

Наконец, тех, кто заканчивал это обучение, Витторино считал способными к философии и направлял их в академический Лицей к вершинам — Платону и Аристотелю. И он не позволял никому уходить из своей школы прежде, чем изучат с величайшим старанием всю их философию. Только тогда он давал возможность юношам удалиться, утверждая, что, какой бы дисциплине они себя ни посвятили — медицине, праву или теологии, они достигнут того совершенства, которого намеревались достигнуть.

14. ***

Никого он не порицал более сурово, чем клявшихся и хуливших Бога и святых. Поэтому он сына государя Карло, уже взрослого и очень сильного, игравшего в зале в мяч, поскольку тот, как бывает в гневе, неблагочестиво высказался о Боге и святых, призвав к себе, на глазах у присутствовавших так сильно побил¹⁵, как если бы тот был одним из самых ничтожных плембеев. И юноша, отличавшийся великодушием и физической крепостью, не пытался из-за этого отразить силу силой, но, чтя выше всего авторитет учителя, он, припав к его коленям, попросил прощения, если в чем провинился. Ученикам Витторино прежде всего рассказывал о религии и культе, поскольку говорил, что образованность и знание даны людям от Бога¹⁶, тем, кто устремляется к столь высокому и столь божественному делу, надлежит быть свободными от всякого порока и нечестивости. Он часто посещал храмы, более всего во время богослужения, приводя с собой детей государя, чтобы тех, кого он побуждал к религии словами, подвигнуть также примером. Молясь, он оставался, преклонив колени, столько времени, сколь долго сам возносил молитву Пресвятой Деве, никогда не прерываемую, или когда священник выносил святые дары. Кроме того, он заставлял сыновей государя, а равно и остальных учеников каждый день воздавать Богу заслуженную хвалу или молить о собственном спасении, о спасении города, родителей и граждан. Ибо никакая вещь, говорил он, не умножает больше учености, чем религия и благочестие, которыми, по его словам, надлежит проникаться наилучшим и благонравным юношам: благодаря этому приуготовляется наилучший путь к образованию, так как юноша, отличающийся такими

свойствами и таким правилом поведения, будет иметь милость и покровительство со стороны Бога и людей.

Витторино говорил, что три вещи необходимы детям: природные способности, наука и упражнения¹⁷. Природные способности он сравнивал с полем, упражнение — с его возделыванием, что приводит к плодородию, а науке предоставлял делать людей с помощью добродетели лучше и давать им, пока живы, убежище от несчастной и счастливой судьбы. Юноше, который спрашивал его, что необходимо ему, чтобы посвятить себя науке, он ответил: забыть все, что плохо и неправильно выучил, и, очистив душу от всего позорного и порочного, отдать всего себя наилучшему и глубоко почитаемому наставнику, Витторино Рамбалдони да Фельтре, который будет тебе вместо отца и которому равным образом ты должен повиноваться, как подобает сыну.

Читал Витторино просто, не пользуясь прикрасами и показным блеском, что часто делают, чтобы похвастаться умом и ученостью. Однако он был разнообразен в речи, ясен, сжат и краток, исходя из способностей слушателей и содержания лекции. Вся его речь была целомудренна и проста; ни в шутку, ни всерьез никогда не слышали от него никакого неприличного слова. Если же при чтении случалось выразить что-то непристойное, низкое, вульгарное, что встречается у поэтов, он это или пропускал, или излагал в достойном пересказе скромными словами, порицая поэтов за то, что, подражая последователям Диогена¹⁸, изгнали данный природой стыд бесстыдной вольностью. Голосом неизменным и звучным он удовлетворял сколь угодно большое количество учеников. Лицом и словами он внушал в высшей степени доверие, когда так объяснял отрывки из ораторов, поэтов, философов, как если бы оракул Аполлона Пифия¹⁹ подсказывал ему с необходимостью слово из сокровенных глубин храма.

Он очень заботился о том, чтобы юноши упражнялись в постоянном чтении поэтов и ораторов, и нередко приходил сам, спрашивая и проверяя, обнаруживают ли они при чтении какие-то признаки понимания, различая окончания периодов, делая остановки, повышая или понижая голос, отмечая богатство слов, разнообразие фигур. Окончания периодов он даже сам порой объяснял нарочно неправильно, чтобы проверить понимание учеников, а его можно получить только с помощью образования и длительного приучения. Он очень радовался, если видел, что кто-то осмеливался опровергнуть неправильное объяснение, утверждал, что это признак замечательных способностей и понимания; но чтобы такие ученики не впали в порок самонадеянности, поскольку трудно в слабом возрасте соблюдать меру, он их часто поддевал, чтобы, возгордившись и став чванливыми, они не низверглись в дальнейшем вниз от дугого авторитета. Унылых же и следующих всецело за его мнением он, напротив, возвышал, с тем чтобы они, получив одобрение, возвращались к занятиям более веселыми. Он был до такой степени страстным педагогом и служил всеобщей пользе, что хотя и был весьма ученым, однако при чтении

снисходил до азов и повторял с учетом способности и возраста детей также то, что вызывало раздражение у учеников, даже умеренно образованных.

Он радовался способностям юношей и плакал от радости, если они говорили изящно прозой или стихами. У кого язык был сух и бесцветен, того он побуждал к обильной речи, многословных не порицал, так как с возрастом, говорил он, природные способности легче обуздать, чем усилить. Он часто хотел слушать, как юноши читают и декламируют, чтобы сразу же исправить порок, если замечал его при произношении. Запрещал им произносить также горлом, что делало голос жирным и грубым, или краями губ, что приводило к свисту и раздражало слушателей. Он также предлагал юношам разные занятия одновременно, говоря, что как тело укрепляется разнообразной пищей, так душа чередованием видов занятий²⁰. Он хвалил то, что греки называют «энциклопедией», так как ученость и эрудиция, говорил он, проистекают из многих и разных дисциплин²¹; утверждал, что совершенный муж должен уметь рассуждать в зависимости от времени и пользы для людей о природе, о нравах, о движении звезд, о геометрических формах, о гармонии и созвучии, об исчислении и измерении вещей.

На тех юношей, которые, как бывает, в споре ничего не искали, он сердился, повторяя часто, что это признак пустоты или небрежения к учению; тех же, которые искали чего-то ради познания, он охотно слушал. Немного сердился на тех, кто искушает и настаивает упрямею обычного, так как говорил, что это отнюдь не признак свободного и доброго ума.

Переводы воспоминаний учеников и современников Витторино сделаны Н. В. Ревякиной по изданиям: *E. Garin. Educazione umanistica in Italia*. 9 ed. Roma-Ban, 1975; *E. Garin. Geschichte und Dokumente der aben-diandischen Pädagogik*. Reinbek bei Hamburg, 1964. S. 244—245.

Комментарии

¹ Воспоминания принадлежат разным авторам: разделы 1—9 взяты из диалога Франческо Прендиляква «О жизни Витторино да Фельтре»; 10, 12 и 14 — из «Комментария о жизни Витторино да Фельтре» Бартоломео Платины; 11 — из предисловия Джованни Андреа Бусси к изданию Тита Ливия; 13 — из письма Сассоло да Прато «О жизни и науке Витторино да Фельтре».

² Витторино да Фельтре был приглашен в Мантую в возрасте 12 лет, чтобы выйти затем замуж за Лодовико Гонзага (ум. 1444), маркизом с 1432 г. В его обязанности входило воспитание детей Гонзага — Лодовико, Карло, Джанлучидо и Маргариты, позже Чечилии и Алессандро; с 1433 г. у него училась и Барбара Гогенцолерн, прибывшая в Мантру в возрасте 12 лет, чтобы выйти затем замуж за Лодовико. Витторино мог взять на воспитание и детей мантуанских граждан, затем к нему стали прибывать и дети из других городов Италии и даже из других стран.

³ Бьяджо Пелакани из Пармы (ум. 1415) был известным математиком и астрологом, преподавал в Болонье, Флоренции, Павии, Падуе.

⁴ Успехи Витторино да Фельтре в математике были столь велики, что на медали, выбитой в честь его Пизанелло, была сделана надпись: «Величайший математик и отец всякой гуманности».

⁵ Сообщающий этот факт ученик Витторино Джованни Андреа Бусси, позже епископ, осуществил в 1469 г. вместе с римскими печатниками Свенхаймом и Паннарцем первое типографское издание Тита Ливия; он издавал и других античных классиков. Большой интерес гуманистов к Титу Ливию, проявленный еще Фр. Петраркой, позже Л. Валлой, нашел достойное завершение в трудах Витторино по подготовке научного издания римского историка и в напечатании его труда учеником Витторино Бусси. Другой ученик Витторино, правитель Федерико Монтефельтре, устраивал у себя в замке публичные чтения Ливия.

⁶ Тифий — в древнегреческой мифологии кормчий на корабле Арго, на котором Язон и его спутники отправились в Колхиду за золотым руном.

⁷ Сады Гесперид — в древнегреческой мифологии сады, где росла яблоня, приносившая золотые плоды; находились на крайнем западе Земли и охранялись дочерьми Геспера — божества вечерней звезды. Падуанские сокровища — это, видимо, античные классики, имевшиеся в Падуе, и среди них Тит Ливий. Падуя была центром гуманистической культуры, в ней долго ощущалось влияние Петрарки, когда-то жившего здесь; в начале XV в. еще живы были его почитатели и последователи; здесь преподавали известные гуманисты Дж. Конверсини да Равенна, Гаспарино Барцицца, Верджеро и др.

⁸ Витторино получил известность своим бескорыстием и любовью к ученикам, недаром символом его, изображенным Пизанелло на бронзовой медали, был пеликан — птица, по легенде, раздирающая клювом грудь, чтобы накормить своих птенцов собственной кровью.

⁹ Программа школы Витторино да Фельтре на первый взгляд кажется похожей на традиционную систему средневекового образования — семь свободных искусств, на самом деле различия были очень глубокие. Программа Витторино строилась на античном материале, она включала новые дисциплины, такие, как история, поэзия, философия, в ней были элементы географии и естественнонаучного знания (читали Страбона, Полибия), а традиционные дисциплины тривия и квадривия преподавались иначе, чем в средние века.

¹⁰ Здесь явный выпад против схоластического преподавания диалектики (логики) и указание на то, что в школе Витторино логика преподавалась по-новому.

¹¹ Софизм — логическая уловка, умышленно ошибочное рассуждение, которое выдается за истинное.

¹² О связи риторики с диалектикой см.: Аристотель. Риторика. I, 1—2.

¹³ В отличие от средних веков риторика преподавалась в школе Витторино не как искусство составления письма, а как ораторское искусство.

¹⁴ Среди дисциплин квадривия глубоко и основательно преподавались музыка и математика. Обе науки сам Витторино прекрасно знал. Он получил прекрасное музыкальное образование в Падуе, имел в своей библиотеке книги по музыке. Музыка изучалась не просто как теоретическая дисциплина, связанная с математикой. Витторино видел огромное воспитательное значение музыки. Ученые считают, что в «Радостном доме» Витторино было положено начало Мантуанской школы музыки, ставшей знаменитой.

¹⁵ Наказания в школе Витторино были разные, в том числе и телесные, но последние гуманист не любил, применялись они редко, не сразу после проступка (чтобы не бить сгоряча, не потерять чувства меры) и только за нравственные проступки. Случай, о котором рассказывает Сассоло да Прато, был все же редкостью.

¹⁶ Религиозное воспитание играло важную роль в школе Витторино, и сам он был глубоко верующим человеком. Главное для него в религии — вера, исполнение религиозных обрядов, такое отношение к религии он внушал и своим ученикам; глубоко изучение религии в школе, видимо, не практиковалось; подобное отношение к религии было свойственно многим гуманистам.

¹⁷ Витторино повторяет здесь мысль Псевдо-Плутарха (цит. соч. IV), легшую в основу гуманистической педагогики.

¹⁸ Диогеники — очевидно, последователи Диогена Синопского (ок. 412—323 до н. э.) — одного из наиболее значительных представителей школы киников; у киников, подчеркивавших свое безразличие к условностям и приличиям, были моменты эпатирования публики, на что и обращает внимание Витторино. Любопытно, что некоторые гуманисты, писавшие на педагогические темы (например, Маффео Веджо), дают положительную оценку воспитательным идеям киников и ссылаются неоднократно на кинических мудрецов.

¹⁹ Оракул Аполлона Пифия — храм Аполлона Пифия был воздвигнут в Дельфах на месте убийства Аполлоном чудовищного дракона Пифона, по имени которого Аполлон и получил прозвище Пифий; здесь же находился оракул божества, чью волю изрекала жрица-вещательница Пифия.

²⁰ Принцип чередования занятий, обосновываемый некоторыми гуманистами (например, Маттео Пальмиери), начал утверждаться на практике в гуманистической школе Витторино.

²¹ Сам Витторино получил разностороннее образование, будучи учеником Падуи, и в своей школе стремился дать ученикам подобную подготовку; профессиональные знания по медицине, юриспруденции, теологии ученики получали в университетах. Образование в школе Витторино по разносторонности в чем-то можно сравнить с образованием на факультете свободных искусств — своеобразном подготовительном факультете университетов, с той лишь разницей, что вся гуманитарная часть подготовки была шире по содержанию, строилась на гуманистических принципах и преследовала главную задачу — воспитать человека, а не профессионально подготовить ученика.

Образ человека в зеркале гуманизма : мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV—XVII вв.) / сост., авт. вступ. ст. и коммент. Н. В. Ревакиной, О. Ф. Кудрявцева. М., 1999. С. 366—380.

Я. А. Коменский

ОБ ИЗГНАНИИ КОСНОСТИ ИЗ ШКОЛ

1. Порядок нашей работы пусть будет такой же, как если бы у нас шло совещание относительно какого-либо вопроса. Сначала предположим случай, вызывающий беспокойство. Затем изыщем средства, способствующие устранению зла. Наконец, нашедши их, постараемся внушить необходимость их применения тем, кто имеет к этому делу какое-либо отношение.

2. Случай, который вызывает наше беспокойство, — некая тайная болезнь, в которую впали наши школы, и болезнь эта их так изнурила, что у них нисколько не остается подлинной силы или хотя бы краски в лице; осталась только худоба и бледность. Между тем спасительные средства они от себя отталкивают или принимают их неохотно, да и, приняв, не чувствуют никакого улучшения, а, наоборот, приходят в еще большее расстройство и падают еще ниже.

3. Я отдаю себе отчет в том, что зло это имеет много причин, и причин весьма разнообразных. Однако я полагаю, что (поскольку в настоящее время отдельные проявления зла уже изучены и средства против них уже изысканы) все они могут быть приведены к одному общему источнику. Это известного рода укоренившаяся спячка и равнодушие, которые мешают людям как самим видеть истинную цель школы, так и открывать глаза, когда кто-либо другой им ее указывает; и, наконец, даже видя эту цель, — они не в состоянии стряхнуть с себя эту спячку.

4. Чтобы разъяснить дело, разберем по порядку те три момента, которые заключаются в заголовке:

1) школу, которая по своей идее есть не что иное, как поприще труда, пусть даже приятного, но все-таки труда (§ 5—22);

2) косность, полновластно и губительно завладевшую школами (§ 23—39);

3) изгнание косности, этого вредного хищника, как единственное возможное средство для оздоровления школ, — выяснив попутно и вопрос о том, на чьей обязанности лежит это изгнание (§ 40 и сл.).

5. Школу всего проще можно определить как собрание учащихся и учащихся. Но и обучение есть один из видов труда; в этом смысле школа и есть поприще труда.

В самом деле, учить — это значит вводить в науку не знающих науки, учиться — это значит быть руководимым. Но кто ведет, тот предшествует; кого ведут, тот за ним следует. Предшествовать и следовать значит во всяком случае идти, а кто идет, тот не стоит, не лежит, не спит, не позевывает, но бодрствует, действует, напрягает свои нервы, находится в движении всем своим существом и достигает своей цели только благодаря этому непрерывному движению.

6. Иной по неопытности возразит, что слово «школа» (греческое *σχολή*) означает досуг, покой, а покой противоположен работе. Такому я отвечу: да, по работе механической, утомляющей тело, от которой ученики с тем, очевидно, и освобождаются, чтобы все свои природные силы направить на более сильную умственную работу.

7. В латинском языке школа иногда называется *ludus*, т. е. игра; и опять-таки не ради того, конечно, чтоб ученики могли думать, что они могут заниматься игрой в кости, карты или шахматы или предаваться другим бесполезным забавам, — но в том смысле, что она представляет собой тихое пристанище, специально устроенное для научных знаний, нисколько не обременительных и не утомительных, но, подобно игре, лишь приятно и легко упражняющих ум и тело.

8. Что школа есть не что иное, как рабочая мастерская (*laboratorium*), ясно уже из почетных эпитетов, данных школам, или из мета-

форических [образных] определений, которыми весьма удачно характеризуют занятия школы и лиц, посвятивших себя школьной жизни. Рассмотрим некоторые из них.

9. Во-первых, школа называется мастерской гуманности, в которой молодые и необразованные люди образуются (*efformantur*), чтобы вполне воспринять черты подлинной гуманности, чтобы не остаться болванами, а выйти из нее живыми образами божьими, созданиями, в наибольшей степени похожими на их Создателя. В мастерских (особенно ремесленных, скульптурных, живописных) нет места для праздности и праздных людей, там кипит непрерывная работа — пилка дерева, стругание, обточка, долбление, резьба и расписывание — по пословице — «ни дня без штриха»¹, и не допускается никаких праздников, кроме данного богом воскресенья. И в школах дело должно быть поставлено так, чтобы эти мастерские мудрости не уступали ни одной механической мастерской в смысле трудового напряжения и чтобы они не знали никаких праздников, исключая посвященных богу.

10. Школы весьма метко называют также мастерскими света, так как главнейшая их цель — просвещение умов, чтобы рассеивать мрак врожденного нам неведения, заблуждений и грехов. Но если представлять себе школу в виде мастерской света и светильников, то тем самым должно предполагать наличие в ней деятельных и бодрых работников, часть которых разыскивала бы материал для изготовления из него светильников, другие изготовляли бы фитили, топили бы воск или сало, вставляли фитиль, выливали и вынимали из форм свечи, упаковывали то, что уже готово, третьи приготавливали бы трут, ударяли бы сталью о кремь и извлекали искры; зажигали серничками свечи, вставляли их в подсвечники, доставали свечные щипцы, снимали нагар и делали так, чтобы все становилось освещенным.

11. Удачно также сравнивали школы со строительным искусством, потому что, в самом деле, люди здесь подготавливаются для того, чтобы, подобно хорошо обтесанным камням, войти в состав общественного здания — хозяйственного, политического, церковного — и содействовать прочности и красоте постройки.

Если же смотреть на это дело не как на чисто человеческое, ибо оно собственно и не есть таковое, но как на дело вечной Премудрости, которое она только осуществляет руками людей, то совершенно справедливо будет и в пример взять само воплощение этой Премудрости — премудрого Соломона. Когда он хотел построить богу храм, себе — дворец, а жене своей, дочери фараона, — дом (символизирующие церковь, государство и школу), то он собрал для этого ошеломляющее количество искусных и прилежных работников. На Ливан послал он восемьдесят тысяч лесорубов и плотников и семьдесят тысяч грузчиков вместе с тысячью тремястами надсмотрщиков. Нарубленные и обрезанные здесь кедры были доставлены к морскому берегу, связаны в плоты и переправлены в Иеруса-

¹ *Nulla dies sine lineo*. Это латинское выражение, по преданию, будто бы заимствовано у известного греческого живописца Апеллеса.

лим. Литейные работы производились на полях Иерихонских между Сохфом и Царганом. Все это наглядно показывает, что тщательная обработка живых камней и бревен для строительства церковного и государственного невозможна без предварительной, усиленной и очень тщательной, подготовки их посредством школьных наук. Следовательно, школа знает только работу, но, при правильной постановке дела, работу приятную, подобно работам в благовонном лесу Ливана или в долинах роз в окрестностях Иерихона (3 Царств, 5, 15 и 7,46).

12. Если мы посмотрим на школу как на паству агнцев божиих, пасущихся на лугах мудрости, то увидим, что и в этом случае она означает работу и труд, а не праздность и леность. Этому нас учит праотец Иаков, который, пася с тестем своим, Лаваном, стада его, говорил, что он служил ему всеми силами (Быт., 31,6), что днем томился он от жары, ночью — от стужи и что сон убегал от глаз его (ст. 40). А когда Бог сетует на пастырей Израиля, что они не пасут стад своих, слабых не укрепляют и большой овцы не врачуют, и пораненной не перевязывают, и угнанной не возвращают, потерянной не ищут (Иезек., 34,4), то он ясно указывает, какой неусыпности, какой заботливости, какого труда требует также и человеческая паства (будет ли то паства «овец» в церкви, или «баранов, козлов, быков, медведей и львов» в государстве, или, наконец, «ягнят, козлят, телят и льяв» в школе).

13. Не уместно сравнивают также школы с питомниками; ведь на самом деле они представляют собой питомники для церкви и государства. Именно, как разумный садовник сеет и сажает молодые деревца не тотчас же на то место, где они потом должны стоять и приносить плоды, но в особое место в саду, которое он называет питомником или рассадником, точно так же и людей нельзя тотчас же поместить в церковь и в государство и предоставить им там развиваться, но нужно развивать их заранее, в юношеские годы, не обремененные еще тяготами жизни и наиболее пригодные для упражнения во всех делах. Как садовник в своем питомнике прилагает величайшие усилия, чтобы юные растеньица выростали нормально из семян или чтобы, вырытые в лесу и перенесенные в сады, хорошо укрепились и привились; как затем он неотступно поливает, пересаживает, прививает черенки, чтобы сделать их способными к хорошему плодоношению, очищает и чего только не делает, пока растеньица, укрепленные многолетним заботливым уходом за ними, не окажется возможным пересадить на определенное место в саду и заставить их приносить плоды, — совершенно так же бывает и здесь: и здесь питомники церкви и государства необходимо требуют большей заботливой работы, если мы не хотим, чтобы наши растеньица, будущие плодоносные деревья, зачахли, стали бесплодными и окончательно погибли.

14. Но всего правильнее сравнивать школу с ложем роженицы, как и апостол требует, чтобы новообращенных христиан считали за новорожденных младенцев и питали их словесным чистым молоком (1 Петр., 2,2). И философ Сократ, который был сыном повивальной бабки и который, сам сделавшись мудрецом, насыщал и многих других своей мудростью, по своему собственному признанию, исполнял дело повитухи.

И это очень остроумно. В самом деле, бог оплодотворил семенами мудрости и добродетелей свой излюбленный образ — человеческую природу, так что она во всех своих отдельных представителях обладает даром и способностью к учению, были бы только люди, которые ласковой и умелой рукой могли бы счастливо выводить на свет божий прекрасное дитя мудрости, статное дитя красноречия, веселое и живое дитя добродетели. Но и в родильных домах нет места бездеятельности, и там идет оживленная работа: пока мать мучится родами, бабка приносит ей лекарства, служащие для облегчения болей, искусно мешает и разумно применяет их; да и все присутствующие только и заняты тем, что способствуют сохранению жизни и здоровья роженицы и дитяти, а если ничего другого не могут сделать, то хоть молятся. Так как же можно думать, что духовное повивальное искусство менее серьезно и трудно и что им можно заниматься беззаботно или для забавы?

15. Наконец, не без основания школу называют также ареной состязания муз и сравнивают с войной. Именно здесь из отборной молодежи составляется войско, предназначенное для того, чтобы бороться с врагами человеческой природы: невежеством, заблуждениями, пороками, и чтобы изгонять из области церкви и государства всю эту скверну грубости, безбожия и т. п. Но кто же когда-либо видел, чтобы война велась без трудов и лишений? Ее начинают не для удовольствия, но для нее идут на бедствия и страдания, пока, с напряжением всех сил, она не будет доведена до конца и пока сам полководец и все военачальники и простые воины не обретут вновь мир и покой, славу и богатую добычу с радостью и ликованием.

16. Отсюда ясно, что такое школы и что они требуют людей деятельных, что относится и к учащим, и к учащимся, и к тем, которые приставлены к тем и другим как *εὐρύδοχοι*, т. е. к начальникам и руководителям. Чтобы еще лучше это выяснить, рассмотрим теперь в отдельности образец хорошего учителя, хорошего ученика, хорошего школьного начальника.

17. Хорошим учителем является тот, кто старается не только слыть, но и быть таковым, т. е. учителем, а не одной лишь личиной учителя. Следовательно, он не должен уклоняться от связанного с учительством труда, а сам его выискивать; исполнять его не ради формы, а серьезно; не на ветер, но для прочной и постоянной пользы учащихся, применяя к себе и внушая ученикам слова Сенеки: «Благородные умы питает работа. Не довольно того, что ты только не отрекаешься от работы — ты должен ее требовать; не достойно мужа бояться пота» (Письмо 31.7). Хороший учитель ищет учеников («Хороший наставник радуется, если учеников у него много», — говорит Фабий¹). Он ищет, чему учить, ибо он горит нетерпением обучить всех всему, что только и возможно. Он думает о том, как учить, чтобы напиток науки проглатывался без побоев, без воплей, без насилия, без отвращения, словом, приветливо и приятно. Подобно

¹ М. Фабий Квинтилиан. О воспитании оратора, 1, 2, 9. (Примечание Брюннского издания.)

усердному ваятелю, он старается по возможности красиво изваять и расписать божии изображения, без конца их шлифует и отделяет, чтобы придать им наибольшее сходство с оригиналом. Как чистый и непорочный служитель вечного света, он горит нетерпением рассеять умственный мрак и пролить свет во все мысли и действия. Как предприимчивый архитектор, всюду валит он древо знаний, свозит его в одно место, доставляет, куда следует, соразмеряет, выравливает и обрезает его так, чтобы, все во всех отношениях приладив и подогнав, застроить затем все уголки человеческого существа. Как хороший пастырь, он постоянно находится у своего стада, с неусыпной заботой: о том, как устеречь своих агнцев от ярости диких зверей, как предохранить их от заразной болезни, удержать от ложных путей, направить на здоровое жизненное пастбище и напоить их потоками вод живых. Как рачительный садовник, он ухаживает за всеми растениями под небом, которые поручено ему взрастить в саду его, чтобы они в течение всего времени своего произрастания пользовались хорошим уходом и были оживляемы и укрепляемы поливкой и удобрением. Как добросовестный акушер, призванный к постели мучащихся родами умов, он будет неусыпно заботиться, чтобы умы легче и счастливее разрешались от бремени. Наконец, как энергичный полководец, высланный против варварства и безбожия... и т. д. Счастливы школы, имеющие таких учителей!

18. Равным образом хороший ученик будет не чем иным, как тем, что вполне точно соответствует его имени: он будет сгорать от нетерпения учиться, не боясь никаких трудов, лишь бы овладеть наукой. И его благородный дух будет питать работа; мало того, что он не будет избегать труда, он будет даже искать его и не бояться напряжения и усилий. Он будет ставить себе целью не что-либо посредственное, но самое высшее, постоянно стремиться чему-нибудь научиться, пока он чувствует, что ему чего-либо недостает, и постоянно искать, у кого ему учиться, во всем подражая своим учителям и соревнуясь со своими сотоварищами, всеми силами стараясь сравняться с одними, превзойти других. Без сомнения, он будет подобен хорошему материалу, стремящемуся превратиться в прекрасный образ, в подобие самого бога; подобен чистому воздуху, который жаждет быть пронизанным лучами света; подобен выровненному для постройки месту, которое остается только заполнить всеми прекраснейшими зданиями мудрости; подобен агнцу, рвущемуся к корму на пастбище; подобен благородному растению, готовому стать деревом божьего рая и принести прекрасные, ароматные плоды в великом изобилии; подобен душе, которая чувствует себя оплодотворенной божественным семенем и, покорная заботам повитух, производит живой отпрыск мудрости и добродетелей; наконец, подобен хорошему солдату, который следит за каждым маневрением своих вождей и ревностно добивается добычи.

19. Хороший попечитель (curator) школы тот, кто прилагает всевозможные старания к преуспеянию школы и кто не чувствует себя хорошо, если не в хорошем состоянии его школа. <...>

Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский. М., 1939. Т. 2. С. 196—201.

О ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

<...>

Кто ниспровергает законы, тот грозит самым добропорядочным людям бичом и веревкой. Добавлю еще, что и авторитет воспитателя, который для ученика должен быть непререкаемым, страдает и расшатывается от такого вмешательства родителей. Кроме того, почтительность, которую окружает ребенка челядь, а также его осведомленность о богатстве и величии своего рода являются, на мой взгляд, немалыми помехами в правильном воспитании детей этого возраста.

Что до той школы, которой является общение с другими людьми, то тут я нередко сталкивался с одним обычным пороком: вместо того, чтобы стремиться узнать других, мы хлопочем только о том, как бы выставить напоказ себя, и наши заботы направлены скорее на то, чтобы не дать залежаться своему товару, нежели чтобы приобрести для себя новый. Молчаливость и скромность — качества, в обществе весьма ценные. Ребенка следует приучать к тому, чтобы он был бережлив и воздержан в расходовании знаний, которые он накопит; чтобы он не оспаривал глупостей и вздорных выдумок, высказанных в его присутствии, ибо весьма невежливо и нелюбезно отвергать то, что нам не по вкусу. Пусть он довольствуется исправлением самого себя и не корит другого за то, что ему самому не по сердцу; пусть он не восстает также против общепринятых обычаев. *Licet sapere sine pompa, sine invidia*¹. Пусть он избегает придавать себе заносчивый и надменный вид, избегает ребяческого тщеславия, состоящего в желании выделяться среди других и прослыть умнее других, пусть не стремится прослыть человеком, который бранит все и вся и пыжится выдумать что-то новое. Подобно тому как лишь великим поэтам пристало разрешать себе вольности в своем искусстве, так лишь великим и возвышенным душам дозволено ставить себя выше обычая.

<...>

Следует научить ребенка вступать в беседу или в спор только в том случае, если он найдет, что противник достоин подобной борьбы; его нужно научить также не применять все те возражения, которые могут ему пригодиться, но только сильнейшие из них. Надо приучить его тщательно выбирать доводы, отдавая предпочтение наиболее точным, а следовательно, и кратким. Но, прежде всего, пусть научат его склоняться перед истиной и складывать перед нею оружие, лишь только он увидит ее, — независимо от того, открылась ли она его противнику или озарила его самого. Ведь ему не придется подыматься на кафедру, чтобы читать предписанное заранее. Ничто не обязывает его защищать мнения, с которыми он не согласен. Он не принадлежит к тем, кто продает за наличные денежки право признаваться в своих грехах и каяться в них...

¹ Можно быть ученым без заносчивости и чванства (*лат.*). Сенека. Письма.

Если его наставником будет человек такого же склада, как я, он постарается пробудить в нем желание быть верноподданным, беззаветно преданным и беззаветно храбрым слугой своего государя; но, вместе с тем, он и охладит пыл своего питомца, если тот проникнется к государю привязанностью иного рода, нежели та, какой требует от нас общественный долг. Не говоря уже о всевозможных стеснениях, налагаемых на нас этими особыми узами, высказывания человека, нанятого или подкупленного, либо не так искренни и свободны, либо могут быть приняты за проявление неразумия или неблагодарности. Придворный не волен — да и далек от желания — говорить о своем повелителе иначе, как только хорошее; ведь среди стольких тысяч подданных государь отличил его, дабы осыпать своими милостями и возвысить над остальными. Эта монаршая благосклонность и связанные с ней выгоды убивают в нем, естественно, искренность и ослепляют его. Вот почему мы видим, что язык этих господ отличается, как правило, от языка всех прочих сословий и что слова их не очень-то достойны доверия.

Пусть совесть и добродетели ученика находят отражение в его речи и не знают иного руководителя, кроме разума. Пусть его заставят понять, что признаться в ошибке, допущенной им в своем рассуждении, даже если она никем, кроме него, не замечена, есть свидетельство ума и чистосердечия, к чему он в первую очередь и должен стремиться; что упорствовать в своих заблуждениях и отстаивать их — свойства весьма обыденные, присущие чаще всего наиболее низменным душам, и что умение одуматься и поправить себя, сознаться в своей ошибке в пылу спора — качества редкие, ценные и свойственные философам.

Его следует также наставить, чтобы, бывая в обществе, он присматривался ко всему и ко всем, ибо я нахожу, что наиболее высокого положения достигают обычно не слишком способные и что судьба осыпает своими дарами отнюдь не самых достойных. Так, например, я не раз наблюдал, как на верхнем конце стола, за разговором о красоте какой-нибудь шпалеры или о вкусе мальчика, упускали много любопытного из того, что говорилось на противоположном конце. Он должен добраться до нутра всякого, кого бы ни встретил — пастуха, каменщика, прохожего; нужно использовать все и взять от каждого по его возможностям, ибо все, решительно все пригодится, — даже чьи-либо глупость и недостатки содержат в себе нечто поучительное. Оценивая достоинства и свойства каждого, юноша воспитывает в себе влечение к их хорошим чертам и презрение к дурным.

Пусть в его душе пробудят благородную любознательность, пусть он осведомляется обо всем без исключения; пусть осматривает все примечательное, что только ему ни встретится, будь то какое-нибудь здание, фонтан, человек, поле битвы, происходившей в древности...

Пусть он осведомляется о нравах, о доходах и связях того или иного государя. Знакомиться со всем этим весьма занимательно и знать очень полезно.

В это общение с людьми я включаю, конечно, и притом в первую очередь, и общение с теми, воспоминание о которых живет только в книгах. Обратившись к истории, юноша будет общаться с великими душами лучших веков. Подобное изучение прошлого для иного — праздная трата времени, другому же оно приносит неоценимую пользу. История — единственная наука, которую чттили, по словам Платона, лакедемоняне. Каких только приобретений не сделает он для себя, читая жизнеописания нашего милого Плутарха!

<...>

Поэтому я не хочу, чтобы нашего мальчика держали в неволе. Я не хочу оставлять его в жертву мрачному настроению какого-нибудь жестокого учителя. Я не хочу уродовать его душу, устраивая ему сущий ад и принуждая, как это в обычае у иных, трудиться каждый день по четырнадцати или пятнадцати часов, словно он какой-нибудь грузчик. Если же он, склонный к уединению и меланхолии, с чрезмерным усердием, которое в нем воспитали, будет корпеть над изучением книг, то и в этом, по-моему, мало хорошего: это сделает его неспособным к общению с другими людьми и оттолкнет от более полезных занятий. И сколько же на своем веку перевидал я таких, которые, можно сказать, утратили человеческий облик из-за безрассудной страсти к науке! Карнеад до такой степени ошалел от нее, что не мог найти времени, чтобы остричь себе волосы и ногти. Я не хочу, чтобы его благородный нрав огрубел в соприкосновении с дикостью и варварством. Французское благоразумие издавна вошло в поговорку, в качестве такого, однако, которое, хотя и сказывается весьма рано, но зато и держится недолго. И впрямь, трудно сыскать что-нибудь столь же прелестное, как маленькие дети во Франции; но, как правило, они обманывают наши надежды и, став взрослыми, не обнаруживают в себе ничего выдающегося. Я слышал от людей рассудительных, что коллеги, куда их посылали учиться, — их у нас теперь великое множество, — и являются причиной такого их отупения.

Что касается нашего воспитанника, то для него все часы хороши и всякое место пригодно для занятий, будет ли то классная комната, сад, стол или постель, одиночество или компания, утро или вечер, ибо философия, которая, образуя суждения и нравы людей, является главным предметом его изучения, имеет привилегию примешиваться решительно ко всему. Исократ-оратор, когда его попросили однажды во время пира произнести речь о своем искусстве, ответил — и всякий признает, что он был прав, — такими словами: «Для того, что я умею, сейчас не время; сейчас время для того, чего я не умею». Ибо, и в самом деле, произносить речи или пускаться в словесные ухищрения перед обществом, собравшимся, чтобы повеселиться и попить, значило бы соединить вместе вещи несоединимые. То же самое можно было бы сказать и о всех прочих науках. Но когда речь заходит о философии и именно о том ее разделе, где рассматривается человек, а также в чем его долг и обязанности, то, согласно мнению всех мудрецов, дело здесь обстоит совсем по-иному, и от

нее не подобает отказываться ни на пиру, ни на игрищах — так сладостна беседа о ней. И мы видим, как, явившись по приглашению Платона на его пир, она изящно и сообразно месту и времени развлекает присутствующих, хотя и пускается в самые назидательные и возвышенные рассуждения...

Таким образом, наш воспитанник, без сомнения, будет пребывать в праздности меньше других. Но подобно тому, как шаги, которые мы делаем, прогуливаясь по галерее, будь их хоть и в три раза больше, не утомляют нас в такой мере, как те, что затрачены на преодоление какой-нибудь определенной дороги, так и урок, проходя как бы случайно, без обязательного места и времени, в сочетании со всеми другими нашими действиями, будет протекать совсем незаметно. Даже игры и упражнения — и они станут неотъемлемой и довольно значительной частью обучения: я имею в виду бег, борьбу, музыку, танцы, охоту, верховую езду, фехтование. Я хочу, чтобы благовоспитанность, светскость, внешность ученика совершенствовались вместе с его душою. Ведь воспитывают не одну душу и не одно тело, но всего человека: нельзя расчленять его надвое. И, как говорит Платон, нельзя воспитывать то и другое порознь; напротив, нужно управлять ими, не делая между ними различия, так, как если бы это была пара впряженных в одно дышло коней. И, слушая Платона, не кажется ли нам, что он уделяет и больше времени и больше старания телесным упражнениям, считая, что душа упражняется вместе с телом, а не наоборот?

Вообще же обучение должно основываться на соединении строгости с мягкостью, а не так, как это делается обычно, когда, вместо того, чтобы приохотить детей к науке, им преподносят ее как сплошной ужас и жестокость. Откажитесь от насилия и принуждения; нет ничего, по моему мнению, что так бы уродовало и извращало натуру с хорошими задатками. Если вы хотите, чтобы ребенок боялся стыда и наказания, не приучайте его к этим вещам. Приучайте его к поту и холоду, к ветру и жгучему солнцу, ко всем опасностям, которые ему надлежит презирать, отвадьте его от изнеженности и разборчивости; пусть он относится с безразличием к тому, во что он одет, на какой постели спит, что ест и что пьет: пусть он привыкнет решительно ко всему. Пусть не будет он маменькиным сыночком, похожим на изнеженную девицу, но пусть будет сильным и крепким юношей. В юности, в зрелые годы, в старости — я всегда рассуждал и смотрел на дело именно так. И, наряду со многими другими вещами, порядки, заведенные в большинстве наших коллежей, никогда не нравились мне. Быть может, вред, приносимый ими, был бы значительно меньше, будь воспитатели хоть немножечко снисходительней. Но ведь это настоящие тюрьмы для заключенной в них молодежи. Там развивают в ней развращенность, наказывая за нее прежде, чем она действительно проявилась. Зайдите в такой коллеж во время занятий: вы не услышите ничего, кроме криков — криков школьников, подвергаемых порке, и криков учителей, ошалевших от гнева. Можно ли таким способом пробу-

дить в детях охоту к занятиям, можно ли с такой страшной рожей, с плеткой в руках руководить этими пугливыми и нежными душами? Ложный и губительный способ! Добавим правильное замечание, сделанное на этот счет Квинтилианом: столь безграничная власть учителя превата опаснейшими последствиями, особенно если учесть характер принятых у нас наказаний. Насколько пристойнее было бы усыпать полы классных комнат цветами и листьями вместо окровавленных ивовых прутьев! Я велел бы там расписать стены изображениями Радости, Веселья, Флоры, Граций, как это сделал у себя в школе философ Спевсипп. Где для детей польза, там же должно быть для них и удовольствие. Когда кормишь ребенка, полезные для него кушанья надо подсахаривать, а к вредным примешивать желчь.

Поразительно, сколько внимания уделяет в своих «Законах» Платон увеселениям и развлечениям молодежи в своем государстве; как подробно говорит он об их состязаниях в беге, играх, песнях, прыжках и плясках, руководство которыми и покровительство коим, по его словам, в древности было вверено самим божествам — Аполлону, музам, Минерве. Мы найдем у него тысячу предписаний касательно его гимнасий; книжные знания его, однако, весьма мало интересуют, и он, мне кажется, советует заниматься поэзией только потому, что она связана с музыкой. <...>

Монтень, М. Опыты : Избранные главы / М. Монтень. М., 1991. С. 126—140.

Т е м а 4. Гуманистические тенденции в воспитании подрастающего поколения в Белоруссии в XVI—XVII веках

В. П. Мещеряков

БРАТСКИЕ ШКОЛЫ БЕЛОРУССИИ (XVI — ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА XVII В.)

Братские школы и учебно-воспитательная работа в них

Братские школы, возникшие в конце XVI — первой половине XVII в., были наиболее распространенным типом учебных заведений в Белоруссии. Об их деятельности написано немало работ, защищены диссертации.

<...>

Первым и наиболее известным братством на территории польско-литовского государства было Виленское (1458). Усиление национального и религиозного гнета в конце XVI — начале XVII в. приводит к появлению ряда братств: в Белоруссии — в конце XVI в., на Украине — в начале XVII в. Так как Белоруссия более тесно, нежели Украина, была связана с Литвой и польское влияние казалось наиболее чужеродным и неприемлемым, народные массы и среднее шляхетство Белоруссии оказывали

сильное сопротивление полонизации и католицизму. Проникновению польского влияния в Белоруссию и Литву оказывали сопротивление не только белорусы, но и литовцы, в том числе и литовские магнаты, не желавшие примириться с утратой политической и экономической самостоятельности Великого княжества Литовского. Наиболее известными братствами были: Виленское Троицкое (1584), Кричевское (1588), Рогагинское (1589), Могилевское (1590), Брестское (1591), Гродненское (1591), Городокское (1591), Оршанское (1592), Минское «Шпитальное» (1592), Вельское (1554), 2-е Минское Петропавловское (1613), Пинское (дата открытия неизвестна).

Как правило, они находились в крупных городах. Однако были братства местечковые и даже сельские. Одни братства распространяли свое влияние только на церковный приход, другие — на весь город, а третьи — на повет (по площади повет, примерно, равен современной области. — В. М.) и даже на ряд поветов (Виленское и Брестское братства).

<...>

Вслед за Виленской братской школой возникают другие: Брестская, Могилевская, Минская, Вельская, Пинская, Оршанская, Ельненская, Шкловская, а также школы в Евью (Виленская губерния), Кронях (Ковенский повет), при Цеперском монастыре (Новгородский повет) и при Боркулабовском монастыре в Кутейно (Оршанский повет).

<...>

Даты открытия братских школ установлены не с полной достоверностью. В королевских указах или распоряжениях не всегда называется точная дата их открытия. Базой для открытия таких школ были более примитивные школы.

<...>

Братские школы руководствовались уставами братства («чин») и уставами школ. Наиболее удачным в методическом и организационном отношении был устав Львовской школы или, как его называли тогда, «порядок школьный». Все остальные уставы близки к Львовскому по содержанию или идентичны ему. Это дает право считать Львовский устав образцом для всех братских школ как Украины, так и Белоруссии.

<...>

Братские школы были наиболее демократическими и гуманными учебными заведениями своего времени. Отсутствие сословности позволило поступать в них детям бедняков. Однако большая часть учеников происходила из средних слоев населения. Богатые вначале чурались этих школ. Дети магнатов и среднего дворянства получали чаще всего домашнее воспитание или в католических коллегиях, или в университетах. После того как в братских школах повысился уровень образования, в них стали обучаться дети из зажиточных православных семей. Братские школы находились в полной зависимости от братств в моральном и материальном отношениях.

<...>

Каждую неделю в братских школах выбирались 2—4 дежурных. Они следили за чистотой и порядком, поведением учащихся не только в школе, но и на улице, в церкви. В помощь учителям, особенно это имело место в Виленской школе, выделялись из старших успешно занимающиеся учащиеся, так называемые протосколы, которые помогали младшим ученикам понять и усвоить изучаемый материал, нередко занимались с ними после уроков, следили за их поведением и нравственностью.

Кроме того, протосколы из бедных семей часто становились домашними наставниками и опекунами детей богатых, получая за это определенную плату.

<...>

Дисциплина в братских школах была строгой. Пропуск, например, занятий в течение двух дней без уважительных причин был вполне достаточным основанием для исключения из школы. При этом учителя или старшие ученики по их указанию выясняли предварительно причину пропуска (болезнь, лень, азартные игры и другие). Исключению подвергались также учащиеся, обвиняемые в пьянстве, воровстве, сребролюбии, блуде, клевете и гордости (§ 17 и 20 «Порядка школьного» второго Луцкого устава).

Надлежащая дисциплина и старание требовались от учеников во время занятий в школе. В первом уставе Луцкой школы говорится: «В часы учебные, поутру и после обеда все обязаны быть в школе налицо и приходить впору. Со всевозможною тишиною, без разговоров, шептаний, перемижек и переходов друг к другу, каждый, сидя на своем месте, должен слушать, уразумевать и замечать все, что будет читано, сказываемо и диктуемо учителем, стараясь всеми силами, чтобы все слышанное мог выразить, подобно учителю».

Наиболее распространенными наказаниями провинившихся учеников были: увещание, выговор или донесение школьному дозору. Очень редко в братских школах применялось физическое наказание. В Виленской школе, например, старшие учащиеся полностью были освобождены от телесных наказаний.

<...>

О демократичности братских школ говорят пункты из уставов, где подчеркивается равенство всех учеников, независимо от их материального положения. Только успехи в ученье должны определять положение ученика. В «Порядке школьном» (§ 3, 4 и 5) говорится: «Седати мают каждый на месци своем певном назначенном ведле науки, который больше умеет сидети будет выше, бы и бардзо ниц был, который меньше умети будет на подлейшом месци сидети мает... Богатый над убогим в школе нечим высшим не мают быти, только самую наукою, плотию же равно вси, все бо есми о Христе братия...».

<...>

Распорядок в братских школах, с учетом некоторых отклонений, был примерно таким. Ученики приходили в школу к девяти часам утра

(в зимнее время, в холодные дни — несколько позже) и занимали закрепленное за каждым в соответствии с успехами место. Занятия начинались с молитвы. Потом каждый ученик рассказывал заданный урок и показывал домашнее письменное задание. Затем учитель объяснял новый материал, после чего ученики выполняли упражнения по только что изученному. После обеда занятия продолжались. Обычно ученики списывали задание на следующий день и учили уроки, спрашивали и проверяли друг друга под контролем учителя или протосколов. Занятия заканчивались молитвой. Дома ученики должны были рассказать родителям или хозяевам квартиры выученный урок и показать уже выполненное письменное задание. В субботу, как правило, повторяли в школе все, что пройдено за неделю. В субботу и праздники особое внимание уделялось религиозному воспитанию. Велись беседы с учениками о Боге, святых, аде и рае, о назначении человека, обсуждались вопросы нравственности и поведения человека. При этом ученики систематически посещали церковные богослужения, как правило, вместе с учителем, который следил за их поведением в церкви, пресекал всякие шалости. <...>

Мещеряков, В. П. Братские школы Белоруссии (XVI — первая половина XVII в.) / В. П. Мещеряков. Минск, 1976. С. 14—24.

УСТАВ СЛУЦКОЙ ШКОЛЫ

(Отдельные фрагменты)

Из обращения к читателю

...У этой школы есть все, что нужно для достижения высшей степени совершенства. То, что другим лицам снискало славу и значение, имеется в изобилии и у нас. Чистота неба, плодородие почвы, богатство лесов, садов, рек, лугов в этом нежнейшем климате столь велики, что можно подумать, будто щедрыми руками самой природы, музами и грациями все это с самого начала было выпестовано и украшено. К сему можно добавить одаренность жителей... которая ни в чем не уступает прелести и очарованию местности. Весьма человеческо их отношение к чужеземцам... и они готовы в любое время и в любом месте прийти на помощь как учащимся, так и учителям... Эту гуманность населения еще более дополняют другие бесчисленные достоинства, которыми благодатное небо одарило этот край. В таких условиях легко развиваются большие дарования, а им чаще всего сопутствует беспощадная богиня Нужда или Бедность...

В школе осуществляется продвижение не только к внешним благам жизни, но главным образом к внутреннему, духовному развитию. К этому призывает усердие ученых: они, прочно стоя на дозорной школьной башне, постоянно, ревностно и зорко следят за беспечной и сонливой молодежью, заботясь о ее пользе...

Приходите же все, кому дорога родина, кто правильно оценивает целенаправленность своих поступков. Никому не закрыт путь! Раскрыта дверь, ведущая к нашим грациям и музам, для всех честных и искрен-

них людей. Возраст, положение, вероисповедание не представляют для нас никакого различия. Место на этих школьных скамьях предоставлено бедняку не меньше, чем Крезу, католику — не меньше, чем стороннику Реформации. И наконец, пусть никого не оттолкнет от нашего расхождения в религии, не отторгнет от обладания доступным счастьем из-за беспочвенного страха... Мы уже давно научены опытом, что религия — предмет убеждения, а не насилия и что посягают на небесные замки с безрассудной дерзостью те, кто распространяет обман своей веры на сознание и на законодательство...

Из методических указаний для IV (начального) класса

...Предлагается такое начало обучения, чтобы у ученика наступало постепенное развитие, начиная с ознакомления с буквами, их четкого и членораздельного произношения с учетом различий — к чтению образцов склонения и сочетаний имен и глаголов... тут же вводится изучение письма, постановка руки. Для этой цели наставник старательно пишет на доске... более опытные ученики стараются выводить предложения пером, остальные — мелом...

<...>

Из раздела о непостоянных занятиях

...Непостоянные занятия I класса... мы подразделяем на диспутации, декламации и театральные постановки. Одни диспутации бывают еженедельные, другие — ежемесячные; декламации — раз в четверть, театральные представления — раз в год.

В диспутациях мы не добиваемся бесполезного разглагольствования, сравниваем с бессмысленным мудрствованием малоодаренных «метафизиков и звездочетов»; мы не разрешаем беспочвенные и спорные препирательства, лишенные порядка и рассудительности. Напротив, цель наших усилий заключается в том, чтобы привить молодежи, по возможности, в совершенстве способность воспринимать услышанное, иметь собственное суждение и уметь непосредственно высказываться... нам не по душе тщетные, праздные и порожденные непомерным буквоедством (такими были когда-то схоласты) способы малоизящного спора и препирательств наподобие прохождения через Сциллу... мы готовим диспутации для пользы, а не для внешнего блеска, отбрасывая курьезные пустышки, которые пытаются не столько выяснить истину посредством убедительных доказательств, авторитетно и с помощью примеров, сколько извлекают вопросы из вопросов, вызывают мимолетные сомнения и выискивают ловушки... именно эту мишуру мы отвергаем и заботимся о том, чтобы учащиеся проявляли не робость и шаткость, а умели уверенно и уравновешенно выступать. Они должны избегать украшательских отступлений и стремиться к такой краткости, которая слова равняет на дела... Ученики должны рассмотреть главные выводы тезисов и выразить их в терминах, природу определений — обосновать, вывести соответствующую

щие правила и таким образом и методом строить свои аргументы... им следует иметь под рукой доказательства предпосылок, для этого полагается готовить упражнения на дому, прежде чем выступать публично в присутствии эрудитов. Ученики должны вообразить себе возражающую и отвечающую стороны, а затем предложить продуманное дома не ребячливо, по бумажке, а по памяти, свободно и с надлежащим поведением...

Оппонирование подчиняется тем же правилам... Отвечающий обязан повторить приведенные соперником аргументы, не выходя за пределы тезиса; он должен продумать форму силлогизма и, если она ошибочна, найти в ней ошибки, если же правильна — принять эту форму, согласиться с противником, задать вопрос по существу или предложить свое решение; главное, он должен соблюдать скромность при ответе, избегать резкости, злобы, поношения, выкриков, отказаться от нелепых выходов, одним словом, показать себя таким, какого требуют и достоинство места и наук, которые называют гуманитарными...

Мы устраиваем декламации один раз в четверть, но им предшествуют еженедельные упражнения по образцу древних риториков, которые, прежде чем приступить к декламации в целом, сначала заставляли упражняться кандидатов красноречия в небольших частях (изречениях, сравнениях, описаниях и т. д.). Они в этом подражали опытным мастерам живописи, которые обычно заставляли учеников упражняться в тщательных зарисовках частей животных или пейзажа, а потом вводили в искусство выполнения всей картины... Декламации мы делим на три действия; в первом — выдвигаем одного ученика, который предлагает тему для обсуждения. Он обосновывает ее необходимость, полезность, желательность, приподнятость, он просит соучастников высказаться по затронутому вопросу. Ко второму действию мы приглашаем обычно многих учеников. Они должны в кратких выступлениях повторить темы и суждения предшественников, они предлагают свои оценки и подкрепляют их доказательствами. Все выступающие, заканчивая речь, скромно отмечают, что они говорили искренне, без предвзятости... В третьем действии снова предоставляем слово одному ученику, именно тому, кто открывал собрание. Он подводит итог выступлениям, дает оценку участникам прений, затем, закрывая обсуждение, благодарит всех.

...Третье, и последнее из числа непостоянных занятий, отводится театральным представлениям... Они укрепляют память, совершенствуют произношение, выразительность речи, формируют мимику лица и жесты, развивают уверенность в себе, наконец, знакомят юношей с характерами людей. Умолчу о том, что мудрые мужи были вправе считать представления неким музыкальным инструментом, на котором можно сыграть любую мелодию. Чувства людей, пребывающих в обществе, больше развиты, чем в одиночестве... Один раз в году или максимально два мы готовим молодежь к представлениям по какой-либо басне... по другой комедийной пьесе. Играя, участники воспроизводят жесты, слова, роли различных персонажей, но соблюдают при этом требования непорочной умеренности и ведут себя неразвязно...

О свободном времени в Слуцкой школе

Подобно всем другим работам, отдых и учеба обычно чередуются... Ничто, однако, не должно быть чрезмерно продолжительным, ведь кое-что уничтожается в движении, а кое-что разрушается в желательном покое. Главным образом это наблюдается в умственной работе: она, безусловно, настолько больше вредна, насколько усилие ума требует большего напряжения и вдохновения.

<...>

Слуцкая школа в вопросе отдыха и игр придерживается двух правил: во-первых, время отдыха должно быть точно и упорядоченно, во-вторых, отдых должен быть высоконравственным и достойным.

Мы намечаем для отдыха и забав послеобеденные часы по средам и субботам, некоторые дни, предшествующие и последующие праздникам, также в дни каникул, один час в большую жару, иначе говоря, в знойное время по воскресным дням прерываем послеобеденные занятия. После окончания экзаменов предоставляем шесть дней для отдыха наставников и учеников.

Разрешение на отдых мы, однако, обуславливаем пристойным времяпрепровождением, чтобы дух не стал заносчив от праздной роскоши, чтобы ученики не предавались распутству и шалостям, избегали опасностей, таких, как драки, плавание, рыбная ловля. Приказываем воздерживаться от всякого рода неприличных проделок и стремиться к умеренности и благородству в состязаниях с тем, чтобы ум отдыхал, а тело становилось бодрым, чтобы укреплялось живое желание учиться и развиваться.

Ученикам следует подбирать игры увлекательные и поучительные: попадать в цель на ристалищах, прыгать, сооружать крепости, строить войско, назначать сотников и полководцев, составлять полки, делить их на взводы. Все это оправдывает себя как полезное и приятное.

Учеников положено выводить за город, там они восхищаются садами и лугами, собирают растения, узнают их названия, изучают их и распределяют по видам.

Трудно сказать, чего в этом больше, забавы или пользы. Ученикам надо показывать здания, сады, селения, важно объезжать лошадей, заставлять коней ходить по кругу. Учить также владеть всяким оружием... <...>

Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост. Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев. М., 1986. С. 95—99.

Тема 5. Гуманистические традиции воспитания и образования в России в XVII—XIX веках

В. Г. Белинский

О ДЕТСКИХ КНИГАХ

<...>

...Воспитание — великое дело: им решается участь человека. Молодые поколения суть гости настоящего времени и хозяева будущего, кото-

рое есть их настоящее, получаемое ими как наследство от старейших поколений. Как зародыш будущего, которое должно сделаться настоящим, каждое из них есть новая идея, готовая сменить старую идею... Но новое, чтоб быть действительным, должно исторически развиться из старого — и в этом законе заключается важность воспитания, и им же обуславливается важность тех людей, которые берут на себя священную обязанность быть воспитателями детей.

<...>

Разумное воспитание и злого по натуре делает или менее злым, или даже и добрым, развивает до известной степени самые тупые способности и по возможности очеловечивает самую органическую и мелкую натуру: так дикое, лесное растение, когда его пересажая в сад и подвергнут уходу садовника, делается и пышнее цветом, и вкуснее плодом. Не все рождаются героями, художниками, учеными; гений есть явление вековое, редкое; сильные таланты тоже похожи на исключения из общего правила, — и в этом случае человечество есть армия, в которой может быть до миллиона рядовых солдат, но только один фельдмаршал, и в каждом полку только один полковник, и на сто рядовых один офицер. В такой же пропорции находится к большинству, или толпе, и число людей с глубокою и бесконечною натурою, которых назначение — не проявиться в каком-нибудь роде деятельности, составляющем призвание гения и таланта, но все понимать, всему сочувствовать и все облагораживать и счастливить своим непосредственным влиянием. Природа не скупа, но экономна в своих дарах — и, как явление вечного разума, она строго соблюдает свой иерархический порядок, свою *табель о рангах*. Но всякое назначение природы имеет параллельное себе назначение в человечестве и в гражданском обществе, — потому всякий человек, с какими бы то ни было способностями, находит свое место в том и другом. Не места людей, но люди унижают. Самое приличное место человеку то, к которому он призван, а свидетельство призвания — его способности, степень их, наклонность и стремление. Кто призван на великое в человечестве, совершай его: ему честь и слава, ему венец гения; кому же назначена тихая и неизвестная доля — умей найти в ней свое счастье, умей с пользою действовать и на малом поприще, умей быть достойным, почтенным и в скромной деятельности. Всякое желание невозможного — есть ложное желание; всякое стремление быть выше себя, выше своих средств, есть не благородный порыв сознающей себя силы, а претензия жалкой посредственности и бедного самолюбия украситься внешним блеском. Цель наших стремлений есть удовлетворение, и всякий удовлетворяется ни больше ни меньше, как тем, что ему нужно: а кто нашел свое удовлетворение на ограниченном поприще, тот счастливее того, кто, обладая большими духовными средствами, не может найти своего удовлетворения. Честный и по-своему умный сапожник, который в совершенстве обладает своим ремеслом и получает от него все, что нужно ему для жизни, выше плохого генерала, хотя бы он был сам Мелас, выше педанта-ученого, выше дурного стихотворца. Главная задача человека во всякой сфере деятельности, на вся-

кой ступени в лестнице общественной иерархии — быть *человеком*. Но, умеренная на произведение великих явлений духовного мира, природа щедра до бесконечности на произведение людей и с душою, и с способностями, и дарованием, словом, со всем, что нужно человеку, чтоб быть достойным высокого звания человека.

<...>

Но воспитание, чтоб быть жизнью, а не смертью, спасением, а не гибелью, должно отказаться от всяких претензий своевольной и искусственной самодеятельности. Оно должно быть помощником природе — не больше. Обыкновенно думают, что душа младенца есть белая доска, на которой можно писать что угодно, забывая, что каждый человек есть индивидуальная личность, которая может делаться и хуже и лучше — только по-своему, *индивидуально*. Воспитание может сделать человека только худшим, исказить его натуру; лучшим оно его не делает, а только помогает делаться. Если душа младенца и в самом деле есть белая доска, то качество и смысл букв, которые пишет на ней жизнь, зависят не только от пишущего и орудия писания, но и от качества самой этой доски. Человек ничего не может узнать, чего бы не было в нем, ибо вся деятельность, доступная его разумению, есть не что иное, как осуществившиеся законы его же собственного разума. И потому-то есть так называемые *врожденные идеи*, которые суть непосредственное созерцание истины, заключающееся в таинстве человеческого организма. Ребенка нельзя уверить, что $2 \times 2 = 5$, а не 4. А между тем есть истины и повыше этой, которых семя в душе человека, еще и не думавшего о них!

Нет, не белая доска душа младенца, а дерево в зерне, человек в возможности! Как ни старо сравнение воспитателя с садовником, но оно глубоко верно, и мы не затрудняемся воспользоваться им. Да, младенец есть молодой, бледно-зеленый росток, едва выглянувший из своего зерна; а воспитатель есть садовник, который ходит за этим нежным, возникающим растением. Посредством прививки и дикую лесную яблоню можно заставить вместо кислых и маленьких яблок давать яблоки садовые, вкусные и большие; но тщетны были бы все усилия искусства заставить дуб приносить яблоки, а яблоню — желуди. А в этом-то именно и заключается по большей части ошибка воспитания: забывают о природе, дающей ребенку наклонности и способности и определяющей его значение в жизни, и думают, что было бы только дерево, а то можно заставить его приносить что угодно, хоть арбузы вместо орехов.

Для садовника есть правила, которыми он необходимо руководствуется при хождении за деревьями. Он соображается не только с индивидуальной природою каждого растения, но и со временами года, с погодою, с качеством почвы. Каждое растение имеет для него свои эпохи возрастания, сообразно с которыми он и располагает свои с ним действия: он не сделает прививки ни к стеблю, еще не сформировавшемуся в ствол, ни к старому дереву, уже готовому засохнуть. Человек имеет свои эпохи возрастания, не сообразуясь с которыми можно затушить в нем всякое развитие.

Орудием и посредником воспитания должна быть любовь, а целью — *человечность* (die Humanität). Мы разумеем здесь первоначальное воспитание, которое важнее всего. Всякое частное или исключительное направление, имеющее определенную цель в какой-нибудь стороне общественной, может иметь место только в дальнейшем, окончательном воспитании. Первоначальное же воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но *человека*, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть *человеком*. Под *человечностью* мы разумеем живое соединение в одном лице тех общих элементов духа, которые равно необходимы для всякого человека, какой бы он ни был нации, какого бы он ни был звания, состояния, в каком бы возрасте жизни и при каких бы обстоятельствах ни находился, — тех общих элементов, которые должны составлять его внутреннюю жизнь, его драгоценнейшее сокровище и без которых он не человек. Под этими общими элементами духа мы разумеем доступность всякому человеческому чувству, всякой человеческой мысли, смотря по глубокости природы и степени образования каждого. Человек есть разумно-сознательная сущность и орган всего сущего, — и отсюда получает свое глубокое и высокое назначение известное выражение «Homo sum, nihil mihi alienum humani puto», т. е. «Я человек — и ничего человеческого не считаю чуждым мне». Чем глубже натура и развитие человека, тем более он человек и тем доступнее ему все человеческое. Он поймет и радостный крик дитяти при виде пролетевшей птички, и бурное волнение страстей в вулканической груди юноши, и спокойное самообладание мужа, и созерцательное упоение старца, и жгучее отчаяние, и дикую радость, и безмолвное страдание, и затаенную грусть, и восторги счастливой любви, и тоску разлуки, и слезы отринутого чувства, и немую мольбу взоров, и высоту самоотвержения, и сладость молитвы, и все, что в жизни и в чем есть жизнь. Опыт и опытность не суть необходимое условие такой всеобъемлющей доступности, чтобы понять и младенца, и юношу, и мужа, и старца, и женщину, ему не нужно быть вместе с тем и другим, третьим; ему не нужно даже быть в том положении, которое интересует его в каждом из них; лишь бы представилось ему явление, а уж его чувство бессознательно откликнется на него и поймет его. На все будет у него и привет и ответ, и участие и утешение, чистая радость о счастье ближнего и сострадание в его горе, и улыбка на полный блаженства взор и слеза на горькие слезы! Ему понятна и возможность не только слабостей и заблуждений, но и самых пороков, самых преступлений: презирая слабости и заблуждения, он будет жалеть о слабых и заблуждающихся; проклиная пороки и преступления, он будет сострадать порочным и преступным. Его грудь равно открыта и для задушевной тайны друга, и для робкого признания юного, страждущего существа, и для души, томящейся обременительной полною блаженства, и для растерзанного страданием сердца, и для рыдающего раскаяния, и для самой ужасной повести страстей и заблуждений. Он уважит чувство и друга и недруга: для него святы горе и радость знакомого и незнакомо-го человека. С ним тепло и отрадно и своему и чужому; он во всех внуша-

ет такую доверчивость, такую откровенность. В его душе столько теплоты и *елейности*, в его словах такая кротость и задумчивость, в его манерах столько мягкости и деликатности. Как отрадно бывает встретить в старике, который был лишен всякого образования, провел всю жизнь свою в практической деятельности, совершенно чуждой всего идеально-го, мечтательного и поэтического, — как отрадно встретить теплое чувство, не подавленное бременем годов и железными заботами жизни, любовь и снисхождение к юности, к ее ветреным забавам, ее шумной радости, ее мечтам, и грустным и светлым, и пламенным и гордым! Как отрадно увидеть на его устах кроткую улыбку удовольствия, чистую слезу умиления от песни, от стихотворения, от повести!.. О, станьте на колени перед таким стариком, почтите за честь и счастье его ласковый привет, его дружеское пожатие руки: в нем есть человечность! Он в миллион раз лучше этих сомневающихся и разочарованных юношей, которые увяли, не расцветши, этих почтенных лысин и седин, которые рутинною хотят заменить ум и дарования, холодным резонерством — теплое чувство, внешним и заимствованным блеском отличий — внутреннюю пустоту и ничтожность, а важными и строгими рассуждениями о нравственности — сухость и мертвенность своих деревянных сердец!.. <...>

Белинский, В. Г. Избранные педагогические сочинения / В. Г. Белинский. М., 1982. С. 75—80.

В. Г. Белинский

ВЗГЛЯД НА РУССКУЮ ЛИТЕРАТУРУ 1846 ГОДА

<...>

Что *личность* в отношении к *идее* человека, то *народность* в отношении к *идее* человечества. Другими словами: народности суть личности человечества. Без национальностей человечество было бы мертвым логическим абстрактом, словом без содержания, звуком без значения. В отношении к этому вопросу я скорее готов перейти на сторону славянофилов, нежели оставаться на стороне гуманических космополитов, потому что если первые и ошибаются, то как люди, как живые существа, а вторые и истину-то говорят, как такое-то издание такой-то логики... Но, к счастью, я надеюсь остаться на своем месте, не переходя ни к кому...

Человеческое присуще человеку потому, что он — человек, но оно проявляется в нем не иначе, как, во-первых, на основании его собственной личности и в той мере, в какой она может его вместить в себе, а во-вторых, на основании его национальности. Личность человека есть исключение других личностей и по тому самому есть ограничение человеческой сущности: ни один человек, как бы ни велика была его гениальность, никогда не исчерпает самим собою не только всех сфер жизни, но даже и одной какой-нибудь ее стороны. Ни один человек не только не может заменить самим собою всех людей (т. е. сделать их существование ненужным), но даже и ни одного человека, как бы он ни был ниже его в

нравственном или умственном отношении; но все и каждый необходимы всем и каждому. На этом и основано единство и братство человеческого рода. Человек силен и обеспечен только в обществе; но чтобы и общество, в свою очередь, было сильно и обеспечено, ему необходима внутренняя, непосредственная, органическая связь — *национальность*. Она есть самобытный результат соединения людей, но не есть их произведение: ни один народ не создал своей национальности, как не создал самого себя. Это указывает на кровное, родовое происхождение всех национальностей. Чем ближе человек или народ к своему началу, тем ближе он к природе, тем более он ее раб; тогда он не человек, а ребенок, не народ, а племя. В том и другом человеческое развивается по мере их освобождения от естественной непосредственности. Этому освобождению часто способствуют разные внешние причины; но человеческое тем не менее приходит к народу не извне, а из него же самого и всегда проявляется в нем национально.

Собственно говоря, борьба человеческого с национальным есть не больше, как риторическая фигура; но в действительности ее нет. Даже и тогда, когда прогресс одного народа совершается через заимствование у другого, он тем не менее совершается национально. Иначе нет прогресса. Когда народ поддается напору чуждых ему идей и обычаев, не имея в себе силы перерабатывать их силою собственной национальности в собственную же сущность, тогда он гибнет политически. На свете много людей, известных под именем «пустых»; они умны чужим умом, ни о чем не имеют своего мнения, а между тем и учатся и следят за всем на свете. Пустота их в том и состоит, что они заимствуют целиком, и их мозг не переваривает чужой мысли, а передает ее, через язык, в том же самом виде, в каком принял ее. Это люди безличные, потому что чем человек личнее, тем способнее обращать чужое в свое, т. е. налагать на него отпечаток своей личности. Что человек без личности, то народ без национальности. Это доказывается тем, что все нации, игравшие и играющие первые роли в истории человечества, отличались и отличаются наиболее резко национальностью. Вспомните евреев, греков и римлян; посмотрите на французов, англичан, немцев. В наше время народные вражды и антипатии погасли совершенно. Француз уже не питает ненависти к англичанину только за то, что он — англичанин, и наоборот. Напротив, со дня на день более и более обнаруживается в наше время сочувствие и любовь народа к народу. Это утешительное, гуманное явление есть результат просвещения. Но из этого отнюдь не следует, чтобы просвещение сглаживало народности и делало все народы похожими один на другой, как две капли воды. Напротив, наше время есть по преимуществу время сильного развития национальностей. Француз хочет быть французом и требует от немца, чтобы тот был немцем, и только на этом основании и интересуется им. В таких точно отношениях находятся теперь друг к другу все европейские народы. А между тем они нещадно заимствуют друг у друга, нисколько не боясь повредить своей национальности. История говорит, что подобные опасения могут быть действительны только

для народов нравственно бессильных и ничтожных. Древняя Эллада была наследницею всего предшествовавшего ей древнего мира. В ее состав вошли элементы египетские и финикийские, кроме основного пелазгического. Римляне приняли в себя, так сказать, весь древний мир и все-таки остались римлянами, и если пали, то не от внешних заимствований, а оттого, что были последними представителями исчерпавшего всю жизнь свою древнего мира, долженствовавшего обновиться через христианство и тевтонских варваров. Французская литература долгое время рабски подражала греческой и латинской, наивно грабила их заимствованиями — и все-таки оставалась национально французскою. Все отрицательное движение французской литературы XVIII века вышло из Англии; но французы до того умели усвоить его себе, наложив на него печать своей национальности, что никто и не думает оспаривать у их литературы чести самобытного развития. Немецкая философия пошла от француза Декарта, нисколько не сделавшись от этого французскою.

Разделение народа на противоположные и враждебные будто бы друг другу большинство и меньшинство, может быть, и справедливо со стороны логики, но решительно ложно со стороны здравого смысла. Меньшинство всегда выражает собою большинство, в хорошем или в дурном смысле. Еще страннее приписать большинству народа только дурные качества, а меньшинству — одни хорошие. Хороша была бы французская нация, если бы о ней стали судить по развратному дворянству времен Людовика XV! Этот пример указывает, что меньшинство скорее может выразить собою более дурные, нежели хорошие стороны национальности народа, потому что оно живет искусственною жизнью, когда противопоставляет себя большинству, как что-то отдельное от него и чуждое ему. Это видим мы и в современной нам Франции, в лице *bourgeoisie* — господствующего теперь в ней сословия. Что же касается до великих людей, они по преимуществу дети своей страны. Великий человек всегда национален как его народ, ибо он потому и велик, что представляет собою свой народ. Борьба гения с народом не есть борьба человеческого с национальным, а просто-напросто нового со старым, идеи с эмпиризмом, разума с предрассудками. Масса всегда живет привычкою и разумным, истинным и полезным считает только то, к чему привыкла. Она защищает с остервенением то *старое*, против которого веком или менее <назад> с остервенением же боролась она как против *нового*. Противодействие массы гению необходимо; это с ее стороны экзамен гению: если он возьмет свое ни на что не смотря, — значит, он точно гений, т. е. в самом себе носит свое право действовать на судьбы своего отечества. Иначе всякий резонер, всякий мечтатель, всякий философ, всякий маленький великий человек стал бы обходиться с народом, как с лошадыю, направляя его по воле своих прихотей и фантазий то в ту, то в другую сторону...

Нет никакой необходимости разделяться народу на самого себя, чтобы доставить себе источник новых идей. Источник всего нового есть старое; по крайней мере старым приготавливается новое. В гении не столько поражает находчивость нового, сколько смелость противопоставить его

старому и произвести между ними борьбу на смерть. Необходимость нововведений в России чувствовали еще предшественники Петра; она указывалась настоящим положением государства; но произвести реформу мог только Петр. Для этого ему вовсе не нужно было предполагать себя во враждебных отношениях к своему народу; но, напротив, нужно было знать и любить его, сознавать свое кровное единство с ним. Что в народе бессознательно живет как возможность, то в гении является как осуществление, как действительность. Народ относится к своим великим людям, как почва к растениям, которые производит она. Тут единство, а не разделение, не двойственность. И, вопреки *силло-гистам* (новое слово!), для великого поэта нет большей чести, как быть в высшей степени национальным, потому что иначе он и не может быть великим. То, что называют резонеры *человеческим*, противопоставляя его *национальному*, есть, в сущности, новое, непосредственно и логически следующее из *старого*, хотя бы оно и было чистым его отрицанием. Когда крайность какого-нибудь принципа доводится до нелепости, из нее один путь — переход в противоположную крайность. Это в природе и человека, и народа. Следовательно, источник всякого прогресса, всякого движения вперед заключается не в двойственности народов, а в человеческой природе, так как в ней заключается источник уклонений от истины, коснения и неподвижности. <...>

Белинский, В. Г. Избранные педагогические сочинения / В. Г. Белинский. М., 1982. С. 221—224.

К. Д. Ушинский

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ Н. И. ПИРОГОВА

<...>

...Воспитать сначала в дитяти человека и потом уже на этом прочном основании строить какое угодно здание.

Но если не было возбуждено и сомнений, что всякому специальному образованию должно предшествовать гуманное воспитание, то самый вопрос о том, что такое гуманное воспитание, к какому идеалу должно оно стремиться, какими средствами, какими науками преимущественно развивается гуманность в детях, — этот вопрос, казалось бы выходящий сам собой на очередь, не только не разрешен до сих пор сколько-нибудь удовлетворительно, но даже и не возбудил того серьезного разбора в нашей литературе, которого он вполне заслуживает. Казалось бы, что, согласившись во вреде специализма в образовании детей, должно было прямо приступить к решению вопроса, *что же это такое — общечеловеческое образование?* и тогда уже толковать о средствах, как внести его в наши школы. Но мы прямо приступили к толкам о школьных реформах, не сознав вполне той идеи, из которой должны вытекать все эти реформы. Вот, по нашему мнению, главная причина, почему во всех проектах таких реформ выражается нерешительность, двойственность, появляются

противоречия на каждом шагу, которые так удачно поучает Н. И. Пирогов.

Все это — необходимое следствие неполного сознания основной мысли. Сомневаться же в необходимости какой-нибудь основной идеи в народном образовании не значило ли бы вообще сомневаться в возможности разумной идеи и в годности человеческого разума? Не значило ли бы предоставлять случайностям самое важное общественное, семейное и частное дело?

Но какие же причины мешают нам до сих пор дружно, общими усилиями дойти до сознания основной идеи образования? Причин этих несколько.

Первая: недостатки нашего собственного образования, образования того поколения, которое призвано думать об образовании будущих поколений. Ясно, что основная идея народного образования есть прежде всего идея глубоко философская и идея психологическая. Чтобы высказать эту идею, нужно высказать прежде, что такое человек, по нашему мнению, что такое самый предмет, который мы хотим воспитывать, и чего мы хотим достичь воспитанием, каков наш идеал человека. Каковы бы ни были ваши взгляды, читатель, на философию и психологию, согласитесь, что если мы говорим о воспитании человека, то должны предварительно составить себе понятие о человеке; согласитесь, что если мы хотим достигнуть какой-нибудь цели воспитанием, то должны прежде сознать эту цель. Положим, что вы не любите философии, не верите в психологию, но неужели вы думаете, что можно устраивать народное воспитание, не создавая ни цели, ни средств, ни почвы, на которой мы хотим работать? Недостаток философского образования, на которое до последнего времени смотрели у нас с каким-то недоверием и враждой, будет еще долго камнем преткновения в нашей воспитательной деятельности, и долго еще мы будем спорить о самых легких вопросах только потому, что не желаем или не можем вызвать наружу ту основную идею, на которую каждый из нас бессознательно опирается в своем споре.

Вторая причина неполноты нашего сознания идеи общечеловеческого образования заключается в том, что мы бессознательно, по долговременной привычке, полагаемся на Западную Европу, как бы мы надеемся, что она уже решила этот вопрос и нам остается только воспользоваться ее решением. Читая западные педагогические сочинения, осматривая учебные заведения образованных стран Западной Европы, мы хотели бы видеть все то же у себя; усваиваем те и другие воспитательные начала Запада и под влиянием их хотим преобразовывать и устраивать наше народное образование. Редко мы даем себе отчет, из какой общей идеи вытекают эти разнообразные правила, и наивно удивляемся, если, прилагая их у себя, находим, что они друг другу противоречат. Если бы мы взяли на себя труд извлечь ту основную идею, на которой покоится народное воспитание в той или другой стране Западной Европы, то пришли бы, может быть, к неожиданным для нас заключениям: мы убедились бы, что воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более

чем что-либо другое, проникнуты до того, что невозможно и подумать перенести их на чуждую почву, и не удивлялись бы тогда, отчего при переносе этих идей к нам мы переносим только их мертвую форму, их безжизненный труп, а не их живое и оживляющее содержание. Вникнув в воспитательные идеи западных народностей, мы увидим еще, что часто хотим привить к нам то, что не есть собственно даже идея, а только оставшийся иногда бессознательно след истории того или другого западного народа, усвоить который для нас так же невозможно, как усвоить чуждую историю; мы увидим, что и на Западе связь между философским воззрением на человека и его потребности, между воспитательной теорией и практикой, далеко еще не выяснена вполне, что рутины и там еще много на каждом шагу, что и на Западе народное воспитание находится накануне коренных реформ и что мы рискуем сегодня принять от Западной Европы то, что завтра же она признает сама никуда не годным.

Третью причину неясности нашей воспитательной идеи должны мы искать в особой страстности нашего времени. Воспитание — такой предмет, рассуждение о котором более, чем рассуждение о других предметах, требует спокойствия, полной свободы мнения и зрелой обдуманности. Одним отрицанием, к которому так склонно наше время, ничего здесь не сделаешь. Ребенок стоит перед нами во всей невинности и чистоте своей души и требует положительного учения, требует от нас положительной мудрости, а не отрицаний того, чего дитя и не ведает. «Чего вы хотите от меня? — спрашивает оно нас. — Что вы хотите из меня сделать? Что вы называете хорошим? К чему вы сами стремитесь и меня направляете? Мне нет дела до ваших заблуждений; укажите мне прямую дорогу, не говорите мне, что вы ненавидите, а скажите мне, что вы любите; не говорите мне, что вы рушите, а говорите мне, что вы хотите строить; не говорите мне, чего вы не желаете, а скажите мне, чего желаете?»

Но что же мы скажем в ответ на эти вопросы?

«Кажется, очень легко отвечать на вопрос, чего мы желаем? — говорит Н. И. Пирогов. — Но если бы мы обо всем, начиная с уличной проделки до государственного дела, должны были отвечать на эту тему, то немногие из нас получили бы отметку из логики „cum eximia laude“»¹.

Но если Н. И. Пирогов обратил общее внимание на вред ранней специальности в образовании, если он выяснил необходимость заботиться прежде всего об общечеловеческом образовании новых поколений, то мы, к сожалению, не можем сказать, чтобы в его статьях высказалась с той же ясностью мысль, что такое разумеем он под общечеловеческим, гуманным образованием, а это необходимо было бы выяснить, потому что, как сам же автор говорит: «В наше время ответ на такой вопрос не так прост, как это было прежде, когда все знали, что называлось *humaniora*; теперь и политическую экономию и статистику уже хотят внести в гимназический курс, следовательно, считают и эти специальные науки общеобразовательными» (см. Киев-сборник, стр. 99).

¹ Cum eximia laude — с минимальным одобрением.

Сознаемся откровенно, что в нас самих в последнее время окончательно поколебалась уверенность, что под именем *humaniora* следует разуметь то, что разумелось прежде. В том, что гуманное образование должно предшествовать специальному, нет ни малейшего сомнения, но что такое самое это гуманное образование? Этот вопрос подлежит еще глубокому и внимательному рассмотрению, а мы, к сожалению, не находим в статьях автора даже серьезной попытки на такой разбор, и кажется, что его собственное мнение в этом отношении еще сильно колеблется. <...>

Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения Н. И. Пирогова / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч. : в 2 т. М., 1974. Т. 1. С. 174—177.

Тема 6. Развитие гуманистической парадигмы воспитания и обучения в России и Советском Союзе в XX веке

С. Т. Шацкий

ШКОЛА ДЛЯ ДЕТЕЙ ИЛИ ДЕТИ ДЛЯ ШКОЛЫ

Статья первая

<...>

II

Основной педагогический вопрос, который должен сдвинуть с места современную туманную педагогику, не в том, что такое та школа, которая нам нужна, а что такое детская жизнь, какие ее характерные черты и в чем ее ценность для работы школы.

Старая педагогика, в полном единении с обычным житейским взглядом, мечтала о лучших способах готовить детей к будущей жизни. Она заимствовала все нормы детской жизни из жизни взрослых. Она творила свое дело с государственным ребенком, она задолго начинала его жизненную карьеру.

Теперь же надо думать о том, чтобы детям дать возможность жить сейчас, жить той богатой эмоциональной и умственной жизнью, на которую они способны. Мы тревожились, видя, что дети плохо учатся, потому что в будущем они не выдержат жизненной конкуренции. Мы вводили эту конкуренцию загодя в детскую среду. Мы не умели ценить богатства детского языка, детского опыта, способности ребенка к исследованию, его живости и способности интересно жить. Нам нужно было лишь то, чтобы дети в наименьший промежуток времени усвоили максимум тех обрывков знаний, которые составляли нашу программу. А по-настоящему следовало бы беспокоиться о том, что дети плохо живут, т. е. живут не по-детски.

В сущности говоря, наиболее яркие умы последнего сорокалетия (врачи, психологи, экспериментаторы и большие педагоги-практики) делали и делают подготовительную работу для осуществления этой цели.

Старая педагогика очень ценила законченность, результативность своей работы. Это выражалось в требовании от детей определенных запасов знаний по целому ряду довольно случайно подобранных циклов. Стэнли Холл справедливо называет это школьным винегретом.

Новые педагогические мысли вращаются вокруг процесса работы детей над насущно необходимым для их текущей жизни материалом.

Старая мысль искала самой лучшей программы, самого лучшего метода, лучшего учебника. Она стремилась отлить свою работу в устойчивые, точно регламентированные формы воздействия на детей.

Новая мысль работает над постоянной эволюцией школы и думает о гибких методах, приспособляющихся к данным условиям, в которых протекает педагогический процесс.

И поэтому не очень можно удивляться тому, если в голову приходит вопрос — да что же такое, наконец, школа? И ответить на него не так-то легко по-настоящему. Во всяком случае школа есть место, где преимущественно как будто идут процессы воспитания и образования. Но нет ли их и в самой [обыкновенной] жизни?

III

Если рассматривать процесс воспитания как постепенное овладение средствами приспособления к окружающей среде, то очевидно, что жизнь, как она идет, в ее общих чертах, сложившихся в течение длительного периода, должна была выработать устойчивые формы приспособления. За тысячу лет жизни расы организовались некоторые прочные навыки, количество, качество и предел которых определяются насущными потребностями, необходимыми для элементарного поддержания жизни.

<...>

...Настоящее воспитание дает сама жизнь. С этой точки зрения нельзя относиться так к «улице», как это обыкновенно делается. В ней, как в среде, доступной всем жизненным влияниям, где они скрещиваются и дают огромное разнообразие комбинаций, есть своя закономерность, периодичность и доступность. Она отражает деятельность людей, хотя не целиком, но разнообразно и богато. Как во всяком постоянном явлении социального порядка, улица имеет свои нормы, регулирующие ее жизнь (обычай, мода). Она имеет свои методы воспитания при помощи среды. Недаром так называемые «уличные мальчишки» обладают большой практичностью и хорошо ориентируются в сложных условиях окружающей их жизни. Воспитание Эдисона и Горького вовсе не было плохим.

IV

<...>

Школа создает свою специальную среду, свою детскую культуру. Она организует жизнь детей, развивая в них такие потребности, которых обычная жизнь не дает.

Школа, стоящая рядом с жизнью, составляя необходимую часть ее, в воспитательном процессе из массы влиятельных факторов избирает наиболее благоприятные для жизни ребенка. Она производит их подбор, усиливая одни и ослабляя другие. Словом, школа создает условия для разумной жизни детей. А элементарная школа есть своеобразная организация детской жизни (золотого периода детства) — от 8—12 лет, немного больше или меньше. Точных границ периода установить нельзя.

Таков плодотворнейший принцип новой школы. Дело не в улучшении методики отдельных предметов, не в выкидывании или прибавлении той или другой части программы, не в мерах дисциплинирования, не в этих частностях, а в изменении коренным образом наших взглядов на детский вопрос, который в такой трактовке, может быть, перестанет быть только вопросом.

Разумеется, нельзя выхватить элементарную школу из общего потока педагогического процесса. Рассматривая в общей связи все периоды воспитания, мы должны их охарактеризовать в отдельности следующим образом:

Дошкольный возраст (до 7 лет) — период упражнения внешних чувств.

Элементарная школа (до 12—13 лет) — период упражнений инстинктов и способностей.

Ранняя юность (до 17 лет) — выявление призвания.

Юность (до 21 года) — период неоформленной специализации.

Высшая школа — точная специальность.

Конечно, здесь не захватывается вся жизнь отдельного возрастного периода целиком; берется только центральный пункт работы, важной и необходимой для ребенка, подростка, юноши, молодого человека, тот минимум, который, безусловно, должен быть проработан. Вокруг такого существенного пункта в каждом возрастном периоде может развернуться большое богатство жизни, если на нем остановится внимательный взор чуткого педагога. Монтессори сделала первый шаг в этом направлении в отношении маленького ребенка. Узость ее педагогики и чересчур постепенное использование в широком масштабе малых достижений помешало ей углубить и расцветить богатством жизненных красок свою работу. Но исходный принцип верен и основной пункт найден верно.

Я не думаю, чтобы воспитанию можно поставить одну общую цель. Вернее, целей столько, сколько было возрастных периодов.

Уже в такой схеме, представляющей нечто вроде скелета развития педагогического процесса, мы должны чувствовать последовательную смену этапов роста, ту эволюцию жизни, которой подвергается естественно складывающаяся жизнь. Ребенок проходит сквозь существенно необходимые метаморфозы; он живет, как здоровый человек, с кровью, мускулами, нервами. И огромная задача разумного государства состоит не в том, чтобы отливать в готовые формы нужных ему для соответственных функций людей, а в той, чтобы создать наиболее благоприятные ус-

ловия для организации детской жизни в каждый данный момент. Жить сейчас, сию минуту, уметь жить сообразно с теми потребностями, которые выдвигает возраст, есть наилучший способ подготовки себя рядом нечувствительных переходов к той форме жизненной деятельности, которая свойственна уже сложившемуся человеку. В этом и только в этом главная задача государства в деле воспитания. <...>

Статья вторая

I

Школа, организующая детскую жизнь, должна заняться изучением элементов (деятельностей), из которых эта жизнь складывается. Чтобы разрешить такую задачу, придется опираться на факты детской жизни, как она протекает в естественных условиях среды. А отсюда является связь школы с изучением среды, без чего мы не можем понять детской жизни.

Поэтому мы мыслим школу не как школу «вообще», а как школу «в данных условиях». Условия, среда определяют характер работы школы.

а) Мы изучаем среду через детей, в детском освещении, преломленную сквозь детскую призму. Вот для этого мы и ставим перед собой как исходную проблему нашей педагогической работы содержание детского опыта, который ребенок уже приобрел, охраняя себя, трудясь, ища средств для выражения вовне своей внутренней жизни, размышляя и вращаясь в обществе детей и взрослых.

Каждый практически работающий учитель знает те обыкновенно как бы случайно появляющиеся моменты, полные почти всегда глубокого очарования, когда он чувствует, что не нужно «учить», а просто и задушевно беседовать с детьми, когда детская речь разливается без удержу, когда хочется продлить прелестное настроение, равно захватывающее и ребят, и взрослого. Это те самые моменты, которые так ярко описаны Толстым в его статьях о Яснополянской школе. Здесь именно учитель по-настоящему учится своему делу. В его отношении к таким моментам, в его чуткости и скрыты огромные возможности успеха в его дальнейшей работе. Здесь развертываются самые ценные стороны того детского отношения к жизни, которое явилось в результате приобретенного опыта.

Но не в одних беседах, случайных или организованных, выявляется детский опыт. Его можно наблюдать в работах, играх, выразительных движениях, приобретенных навыках, привычках; если взять большую группу детей и определить характерные, повторяющиеся явления жизни, которые в тех или других формах обычно выявляются у них, то перед нами развернется общая картина, отражающая среду сквозь детскую призму. Но есть отражения, свойственные тому или другому ребенку: они дадут нам возможность более индивидуального подхода к нему. И то и другое очень важно для учителя.

б) Нельзя, разумеется, ограничиться тем, что мы получаем от детей. Мы сами должны изучить ту среду, в которой возникают интересующие

нас явления детской жизни. Мы вовлекаемся в ознакомление с окружающими нас людьми, семьями, обществами. Идя от простого наблюдения, сопоставляя его результаты с тем, что мы слышим от детей, мы втягиваемся мало-помалу в более серьезное, объективное изучение среды, мы ставим для себя более глубокие задачи и в конце концов находим, что единичных наших сил мало, что надо опереться на устойчивый метод изучения. Мы ищем опоры, помощи, мы идем к товарищам, ищем центра, могущего нас поддержать в наших запросах.

Для учителя важны эти две точки зрения — детская, индивидуальная, специфическая и объективная, приближающаяся к научной. Одна — дополняет другую. Одна дает толчки, возбуждает интерес, другая проверяет, учитывает, объясняет.

II

Глубокая задача для учителя — понимать и ценить детскую жизнь. Перед ним разворачиваются причудливые и как бы нестройные проявления ребенка; он проникает в источники детских деятельностей, отделяет случайные моменты от постоянных, различает главное и детали. В его уме мало-помалу складывается картина внутренней целесообразности при известном внешнем беспорядке, который неизменно сопровождает всякую одухотворенную человеческую деятельность, а в особенности детскую. Учитель иногда поощряет, иногда останавливает, утешает; для него вырисовывается шаг за шагом, ценой больших сомнений и нелегких переживаний, и цель своей работы, и способы ее осуществления. Работать надо много и упорно.

Только в начале своей деятельности учитель может говорить: «Мне кажется, я чувствую, что это так». Начало, особенно если оно сопровождается горячим одушевлением, душевным подъемом, всегда таит в себе много верного, идущего от педагогического инстинкта. Рано или поздно инстинкт отшлифовывается, дает толчки пониманию, разумной направляющей мысли, создает перспективы будущей работы, и учитель не только чувствует, но и разбирается, понимает и строит свою школу сознательно.

Первым этапом в его понимании и служит изучение детского опыта. В изучении этом важны как самое происхождение, так и способ его накопления.

Как получился опыт ребенка? Откуда появилась у него ориентировка в окружающем, в известной мере достаточная для того, чтобы жить? Почему создалась уже у ребенка, далеко прежде чем он попал в школу, оценка разнообразных жизненных явлений, во всем их подавляющем количестве?

Ответ может быть только один — это произошло благодаря деятельности ребенка, т. е. тому, что он уже учился, напряженно, плодотворно, шел верным путем, даже вопреки многочисленным помехам, стоящим на его дороге. Огромное значение имел материал, над которым ребенку при-

шлось работать, т. е. те жизненные явления, которые охватывали его со всех сторон.

Первоначально жизнь для ребенка — лес, в котором страшно заблудиться, хаос, который не поддается оценке. Ребенок недоумевает, обращается взором на все яркое, слух его привлекают резкие звуки; он весь направляется в сторону поразившего его органы восприятия явления, у него появляются типические жесты, создающие движения к поразившему факту или от него. Но это уже оценка, это уже работа мысли. Ребенок еще раньше своего приспособления к среде изучает себя, свои движения, ощущает препятствия, наслаждается при их преодолении, чувствует боль, сытость, жажду, тепло, холод. Он упражняется в познании равновесия своего тела и в результате ходит, оценивает пищу, пробует свои силы, словом, вырабатывает свое отношение к тому, что происходит внутри и вне его тела, т. е. размышляет.

Это период настоящего детского учения, единственная, к сожалению, эпоха в жизни ребенка, когда ему самому нужно учиться, когда он чувствует насущную необходимость учения. И такое учение единственно жизненно. Никогда в дальнейшем — в школе, в университете — не применяется с такой силой правильный метод образования. Импульс учиться в силу насущной необходимости, подобный импульсу Ломоносова, погнавшему его из Холмогор в Москву, встречается тем реже, чем старше человек, и тем чаще, чем человек талантливее. Он захватывает только больших людей, крупных исследователей, про которых можно сказать, что они столько же ученые, сколько и художники. Он захватывает истинных художников, которые столько же художники, сколько и проникновенные мудрецы. Они сохранили драгоценные черты детства.

Вообще же взрослые люди являются свидетелями утраченного в гораздо большей степени, чем носителями приобретенного. Они «стертые монеты».

Итак, мы должны опираться на стремление детей учиться. Первым нашим завоеванием в этой работе является богатый запас детского опыта, детского знания, приобретенного детьми в результате их разнообразных деятельностей. Пока мы мало разбираемся в этих вопросах. Наше «умное» воспитание очень похоже на воспитание маленького Обломова: за ним неотступно бегали няньки и мешали ему соприкоснуться с тем богатством жизни, которое ему нужно было. С таким сопоставлением соглашаться очень обидно, а все-таки наша программа и наши методы сводились к надеванию умственных и моральных шор и наглазников на ребенка. Мы недалеко ушли от обломовской няньки.

В результате мы выпускали из наших школ, низших, средних и высших, людей, не знающих, что делать со своими силами.

А ведь надо же не только констатировать жизненные импульсы к разумному учению, а укрепить и продолжить их на всю дальнейшую жизнь. В этом колоссальная задача педагога. Для этого надо внимательно пересмотреть само содержание учения (программу) и его метод; то,

что у детей в школе рано пропадает охота, вкус к учению, должно казаться глубоко ненормальным и опасным.

Единственное назначение школы и учителя — организовывать разнообразные деятельности детей, все время их изучая. Программу надо строить не «по предметам», а по деятельностям ребенка. <...>

Шацкий, С. Т. Школа для детей или дети для школы / С. Т. Шацкий // Избр. пед. соч. : в 2 т. М., 1980. Т. 2. С. 39—54.

В. А. Сухомлинский

ДАЙТЕ РЕБЕНКУ РАДОСТЬ УМСТВЕННОГО ТРУДА, РАДОСТЬ УСПЕХА В УЧЕНИИ

Умственный труд ученика, успехи и неудачи в учении — это его духовная жизнь, его внутренний мир, игнорирование которого может привести к печальным результатам. Ребенок не только узнает что-то, усваивает материал, но и переживает свой труд, высказывает глубоко личное отношение к тому, что ему удается и не удается.

Учитель для маленького ребенка — живое воплощение справедливости. Посмотрите в глаза ученику I класса, получившему неудовлетворительную оценку... Ребенок не только чувствует себя несчастным, но и испытывает чувство неприязни, а нередко и вражды к учителю. Учитель, ставящий двойку, по существу, за то, что ребенок чего-то не понял, представляется детям несправедливым человеком.

<...>

Одна из важнейших воспитательных задач состоит о том, чтобы в процессе овладения знаниями каждый ребенок переживал человеческое достоинство, чувство гордости. Учитель не только открывает мир перед учеником, но и утверждает ребенка в окружающем мире как активного творца, созидателя, испытывающего чувство гордости за свои успехи. Обучение происходит в коллективе, но каждый свой шаг на пути познания дети делают самостоятельно; умственный труд — это глубоко индивидуальный процесс, зависящий не только от способностей, но и от характера ребенка и от многих других условий, часто не всегда заметных.

Дети приходят в школу с открытой душой, с искренним желанием хорошо учиться. Малыша пугает даже мысль о том, что на него могут смотреть как на лодыря или неудачника. Желание хорошо учиться — красивое человеческое желание — кажется мне ярким огоньком, озаряющим весь смысл детской жизни, мир детских радостей. Этот огонек, слабый и беззащитный, ребенок несет вам, учителю, с безграничной доверчивостью, и если вы не замечаете детского желания, значит, вам недоступно волнующее чувство ответственности за настоящее и будущее своих воспитанников. Этот огонек легко погушить неосторожным прикосновением к детскому сердцу — резким словом, вызвавшим обиду, или же равнодушием. Живительным воздухом для слабенького огонька жажды знаний является только успех ребенка в учении, только гордое осоз-

вание и переживание той мысли, что я делаю шаг вперед, поднимаюсь по крутой тропинке познания.

Напрасный, безрезультатный труд и для взрослого становится постылым, отупляющим, бессмысленным, а ведь мы же имеем дело с детьми. Если ребенок не видит успехов в своем труде, огонек жажды знаний гаснет, в детском сердце образуется льдинка, которую не растопить никакими стараниями до тех пор, пока огонек опять не загорится (а зажечь его вторично ой как трудно!); ребенок теряет веру в свои силы, застывает, образно говоря, на все пуговицы, становится настороженным, оцетивается, отвечает дерзостью на советы и замечания учителя, или еще хуже: чувство собственного достоинства у него притупляется, он свыкается с мыслью, что ни к чему не имеет способностей. Сердце охватывает гнев и возмущение, когда видишь такого равнодушного, безропотного ребенка, готового терпеливо слушать хоть целый час назидания учителя; абсолютно безразличного к словам товарищей: ты отстающий, ты останешься на второй год... Что может быть безнравственнее, чем подавить в человеке его чувство собственного достоинства!

От того, как ученик относится в годы детства и отрочества к самому себе, каким он видит себя в мире труда, в огромной мере зависит его моральный облик. К. Ушинский писал, что ребенок от природы не имеет душевной лениности, он любит самостоятельную деятельность, хочет все делать сам. Надо научить детей трудиться, научить думать, наблюдать, понимать, что такое умственный труд, что значит хорошо трудиться — и лишь потом можно ставить оценки за успехи. Ребенок, никогда не познавший радости труда в учении, не переживший гордости оттого, что трудности преодолены, — это несчастный человек. Несчастный человек — большая беда для нашего общества, несчастный ребенок — во сто крат большая беда. Я далек от умиления детством; мне не дает покоя то, что уже в годы детства человек нередко становится лодырем, который ненавидит труд, с презрением относится даже к мысли о том, чтобы трудиться в полную меру своих сил. Но почему ребенок становится лодырем? Потому, дорогие товарищи педагоги, что он не знает *счастья труда*. Дайте ему это счастье, научите дорожить им — и он будет дорожить своей честью, будет любить труд.

Дать детям радость труда, радость успеха в учении, пробудить в их сердцах чувство гордости, собственного достоинства — это первая заповедь воспитания. В наших школах не должно быть несчастных детей — детей, душу которых гложет мысль, что они ни на что не способны. Успех в учении — единственный источник внутренних сил ребенка, рождающих энергию для преодоления трудностей, желание учиться.

Все наши замыслы, поиски и построения превращаются в прах, в безжизненную мумию, если нет детского желания учиться. Оно приходит только вместе с успехом в учении. Получается как будто парадокс: для того чтобы ребенок успевал, надо чтобы он не отставал. Но это не парадокс, а диалектическое единство процесса умственного труда. Интерес

к учению появляется только тогда, когда есть вдохновение, рождающееся от успеха в овладении знаниями; без вдохновения учение превращается для детей в тягость. Усидчивость я бы назвал вдохновением, помноженным на уверенность ребенка в том, что он достигнет успеха.

<...>

Наблюдая за работой I класса, я видел, что дети неодинаково думают, по-разному оценивают свой труд. Вот они написали слово *оса*. У Лиды, Сережи, Кати, Сани, Павла — буквы красивые, ровные. У Юры они выходят за линии, получаются кособокие; Коля и Толя не пишут, а рисуют, буквы у них такие же, как в книге-картинке, где они составляют свои первые сочинения о природе. В тетради Петрика какие-то крючки. Я не перехожу к следующему упражнению. Дети еще несколько раз пишут то же слово. Каждое новое повторение того же дела становится как бы новой ступенькой, на которую поднимается ребенок, — и для тех, кто написал плохо, и для тех, кто справился с работой хорошо. Ребенок рад, счастлив, что дело у него идет лучше, чем шло вначале.

В этой радости и рождается чувство гордости, собственного достоинства. Ребенок, много раз переживший это чувство, не ищет легкого пути, не пользуется результатами чужого труда. Лишь тогда, когда ребята научились переделывать работу и пережили в связи с этим чувство радости, собственного достоинства, я начал ставить им оценки — конечно, только за положительные результаты.

<...>

Учение — не механическая передача знаний от учителя к ребенку, а прежде всего человеческие отношения. Отношение ребенка к знаниям, к учению в огромной мере зависит от того, как он относится к учителю. Если ученик почувствовал несправедливость, он потрясен. А неудовлетворительную оценку маленькие дети всегда считают несправедливостью и глубоко переживают ее, потому что почти никогда не бывает так, чтобы ребенок не хотел учиться. Ему хочется учиться, но он не умеет, у него еще нет способности сосредоточиться, заставить себя работать.

<...>

Трудно представить что-либо другое, в большей мере уродующее душу ребенка, чем эмоциональная толстокожесть, порожденная несправедливостью. Испытывая безразличное к себе отношение, ребенок теряет чуткость к добру и злу. Он не может разобраться, что в окружающих его людях доброе и что злое. В его сердце поселяется подозрительность, неверие в людей, а это самый главный источник озлобленности.

<...>

Душевная чуткость — это качество, которое невозможно достигнуть только обучением. В основе человеческой чуткости педагога лежит общая интеллектуальная, нравственная, эстетическая и эмоциональная культура в их органическом единстве, а это единство достигается и образованностью, и общественным опытом нравственных отношений в коллективе. Учитель должен знать и чувствовать, что на его совести — судьба каждого

ребенка, что от его духовной культуры и идейного богатства зависит разум, здоровье, счастье человека, которого воспитывает школа. <...>

Сухомлинский. В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский // Избр. ред. соч. : в 3 т. М., 1979—1981. Т. 1. С. 163—167.

Т е м а 7. Развитие гуманистической направленности воспитания и обучения в зарубежной педагогике в XX веке

Дж. Дьюи, Э. Дьюи

ШКОЛЫ БУДУЩЕГО

Глава VI. Свобода и индивидуальность

Читатель, несомненно, уже успел заметить, что во всех описываемых школах ученикам дается гораздо больше свободы, чем это обычно считается возможным для поддержания школьной дисциплины. Для большинства родителей и учителей самое слово школа—синоним «дисциплины», покоя: ряды детей, неподвижно сидящих за своими партами; дети слушают, что говорит учитель, говорят сами лишь, когда их спрашивают. Для большинства школа, где все это «основное» отсутствует, — неважная школа, — там дети ничему не учатся, делают, что им нравится, что бы это ни было, — может быть, вредное самому ребенку или неприятное учителю, товарищам.

Считают, что с известным количеством фактов должен ознакомиться каждый ребенок, иначе он вырастет невежественным. Факты эти главным образом касаются жизни взрослых, — неудивительно поэтому, что ученик ими не интересуется; тем не менее, однако, школа обязана позаботиться, чтобы ученик их знал. Как же этого добиться? Очевидно, надо усадить детей рядами, подальше друг от друга, чтобы они не могли болтать между собой, и доставить им учителя, способного научить их всем необходимым фактам, т. е. способного повторять факты и заставлять детей повторять, пока эти факты не запомнятся, хотя бы на время, до перехода в следующий класс.

Опять же нужно научить детей повиноваться: уметь поступать, как приказано — важное качество, точно так же выполнение неприятных, неинтересных работ «воспитывает характер». Ребенка необходимо приучить «уважать» учителя и учение вообще. И как же достичь этого, если не усадить ученика неподвижно перед лицом того и другого с готовностью воспринимать, что он услышит?

Но если ребенок и не проявляет готовности воспринимать, он во всяком случае может сидеть тихо, чтобы учитель научил его чему следует. Уж одно то, что ученик так часто перестает считаться с «законами», шумит, грубит, портит вещи, как только его оставляют на свободе, — неоспоримое доказательство для сторонников «дисциплины» силой власти,

что только так и можно справляться с ребенком; для них очевидно, что без давления извне дети будут вести себя весь день так, как и в те немногие минуты, когда дисциплина ослабевает.

Теория сторонников «дисциплины» силой власти достаточно груба и неприкрашена, но если мы прислушаемся к мнениям посторонних посетителей «чудных» школ, то не покажется ли нам, что их понимание школ и школьных задач еще непригляднее, еще примитивнее? В конце концов вопрос о свободе и дисциплине в школе сводится к более основному вопросу, к тому или иному пониманию воспитательных задач. Считаем ли мы, вместе со строгими сторонниками дисциплины, что воспитание это процесс превращения маленького дикаря в маленького человека, что существует много добродетелей, качеств и фактов, которым необходимо научить всех детей, чтобы они могли приблизиться к идеалу взрослого человека. Или, наоборот, стоим ли мы на точке зрения Руссо, что задача воспитания проложить мост через пропасть, отделяющую ребенка при рождении от того, чем нужно быть взрослому человеку, что «у детства свои пути, — оно видит, мыслит, чувствует по-своему, и единственный метод преобразовать эти пути для нужд взрослых — это дать детям возможность попытаться свои силы в реальной жизни вокруг».

Слова: дисциплина, налагаемая властью («authorative discipline»), употребляются мною намеренно, потому что дисциплина и свобода вовсе не отрицающие друг друга понятия. Следующая цитата из Руссо показывает, каким строгим властелином была его свобода, так часто принимаемая за распущенность и беспорядочность: «Не отдавайте ему (ученику) никаких приказаний, абсолютно никаких. Пусть он даже не думает, что вы считаете себя в праве властвовать над ним. Пусть он лишь знает, что он слаб, а вы сильны, что благодаря этому он в ваших руках; пускай он это сознает, учит, чувствует. Пусть с ранних лет он ощущает тяжелое ярмо, накладываемое на его гордую шею природой, тяжелое ярмо необходимости, перед которым склоняется каждое существо. Пусть он увидит необходимость в вещах, а не в капризах людей, пусть ему будет уздою — сила условий, а не чья-нибудь единоличная власть».

Вряд ли дисциплина могла бы быть более строгой, более развивать характер и рассудительность, более подавлять лень и беспорядочность. Фактически борьба со свободой в школе основывается просто на недоразумении. Смешивается физическая свобода с моральной и интеллектуальной. Потому, что дети свободно передвигаются по классу, сидят на полу, ставят себе стулья, где хочется, а не рядами, потому, что свободно пользуются и руками и языком, — посторонний посетитель решает, что их духовные силы ни на что не направлены, что они просто забавляются, не дисциплинируют ума и моральных качеств, как не дисциплинируют тела. Обучение в школе так долго ассоциировалось с покорной и пассивной восприимчивостью ума, что раз ум «не разговаривает» и «не движется» во время своей работы, — полагают, что и дети сами должны быть неподвижны, иначе занятия не пойдут.

Но если реформаторы воспитания правильно определяют, что задача воспитания — помогать росту беспомощного юного животного и его превращению в счастливое, разумное, пригодное к жизни человеческое существо, — то рациональный план воспитания требует достаточной свободы для успешного роста. Телу ребенка нужно место, чтобы двигаться, потягиваться, упражнять мускулы, отдыхать. Никто не спорит, что свивальники и пеленание вредны ребенку, уродуют его тело? мешают функциям тела? Пеленание в виде парт — голова вперед, руки сложены и т. п. — также, если не больше, уродует и напрягает нервы школьника. Не удивительно, что ученики после ряда часов за партами выскакивают из класса с шумом, гамом, сумасшествуют, как только вырываются на свободу. Если нет нормального выхода для физической энергии, она скопится и прорывается наружу, где только возможно, и прорывается особенно бурно, потому что нервы детей напряжены до крайности в процессе постоянного подавления всех движений еще не вполне дисциплинированного тела. Предоставьте ребенку свободу, позвольте ему двигаться, потягиваться, когда ему это нужно, предоставьте ему постоянную возможность упражнять тело, — и не будет этого нервного переутомления, вызывающего раздражение или бесцельную шумливость, когда власть ослабевает. Приученный *делать* вещи, ребенок работает и считается с другими и тогда, когда нет над ним надзора.

О настоящем воспитании на научном базисе не может быть и речи, пока детей рассматривают как целое, как класс. Каждый ребенок — ярко выраженная индивидуальность, и наука воспитания должна считаться со всеми фактами в изучаемой области. Лишь когда ученику дана возможность проявить себя — учащий способен выяснить, *что* этому ребенку надо для полного развития. Знание индивидуальных учеников приближает воспитателя к пониманию детства, и на основе такого понимания можно развить определенную схему воспитания, приближающуюся к научным или эстетическим идеалам. Пока учащие не овладели индивидуальными фактами, — нет уверенности, что их гипотезы имеют какую-нибудь ценность. Но как могут современные педагоги изучить материал, попадающий им в руки, если они с самого начала подчиняют этот материал своей воле, заставляют каждую его частицу действовать одинаково? Если ученики всегда выстроены в прямой ряд, ходят гуськом, получают сведения по одному и тому же методу и обязаны их «возвращать» совершенно по одинаковому, — мы никогда ничего не узнаем о детской душе. И наоборот: позвольте каждому ученику проявлять себя, показывать свои особенности, — и учащий может собрать обширный фактический материал и на нем строить план обучения.

Ведь ребенок живет в обществе, в мире, где простейший поступок, слово связано с действиями, словами соседей, — поэтому нечего бояться, что свобода в школе приносит интересы одних в жертву капризам других. Свобода не уничтожает сдержек, налагаемых природой и обществом на каждого члена общегития, не позволяет индивидууму предаваться инстинктам, вредным для него как члена целого. Но свобода для ребенка это как бы возможность испытать все свои побуждения и импульсы в от-

ношении к людям и вещам, среди которых он живет, определить характер этих импульсов, чтобы освободиться от вредных и развить полезные для себя и других. Воспитание, которое исходит из положения, что качества и импульсы всех детей не что иное, как средняя свойств общества взрослых (а ведь слабости и недостатки этого общества постоянно критикуются), неминуемо должно воссоздавать тот же средний тип людей, без надежды даже установить, как и можно ли сделать что-нибудь лучшее. Воспитание, узнающее детей на самом деле, может до известной степени действовать так, чтобы культивировать лучшее, устранять дурное. Кроме того, очень много теряется при чисто внешнем подавлении дурного; часто это равным образом мешает проявлению хорошего.

Если воспитание настаивает на свободе, прежде чем оно само может выкристаллизоваться на основе фактов, как же применять эту свободу на пользу ребенку? Позвольте ребенку отыскивать самому, что он может и что он не может делать, т. е. что физически доступно для него и в чем его поддержат другие члены общезития, и он перестанет терять время на невозможное, а направит свою энергию на возможное. Физическую энергию и умственные искания детей легко направить по положительному пути. Учащий скоро увидит, что живость, инициатива учеников — действительное подспорье при занятиях, а не помеха, как считалось при принудительной системе обучения. Помимо сохранения особенностей детской души, ценных и для взрослого, помимо воспитания независимости и деловитости, — свобода в школе необходима, если мы хотим, чтобы дети учились посредством деланья. «Деланье», диктуемое ребенку, предписываемое ему шаг за шагом, поведет лишь к вполне поверхностной тренировке мускулов. Когда же естественная любознательность детей и любовь к деланью получают пищу в какой-нибудь интересной задаче, в отыскании средств, как приспособить среду к своим нуждам, дети не только учатся лучше, чем когда-нибудь, но и привыкают контролировать и использовать продуктивно энергию, которая в обычном классе лишь всем мешает. Пока в руки ученика не попадет реальная работа, упражняющая ум через посредство мускулов и внешних чувств, учащий не сможет разделаться с обычными дисциплинарными методами. Ведь в классе, где учитель выполняет всю работу, а дети лишь слушают и отвечают на вопросы, было бы нелепостью позволять ученикам и ученицам сидеть где угодно, переходить с места на место, разговаривать. И наоборот, когда роль учителя изменится, когда он помощник и наблюдатель, когда целью воспитания становится развитие каждого отдельного ребенка, свобода — необходимое условие работы, столь же существенное, как покой и неподвижность в старой школе. <...>

Глава XI. Школа и демократия

<...>

Что делать детям, чтобы учиться? Просто активность, не направленная к какой-нибудь определенной цели, может развивать мускулы, оказывая очень мало влияния на умственное развитие ребенка. Все школы

ответили на этот вопрос в одном и том же духе, хотя разрабатываемые ими практические шаги очень различны.

Детям должны быть предоставлены активности с известным воспитательным содержанием, иначе — активности, воспроизводящие условия действительной жизни. И это — правильный путь, изучают ли дети то, что случилось столетия тому назад, разрешают ли какой-нибудь вопрос по арифметике, или учатся тесать доску. Сообщаемые исторические факты должны соответствовать истине, и пишут ли дети на основании этих фактов пьесу, строят ли суда викинга — подробности и главная мысль должны сходиться с фактами. Когда ученик учится посредством «делания», он как бы переживает снова умственно и фактически известные состояния и явления, сыгравшие важную роль в истории человечества; он проходит через тот же умственный процесс, как и те, кто действовали в известной ситуации. И потому что он действует, «он знает действительную ценность добытых результатов, т. е. охватывает их как реальный факт». Сообщение даже фактов еще не дает представления о ценности факта или понимания его реальности, не убеждает, что этот факт — действительный факт. Когда главная пища детей — книжные познания, все «факты» как бы равноценны по своей реальности — нет никакого критерия, чтобы судить о них или верить в них. Возьмите, например, ребенка, который знакомится с мерами вместимости. Он прочитывает в учебнике, что восемь кварт составляют американский гарнец; делая задачи, он иногда заменяет восемь другим числом. Ясно, что книжный факт не вызвал никаких представлений о чем-нибудь вне учебника, и потому это чистая случайность, какие цифры останутся в памяти ребенка и останутся ли вообще. Но мальчик, служащий в лавке, отмеривает гарниры квартами, — и он *знает* «факт». Он сам составлял гарниры и просто рассмеется, если кто-нибудь ему скажет, что в гарнире — четыре кварты. В чем же разница? Ученик в школе получает готовый результат чужого опыта, не принимает участия в активности, ведущей к известным заключениям. Для мальчика в лавке сведения о гарнире имеют реальное и несомненное значение, для него это очевидный результат его опыта — это *факт*.

Ошибочно думать, что практические активности в школе ценны лишь в утилитарном отношении. Эти активности необходимы, если мы ставим целью воспитания, чтобы ученик понимал изучаемые факты, если приобретаемые знания должны стать реальностью, а не оставаться просто словесными выражениями, если воспитание должно доставлять нормы суждений и сравнений.

Верно, что для взрослых все активности практической жизни стали просто средством удовлетворения насущных нужд. Взрослый выполняет эти активности так часто, что для него их значение, как источника знания, исчезает. Совсем не так с ребенком. Возьмите ребенка в школьной кухне. Он не просто готовится обед, потому что хочет есть, — он знакомится с массой нового. Следуя указаниям рецепта какого-нибудь кушанья, ребенок учится точности, и успех или неуспех изготовленного блюда указывает ребенку, насколько хорошо он справился с работой. От-

меривая по рецепту количества, ученик учится арифметике и осваивается с таблицами разных мер; когда при приготовлении его смешивает разные вещества — наблюдает, как они действуют друг на друга; когда печет или варит, — невольно открывает известные элементы физических и химических законов.

Механическое повторение взрослыми одних и тех же действий, когда вызываемые деятельностью мускульные и интеллектуальные приспособления оформились, может вызвать неверное представление, что и дети за практическими занятиями ничему не учатся, например, в кухне, теряют время по пустякам. Мальчик в лавке узнает, что такое гарнец, потому что ему пришлось пользоваться гарнцем как мерой, но в дальнейшем запас его знаний не увеличивается оттого, что он отмеривает гарнец за гарнцем, т. е. постепенно он достигает такого совершенства, что для него уж не следует больше никаких интеллектуальных открытий, отмеривание становится выполнением известного механического акта. Если такой момент наступает в школьных занятиях, учитель вмешивается и принимает меры, чтобы интеллектуальный рост ребенка продолжался, тогда как в жизни активность работника, выполняющего какое-нибудь практическое дело, неминуемо становится и остается механическим процессом.

Школа определяет, когда для ребенка какого-нибудь опыта достаточно: ученик знает, как делать какую-нибудь вещь, выполнять известный процесс, понимает принцип или факт, для которого его работа служила иллюстрацией, значит ему пора перейти к другим опытам, раскрывающим перед ним новые ценности и новые факты. Когда учащийся умеет справляться с рецептом кушанья, обращаться с пищевыми продуктами, пользоваться печью — он не занимается бесконечным повторением начальных шагов, а расширяет свою деятельность, знакомится с другими сторонами кулинарного искусства. Воспитательное значение класса кулинарии продолжается, потому что теперь учащиеся изучают вопрос об относительной питательности пищевых продуктов, составление меню, цены на продукты, химический состав пищевых продуктов, варку в ресторанах. Кухня становится лабораторией для ознакомления с основами жизни.

Моральные преимущества активного воспитания усиливают и его значение в интеллектуальном смысле. Мы уже видели, как такой метод требует большой свободы для учащихся и как в свою очередь свобода становится фактором интеллектуального и морального развития учеников и учениц. Замена изолированных занятий по книгам практическими активностями оказывает на детей в высшей степени положительное влияние; это отмечают все, имевшие дело с тем и другим методом. Когда в школе руководящим принципом является накопление книжных фактов, главным инструментом для приобретения знаний служит память. Сравнительно мало существенно, должен ли учащийся запоминать и книжную форму или пользоваться своими словами — в том и в другом случае школа следит лишь за тем, чтобы он накапливал сведения. В результате ребенок пожинает лавры, если у него хорошая память, и получает дурные

баллы за плохую память, т. е. центр тяжести с процесса работы ученика переносится и на степень внешнего успеха. Так как никто не может достигнуть совершенства, неудачи, неуспех выдвигаются на первый план. Ученику приходится все время бороться с подавляющим сознанием его неудач, способности достигнуть поставленный ему идеал. Ошибки и неудачи постоянно отмечаются и исправляются. А в случае некоторого успеха ученик не испытывает ничего особенно вдохновляющего, потому что, в сущности, вся его работа лишь воспроизведение того, что уже есть в книге. Добродетели, к которым стремятся хорошие ученики, бесцветные «отрицательные» добродетели: повиновение, покорность, податливость. Выбрав линии поведения пассивность, ученик полнее всего может «возвращать» учителю то, что он получил из учительских сообщений или учебников.

Награды и хорошие отметки — в лучшем случае — лишь искусственные стимулы; они приучают детей ожидать чего-то помимо продукта выполняемой работы. Широкое применение в школах наград и отметок показывает, насколько школьное дело зависит от стимулов, не имеющих ничего общего с реальной активностью высшего порядка. В школах же, где дети узнают новое в процессе «деланья», — элементы знания усваиваются через посредство органов внешних чувств и претворяются в действия. Не нужно особых усилий памяти, чтобы запомнить результаты собственных открытий; мускулы, зрение, слух, осязание, процессы суждения помогают друг другу и составляют рабочий аппарат ребенка. Успех зажигает как известное достижение, как нечто положительное; нет больше надобности в искусственных стимулах, ребенок трудится, потому что проснулся интерес к работе, а не в погоне за наградами или из страха перед наказанием. Активность пробуждает положительные качества: энергию, инициативу, оригинальность, — качества гораздо более важные в жизни, чем самое точное выполнение чужих приказаний. Ученик сознает ценность своей работы, видит, что он подвигается вперед, и это толкает его к новым усилиям. И самые ошибки и неудачи не подавляют, ученик использует их в будущем, улучшая работу. Раз дети не работают для наград, — меньше поводов обманывать. Нет надобности делать что-нибудь нечестное — ведь результаты работы говорят сами за себя. С другой стороны, в моральном отношении работа ради результатов работы ценнее стараний в погоне за наградами. Конечно, вполне возможно, что действительно испорченный ребенок не исправится в школе, где для достижения успеха необходимо энергично и самостоятельно работать; все же слабые характеры укрепятся, сильные избегнут многих дурных привычек.

Другой пункт, на котором сходится большинство сторонников школьной реформы, — стремление подбирать занятия, интересующие детей, прямой вызов традиционному отношению к школьной работе. Когда-то с интересом совершенно не считались, даже, — наоборот, известное количество абсолютно нудной работы признавалось очень полезным для формирования характера. Полагали, что такая работа оказыва-

ет дисциплинирующее влияние, что выполнение до конца неприятного дела развивает в ребенке настойчивость и силу характера. Совершенно верно, что способность справляться со скучными, надоедливими обязанностями — качество полезное, но полезность не в отталкивающем характере работы. Вещь полезна и необходима не потому, что она неприятна, а несмотря на это. Обыкновение снабжать детей работой во имя ее дисциплинирующего значения скорее признак известного нравственного ослепления, потому что, в сущности, ведь это все равно, что выдвигать дефекты в роли положительных качеств.

Но если отсутствие элементов, будящих интерес, не годится в качестве руководящего принципа при выборе классной работы, нельзя согласиться, что и, наоборот, интерес — неподходящий критерий. Если рассматривать интерес в узком смысле слова, отождествлять его с понятием «забава», «развлечение» для детей, можно бы найти кое-что против такого критерия. Когда критик нового направления в воспитании сталкивается с мнением, что ученики должны заинтересоваться работой, он обычно понимает интерес в этом узком смысле слова. Отсюда он делает логический вывод, что в новой школе отсутствуют моральные стимулы, что она лишь приноравливается к капризам ребенка, ослабляет социальные идеалы, потакает общему стремлению к «легким путям». На самом деле работа в новой школе вовсе не легче; не занимаются там и подслащиванием традиционных программ. Наступившая перемена гораздо более существенна и базируется на здоровой психологической теории. Работа, представляемая детям, изменилась, но не в том смысле, что все, что ни делает ученик, — интересно. Главная тенденция — подбирать занятия, естественно привлекающие детей. При таком выборе базисом должен служить интерес, потому что дети интересуются вещами, с которыми им нужно познакомиться.

<...>

Традиционный тип воспитания, подготавливающий к покорности и повиновению, к выполнению заданной задачи только потому, что она задана, независимо от ее назначения и смысла, годится для авторитарного общества. Покорность, повиновение необходимы там, где единая глава определяет жизнь и учреждения народа. Но в демократии такие качества мешают успешному управлению и организации общества. Наше знаменитое, краткое определение демократии как «управление народом для народа и через народ» лучше всего характеризует особенности демократического строя. Ответственность за поведение общества и управление лежит на каждом члене общегития. Поэтому-то воспитание должно каждого подготавливать к этой ответственности, ознакомить с условиями жизни и нуждами народа как целого, развивать свойства и способности, гарантирующие плодотворное участие граждан в делах управления. Если дети приучаются только подчиняться приказаниям делать то или другое потому, что им это сказано, если в детях не развивают доверия к собственным силам и самостоятельного мышления, сами собой нагромождаются препятствия на пути усовершенствования демократии и рас-

пространения демократических идеалов. Наше государство основано на свободе, но когда дело идет о подготовке граждан будущего, мы стараемся стеснить их свободу как только возможно. Дети в школе должны пользоваться свободой, потому что должны понимать, что значит свобода, когда им придется участвовать в управлении страной, должны развивать в себе положительные качества — инициативу, независимость, находчивость — тогда, можно надеяться, исчезнут недостатки и злоупотребления демократии. Связь между школой и демократией, происхождение и распространение этой идеи является, пожалуй, самой интересной и знаменательной фазой в развитии современных взглядов на воспитательно-учебное дело. Этим объясняется растущий интерес к народному образованию, и в этой связи школы с демократией — новый аргумент в пользу происходящих в школе реформ. Обучение по книгам, как метод, вполне подходит для маленькой группы детей, заинтересованной в абстрактных идеях и свободной, благодаря стечению обстоятельств, от практической деятельности в будущем. Но даже для такого типа учащихся настоящая система представляет ряд существенных недостатков в области усвоения знания; здесь нет места действию, исключается роль действия в развитии интеллекта, вся подготовка приспособляется к естественным склонностям, оставляет без внимания практические качества. Для большинства же, не обладающего абстрактными интересами и вынужденного рано или поздно взяться за физический труд, нужна школа, которая проложила бы мост между теоретической, интеллектуальной стороной жизни и повседневными занятиями для хлеба. С распространением демократических идей и пробуждением социальных интересов начинается укрепляться взгляд, что каждый человек, независимо от класса, к которому он принадлежит, имеет право на школу, соответствующую его нуждам, и что обязанность государства во имя собственных интересов идти навстречу потребностям граждан в образовании.

До последнего времени заботились лишь о духовных нуждах одного класса — учителей, ученых, исследователей, вообще тех, кто интересуется знанием ради знания. Самая мысль, что интеллектуальная подготовка нужна людям, занятым физическим трудом, настолько нова, что школы только начинают признавать контроль над материальными процессами и вещами — областью знания. До последнего времени школа почти не обращала внимания на самый многочисленный класс населения, на класс, от которого зависит весь мир, поскольку дело идет о снабжении мира предметами необходимости. Такой порядок отчасти объясняется недавним происхождением демократии; до ее появления право большинства, занятого физическим трудом, на удовлетворение духовных нужд вообще не признавалось; функции этого большинства, чуть ли не самый смысл существования этих людей заключается в том, чтобы заботиться об удовлетворении материальных потребностей правящих классов.

За последние полтора столетия произошли две крупные перемены, совершенно перевернувшие методы жизни и мышления. Мы уже проследили, как рост демократических идеалов неуклонно ведет к реформам в

образовании и воспитании. С другой стороны, развитие науки и научные открытия тоже должны были отразиться на школе. Если представить для сравнения картину жизни до открытия паровых двигателей и электричества, то и то вряд ли можно осветить достаточно ярко революцию, внесенную этими и подобными открытиями в самые основы человеческого существования. Новый фактор, пожалуй, всего более чреватый последствиями для школы, — это громадное увеличение числа фактов, необходимых для умственной экипировки человека, желающего успешно справляться с самыми обыкновенными жизненными положениями. Этих фактов так много, что было бы просто нелепостью даже пытаться сообщить их ученикам в течение нескольких школьных лет. Но школы и не думают признаваться в этом или создавать новые программы, которые показали бы детям, как учиться у жизни, — они просто храбро шествуют по привычному пути, продолжают сообщать бесчисленное множество фактов. Все реформы сводятся к увеличению числа возможностей для школьного «потребления» фактов. А наука требует совсем иных и радикальных перемен в духе идей и практических начинаний, намеченных в наших статьях; она не удовлетворяется, как показывают программы новых школ, только ознакомлением учащихся с научными законами, изменившими жизнь общества, но выдвигает на первый план, вместо запоминания фактов, классифицированных по книгам, действительную работу, которая сама учит фактам жизни.

Если школа хочет считаться с нуждами учеников всех классов населения, подготовить способных граждан, необходимо доставлять детям работу, которая не только разовьет их физически и духовно и научит правильно относиться к государству и согражданам, но также и снабдит их контролем над материальным миром для экономической независимости. <...>

Дьюи, Дж. Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи ; пер. с англ. Р. Ландсберга. 2-е изд. Берлин, 1922. С. 77—95, 161—178.

С. Френе

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЫ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ

Итак, необходимы коренные преобразования в нашей массовой школе с тем, чтобы дать детям XX века образование, отвечающее социальным, духовным, техническим и нравственным потребностям жизни народа в эпоху электричества, авиации, кинематографа, радио и других средств массовой информации, в мире, в котором, как мы надеемся, вскоре восторжествует социализм.

Напомним здесь вкратце основные принципы, которыми следует руководствоваться в процессе этой перестройки. Мы не станем давать их психологическое обоснование и доказывать их педагогическую ценность; с этими аспектами читатель сможет ознакомиться, прочитав соответствующие книги.

Цели воспитания

Сами цели воспитания должны быть полностью пересмотрены.

Какими мы хотим видеть наших детей?

Когда промышленник основывает свое предприятие, он не ставит перед собой вопрос: «Будет ли моя продукция полезна для общества?» Его интересуют другие, чисто эгоистические вопросы: «Будет ли моя продукция хорошо сбываться? Удастся ли мне продать ее дорого и в достаточном количестве? Смогу ли я так сократить затраты, чтобы получить существенную прибыль; окупится ли мое предприятие?»

Родители и общество в отношении к нашей массовой школе слишком часто, к сожалению, рассуждают так же, как корыстный капиталист.

Для большинства родителей значение имеет не всестороннее развитие личности их детей, а образование, достаточное, чтобы выдержать экзамены, занять престижное место, поступить в такой-то институт или обособиться в таком-то учреждении. Соображения, по-человечески вполне понятные, и ответственность за их ограниченность лежит не только на родителях; это следствие слишком утилитарного отношения к культуре, веры в самоценность формального приобретения знаний и навыков.

Что же касается общества, то оно слишком занято злободневными политическими заботами и не думает о том, что будет через десять или двадцать лет. Его беспокоит лишь ближайшее будущее, и оно требует от школы подготовки детей только к достижению ближайших целей. Они могут оказаться не более разумными и человечными, чем те, во имя которых промышленник организует серийное производство и сбыт продукции, не только бесполезной, но, может быть, даже опасной и вредной для общества.

В противовес корыстным концепциям, не берущим в расчет интересы ребенка, мы должны сформулировать истинную цель воспитания: *максимальное развитие личности ребенка в разумно организованном обществе, которое будет служить ему и которому он сам будет служить*. Тогда ребенок осуществит свое предназначение, приобретет достоинство и стойкость, а став взрослым, будет эффективно трудиться без лжи и корысти над созданием гармоничного и упорядоченного общества.

Мы знаем, что это — идеал. Его, однако, нелишне было сформулировать. В реальной жизни воспитателям придется постоянно идти на компромиссы с эгоизмом, превратным пониманием интересов, нерациональной организацией и недальновидностью, то есть с факторами, которые могут деформировать весь воспитательный процесс. Тем более важно, чтобы работники просвещения ясно видели перед собой идеал, к которому они должны стремиться, порой даже не имея единомышленников.

Школа, ориентированная на ребенка

С технической точки зрения традиционная школа была ориентирована на учебные предметы и на программы, которые раскрывали, уточняли и систематизировали содержание этих предметов. Школьная организа-

ция, учителя и ученики вынуждены были подчиняться требованиям программ.

Школа завтрашнего дня будет сориентирована на ребенка — члена общества. Его основные потребности, зависящие от потребностей общества, определяют и физический и умственный труд, которым он должен заниматься, учебные предметы, которые он должен изучить, а также систему приобретения знаний и навыков, формы обучения.

Это будет полное обновление педагогики, которая станет разумной, эффективной, гуманной и поможет ребенку в полной мере осуществить свое человеческое предназначение.

Ребенок сам строит свою личность, а мы ему в этом помогаем

Можно довольно точно определить основные функциональные потребности общества, на основании которых государство устанавливает более или менее произвольно свои требования и ограничения. Гораздо труднее глубоко понять душу ребенка, его психологию, его склонности, возможности, устремления, богатство его натуры. Но, именно исходя из этого знания, мы должны строить нашу воспитательную деятельность. Конечно, за последние полвека были достигнуты некоторые успехи в изучении детской психологии, но они пока еще не могут послужить нам достаточно надежной опорой. Что ж, если крестьянин не в состоянии обеспечить всех своих жеребят специальными кормами, которые способствовали бы их быстрому росту, он не находит ничего лучшего, как выпустить их на волю, на луг, где они смогут и порезвиться, и найти вкусную траву, от которой тела их станут сильными и гибкими, а шкура гладкой и блестящей. Мы вынуждены поступать так же.

Поскольку мы пока не можем методично, на научной основе познать детей и, исходя из этого знания, предоставить каждому ребенку соответствующее образование, удовлетворимся тем, что создадим для них среду и технические средства, способные помочь становлению их личности. Мы лишь расчищаем для них дороги, и каждый выберет свою, отвечающую индивидуальным склонностям, вкусам и запросам.

Поэтому во главу угла ставится не заучивание материала, не приобщение к азам тех или иных наук. Главным для нас является следующее:

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

б) благоприятная среда, в которой воспитывается ребенок;

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

Школа будущего — школа труда

Это не означает ни использование физического труда как иллюстративного дополнения к умственной работе в школе, ни преждевременную ориентацию на производительный труд учащихся, ни вытеснение умственной работы и художественного творчества профессионально-техниче-

ским обучением. *Труд станет основополагающим принципом, движущей силой и философией народной школы, той деятельностью, которая обеспечит нашим ученикам усвоение всех необходимых знаний и навыков.*

Такая обновленная и оздоровленная школа станет неотъемлемой частью окружающей жизни, от которой она в настоящее время оторвана.

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

Итак, учебный процесс должен строиться на труде. Это значит, что школа окончательно отвергнет давно уже обреченную тенденцию к пассивному и формальному обучению. Будет полностью пересмотрена теория становления личности и связанная с ней проблема усвоения знаний, и школа осуществит свое истинное предназначение — помогать ребенку строить свою личность посредством созидательной деятельности.

Теоретически необходимость такого обновления признана сегодня всеми, на практике же обновление наталкивается на укоренившуюся привычку педагогов-рутинеров к схоластической форме обучения, а также на существующую в обществе систему отбора, конкурсов и экзаменов, которая по-прежнему предоставляет лучшие места людям, чьи головы перегружены ненужными знаниями, а обладателям светлых голов и умелых рук приходится вести нелегкую борьбу, чтобы пробить себе дорогу в жизни.

Разумная дисциплина — результат организованного труда

Это педагогическое и социальное обновление несет с собой глубокий функциональный порядок в организации учебы и труда, высокую эффективность учебного процесса, проистекающую из его гуманной рационализации. Все это способствует гармоничному развитию личности в обновленном обществе.

Школа завтрашнего дня не превратится, как это пытаются представить хулители всего нового, в царство анархии, где учитель оказался бы лишенным необходимого авторитета. Напротив, будучи лучше организованной, она станет более дисциплинированной. Исчезнет лишь показная, формальная дисциплина, без которой рухнули бы устои сегодняшней школы. Дисциплина же школы завтрашней станет естественным выражением и результатом функциональной организации жизни и деятельности школьного коллектива.

Таким образом, проблема дисциплины отходит на второй план, а в центре нашего внимания оказывается материальная, техническая и педагогическая организация работы в школе, которая должна стать главным и решающим фактором совершенствования учебного процесса.

Школа XX века для человека XX века

Школа, проникнутая духом новой жизни, составляющая неотъемлемую часть социальной среды, должна привести в соответствие с достижениями прогресса не только свои помещения, учебные программы и рас-

порядок жизни, но также орудия труда и технические средства. Нельзя более мириться со школой, которая отстала от своего времени на сто лет, с ее пустословием, прописными истинами, безнадежно устаревшими учебниками, письменными работами, с зубрежкой и отбарабаниванием уроков. И это — в век фотографии, кино, грамзаписи, радио, пишущих машинок, железных дорог, автомобилей и самолетов!

Этот контраст, которого, как ни странно, не видят ни учителя, ни родители, ни власти, наглядно показывает назревшую необходимость перемен во имя тех гуманных целей, которые мы поставили перед собой.

Перемены должны иметь фундамент

Эти преобразования, эта модернизация не совершатся по чьей-то прихоти, под влиянием моды или даже по постановлению властей.

Речь вовсе не идет о том, чтобы уничтожить все, что было в прошлом, принеся его в жертву тревожному и беспокойному будущему, подчиненному власти машин и высоких скоростей. Перемены должны быть уравновешенными и гармоничными. Это значит, что воспитание будет опираться на семейные традиции, на достижения предшествующих поколений. При всем стремлении властей к переменам они не могут быть продиктованы сверху, они произрастают из самой жизни, насыщенной и разнообразной. И только такая жизнь способна воспитать будущих строителей нового мира, который придет на смену старому миру, распадающемуся на наших глазах словно картонный домик.

Преобразование школы и социальные проблемы

Такое понимание основных задач педагогики подводит нас вплотную к социальным проблемам. Мы отнюдь не собираемся игнорировать социальные нужды школы и закрывать глаза на финансовые сложности, связанные с переподготовкой учителей. Наша новая педагогика рождается в муках из существующего хаоса; будущее вырастает из настоящего. Мы должны не принуждать, а убеждать, и убеждать не словами, а фактами, очевидным прогрессом, удесятеренной действительностью, энтузиазмом, который воодушевляет смельчаков, открывающих пути преобразований.

Народная школа не может существовать без демократического общества

Да, мы настаиваем на связи наших будущих свершений с прошлым. Но это — не стремление к сохранению существующего политического и экономического порядка. Напротив, заблуждаются те, кто по робости строит всякого рода иллюзии: будто бы в условиях хаоса в обществе можно построить школу, способную стать моделью будущих социальных свершений.

Опыт доказывает обратное. За редкими исключениями, школа никогда не была в авангарде общественного прогресса. Правда, теоретически это возможно, но в действительности связи школы с семьей, обществом, политической системой столь тесны, что она никогда не сможет разо-

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

У феодализма была своя феодальная школа, у церкви — церковная система обучения. Капитализм породил школу, в которой гуманистические разлагательства маскируют социальную отсталость и техническую косность. Народ, придя к власти, создаст свою школу и свою педагогику. Он уже осознал свою историческую миссию. Не будем же больше выжидать, пора создавать новую систему образования для нового мира, который рождается на наших глазах.

Френе, С. Избранные педагогические сочинения : пер. с франц. / С. Френе ; сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона. М., 1990. С. 37—43.

У. Глассер

ВЛИЯНИЕ ШКОЛЫ

Обратимся к той роли, которую играет школа в воспитании самоуважения, усвоении знаний, научении владеть «инструментами», столь необходимыми для достижения успеха в нашем обществе. Начав работать в образовательных школах с детьми, у которых развился комплекс неполноценности, о чем свидетельствовали и их поведение, и результаты учебы, я очень скоро понял, что помочь им будет трудно. Задача эта сложная, а может быть, и неразрешимая, поскольку философия современного образования отводит слишком большое место неудаче как таковой и потому затрудняет процесс воспитания у учащихся чувства самоуважения. Чтобы понять, что же все-таки происходит, давайте проанализируем жизнь ребенка до школы и в течение первых лет обучения.

Мы начинаем учиться с колыбели и продолжаем до конца жизни. Школа, в первую очередь начальная, призвана стандартизировать образование в раннем возрасте. Уже в первые годы жизни, еще до того, как его определяют в школу, ребенок узнает о мире необычайно много. Из беспомощного младенца он превращается в довольно осведомленное существо уже к моменту поступления в подготовительный класс. Он располагает известным набором сведений об окружающем мире и, как правило, чувствует себя достаточно к нему приспособленным. В какой бы среде он ни рос, он с оптимизмом смотрит в будущее. Очень немногие дети познали горечь невзгод к моменту поступления в школу, но ни один ребенок не приходит в школу с клеймом неудачника. Школа, и только школа, навешивает на ребенка этот ярлык.

Поначалу большинство детей интуитивно осознают себя полноценными личностями независимо от того, в какой семье растут и каково их непосредственное окружение. Они надеются добиться признания в школе и с наивной верой, свойственной их юному возрасту, рассчитывают заслужить любовь и уважение со стороны учителей и одноклассников. Крушение этого светлого детского оптимизма — самая серьезная пробле-

ма начального обучения. Каким бы ни было социальное происхождение и окружение ребенка, он приходит в школу преисполненный желанием учиться. Если дети теряют интерес к учебе, которым они отличались до поступления в школу, мы можем винить в этом их семью, окружение, бедность, но гораздо правильнее было бы искать объяснение этому в самой школе и применяемых в ней методах обучения. Учитывая то значение, которое в наши дни придается системе образования, и сознавая, что для большинства детей школа — это та единственная в мире реальность, которая предназначена специально для них, мы понимаем: школа должна играть и играет в их жизни чрезвычайно важную роль. Если школа не справляется со своими задачами, не надо перекладывать вину за это на среду, в которой ребенок растет, надо совершенствовать школу. Многие педагоги, работающие с трудными детьми, полагают, что успех или поражение ребенка во многом зависит от первых лет обучения. Я полностью с этим согласен. Причем это относится не только к обездоленным детям, но и ко всем детям вообще.

Ребенок, у которого все складывалось достаточно удачно в первые пять лет жизни, не сомневается, что и дальше все будет в порядке. Школьные педагоги знают, что уверенность эта может ослабеть, но не исчезнуть в течение примерно еще пяти лет, даже если опыт обучения в школе не принесет удовлетворения. Тем не менее если ребенок то и дело терпит неудачи в течение первых пяти лет обучения, то есть от 5 до 10 лет, к десятилетнему возрасту от его уверенности в себе не останется и следа, мотивация пропадает, и ребенок свыкается с неудачами. Теперь он убежден в том, что не способен решать стоящие перед ним проблемы, опираясь на свои умственные способности, и вновь поддается эмоциям, хотя когда-то в безмятежном детстве уже начинал с большим вниманием прислушиваться к голосу разума. Он все больше отходит от поиска любви и самоуважения, на ощупь пробираясь единственными, как ему кажется, оставшимися открытыми для него путями — правонарушений и ухода в себя. И хотя успехи в школе все еще возможны, шансы на их достижение с каждым годом становятся все менее вероятными. Есть такие молодые люди, которые пытаются переломить ход событий в последние годы обучения в школе или найти себя в дальнейшем, поступив в вечернюю школу. Однако эти люди — исключение, а не правило.

Итак, критический возраст — от 5 до 10 лет. Неудачи, с которыми надо бороться в течение всего времени обучения в школе, легче всего предотвратить именно на этом этапе. Процесс их увеличения обычно можно скорректировать, используя прогрессивные методы обучения, которые помогут ребенку реализовать основные потребности. Любой ребенок так или иначе подвержен влиянию среды, семьи и собственных генетических особенностей. Удивительно, что независимо от перечисленных факторов возраст 10 лет обычно является критической точкой отсчета. До этого возраста положительный школьный опыт может благотворно сказаться на достижении успеха. Однако по достижении 10 лет одного успешного опыта обучения в начальной школе уже мало, дело осложняется тем, что

почти сразу же ребенок переходит в среднюю школу, где, к сожалению, педагогическая коррекция возникающих перед ним проблем практически отсутствует. Отсюда следует, что, хотя детям можно помочь на любом этапе обучения, самое главное — не упустить время в начальной школе.

В педагогической среде много говорится о необходимости готовить детей, особенно из малообеспеченных семей, к школе. Они явно отстают в речевом развитии, их ближайшее окружение отличается низким интеллектуальным уровнем, что плачевно сказывается на результатах учебы, а значит, им необходима предварительная подготовка с целью довести их до того уровня, с которым другие детиступают в школу. В основной программе дошкольной подготовки «Опережающий старт» реализовано многое из того, что отражено в этой книге. При поступлении в школу дети, прошедшие данный курс, обнаруживают более высокое интеллектуальное развитие по сравнению со своими сверстниками, воспитывавшимися в аналогичных социальных условиях. Но совершенно очевидно и то, что обычная школа, по существу, провоцирует неуспеваемость со своим упором не на развитие мышления, а на запоминание и механическую зубрежку и потому она больше бьет по детям, которые получили хорошую дошкольную подготовку. Программа «Опережающий старт» готовит детей к несуществующей школе, генерирующей радость учения, в то время как остальные дети принимают школу такой, какова она на самом деле, что позволяет им учиться не хуже, а в ряде случаев даже лучше. Детям, прошедшим программу дошкольной подготовки, приходится трудно, как пришлось бы трудно солдату, которого перед боем послали отдохнуть на Ривьеру. Я вовсе не ратую за отмену программ дошкольной подготовки, я за изменение школ — в том плане, чтобы они могли извлекать пользу из этих отлично составленных программ, а не сводить их результаты на нет.

Почему до поступления в школу ребенок чувствовал вкус успеха и отличался оптимизмом? Успех сопутствовал ему потому, что он самостоятельно, опираясь на свой разум, справлялся с важными для него проблемными ситуациями; оптимистом же он был потому, что жизнь его не была лишена удовольствий, соответствующих его возрасту. Он все больше осознавал, что, хоть в жизни и встречаются трудности, их можно преодолевать, причем в основном успешно. Однако главное заключается в том, что, даже если ему что-то и не удавалось, никто не считал его неудачником: так или иначе, строго или ласково его учили, как в том или ином случае следует поступать. И даже если родители не всегда могли объяснить, почему вести себя надо именно так, почти все их требования казались ему разумными. В конце концов, у него всегда оставались шансы на успех — ведь от него никогда не требовали результатов в жестко установленные сроки, например в течение четверти или учебного года. Свои умственные способности он использовал по назначению: он думал. Безусловно, были слезы, раздражения, капризы, глупости, частые огорчения, но никогда абсурдность поведения не составляла образ жизни

(даже если так казалось его родителям). Вне дома он не очень-то позволял себе эмоциональные выходы и вел себя вполне благо разумно, поскольку быстро смекнул, где можно покапризничать, а где не стоит.

В школе же дети обнаруживают, что мозг им нужен в основном для механического запоминания, а не для того, чтобы удовлетворить интерес, реализовать идею, решить задачу. Сразу после детского сада, начиная с первых лет обучения, чем дальше, тем больше — иногда вплоть до выпускного класса и даже в колледже — успех обеспечивается хорошей памятью, а не умением мыслить¹. Детям приходится переходить от мышления к запоминанию, что для многих из них, в частности для тех, кто уже научился мыслить самостоятельно, бывает достаточно трудно. Пожалуй, такой переход менее пагубен для многих детей из благополучных, материально обеспеченных семей, они безболезненно превращают свой мозг в банк памяти благодаря соответствующему давлению и увещаниям со стороны родителей. Без давления, оказываемого извне, дети более ранимы (черта, присущая обездоленным детям, населяющим центральные районы крупных городов). И когда от этих детей, не нашедших поддержки со стороны родителей или окружения, требуют только запоминания фактов, у них опускаются руки, и начинается цепь постоянных неудач.

Механическое запоминание плохо уже само по себе. Однако еще хуже то, что большая часть фактов, которые им приходится запоминать, мало связана с их детским миром — важные для них вещи либо преподаются плохо, либо не преподаются вовсе. Детей сбивает с толку внезапно возникшее и непонятое им противоречие между первыми пятью годами их жизни, когда они могли так или иначе решать собственные проблемы и получали радость от соответствующих умственных усилий, и всей последующей жизнью в школе — с первого до выпускного класса, где почти все, чему их учат, совершенно им неинтересно и оторвано от того мира, в котором они живут.

Таким образом, перегрузка памяти в сочетании с возрастающей оторванностью обучения от реальной жизни приводит к неудачам, а иногда и к преступности. Сообразительные дети скоро понимают: то, что важно в школе, отнюдь не совпадает с тем, что требуется в реальной жизни, и приспосабливаются к такому раздвоенному существованию. Однако многим приспособиться не удается. Я не утверждаю, что все школьные программы должны быть немедленно приведены в полное соответствие с интересами школьников, но я убежден — школьное преподавание не должно быть оторвано от жизни учащихся. Заставлять ребенка запоминать всевозможные факты так же малоэффективно, как заставлять его усваивать абстрактные идеи. Мы должны обучать его усиленно размышлять — именно в этом я вижу одну из главных задач школы.

Не следует исходить из того, что дети осознают цель своего пребывания в школе и понимают всю необходимость и важность образования.

¹ Исключение из этого правила составляют некоторые предметы естественнонаучного цикла, где мышлению, по крайней мере решению задач, придается важное значение.

С детского сада и до окончания школы мы должны объяснять детям или подводить их к собственному пониманию того, каким образом все, что они изучают, связано с жизнью. Мы же этого не делаем, что и становится первопричиной школьных неудач. По мере того как наше общество становится более сложным, детям все труднее уловить связь школы с жизнью. От них все чаще требуют поверить на слово и изучать материал, действительный смысл которого им мало понятен, да подчас не только им, а и учителю. У большинства детей доверие к учителям постепенно пропадает, заменить же его нечем, а потому единственно возможный результат — неудача.

Дело не только в том, что в школе мало простора для проявления интеллектуальных, творческих, художественных способностей учащихся, равно как и для поддержания жизнерадостности; не менее драматично то, что в условиях школьной программы почти не уделяется внимания воспитанию в детях чувства социальной ответственности. Мало у кого такие идеи, как взаимопомощь в решении общих проблем и понимание того, что в трудных ситуациях они не одиноки, ассоциируются со школой.

Для многих воспитание социальной ответственности заканчивается в дошкольном подготовительном классе, где этому уделяется соответствующее внимание. Учащиеся узнают о социальной ответственности меньше всего именно тогда, когда это становится крайне необходимо. Когда учащимся не предлагают задуматься над проблемами собственной жизни и соотнести эти проблемы с жизнью общества, когда поощряется голое запоминание того, что кто-то другой считает важным и необходимым, они начинают верить, что правильный ответ на уроке — решение всех проблем, а если таковые оказываются сложнее, тогда они считают их неразрешимыми в рамках формального образования. Складывается впечатление, что образование движется в обратном направлении от своей исходной цели — научить людей жить в нашем мире, равно как и от биологически присущей нам способности мыслить.

В мире, где все больше обостряются социальные, экономические и политические проблемы, образование реагирует на них довольно приглушенно, что отнюдь не способствует успешной адаптации молодежи в наше бурное время.

Глассер, У. Школы без неудачников : пер. с англ. / У. Глассер ; общ. ред. и предисл. В. Я Пилиповского. М., 1991. С. 39—45.

Тема 8. Целеполагание и мотивация как основы гуманизации воспитания и образования

К. В. Гавриловец

ГУМАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Какие же цели, согласно концепции гуманизации, обеспечивают гармонию интересов личности и государства в образовательном процессе?

Прежде всего (I) — это создание в учебных заведениях развивающей среды, творческого и здорового образа жизни для учащихся и учителей.

II — поддержание, укрепление гуманистической направленности личности учителя, углубление его профессионального самосознания.

III — формирование у учащихся, наряду с предметными знаниями, умений, обеспечивающих саморазвитие: ставить цель деятельности, планировать свое время и деятельность, находить средства саморегуляции собственного настроения, анализировать, оценивать и корректировать поведение и деятельность.

IV — формирование способностей: к коммуникации, к продуктивному взаимодействию; к творчеству; к самосовершенствованию.

V — введение учащихся в мир духовных ценностей, стимулирование развития их мировоззрения.

VI — формирование «Я-концепции», стимулирование стремления к жизненному самоопределению.

VII — обеспечение права учащихся и учителей на психическое и физическое здоровье. <...>

Проблемы выхаванья. 1995. Вып. 1. С. 22.

В. Т. Кабуш

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ И ЗАДАЧИ СИСТЕМЫ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Целеполагание — это фактор, определяющий и конкретизирующий все элементы воспитательной системы. Разработка концепции гуманистического воспитания потребовала обращения к целеполаганию как особому виду педагогической деятельности, результатом которой является формирование цели. Следует отметить, что установившегося понятия «целеполагание» пока нет. Бесспорно лишь то, что в зависимости от того, какие культурные ценности на первый план выдвигает общество, определяется направленность образования и содержания воспитания.

<...>

В теории организации воспитания различают цели, заданные извне («цели-задания»), цели, порожденные в общении и взаимодействии в самой системе («цели-ориентации»), и цели собственно организационные, направленные на поддержание определенного управленческого порядка («цели-порядка»). Цели, заданные извне, воспринятые как долг, становятся целями-ориентирами. А заинтересованность людей в поддержании определенного порядка превращает организационные цели в цели-ориентации.

Для гуманистической системы ценностей характерны также приоритет воспитательных целей над целями обучения, производный характер информационно-образовательных устремлений педагога от его желания способствовать расцвету индивидуальности учащегося, раскрытию его подлинно человеческой сущности. Из этого следует вывод: цели гуманистической системы не даются, а выращиваются даже в том случае, когда толчок к этому росту был извне.

Гуманистическим системам свойственно ориентироваться более на ценности, нежели на цели.

В теории управления считается необсуждаемым постулатом наличие у системы цели, потому что она дает возможность строить системы, деятельность полностью определяется заранее известной целью, заданной извне. Система гуманистического воспитания может ставить себе цели и порой делает это, но по отношению к ценностям цели занимают подчиненное положение, как и средства по отношению к целям. Короче говоря, система никогда не рассматривает человека, ребенка, личность как воспитательное средство для достижения поставленных целей.

Система гуманистического воспитания рассматривает ценности для человека, а не человека для ценностей. Но главная особенность системы — целостная личность ребенка. Это ее цель, объект и результат. Личность входит в структуру субъекта и является показателем эффективности системы. В основе системы лежат общечеловеческие, личностные, гражданские ценности, поэтому она ставит своей целью воспитание человека, личности, гражданина.

Общечеловеческие ценности включают такие важнейшие добродетели, как любовь, сострадание, сочувствие, справедливость и другие, уже накопленные человечеством. Степень развития и реализации этих добродетелей и является функцией системы. <...>

Кабуш, В. Т. Гуманистическое воспитание : теория и методика : пособие для педагогов / В. Т. Кабуш. Минск, 2001. С. 29—31.

Т е м а 9. Закономерности и принципы гуманизации педагогического процесса в современной средней школе

Ш. А. Амонашвили

ПРИНЦИПЫ ГУМАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

<...>

...Из каждой завершенной мысли беру ее основные идеи и даю им по возможности краткую педагогическую формулировку. И у меня получается несколько положений, которые, по моему убеждению, могут послужить системой принципов гуманного педагогического процесса, направленного на развитие и воспитание личности в ребенке. Принципы эти никак не позволят учителю, сделавшему их своим педагогическим кредо, стать авторитарным и императивным для своих учеников; они направляют его к тому, чтобы постоянно заботиться о создании вокруг них гуманной, очеловеченной среды и помогать им в присвоении общечеловеческой культуры. В общем, вот эти принципы, и судите сами (привожу их со своими пояснениями и интерпретацией).

Устроить окружающий мир и педагогический процесс так, чтобы в них:

1. Ребенок познавал и усваивал истинно человеческое.

«Истинно человеческое» — иначе правдивое, справедливое, научное, нравственное, доброе, полезное.

2. Познавал себя как человека.

«Как человека» — то есть как созданного для людей (прошлых, настоящих, будущих), для себя, для Природы, для добрых человеческих дел, для заботы, для созидания, творчества и труда, для обогащения, украшения, очеловечивания жизни...

3. Проявлял свою истинную индивидуальность.

«Истинная индивидуальность» — значит, единственность и неповторимость, и потому с особой миссией от Природы.

4. Находил общественный простор для развития своей истинной Природы.

«Общественный простор» — то есть очеловеченные условия и человеческое, поощряющее содействие для своевременного и всестороннего развития задатков; «истинная Природа» — безграничность возможностей, задатков, способностей, талантов, в общем всего дара от Природы.

5. Его интересы совпадали с общечеловеческими интересами.

Интересы ребенка — его потребности, тенденции, хотения, увлечения, желания, опыт, знания; «общечеловеческие интересы» — значит общечеловеческие ценности, культура, знания, опыт, науки, нравственность, эстетика, религия, мировоззрение, труд, здоровье... Носителями общечеловеческих интересов являются для ребенка взрослые, окружающие его, особенно же — учителя.

6. Были предотвращены источники, способные провоцировать ребенка на асоциальные проявления.

Таковыми источниками могут быть: грубость во взаимоотношениях людей, среди которых живет ребенок; грубость в отношении ребенка, ущемление его личности и достоинства, противостояние его жизненным интересам, природным тенденциям; авторитаризм и принуждения, несправедливость в отношении к нему, материальная недостаточность...

Таким, образом, всего шесть принципов. Я далек от мысли, что данные принципы исчерпывают всю гамму педагогического процесса, однако могу сказать убедительно, что они в какой-то степени соответствуют идее личностно-гуманного подхода к ребенку в педагогическом процессе.

В приведенной выше концептуальной мысли есть еще положение о том, что человек «только в обществе может развить свою истинную Природу, и о силе его Природы надо судить не по силе отдельных индивидуумов, а по силе всего общества». О чем здесь идет речь? Говоря педагогическим языком, речь идет о том, что о силе Природы ребенка надо судить по силе его учителей и воспитателей, по качеству педагогического процесса и окружающего мира, в которых проходит процесс развития, воспитания, образования и в целом становления личности ребенка. Нужно ли эту идею обратить в педагогический принцип? Думаю, что нет. Она

скорее содержит в себе не основополагающую для педагогического процесса установку, а основополагающий подход к оценке качества самого педагогического процесса в целом. Эту мысль я бы сформулировал в следующем виде: *о силе Природы в ребенке надо судить по силе воспитателей и учителей, которые организуют для него педагогический процесс и живут в окружающем его мире.* Можно сказать и по-другому: Природа дарит нам силу своей безграничности в виде ребенка, но какой она станет в человеке — будет зависеть от учителя, от воспитателей, от организованного ими педагогического процесса, в который вовлекается ребенок.

Возвращаюсь к принципам педагогического процесса. Можно ли осуществить в педагогическом процессе все принципы сразу? Это так и должно быть. Принципы определяют направленность и дух педагогического процесса, образ деятельности учителя. По мере овладения педагогическим мастерством и искусством учитель может забыть о существовании этих принципов, сотворив из них общий дух своего общения с детьми, своей профессиональной жизни. <...>

Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. М., 1995. С. 191—193.

В. Т. Кабуш

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

Система гуманистического воспитания — это целостное образование, и строится она на определенных психолого-педагогических принципах. Вот эти принципы.

Духовность. Данный принцип предполагает воспитание человека высокой культуры и высокой нравственности. Воспитательный процесс направляется на оказание помощи учащимся в их духовно-нравственном становлении и развитии. Делается это с целью формирования у воспитанников духовных ориентаций, потребностей в усвоении и обретении ценностей культуры, соблюдения во всех жизненных ситуациях норм гуманистической морали, интеллигентности.

Толерантность. В системе, которая функционирует в условиях плюрализма мнений, идей, подходов, существующих для решения одних и тех же проблем, терпимость является необходимостью. Она предполагает учет мнений других людей, учет их интересов, традиций, культуры и др.

Персонификация. Система воспитания ставит своей задачей не формирование стандартных личностей, а индивидуальную ориентированность, учет задатков и возможностей каждого ребенка в процессе воспитания и социализации. Большое значение приобретает изучение внутренних личностных отношений школьника к тем педагогическим явлениям, в сфере которых он находится. Одновременно принцип предполагает движение воспитательного процесса от личностных, ближайших интересов у детей к развитию у них высоких духовных потребностей. И в итоге —

ориентация на самоопределение и самовоспитание личности; признание каждого ребенка высшей ценностью воспитательной системы. При этом основными направлениями в деятельности воспитателя являются развитие субъективных свойств, творческого потенциала и педагогическая поддержка развития индивидуальных черт характера каждого воспитанника.

Гармонизация. Этот принцип требует рассматривать в единстве природное и социальное в воспитании и самовоспитании; органическую взаимосвязь чувственного, нравственного и физического развития; психические и психологические свойства личности; половые различия между мальчиками и девочками. Учащихся следует учить самоанализу, самооценке, владению способами самосовершенствования, самореализации. В основе содержания воспитания должны лежать проблемы детской жизни. Очень важно использовать воспитательные ситуации для овладения детьми опытом социализации.

Социализация. Любая воспитательная система включает во все свои компоненты педагогический потенциал окружающей среды и вступает во взаимодействие с ней. Происходят интеграция, объединение усилий субъектов воспитательной системы и координация их воспитательных воздействий. Система предполагает формирование воспитательного пространства в малом социуме, освоение части социальной среды педагогическими средствами. Это значит, что воспитательная система открыта окружающему пространству и предполагает участие широкого круга лиц в ее реализации. Социализация предполагает формирование у детей положительного социального опыта, освоение социальных ролей, воспитание желания и умения компетентно участвовать в социальной и производственной деятельности, контактировать с окружающими людьми.

Особое значение для формирования системы гуманистического воспитания имеет овладение этнопедагогикой. Мы имеем в виду реализацию лучших традиций народной педагогики, развитие национальной семейно-бытовой культуры, признание в родителях главных воспитателей, ответственных за экологию детства. Это открывает возможности приобщения детей к культуре предков и межнациональных отношений, к воспитанию уважения к прошлому своего народа.

Демократизация. Принцип предполагает систему, основанную на взаимодействии, на педагогике содружества, сотрудничества и сотворчества воспитателя и воспитуемого. Он также предусматривает взаимосвязь, взаимообусловленность входящих в структуру системы педагогического руководства, самоуправления, соуправления и саморегуляции. Особое значение в гуманистической системе имеет воспитание учащихся в духе свободы, личного достоинства. Именно с этой целью развивается ученическое самоуправление, организуется деятельность разных объединений по интересам, поддерживаются детские и молодежные объединения и организации, координируется деятельность разных учреждений, организаций, движений по обеспечению социальной защиты и охраны прав детей.

Рационализация. Равномерное функционирование всех блоков (подсистем) воспитательной системы — главное в реализации названного принципа. Система не терпит приоритетных компонентов. В противном случае это приводит к дисгармонии трех ее функций — воспитывающей, обучающей, развивающей, к диссонансу между субъектами и объектами воспитательного процесса. При наличии указанных явлений наступает разбалансированность элементов системы: целеполагания, содержания, технологии, взаимодействия, управления. Система возвращается к своему нулевому состоянию — хаосу. Рационализация предполагает конкретизацию воспитания по региональным, средовым, половозрастным признакам, многообразию типов воспитательных учреждений. Воспитательная система должна быть нацелена не на воспроизводство образцов прошлого, а на развитие собственных взглядов, ценностей, способов принятия альтернативных решений. <...>

Кабуш, В. Т. Гуманистическое воспитание : теория и методика : пособие для педагогов / В. Т. Кабуш. Минск, 2001. С. 25—28.

Т е м а 10. Самосознание и самопознание — компоненты гуманизации педагогического процесса

В. Г. Моралов

ЗНАЧЕНИЕ САМОПОЗНАНИЯ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

<...>

Особое значение проблеме самопознания придается в *гуманистической психологии*. Здесь самопознание рассматривается как необходимое условие саморазвития личности, ее самоактуализации, т. е. способности стать тем, кем она способна стать, а не тем, кем ей навязывают стать другие, социальное окружение. Одним из признанных авторитетов гуманистической психологии является американский ученый К. Роджерс. Согласно его концепции, в человеке выделяются две составляющие: Реальное Я и Идеальное Я; и одна составляющая, которая не принадлежит человеку, но оказывает на него большое влияние — это Социальное окружение. Реальное Я — система представлений о себе, своих чувствах, мыслях, стремлениях и т. д. Идеальное Я — то, чем человек хотел бы быть, его опыт и глубинные переживания. Социальное окружение — это все то, что навязывается человеку со стороны: нормы, ценности, взгляды, способы поведения и т. д. Несоответствие, возникающее между Реальным Я и Идеальным Я, порождает чувство тревоги, неадаптивные формы поведения, различные психологические проблемы, что приводит к искажению опыта либо отрицанию его.

Отсюда самопознание — это средство овладения собственным опытом, глубинными переживаниями, в конечном итоге — средство быть самим собой. Для этого необходимо осознать, как личность воспринимает

себя, как ее воспринимают другие, причины, побуждающие искажать свой опыт, действовать в угоду окружению. В результате самопознания человек обретает способность к личностному росту, самосовершенствованию и самоактуализации, при которых только и возможна полнота жизни, ощущение радости жизни, осознание смысла жизни.

Наконец, с точки зрения здравого смысла, житейской психологии значение самопознания определяется достаточно просто. Если спросить любого человека, даже того, кто вообще никогда не изучал психологию и имеет о ней смутное представление, в чем смысл самопознания, он, наверное, ответит так: «Самопознание позволяет наиболее полно использовать свои возможности в труде, в общении с другими людьми, в занятии каким-либо делом» — и в целом будет прав. В то же время некоторые могут ответить и так: «Я познаю себя, чтобы иметь власть над другими, манипулировать ими, добиваться своих целей». Таким образом, с позиций здравого смысла самопознание имеет два значения: одно — позитивное, другое — негативное. Действительно, *позитивный смысл* состоит в том, что любое дело, ситуация, другие люди предъявляют человеку определенные требования и, чтобы добиться успеха в работе, переговорах, завязывании отношений, он должен взвесить свои возможности, опереться на качества своей личности, но предварительно их нужно познать в себе. *Негативный смысл* состоит в том, что нередко хорошее знание себя, сильных и слабых сторон своей личности используется человеком в корыстных целях: для удовлетворения своих притязаний, своих амбиций, достижения превосходства над другими, обеспечения себе определенных привилегий и др.

Итак, мы попытались кратко ответить на вопрос, в чем значение и смысл самопознания для человека. Каждый это значение определяет для себя сам. В то же время в самом общем плане выделяются три значения, три спектра самопознания:

- для религиозного человека самопознание — это способ единения с Богом через познание в себе Божественного начала;
- на поверхностно-психологическом уровне самопознание выступает как средство наиболее полного использования своих возможностей, способностей в жизни и деятельности либо как средство управления другими людьми;
- на глубинно-психологическом уровне, который пытается вскрыть наука, самопознание — это путь обретения психического и психологического здоровья, гармонии и зрелости, способности к саморазвитию и самоактуализации.

Сферы и области самопознания

Постараемся ответить на вопрос: что в человеке является объектом его самопознания? Если спросить любого из нас: «Что ты о себе знаешь?», то каждый сначала испытает определенное замешательство, после чего последует ответ, который наверняка будет состоять из нескольких обобщенных характеристик типа: «Я общительный, но немного стес-

нительный, в целом доброжелательный, несколько нерешительный» и т. п. Здесь возникает ситуация, подобная ситуации перед экзаменом, когда студент сразу одномоментно пытается вспомнить весь материал, что ему, конечно, не удается. Но достаточно взять билет с конкретными вопросами, успокоиться, подумать, ответ будет гораздо глубже и содержательнее, при условии, естественно, если материал был хорошо изучен и проработан.

Так и в процессе самопознания необходимо выделить сферы и области собственной личности, которые мы желаем познать и исследовать. Одним из первых в психологии сферы самопознания выделил американский психолог У. Джемс (основоположник прагматизма). В качестве познаваемых элементов в сознании человека он выделяет: физическую личность, социальную личность и духовную личность.

Физическая личность — это телесная организация человека и все то, что принадлежит человеку или составляет его окружение (в современной психологии эти положения оспариваются учеными): одежда, семья, домашний очаг, состояние, продукты собственного труда.

Социальная личность — это признание в нас личности со стороны других людей. У. Джемс отмечает, что у человека столько социальных личностей, сколько индивидов признают в нем личность и имеют о ней представление.

Духовная личность — это полное объединение отдельных состояний сознания, конкретно взятых духовных способностей и свойств.

Все эти три типа личностей иерархически организованы. Высший уровень занимает духовная личность, низший — физическая. Социальные личности занимают промежуточное положение.

Следовательно, самопознание, согласно У. Джемсу, может осуществляться на уровнях физической, социальной и духовной личности.

В отечественной психологии большинство ученых придерживаются положения о биосоциальной природе человека. В соответствии с этим выделяются его *биологические и социальные свойства*. Поэтому долгое время в науке господствовало представление о двухуровневой организации человека: индивид и личность, и только начиная с 80-х годов XX столетия вводится промежуточная переменная — социальный индивид. В частности, отечественный психолог В. В. Столин в человеке выделяет три уровня его организации: организм, социальный индивид и личность. Как *биологический вид* (организм) человек характеризуется определенной конституцией, типом нервной системы, нейродинамическими свойствами мозга, разнообразными биологическими потребностями. *Социальный тип* — способностью осваивать окружающий мир, овладевать знаниями, умениями, навыками, нормами и правилами поведения. *Личность* — способностью совершать выбор, строить свой жизненный путь, координировать свое поведение в системе отношений с окружающими людьми.

Эти уровни также иерархически ориентированы, высший из них — личность, низший — организм.

Отсюда становится понятно, что мы можем познавать себя на всех трех уровнях, т. е. своих особенностей как биологического индивида, как социального индивида и как личности.

В то же время понимание уровневого строения человека еще не дает нам полного представления о сферах самопознания, их необходимо насытить конкретным содержанием.

В современной психологии существует множество схем, используя которые можно давать развернутые характеристики другим людям, организовывать собственное самопознание и, естественно, характеризовать самого себя. В самом общем виде можно выделить следующие блоки, которые могут быть подвергнуты самоанализу и самопознанию.

Личностно-характерологические особенности — качества личности и свойства характера, в которых выражается отношение к другим людям (доброжелательность, общительность, вежливость, уступчивость и др.); к деятельности, труду, учебе (инициативность, исполнительность, трудолюбие и др.); к самому себе (самоуважение, уверенность-неуверенность); к вещам (бережливость, аккуратность, опрятность); к природе; к искусству; к науке и т. п.

Мотивационно-ценностная сфера личности — самопознание в себе собственных побуждений, интересов, мотивов, ценностей, которые определяют деятельность и поведение.

Эмоционально-волевая сфера личности — познание своих эмоциональных состояний, доминирующих чувств, способов реагирования в стрессовых ситуациях, умения мобилизоваться, проявить упорство, настойчивость, целеустремленность и др.

Сфера способностей и возможностей — анализ своих способностей в разных сферах жизнедеятельности, оценка возможностей для осуществления замыслов.

Познавательная сфера личности — осознание и понимание функционирования психических процессов: восприятия, памяти, мышления, воображения; свойств и качеств своего ума, внимательности, способов решения жизненных и профессиональных задач.

Сфера внешнего облика, особенностей темперамента — самоанализу подвергается собственный облик, внешний вид, походка, манера держать себя, разговаривать, а также свойства, которые в своей совокупности определяют темперамент.

Сфера отношений с другими людьми, социальным окружением — человек анализирует, как складываются его связи с другими — близкими и не очень близкими людьми, как строится взаимодействие, анализирует стратегии собственного поведения, конфликты и барьеры.

Сфера деятельности — важно знать, какими знаниями, умениями, навыками, способностями обладает человек, как он их использует в жизни и деятельности, как их у себя развивает.

Сфера собственного жизненного пути — каждый человек в той или иной степени анализирует прожитое, подводит какие-то итоги, строит

планы на будущее, занимается прогнозированием и самопрогнозированием собственной личности.

Понятно, что эта схема является довольно условной, в ней нельзя отразить все многообразие личности и жизни человека, которое может подвергнуться самопознанию и самоанализу. Схема лишь ориентирует на то, что в принципе мы можем познавать в себе.

Перечисленные сферы самопознания могут «располагаться» как во внешнем, так и во внутреннем мире. Поэтому можно говорить о самопознании себя во внешнем мире и о самопознании себя во внутреннем мире, самого этого внутреннего мира. *Познать себя во внешнем мире* — значит оценить свое поведение, свои поступки, выявить собственные возможности и способности, необходимые для выполнения деятельности, для общения. Как и внешний мир, внутренний мир имеет свое пространство, свои временные характеристики, здесь разворачивается нескончаемый диалог человека с самим собой, заключают «союз» и вступают в «конфронтацию» многочисленные субличности, которые в конечном итоге являются тем же человеческим *Я*. К *внутреннему миру* принадлежат наши чувства, переживания, мечты, намерения, мысли и многое другое. Открытие и познание своего внутреннего мира не менее интересное и увлекательное занятие, чем познание своего поведения в мире внешнем. <...>

Моралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Моралов. М., 2002. С. 11—15.

Тема 11. Образовательно-культурная среда учебного заведения как фактор гуманизации воспитания и образования школьников

К. В. Гавриловец

ГУМАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Развивающая среда — это прежде всего деятельное общение в системах «учителя — руководство школы», «учитель — ученики», возникающее в процессе совместного анализа животрепещущих проблем школьной, внутриклассной жизни и совместного выбора средств их решения. Развивающую среду создают различные формы межличностных контактов: разновозрастное общение в разнообразных творческих, свободных объединениях в школе; парная, групповая формы взаимодействия в учебной и внеклассной работе; коллективный анализ результатов проведенных дел; исследовательская краеведческая работа, в том числе пролонгированная — над очерком «Моя родословная», углубляющая общение с близкими, но опосредованно облагораживающая межличностное общение в школьной среде.

Развивающая среда — это для ребенка, в силу того, что в ней удовлетворяются его потребности в творческом самовыражении, источник ра-

дости. Радость как педагогическое средство рассматривали Я. А. Коменский, И. Кант. Современные исследования свидетельствуют, что радость — это мощный психологический механизм всестороннего развития личности. Радость дает человеку уверенность, помогает преодолевать трудности, побуждает к активной самостоятельной деятельности. Не случайно А. С. Макаренко разработал технологию организации близких, средних и дальних радостных перспектив. «Педагогика радости» заняла достойное место в опытной работе С. Т. Шацкого, В. А. Сухомлинского, в деятельности таких наших творческих директоров, как Л. И. Абрамов, А. И. Добриневская, Б. Ф. Канторович, Л. М. Лободаева, Т. И. Артемьева, З. М. Павлова, Л. И. Бабич и др.

Исследователи относят радость к разряду объединяющих чувств. Переживание радости увеличивает альтруизм. Радующийся тоньше различает положительное в других, доброе в жизни, что облегчает взаимодействие, социализацию личности, развитие в ней гражданского самосознания. Работа в режиме «педагогика радости» требует, чтобы учителю были обеспечены достойные его деятельности условия жизни, свобода творчества, право на самореализацию.

С другой стороны, учитель, призванный обеспечить многомерное развитие своих учеников, сам должен жить и работать в режиме интенсивного личностного развития, позволяющего ему быть яркой индивидуальностью.

Проблемы выхаванья. 1995. Вып. 1. С. 21—27.

ШКОЛА ЛЕВИЦКОЙ

(Отрывки)

Нравственное направление

Прежде всего остановимся на тех подробностях школьного устройства и образа жизни, которые могут выяснить фактически, чем, собственно, поддерживаем мы нравственную дисциплину и что помогает детям сплести из отдельных нитей то невидимое, но чувствуемое знамя, которое составляет даже в их глазах честь школы.

Задачи воспитывающей школы — постоянно вникать в детскую природу, любить и понимать ее, беречь все, что в ней просто, но живо и радостно; давать здоровую и достаточную пищу деятельному детскому уму, беречь и развивать физическую бодрость и силу и в то же время поступать так, чтобы дети сами признавали за нами право очень строго относиться ко всякому их недоброму, скрытному поступку, к хитрости, к лени, к лжи. И я полагаю, что этот внутренний характер школы важнее всего.

Видя вокруг себя справедливость, искренность и деятельность, дети легко втягиваются в нравственный строй жизни, даже те дети, которые до этого затрудняли своих родителей. Когда кругом нет лжи, ни злобы, ни лени — у них невольно вырабатываются известные требования по от-

ношению к себе и к товарищам, и само собой создается тот внутренний дух школы, который постепенно вырабатывает благородство, чувство разумной общительности и любовь к труду.

<...>

Основная задача воспитания

Центром воспитательного дела я считаю воспитание воли в смысле способности ученика владеть своими желаниями и сообразовать эти желания с требованиями внешней среды, внешнего мира. Это есть центр дела потому, что без минимума такого самообладания человек вообще непереносим в живой среде, в обществе; и этот минимум есть у каждого. Законченный образец этого мы имеем в великих характерах истории — и, конечно, школа не может мечтать осуществить его. Но она, насколько в силах, двигает воспитанников именно по этому пути, считая его главным в человеке и нужнейшим в жизни.

Самодетельность

Достигается это прежде всего путем *самодетельности*, начиная с малого и грубого и постепенно доходя до большого и более утонченного. Ребенок сразу же становится в положение, несколько суровое в том отношении, что он видит себя в школе лишенным тех маленьких физических услуг и маленькой помощи себе, которые получал дома или привычно, или по первому зову и требованию. Он приучается с первых же шагов в школе, с первых в ней дней все делать *сам* для себя, во всем *сам* помогать себе, находиться и выходить *сам* из затруднений своей маленькой детской жизни. Он сам следит за своими вещами, держит их в порядке, сам убирает свою постель, смотрит за бельем, чистит свое платье, сапоги и т. п. Через годы, в более старших классах, ему поручается дежурство в классе, заведование спальнями, уборными, заведование школьным телефоном, получением и отправкой писем и своевременностью всего этого, заведование частью школьного имущества, учебными пособиями по той или иной группе предметов (распределяются между учениками) и т. п. Параллельно развивается в них уважение и бережливость к труду всего низшего служащего персонала школы: например, та кажущаяся мелочь, чтобы служители имели свой час абсолютного отдыха за обедом и ужином, соблюдается строжайше не только детьми и воспитанниками, но и персоналом воспитателей, преподавателей и начальницей школы; в эти часы ученики их замещают в неизбежной, не допускающей перерыва службе (дежурство у телефона и подача звонков к началу и концу уроков) и никто, ни по какой причине и надобности, хотя бы самой безотлагательной и нетерпеливой, не может позвать и обеспокоить часа их законного отдыха. Этот постоянный труд около себя и уважение к труду другого мало-помалу входят совершенно непоколебимой привычкой в ученика и ученицу, которые со временем сами сделаются хозяевами и распорядителями большого дома, дела, службы.

<...>

Уважение личности ребенка

Уважение к личности ребенка непременно в школе, и развивается оно через множество мелочей школьной жизни, в сложных нитях ее быта и управления. Избегается делать замечания старшим в присутствии младших, кроме случаев, когда старший довел себя до неизбежного сейчас же замечания распушенным поступком. Здесь, сам виноватый в слабости, он несет и ее последствие. Но всякий выговор, всякое внушение более общего характера, которое можно отложить, делается ему наедине. Относительно взрослый, он и пользуется положением относительно взрослого, т. е. лица большей ответственности и вместе с тем большего достоинства. В этом отношении нет принудительного и совершенно неестественного уравнивания того, что уже натурально не равно. Наказание ученика (всякого возраста) — как бы оно ни было сурово, пока длится, — оканчивается в момент его прекращения, без всяких последствий в форме пренебрежительного к нему отношения или отчуждения от него. Ученик совершил проступок, хотя бы очень дурной и тяжелый; школа помнит, что не из одного же этого проступка он состоял, что не этот проступок есть его нравственная личность; что в ученике сверх данной черты характера, в проступке выраженной, есть и многое другое, много других сил, много, так сказать, «другой нравственной личности»: и она по миновании наказания берется энергично и живо именно за это «остальное в нем» с полным к нему уважением, как здоровому, нормальному и доброму. Через это ученик быстро выводится из той атмосферы бессилия и расслабленности, которые всегда в сущности являются причиной единичного сделанного проступка.

Ответственные обязанности

В несении маленьких школьных «служб» ученики и ученицы старших классов приучаются к постоянному вниманию к своим помощникам — сверстникам и ученикам и ученицам младших классов в смысле подбора их по способности и в смысле несения ответственности не только за собственное исполнение обязанностей, но и за разумную, толковую исполнительность этих своих помощников. Ученики и ученицы, таким образом, вовлекаются в сотрудничество со школой, понимая ее требования, дух и методы. Они не являются в школе теми постоянными и пассивными «исполнителями», в которых уже по однообразию и монотонности только «исполнения» пробуждается злоба к самой «исполнительности», ко всякому положению «исполняющего», к самому принципу «исполнить». «Исполнение», «самодеятельность» и, наконец, «распоряжение» комбинируются так, что идея о связанности и абсолютности того и другого делается для них очевидной, становится идеей, переходящей в привычку.

Самостоятельные поездки

С самодеятельностью связана *самостоятельность*: по мере того как школа замечает в ученике или в ученице умение владеть своими желаниями, она переходит к тем маленьким довериям, к их умению справиться с

самостоятельным положением, какое, например, требуется единоличной поездкой в Петербург, или на родину в отпуск, или вообще куда-нибудь при встретившейся необходимости, в распоряжении вверенными деньгами, при выполнении того или иного поручения школы. И тому подобное. Так, хранение денег — подарочных или тех карманных, которые некоторые родители дают своим детям, — возлагается на особого «казначея», каковым назначается ученик же по собственному выбору детей. Расходование этих денег находится под контролем начальницы. <...>

Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. М., 1990. С. 490—495.

Тема 12. Отношения и педагогическое взаимодействие в системе «учитель — ученик» как условия гуманного воспитания и обучения

М. М. Рыбакова

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Системы значимых отношений. Реализация гуманных и демократических идей педагогики сотрудничества в немалой степени зависит от умения учителя правильно организовать взаимодействие с учеником в разных видах учебно-воспитательной деятельности.

Эффективное взаимодействие учителя и ученика в педагогической деятельности — основное условие успеха и удовлетворенности учителя своим трудом. В то же время неумение наладить контакт с детьми — причина многих неудач и разочарований в педагогической профессии. Как отмечает Ю. Н. Кулюткин, подобные трудности испытывают более половины молодых учителей, да и опытные учителя нередко указывают на эти трудности в налаживании личностных отношений с учащимися. В то же время такое взаимодействие «...составляет тот важный канал, по которому осуществляется социальная организация поведения и личности учеников, благодаря чему любая ситуация в большей или меньшей степени становится ситуацией учебно-воспитательной» (Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М., 1981. С. 59).

Каковы же особенности педагогической деятельности, которые определяют характер и содержание взаимодействия ее участников?

Педагогическую деятельность можно отнести к тем видам деятельности, для которых содержание и характер отношений между ее участниками являются залогом ее успеха.

Воспитательное влияние учителя во многом определяется теми отношениями, которые сложились между учителем и учениками: у одних учителей ученики «раскрыты» для педагогического воздействия, правильно реагируют на замечания, готовы выполнить указания учителя,

часто советуются с ним, а у других наблюдаются частые конфликты, замечания вызывают возражения учеников, учитель недоволен учениками, жалуется на них классному руководителю, родителям, но отношения от этого не становятся благоприятнее. А ведь благоприятные отношения между учителем и учениками в педагогическом процессе необходимы для формирования качеств личности ребенка и профессионального становления учителя.

<...>

Бесспорно, отношения между участниками педагогического процесса следует рассматривать не только как желаемое условие, но и как основной компонент педагогической деятельности.

Однако наивно было бы считать, что учителю легко установить лично значимые и эмоционально удовлетворяющие обе стороны отношения с каждым из 30—40 учеников класса в течение длительного времени в разных ситуациях.

За период своего взросления ребенок включается в различные системы значимых для него отношений, которые определяют процесс формирования его личности, характер отношений с учителями.

Основными среди них можно считать отношения в семье, отношения с учителями, межличностные отношения со сверстниками в учебной и внеучебной деятельности, организованной взрослыми, отношения в неформальных группах, возникающих по месту жительства.

С момента рождения и до поступления в школу наиболее значимой для ребенка и оказывающей реальное воспитательное воздействие является система семейных отношений, для которой необходима высокая степень ответственности со стороны взрослых (родителей и родственников) за физическое и психическое здоровье ребенка, его воспитание. Основу семейных отношений составляют эмоциональные реакции взрослых на поступки ребенка, когда лишение эмоционального контакта с родителями является для него большим наказанием.

С поступлением в школу ребенок включается в новую систему отношений; его эмоциональное благополучие, отношения с родителями уже во многом зависят от учителя: похвалит учитель ребенка — мама радуется и дарит ему любовь и ласку, а чуть провинится в школе или неудачно выполнит задание — и отношение к нему может резко измениться. В этот период на учителя ложится большая доля ответственности в организации отношений с ребенком не только в школе, но и в семье. Родители обычно стремятся помочь ребенку наладить отношения с учителем, рассказывают учителю об особенностях ребенка, помогают в учебе, часто бывают в школе. Если же они мало вникают в школьную жизнь ребенка, то уже в первые дни обучения у некоторых детей возникают сложности в отношениях и с учителями, и с детьми: упрямство, озорство, драки, трудности в учебной работе.

После начальной школы отношения между учениками и учителями меняются: учителя-предметники еще не знают учеников, а контакт с

ними устанавливают только через учебные занятия. Это бывает причиной снижения успеваемости и порождает проблему преемственности в работе учителей начальной и средней школы. Решить эту проблему могут новый классный руководитель и учитель начальных классов через организацию разных видов отношений между учителями, учениками и родителями.

Потребность подростка в групповой автономии реализуется через малые контактные группы, и это значительно усложняет отношения с подростками — сквозь нормы и ценности, принятые в отношениях со сверстниками, подросток оценивает поступки окружающих людей, в том числе и учителей, их личные качества, события общественной и школьной жизни.

Трудности в организации отношений с подростками обусловлены несоответствием позиции ученика в классе и его позиции в малых группах. Часто ученик по успехам в учебе и поведению не имеет в школе эмоционального благополучия, но он лидер в малой группе, в силу этого он ведет себя в отношениях с учителем так, как ожидают от него члены его референтной группы: отстаивает свою независимость, не принимает замечаний учителя не только в отношении себя, но и других членов группы. Ученик предпочитает испортить отношения с учителем и родителями, чем вести себя не так, как ожидают от него сверстники. Все это значительно усложняет отношения подростков с учителями и родителями. В последнее время стиль отношений в неформальных группах, организуемых подростками за пределами школы, часто переносится их участниками в школу.

В отношениях со старшеклассниками учителям важно представлять им большую самостоятельность, сохранять хорошие отношения с семьей. Через такие отношения корректируется влияние неформальных групп на личность ученика, у которого укрепляется уверенность в принадлежности не только к обществу сверстников, но и значимых взрослых через равноправные эмоционально насыщенные отношения с ними.

Отношения в педагогической деятельности между учителем и учеником проходят сложные изменения в каждый возрастной период. Это обусловлено сменой позиций и ролей ученика в отношениях с родителями, учителями, сверстниками. В целом можно сказать, что учащиеся по мере взросления быстро осиливают предлагаемые им в школе и семье роли и задача взрослых состоит в том, чтобы вовремя расширять как диапазон новых ролей, так и степень самостоятельности в привычных ролях. Только в этих условиях сохраняется продуктивная и эмоциональная связь между старшими и младшими.

Личностные и ролевые отношения. Большое значение для учителя имеет умелое сочетание ролевых и личностных отношений во взаимодействии с учениками.

Ролевые отношения в школе значительно преобладают над личностными и мотивируется это учителями так: «Пока ученик в школе, мы,

учителя, отвечаем за его поведение и учебу». При этом как-то забывается, что если учителя берут всю ответственность на себя, сам ученик получает как бы возможность сам за себя не отвечать. Тем самым благие намерения приводят либо к инфантилизации ученика, либо к его внутреннему отходу от школы, ведь он тоже хочет за многое отвечать, быть хозяином своей жизни.

Для учителя незабываемым остается первый выпуск, когда они работают с учениками с III (IV) по X класс. Это своего рода и проверка правильности выбора профессии, и становление учителя. Молодость и неопытность учителя порождают естественность в отношениях, объединяют учителя и учеников в совместных действиях, помогают понять и помочь друг другу в реализации своих личностных возможностей: ученики помогают учителю стать учителем, а учитель помогает ученикам раскрыть свои способности и увлечения, личностные качества. Объединяет их то, что неопытность учителя вызывает у ребят желание помочь ему в затруднениях, и учитель принимает эту помощь; они вместе радуются успехам, огорчаются неудачам.

В последующие годы работы в школе интерес и новизна в работе с учениками заменяется опытом: учителя меньше удивляет неожиданность поступков учеников, чаще раздражает оригинальность их поведения, а поиск контактов через «душевные» разговоры с ними заменяются отработанными профессиональными мерами воздействия, требовательностью к ним. Ученики каждый раз по-своему проходят путь становления личности, учитель не может этого сделать, даже оставаясь «вечно молодым»: у него вырабатываются определенные стереотипы в общении и отношениях с учениками. Личностные отношения с учителем пробуждают у ученика надежду на понимание (а как многим этого не хватает!), когда он из «учащегося» становится в глазах учителя индивидуальностью. Тем самым снимается состояние противоборства, ослабевает сопротивляемость воздействию, что в какой-то мере делает ученика соучастником педагогического процесса. Психолог Т. И. Гаврилова так пишет об этом: «Если отношения строятся на основе взаимного уважения, равенства и соучастия, каждый из партнеров получает возможность самореализации и личностного развития» (Психология межличностных отношений / под ред. Л. Л. Бодалева. М., 1983. С. 132).

Иногда личностные отношения учителя и ученика порождают трудности и противоречия в отношениях самих педагогов. Одна учительница рассуждает так: «У меня ученик есть, и я знаю — неплохой парень, имеет свои принципы, честный, неглупый, но не ладит с одной учительницей, не сложились у него с ней отношения. По-человечески я его понимаю, но моя профессиональная позиция не допускает быть с ним согласной, ведь он почувствует мою поддержку, и в каком тогда положении окажется коллега. Как найти выход, чтобы ему помочь и учителя не подвести?».

Гуманизация отношений, как основное психологическое содержание педагогики сотрудничества, состоит в том, чтобы строить отношения ме-

жду учителями и учениками на уважении и поддержке достоинства ученика, вере в его неиспользованные возможности, интересе к его личности, а не только к успехам в деятельности.

Реальные и желаемые отношения. При длительном контакте с учениками трудно принять сотрудничество как универсальную форму отношений с учениками. Среди школьников кто-то в определенный момент нуждается в большем внимании, проявлении душевности и заботы, с кем-то из учеников сложились деловые отношения, и это устраивает обоих, а кому-то из учеников потребовались «крепкая» рука, жесткие требования к его поведению, вполне оправданные в данный момент.

Свести всю сложность отношений к одному типу — значит упрощенно понять их содержание, а это приведет к формализму в отношениях.

Интересны результаты экспресс-опроса, проведенного с учениками VII—IX классов разных школ: им было предложено выбрать желаемый и реально существующий виды отношений с учителями (учениками). Для выбора было предложено пять типов отношений: отношения диктанта, невмешательства, сотрудничества, опеки, конфронтации. Содержание отношений было раскрыто следующим образом:

отношения *диктанта* — строгая дисциплина, четкие требования к порядку, к знаниям при официально-деловом общении;

отношения *нейтралитета* (невмешательства) — свободное общение с учениками на интеллектуально-познавательном уровне, увлеченность учителя своим предметом, эрудированность;

отношения *опеки* — забота до навязчивости, боязнь всякой самостоятельности, постоянный контакт с родителями;

отношения *конфронтации* — скрытая неприязнь к ученикам, постоянное недовольство работой по предмету; в общении — пренебрежительное деловой тон;

отношения *сотрудничества* — соучастие во всех делах, интерес друг к другу; оптимизм и взаимное доверие в общении.

В школе, где проводился опрос, имелись все виды отношений (опрос проводился до перестройки педагогики на отношения сотрудничества): чаще встречались как реально существующие отношения невмешательства и диктанта (строгой дисциплины). Отношения конфронтации, опеки и сотрудничества в среднем встречались одинаково часто (18, 21, 23 % ответов). Относительно желаемых отношений результаты опроса немногие: ни ученики, ни учителя не желают находиться друг с другом в отношениях конфронтации (24 %), но среди тех и других есть те, кто сомневается в реальной возможности ликвидировать эти отношения в педагогическом процессе. Часто ученики выбирают отношения нейтралитета как желаемые во взаимоотношениях с учителями (37 %), мотивируя такой выбор тем, что учителя хорошо знают предмет, что знания им необходимы для будущей специальности, поступления в вуз, а воспитательные часы, мероприятия, сотрудничество во внеучебной деятельности необходимы в школьных стенах, они уже «выросли» из этого.

Это тревожит и заставляет задуматься над воспитательной ролью школы, взаимоотношениями учителя с учениками в ответственный период формирования мировоззрения и убеждений, гражданских позиций ученика. Отношения сотрудничества многие учителя и ученики (41 %) назвали как желаемую форму отношений, но среди опрошенных многие сомневаются, что такие отношения реальны со всеми учителями и учениками во всех видах деятельности и плохо представляют себе, в чем они будут проявляться.

Все это в некоторой степени дает возможность представить реальную картину отношений между учителями и учениками, складывающуюся на протяжении длительного взаимодействия. Конечно, и в условиях педагогики сотрудничества не исчезнут конфликты и сложные педагогические ситуации, разрешение которых потребует от учителя определенных знаний и умений.

Отношения в коллективной деятельности учащихся. Межличностные отношения влияют на характер отношений учителя с учениками при организации коллективных форм работы с классом. При этих формах работы в классе часто происходит смена неформальных лидеров, появляются новые деловые лидеры, изменяются критерии популярности учеников, составы малых контактных групп. Личные отношения с отдельными учениками приобретают большую значимость в коллективных видах работы, поскольку «пропитываются» деловыми зависимостями: кто-то кому-то очень нравится, а желание это не всегда взаимное, успех одного ученика в учебе вызывает у другого зависть, и он радуется неудачам товарища, а другой завидует джинсам, модной куртке, а кто-то впервые влюбился, и все вокруг стало другим для него, т. е. в коллективе класса происходит активная перестройка отношений, о чем не всегда хорошо знает учитель. Отношения ученика с учителем преломляются через его отношения с другими учениками класса, определяют реакцию ученика на замечание, обращение учителя к ученику.

<...>

При организации коллективной воспитательной работы следует помнить, что именно характер отношений между участниками коллективных творческих дел изменяет личность учеников, а не слова и даже не конкретные результаты работы: сколько выполнили заданий, сколько заработали. Эта существенная особенность педагогической работы не всегда принимается во внимание.

Конечно, изменение личности ученика внешне не так заметно и поэтому учителя торопятся показать видимый результат работы, забывая о воспитательном влиянии на каждого ученика тех отношений, которые устанавливаются между ними.

Педагогическое воздействие как взаимодействие. Под воспитательным действием понимается влияние учителя на личность ученика с целью изменения его поведения, убеждений, стиля отношений к самому себе и окружающим людям, формирования ценностных ориентаций и

качеств личности. Средствами педагогического воздействия являются слово, мимика, поступок, действие, а его результативность зависит от особенностей тех, кто воздействует и на кого воздействуют, от ситуации, в условиях которой оно осуществляется, от выбора средств воздействия, ясно представляемой учителем цели воздействия и, конечно, от характера отношений между взаимодействующими.

Как писал психолог А. А. Бодалев, «ситуация, когда один человек воздействует на другого, — это ситуация взаимодействия, а потому эффект воздействия, как правило, связан с характером соотношений особенностей, имеющихся и у одной, и у второй личности (учителя и ученики)».

Проблема психологического влияния может быть успешно решена только в том случае, если рассматривать воздействие как процесс взаимодействия, при котором меняются обе стороны, а основным средством такого взаимодействия является общение с учениками при организации различных видов деятельности.

Воздействие будет результативным, если учитель пользуется уважением и доверием со стороны учеников как человек, умеет понимать по реакциям детей, как воспринимают и оценивают его личность те ученики, на которых он собирается воздействовать, а оценка эффективности воздействия должна касаться не только изменения поведения ученика, но и изменений в личности учителя.

Субъективность восприятия учениками педагогического воздействия. В зависимости от возраста ребенка и его индивидуальных особенностей, он по-разному реагирует на воздействие со стороны взрослых. Такой характер его реакции можно объяснить влиянием «внутренних условий» воздействия.

«...Внешние причины действуют через внутренние условия. ...Внешнее воздействие дает тот или иной психический эффект, лишь преломляясь через психическое состояние субъекта, через сложившийся у него строй мыслей и чувств» (Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957. С. 56).

Учитель имеет дело с развивающейся личностью ребенка, а *движущими силами психического развития являются те объективные противоречия, которые возникают как результат появления новых потребностей при отсутствии способов их удовлетворения.* Способы удовлетворения возникших потребностей ребенок усваивает через совместную с взрослыми деятельность, благодаря которой он присваивает социальный опыт поведения.

Игнорирование учителем изменений в психическом развитии ребенка, тех «внутренних условий», от которых зависит характер взаимодействия ребенка со взрослыми, приводит к взаимному непониманию, отчуждению и сложным педагогическим ситуациям. Особенно заметные изменения происходят в подростковом возрасте, когда обостряются болевые точки в отношениях взрослых и подростков. Воздействие взрослых часто вызывает протест со стороны подростка, приводит к нарушению контак-

тов с учителем. К таким болевым точкам можно отнести переживания подростка по поводу своего внешнего вида, отношения к нему сверстников, родителей, близких. <...>

Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. Ярославль, 1993. С. 6—14.

Тема 13. Гуманные способы разрешения проблемных ситуаций и педагогических конфликтов в системе «учитель — ученик»

С. Ю. Темина

КОНФЛИКТЫ НА ПУТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ: СТИМУЛ ИЛИ ТОРМОЗ?

<...>

В современной конфликтологии выделяют позитивные и негативные функции конфликтов.

Рассматривая конфликт в сфере образования и учитывая его специфические особенности, можно отметить следующие позитивные *функции конфликта*:

- информативная функция (получение новой информации об участниках конфликта, диагностика и прояснение ситуации, «снятие масок»);
- интегративная функция (сплочение коллектива *класса*, школы, педагогического коллектива при противостоянии с внешним недругом);
- инновационная (стимулирование к изменению и развитию личности учителя и ученика, их взаимоотношений, организации учебно-воспитательного процесса, школы и др.);
- разрядка напряженности между конфликтующими сторонами («выпустить пар»);
- подает сигнал неблагополучия, позволяет полнее и точнее выявить назревшие противоречия;
- предоставляет шанс к развитию личности учителя, ученика и организации образовательного процесса в школе.

К негативным *функциям* относятся:

- деструктивная функция (ущерб жизни, здоровью, ухудшение или крах взаимоотношений, невозможность достижения целей образования и развития личности ученика и др.);
- дезинтеграция (разрушение целостности личности, а также общности, системы, в которой развивается конфликт, увольнение учителей, снижение дисциплины учащихся, ухудшение психосоциального климата в коллективе учеников и учителей);
- большие эмоциональные, материальные затраты на участие в конфликте;

- резкое снижение эффективности учебно-воспитательной деятельности;
- возникновение синдрома «побежденного» (исполнение ролей «тирана» и «жертвы», затаенная ненависть к «победителю», чувство мести, жажда реванша).

Можно по-разному относиться к конфликту. В обыденной человеческой психологии к нему отношение негативное. И это можно понять: люди слишком устали от бесконечных конфликтов, войн, проблем и стрессов. Нормальный здоровый человек желает жить в спокойном, безоблачном мире, в ладу с собой и окружающими. Однако конфликты существовали всегда и, к сожалению или к счастью, существуют и будут существовать в дальнейшем. Чарльз Диксон когда-то сказал: «...если в жизни нет конфликтов, проверьте, есть ли у вас пульс». Конфликт — это неизменный атрибут нашей жизни, объективная реальность, данность, от которой нам никуда не деться. Хороши они или плохи, но они были, есть и будут. С этой мыслью человек должен примириться. Бесперспективно и опасно игнорировать зреющий конфликт, закрывать на него глаза и убеждать всех и себя в том, что его нет. Такую политику, к примеру, проводило советское государство и, соответственно, советская школа, отрицая саму возможность появления конфликта в обществе и образовательном учреждении. Но при этом конфликт не исчезает сам по себе, он лишь принимает более опасную скрытую, затяжную форму. Отрицание существования конфликта лишает противоборствующие стороны возможности его разрешить. Напротив, признавая имеющийся конфликт и обнаруживая его корни, причины, участники получают шанс разрешить его и изменить ситуацию к лучшему. <...>

Темина, С. Ю. Конфликты школы или «школа конфликтов»? (Введение в конфликтологию образования) / С. Ю. Темина. М. ; Воронеж, 2002. С. 55—57.

И. И. Рыданова

ПОНЯТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА И ЕГО ДЕТЕРМИНАНТЫ

Педагогический конфликт является сложным процессом, которому свойственна своя логика развития, обусловленная объективными и субъективными факторами.

В **структуру конфликтной ситуации** как совокупности обстоятельств, инициирующих разногласия, входят **объект, предмет, субъекты конфликта**, т. е. его участники. **Объект** спора воспринимается ими как **нечто внешнее**. Это может быть любой момент общения учителя и учащихся — формального, регламентированного и свободного. В **предмете конфликта** преобладает **личностное восприятие** ситуации и действий оппонента. Субъективные особенности восприятия обусловлены многообразными факторами — ценностными ориентациями, самооценкой, психологиче-

ским своеобразием личности, статусом, возрастом, адекватным эмоциональным состоянием и т. п.

Осознание ситуации как конфликтной, угрожающей удовлетворению притязаний и интересов, сопровождается **острыми эмоциональными переживаниями** — обиды, унижения, тревоги, которые **побуждают к противоянию**, блокированию нежелательных действий партнера.

У детей очень часто видение коммуникативной ситуации не отличается адекватностью. И тогда появляется опасность возникновения ложного, беспредметного конфликта. В таком случае конфронтация упреждается терпеливым разъяснением ошибки.

Не каждая конфликтная ситуация трансформируется в конфликт. Если изменить ситуацию общения до появления инцидента, можно преодолеть конфликт с меньшими **психологическими потерями**. Способы изменения конфликтной ситуации и выступают способами ее разрешения. Конфликт исчезает с ликвидацией породивших его обстоятельств.

Помимо личностно инициированных субъективных конфликтных ситуаций различают **объективные конфликтные ситуации**, выступающие перманентными **источниками инцидентов**. Например, непродуманно составленное учебное расписание, когда уроки физкультуры предшествуют занятиям математикой или физикой, способно провоцировать нарушения заведенного порядка, ибо не каждый ребенок бывает способен к быстрому переключению с двигательной активности на сугубо интеллектуальную деятельность. Нередко приходится наблюдать, как перегрузка ребят школьными уроками инициирует вспышку недисциплинированности.

Поведенческие реакции субъектов конфликта многообразны и зависят от их личностных особенностей. Это может быть открытый, скрытый и пассивный протесты.

К основным формам конфликтного поведения школьников можно отнести: **вызывающие действия и поступки** (нарушение дисциплины, грубость, дерзость, непослушание, заведомая ложь); **некорректное выражение несогласия; резкая критика действий и поступков педагога; скрытое противояние** (игнорирование педагогических требований, незаинтересованное отношение к учительскому мнению, уклонение от контактов, пропуск занятий); **пассивный протест** (молчаливое отчуждение, обида, слезы); **провокационные действия и поступки** («каверзные» вопросы, безобидные шалости и жестокие проделки с целью досадить педагогу).

<...>

Изучение реакций учителей на конфликтное поведение школьников показало, что внимание большинства поглощается прямым противостоянием — дисциплинарными нарушениями, дерзкими выходками, непослушанием. В то же время не менее серьезные по своим последствиям формы конфликтного поведения — скрытый, пассивный протест ускользает из педагогического поля зрения. Равнодушие, игнорирование этих

поведенческих реакций оборачивается потерей интереса детей к учению, отчуждением от учителя и школы.

Известно, что инициатором педагогического конфликта может быть не только школьник, но и сам учитель. Его **конфликтогенные проявления** также отличаются **разнообразием: грубость**, поспрашивание достоинства, наклеивание ярлыков («тупица», «бездельник», «двоечник» и т. д.); **публичная компрометация учащегося**, разглашение доверенных тайн; неприятие критики в свой адрес; **скрытое унижение личности** (иронии, насмешки); **пристрастное отношение**, выделение «любимчиков» и «козлов отпущения»; обидное **нарушение педагогического этикета** (например, к одним ласковое обращение по имени, к другим — официальное по фамилии); прямой диктат («Я сказал, значит, так и делай!»); **месть** и прямое или косвенное сведение счетов («Получи же то, что заслужил!», «Я предупредил, но ты не слушал...»); **запугивание** («Ты очень пожалеешь об этом!», «Я слов на ветер не бросаю, помни!», «Думаю, что твой отец не обрадуется, когда узнает об этом»); демонстрация превосходства — интеллектуального, нравственного («Не понимаю, как можно не разобраться в элементарных вещах», «В твои годы я уже...»); **равнодушие** к учебным успехам школьников; **бойкотирование; лицемерие**, расхождение слов и дел; использование третьих лиц (классного руководителя, родителей, администрации) для расправы; изоляция учащегося (перевод в другой класс, школу).

Приведенный перечень достаточно типичных конфликтогенных ситуаций, т. е. **провоцирующих** агрессивные реакции психологической защиты у детей, в своей сущности является выражением педагогического императива, нарушением принципов профессиональной этики, неумением строить учебно-воспитательное взаимодействие на ненасильственной равнопартнерской основе.

Конфликтогенное поведение учителя представляет опасность не только потому, что ведет к обострению взаимоотношений с детьми. Образ действий, **поступки наставника воспринимаются** ими как **допустимая модель поведения**, заражая агрессивностью и репрессивностью.

<...>

Профилактика конфликтности учебно-воспитательного взаимодействия начинается с умения учителя устанавливать **педагогически целесообразные отношения** со школьниками. Это сложный процесс, поскольку приходится сталкиваться с различной направленностью отношения к себе: положительным и отрицательным, противоречиво-положительным и противоречиво-отрицательным, равнодушно-безличным.

Исключающим конфликты является лишь **положительное отношение**. Именно тогда возникающие межличностные противоречия легко преодолеть, так как и учитель, и учащиеся объединяются совместным стремлением к достижению цели. Разногласия лишь обогащают совместный поиск и выбор решения возникающих проблем.

Безусловно конфликтным является **отрицательное отношение**. Неприязнь, негативное восприятие личности учителя создают постоянную напряженность в общении. При этом поведенческие реакции детей не от-

личаются адекватностью. Чтобы преодолеть их враждебные установки и завоевать доверие, уважение, педагогу требуется терпение, настойчивость, постоянная рефлексия.

При противоречиво-положительном отношении, когда у учащихся очевидны колебания между симпатией и антипатией к учителю, имеется, тем не менее, реальная основа для сотрудничества. Преодолеть конфликтность педагогу помогают такт, терпимость, настойчивость.

Противоречиво-отрицательное отношение, будучи потенциально взрывоопасным, не исключает возможности накопления согласия и кооперативности в учебно-воспитательном взаимодействии. Учителю важно найти способы сближения и сотрудничества с детьми, усиления их положительных позиций, преодоления предубежденности и настороженности.

Потенциально деструктивным является **равнодушное, обезличенное** отношение учащихся к педагогу. Апатия, эмоциональный застой способны смениться неожиданной, внешне немотивированной агрессией.

Установлена зависимость разрешения межличностных конфликтов от **психологического стиля педагогического общения**.

Авторитарный стиль позволяет учителю выйти из конфликта при гуманизации учебно-воспитательного процесса, условия принятия учеником позиций учителя. **Неустойчивый стиль**, зависящий от эмоционального состояния педагога, способствует созданию нервной обстановки в классе. **Нейтральный стиль**, характеризующийся внешним благополучием, затрудняет разрешение глубоких конфликтов. **Доброжелательный стиль** — наиболее благополучный, ибо позволяет легко, быстро и рационально устранять противостояние. **Увлеченный стиль** — антипод авторитарного — характеризуется наименьшей конфликтностью, позволяя выдвигать на первый план личностную значимость общения. <...>

Рыданова, И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. Минск, 1998. С. 143—147.

Тема 14. Повышение воспитательно-образовательного потенциала урока — важное направление гуманизации обучения и воспитания

А. С. Макаренко

СТИЛЬ РАБОТЫ С КОЛЛЕКТИВОМ

Детское учреждение отличается от другого [однотипного] детского учреждения прежде всего своим общим стилем и тоном.

Нормальный тон может быть только один. Прежде всего он должен отличаться явной мажорностью, однако он ни в каком случае не должен иметь характера приподнятой, постоянной бурливости, истерической напряженности, которая всегда неприятно бьет в глаза и которая грозит при первой неудаче сорваться и перейти в разочарование.

Мажор в коллективе должен иметь очень спокойный и крепкий вид. Это прежде всего проявление внутреннего, уверенного спокойствия, уверенности в своих силах, в силах своего коллектива и в своем будущем. Этот крепкий мажор должен принимать вид постоянной бодрости, готовности к действию, однако не к действию простого бега и метушливости, не к беспорядочному действию, а к спокойному, энергичному, но в то же время экономному движению.

Такая бодрость приобретается только в коллективе, который часто упражняется в исполнении разнообразных задач, но в исполнении не толпой, а организованно, с точным указанием функций отдельных органов и лиц, с точно обозначенной и непрременной ответственностью отдельных лиц и всего коллектива.

В общем тоне всегда должно чувствоваться, что отдельные воспитанники и коллектив в целом ощущают свое достоинство трудящихся людей советского производственного коллектива.

Достоинство выражается, с одной стороны, сдержанной вежливостью к человеку незнакомому, приветливой готовностью быть хозяином, если постороннее лицо прибыло в учреждение по делу, и в такой же готовности оказать энергичное сопротивление, если постороннее лицо, не уважая коллектив, нарушает его интересы.

Наличие такого достоинства предполагает умение в воспитанниках ориентироваться быстро по отношению к отдельным лицам и к отдельным явлениям.

Нужно воспитывать у ребят такую способность ориентировки, нужно сообщать им привычку чувствовать, что происходит вокруг, узнавать и определять свое отношение к новому лицу, к постороннему лицу и быстро устанавливать такую линию поведения, которая наиболее соответствует вала бы интересам коллектива.

Конечно, никакого достоинства нет у воспитанников, которые окружают толпой каждое только что приехавшее лицо, бродят за ним целой толпой. Никакого достоинства нет и у тех воспитанников, которые новое лицо встречают жалобами на администрацию.

Если даже эти жалобы и несправедливы, все равно они показывают, что воспитательная часть никуда не годится.

Чувство достоинства возникает у воспитанников только тогда, когда учреждение, его жизнь и работа в значительной степени лежат на ответственности детского коллектива, разделенной с руководящим составом. Если организация и положение дел в учреждении являются предметом общего внимания и общих усилий всего коллектива, только тогда каждый, даже незначительный, успех будет рождать и чувство достоинства.

На каждом шагу воспитывая самокритику, возбуждая стремление воспитанников вскрывать недочеты в работе учреждения, даже если для этого приходится критиковать администрацию и отдельных товарищей, должно в то же время воспитывать и гордость, любовь к своему учреждению, желание, чтобы его слава была славой хорошей. Поэтому не следует

раскрывать местные неудачи и внутренние трения перед каждым встречным, должно с достоинством переносить и некоторые лишения и не обращаться с просьбой об удовлетворении их нужд к людям, которых они впервые видят.

Только познакомившись с человеком, узнав, что ему нужно, какое он имеет отношение к учреждению, введя его в общую схему своей работы, воспитанники могут встречать его как друга и пользоваться его помощью.

Такой стиль отношений в учреждении воспитывает чувство собственного достоинства, гордость и бдительность, являющиеся необходимыми элементами здорового патриотизма.

Вторым очень важным качеством тона, который необходимо воспитывать в учреждении, является единство коллектива, дружеское единение его членов. Во внутренних отношениях, в будничной работе воспитанники могут сколько угодно «прижимать» друг друга, пробирать на общих собраниях, в совете, наказывать, но вне этих специальных форм воздействия они должны отдавать должное каждому воспитаннику, прежде всего потому, что они члены одного коллектива, защищать его перед посторонними, не причинять ему никаких огорчений, не позорить его. Это единство коллектива в особенности должно проявляться во время общих авральных работ, штурмов, общей большой борьбы. В эти моменты никогда не нужно вспоминать никаких грехов и проступков отдельных товарищей.

Третьим признаком нормального общего тона должна быть твердо определенная идея защищенности. Ни один воспитанник, как бы он ни был мал и слабосилен или нов в коллективе, не должен чувствовать своего обособления или незащищенности. В коллективе должно быть крепким законом, что никто не только не имеет права, но не имеет и возможности безнаказанно издеваться, куражиться или насильничать над самым слабым членом коллектива. Прежде всего он должен находить обязательную защиту в своем отряде, классе. Поэтому и важно иметь длительно сохраняющиеся отряды.

Во-вторых, он должен быть уверен, что в случае нужды он найдет защиту у любого старшего воспитанника, уверен, что и руководство учреждения также самым энергичным образом защитит его, если это будет необходимо. Какие бы то ни было попытки к насилию одних воспитанников над другими должны подавляться самым решительным образом.

Четвертым важным признаком общего тона является активность; она должна проявляться отнюдь не в беспорядочном беге или крике, а в постоянной готовности и любви к упорядоченному, деловому или игровому движению, к преодолению пространства и материала. В течение всего рабочего дня воспитанник должен быть разумно занят или работой, или учебой, или игрой, или чтением, или нужной для него какой-нибудь беседой. Он никогда не должен просто болтать, бесцельно проводить время, глазеть, толкаться между стенами, не зная, куда себя деть. Только в ор-

ганизованной деятельности у него будет воспитана разумная, полезная активность, привычка и любовь к полезному движению.

Пятым важным признаком тона, признаком чрезвычайно важным, должна быть привычка торможения; руководство детского учреждения постоянно должно развивать у воспитанников умение быть сдержанным в движении, в слове, в крике. Надо требовать соблюдения тишины там, где она нужна, нужно отучать воспитанников от ненужного крика, от неумеренно-развязного смеха и движения. В коммуне им. Ф. Э. Дзержинского коллектив запрещает воспитанникам прислоняться к стене, держаться за перила лестниц, валиться на стол, разваливаться на диване. Это торможение не должно иметь характера муштры; оно должно быть логически оправдано прямой пользой для организма самого воспитанника, эстетическими представлениями и удобствами для всего коллектива.

Особую форму торможения представляет вежливость, которую нужно настойчиво рекомендовать воспитанникам при каждом удобном случае и требовать ее соблюдения.

Воспитание общего тона происходит во всех плоскостях детского учреждения, в каждый момент работы, в жизни, в быту, в школе, на производстве, во время игр и т. д. Много зависит от поведения и тона учителей, воспитательского, руководящего и инструкторского персонала. Персонал сам должен в своем поведении удовлетворять всем требованиям, изложенным выше. Кроме того, у всего персонала детского учреждения должны быть выработаны специальные традиции и правила поведения. По отношению к воспитанникам руководящий и педагогический персонал всегда должен быть вежлив, сдержан, за исключением тех случаев, когда требуется либо некоторое повышение тона в связи с новыми требованиями, либо такое же повышение в сторону большей его эмоциональности — во время общих собраний, общих работ, отдельных прорывов в коллективе. Во всяком случае, никогда педагоги и руководство не должны допускать со своей стороны тона фривольного: зубоскальства, рассказывания анекдотов, никаких вольностей в языке, передразнивания, кривляния и т. п. С другой стороны, совершенно недопустимо, чтобы педагоги и руководство в присутствии воспитанников были угрюмыми, раздражительными, крикливыми. В отдельных случаях серьезных проступков можно допустить выражение негодования, но такой тон должен быть обязательно оправдан серьезностью проступка.

Как и от воспитанников, так и от педагогов и других работников детского учреждения необходимо требовать полного порядка и чистоты в костюмах, удовлетворительного состояния прически, усов и бороды, чистоты обуви, чистоты рук, стриженных ногтей и наличия носового платка.

Так же точно, как и воспитанники, педагогический персонал должен говорить тогда, когда нужно, и столько, сколько нужно, не должен валиться на стены и столы, не разваливаться на диванах, не плевать, не бросать окурков, не стряхивать на пол пепел, не ходить в помещениях в шапках и пальто.

В детских учреждениях не нужно заводить постоянного военного порядка. Не нужно также строить воспитанников в шеренги, за исключением случаев похода, праздничной демонстрации или физкультурной и военной работы. Не должно быть никакой военной муштровки для надобностей быта. В быту необходимы четкость и подтянутость, но это ценно само по себе, без всякого отношения к военному делу. Тем более не должно быть никаких зависимостей внешневоенного типа: команд, стоек и пр. В свободном движении человек развивает грацию, изящество, а от нашей молодежи всех возрастов надо требовать именно такого стиля и манеры держаться, но это становится вполне естественным и привычным только в постоянном опыте и упражнении с детства.

Это вовсе не значит, что коллектив должен отказываться от формы внешних украшений военного типа. Не гоняясь за показной муштровкой, нельзя отказываться от специальных форм проявления коллективных движений, сообщающих коллективу элементы внешней эстетики. Многое в этом отношении можно использовать из пионерского быта. Конечно, удобнее, если движение коллектива в течение дня направляется не звонками, а трубными сигналами, если в некоторые моменты дневной работы допускается символизация содержания при помощи внешних выражений. Так, например, взаимное приветствие при помощи подымания головного убора свободно может быть заменено салютом пионерского типа. Такой же салют и внешняя торжественность должны быть допущены во время отчета командира за истекший день вечером. В последнем случае каждому воспитаннику должно быть понятно, что, присутствуя при рапорте командиров, он должен оказать уважение работе отряда и своего командира.

Точно так же необходимо отдание почести знамени, которое в глазах воспитанников всегда должно символизировать единство коллектива, как красное знамя — принадлежность их к классу трудящихся. Поэтому необходимо, чтобы знамя было обставлено специальным ритуалом почета. На общем собрании надо избрать знаменный отряд, на обязанности которого лежит охрана знамени и ношение его во время походов.

В колонии им. Горького и коммуне им. Дзержинского в знаменный отряд выбирают самых лучших и достойных из всего коллектива. Знамя служит как бы предлогом для выдвижения людей. Знаменный отряд состоит из пяти человек: двух знаменосцев, двух постоянных ассистентов и одного запасного. <...>

Макаренко, А. С. Методика организации воспитательного процесса / А. С. Макаренко // Пед. соч. : в 8 т. М., 1983—1986. Т. 1. С. 316—320.

С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина

ЗАЧЕМ ПРОЕКТИРОВАТЬ УРОК ВМЕСТЕ С УЧЕНИКАМИ?

Действительно, зачем? И почему — проектировать, а не планировать? Планирование — это привычная, хотя и весьма обременительная функция любого учителя. Он всегда справлялся с ней один. Более того,

традиционная педагогика была и остается категорически против того, чтобы допускать ученика в святая святых — в лабораторию создания урока. Давайте разберемся.

И. С. Якиманская различает термин «проектирование» (медленное, идеальное выстраивание чего-либо) и «проектирование» (как создание и практическое выполнение проекта). Анализ педагогической литературы позволяет выделить обобщенную схему проектирования учебной деятельности:

1. Определение цели проектирования (целеполагание).
2. Выяснение системы педагогических факторов и условий, влияющих на достижение цели (ориентировка).
3. Описание педагогической действительности, подлежащей проектированию (диагностика исходного состояния).
4. Фиксирование (выбор) уровня и оперативных единиц педагогического мышления для принятия решений по созданию проекта (рефлексия).
5. Выдвижение гипотезы о вариантах достижения цели и оценка верою.
6. Построение конкретной модели (проекта) педагогического объекта (моделирование).
7. Построение методики измерения параметров педагогического объекта (экстраполизирующий контроль).
8. Реализация проекта (внедрение).
9. Оценка результатов осуществления проекта и сравнение их с теоретически ожидавшимися (оценивание).
10. Построение оптимизированного варианта конкретного педагогического объекта (коррекция).

Эта наиболее полная схема проектирования (а не планирования) не отвечает всего лишь на один вопрос: кто проектирует? Ответ на него как бы очевиден — конечно, учитель! Ученик здесь тоже как бы очевиден — все это делается для него, но — без него.

С другой стороны, попытки реализовать такое проектирование приводят к следующему:

1. Совместное проектирование понимается как обучение учащихся активной умственной деятельности при доминирующей роли учителя в разработке всех компонентов урока.
2. Усилия переносятся с совместной разработки содержания на единоличное создание учителем ситуаций проблемности.
3. Совместное проектирование понимается как совмещение различных уроков.
4. Неумение выделять лично значимые для учащихся ценности в содержании изучаемых знаний.
5. Приоритет тактических планирований в подготовке к уроку над стратегическими.

Общим местом становится отсутствие понимания смысла учебного взаимодействия как условия самоактуализации учащихся. Вместе с тем умелое применение отдельных элементов традиционно понимаемого со-

вместного проектирования представляет педагогический опыт известного учителя истории из г. Лабинска (Краснодарский край) А. В. Литвинова.

Суть его методики состоит в разработке так называемой *иконической модели*, которая является не просто иллюстрацией к изучаемым текстам, а средством погружения учеников в исторический процесс. Иконическая модель органически соединяет полноту эмоциональных ощущений с глубиной осмысления исторического материала. Данное единство достигается благодаря введению в методику таких компонентов, как *совместное моделирование учебного материала*, которое состоит в совместном конструировании его графического конспекта. А. В. Литвинов не рассматривает самоактуализацию своих учеников как некую отдельную цель, но предлагаемые им способы и приемы безусловно актуализируют механизмы запоминания, построения смыслов, образного восприятия и т. д.

Однако и в этой методике учитель полностью *задает* те смыслы, которыми необходимо «вооружить» учеников. Их доля участия определяется внесением незначительных, второстепенных дополнений в образно-графическое описание исторических деталей.

Вряд ли уместно относить такую организацию урока к недостаткам: и в опыте А. В. Литвинова, и в опыте других учителей есть огромное количество находок, полезных для их учеников. Другое дело, что практически ни один из передовых учителей не обращался в своих поисках к *неосвоенному потенциалу* совместного проектирования как условия самоактуализации. Скорее всего, это связано с традициями понимания смысла обучения, не предполагавших возникновения новой педагогической реальности, в которой самоактуализация будет рассматриваться как одна из целей образования.

Если речь идет о личностно ориентированном образовании, актуализирующем развивающий личность механизм сознания, то ученик уже не может быть пассивным потребителем всего, что заготовлено учителем. Вспомним Роджерса: *«Учитель должен стремиться к тому, чтобы учащиеся узнали о его знаниях и опыте и о том, что им разрешено обращаться к этим знаниям»*. Стремление большинства современных школьников к знаниям, мягко говоря, весьма относительно. Современному ученику знания учителя не очень-то и нужны: информация обо всем на свете льется на него отовсюду: с экрана телевизора, из сети Интернет, из общения со сверстниками, которые знают что к чему и что почем.

Мы, взрослые, понимаем, что без упорядочения этой информации пользы она не принесет и что одна из задач обучения как раз и состоит в том, чтобы ее упорядочить. Но дети все понимают иначе: они-то уже об этом *слышали*, они-то уже это *видели* и вообще все *понимают*. Открытый рот на уроке — сегодня не признак удивления от новизны информации, а показатель качества ее необычной упаковки.

Если учитель наращивает свое искусство упаковщика-иллюминатора, если урок — это фейерверк красочных образов, примеров, пара-

доксов — не стоит обольщаться горящими глазами ошарашенной публики. Ученики на таком уроке — зрители в цирке. Представление окончится, учитель упадет без сил, а к следующему уроку его восхищенные зрители благополучно забудут о смысле искрометного шоу, но будут с требовательным нетерпением ожидать продолжения: им важно не содержание, а форма.

Необычный урок привлекает не только формой, но и возможностью для учеников *участвовать в его содержании*. Обращение учеников к знаниям учителя в лично ориентированном образовании — это обращение к тем ценностям, которые содержатся в этих знаниях. Наиболее эффективное средство соединения знаний учителя с ценностным содержанием сознания ученика — это включение ученика в совместную деятельность — и по созданию урока, и по его проведению.

Исследования Л. И. Божович, В. В. Давыдова, И. П. Иванова, А. Н. Тубельского позволяют утверждать, что учащиеся, начиная уже с младшего возраста, способны формировать в себе определенные умения проектирования учебной деятельности: самостоятельно ставить цели, искать средства, анализировать способы своей деятельности и благодаря этому *преобразовывать учебный материал*.

В подростковом и особенно в старшем школьном возрасте при наличии специальной работы развивается способность к личному и групповому *самоопределению* по отношению к образовательному материалу, т. е. учитель и учащиеся взаимодействуют по поводу внесения своего вклада в его содержание.

В связи с этим, проектирование (по Газману) — это комплексная деятельность, обладающая признаками *автодидактизма* (самостоятельного освоения новых понятий, отношений), *самоизменения* (изменяя обстоятельства, человек изменяет себя), *индивидуально-творческого процесса* (саморазвитие посредством интеллектуального взаимодействия, пробуждающего способности к рефлексии, целеобразованию, выбору адекватных решений, умению выстраивать из частей целое). Для этого необходимо создание условий, в которых ученик обращается к учителю как к источнику *ценностей*, содержащихся в знаниях. Общим условием является *педагогическая поддержка*.

Говоря о своем понимании свободы как условия и воспитания, и педагогической поддержки, и как особой педагогической категории, Газман подчеркивал, что ребенок в условиях поддержки и заботы начинает проявлять себя не просто в активных и позитивных поведении. Он вступает в более высокие слои культурного и нравственного *взаимодействия* и сотрудничества со взрослым.

Деятельность сознания ученика, поддерживаемая деятельностью учителя по преобразованию содержания изучаемых знаний, переходит на новый уровень. Это — уровень *самоорганизуемого сознания*, «работающего»

благодаря востребованию деятельности своих личностных структур с содержательной, а не только с процессуальной, стороной знаний.

Сущность педагогической поддержки в совместном проектировании учебной деятельности проясняется в разработках В. П. Бедерхановой¹. Среди множества проявлений субъектной позиции ребенка она выделяет *самоопределение в ситуации выбора*. Задача педагога — помочь учащемуся сделать этот выбор самостоятельно. Это возможно только в том случае, когда педагог помогает ребенку осознать или сформулировать, уточнить свои цели, желания, потребности, проблемы, трудности. В этом случае исключается позиция взрослого, владеющего истиной. Педагог организует взаимодействие ребенка с миром, людьми, включая его в разнообразную личностно значимую для него деятельность на основе выбора, общения, осмысления происходящего. При разных целях возникает необходимость определенных *договорных* отношений, регулирующих активность каждого участника, включая взрослых.

Признаки эффективности совместного проектирования: *отражение сотворческой позиции субъектов*, взаимодействующих в проектировочном процессе (критичность по отношению к любому опыту, процесс совместного поиска как цель всех субъектов); *взаимное преобразование и достраивание субъектов как целостных личностей* (каждый субъект — катализатор другого); *деабсолютизация «открываемого заново» знания* (каждый случай открытия нового становится лишь поводом для выхода в другое (иное) знание); *смена позиций участников проектирования*; *преодоление учителем собственной «педагогичности»* (преодоление довлеющих над сознанием стереотипов); *изменение у педагога системы ценностей* (переориентации на способы выработки системы ценностей самих учащихся); *«выращивание» позиции детей в процессе совместного проектирования*.

Другие ученые (Н. Б. Крылова, Г. Ф. Похмелькина, С. Ю. Степанов) выделяют следующие ориентиры сотворчества в проектировании:

- 1) открытие проблемности и смыслов окружающих человека реальностей;
- 2) создание условий свободного выбора сфер приобщения к социально-культурным ценностям;
- 3) выявление зон неопределенности и развития жизнедеятельности ребенка;
- 4) культивирование всевозможных форм его творческой активности.

Подводя промежуточные итоги, представим два основных понятия в виде обобщающих определений.

Совместное проектирование учебной деятельности — процесс, соединяющий нормативные образы и индивидуальное сознание ученика в совместном с учителем целеполагании, дополнении содержания изучаемых знаний собственными смыслами, самоопределении в ситуациях

¹ Бедерханова В. П., Бондарев Л. Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности : учеб. пособие. Краснодар, 2000. С. 34–35.

выбора и т. д., в ходе которого *создаются условия для внутреннего принятия смысла изучаемых знаний*. Совместное проектирование выстраивается на договорных отношениях и обладает *признаками*: самостоятельного освоения новых понятий, самоизменения, деабсолютизации «открываемого заново» знания, преодоления учителем собственной «педагогичности», переориентации педагога на способы выработки системы ценностей самих учеников, возникновения индивидуально-творческого процесса посредством интеллектуального взаимодействия, пробуждающего **способности** к мотивированию, рефлексии, критичности, автономности, построению личностной картины изучаемого явления.

Объекты обучения — образовательный материал (предметы, явления, символы, модели, ситуации, ценности, деятельность, отношения, психологическая атмосфера), в процессе выбора, исследования и преобразования которого происходит самоопределение и саморазвитие и учителя, и ученика, и взаимодействующей группы (О. С. Газман). Такое определение объекта образования ведет к такой с ним работе, которая изменяет и сам материал, и самих субъектов образования, их взаимодействие и взаимовлияние.

Кульневич, С. В. Совсем необычный урок : практ. пособие / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. Ростов н/Д, 2001. С. 25—30.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Тема 1. Сущностные характеристики гуманизации педагогического процесса	7
Тема 2. Гуманитаризация педагогического процесса	21
Тема 3. Развитие гуманистических идей воспитания и образования в истории педагогической мысли	32
Тема 4. Гуманистические тенденции в воспитании подрастающего поколения в Белоруссии в XVI–XVII веках	52
Тема 5. Гуманистические традиции воспитания и образования в России в XVII–XIX веках	58
Тема 6. Развитие гуманистической парадигмы воспитания и обучения в России и Советском Союзе в XX веке	74
Тема 7. Развитие гуманистической направленности воспитания и обучения в зарубежной педагогике в XX веке	84
Тема 8. Целеполагание и мотивация как основы гуманизации воспитания и образования	102
Тема 9. Закономерности и принципы гуманизации педагогического процесса в современной средней школе	116
Тема 10. Самосознание и самопознание — компоненты гуманизации педагогического процесса	134
Тема 11. Образовательно-культурная среда учебного заведения как фактор гуманизации воспитания и образования школьников	148
Тема 12. Отношения и педагогическое взаимодействие в системе «учитель — ученик» как условия гуманного воспитания и обучения	157
Тема 13. Гуманные способы разрешения проблемных ситуаций и педагогических конфликтов в системе «учитель — ученик»	170
Тема 14. Повышение воспитательно-образовательного потенциала урока — важное направление гуманизации обучения и воспитания ..	183

Приложения	194
Приложение 1. Программа спецкурса «Гуманизация педагогического процесса в современной средней школе»	194
Приложение 2. Проблемно-аналитические тексты (мини-хрестоматия)	202
Тема 1. Сущностные характеристики гуманизации педагогического процесса	202
<i>Л. П. Буева.</i> Сакральность духовного пространства человека.....	202
<i>К. В. Гавриловец.</i> Структура гуманности и закономерности ее развития	205
<i>В. П. Старжинский.</i> Гуманизм как социокультурный феномен ...	212
<i>Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова.</i> Гуманизация как стратегия личностноразвивающего обучения	214
Тема 2. Гуманитаризация педагогического процесса	220
<i>А. А. Касьян.</i> Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки	220
<i>Г. И. Саранцев.</i> Гуманизация и гуманитаризация школьного математического образования	222
<i>Кузнецова Елена.</i> Как без глины не слепить горшки, так без математики не подготовить современного специалиста	225
Тема 3. Развитие гуманистических идей воспитания и образования в истории педагогической мысли	227
<i>Ш. А. Амонашвили.</i> «Наша душа небесного происхождения» (у истоков гуманной педагогики)	227
Воспоминания учеников и современников о Витторино да Фельтре	233
<i>Я. А. Коменский.</i> Об изгнании косности из школ	245
<i>М. Монтень.</i> О воспитании детей	251
Тема 4. Гуманистические тенденции в воспитании подрастающего поколения в Белоруссии в XVI—XVII веках	255
<i>В. П. Мещеряков.</i> Братские школы Белоруссии (XVI — первая половина XVII в.)	255
Устав Слуцкой школы. (Отдельные фрагменты).....	258
Тема 5. Гуманистические традиции воспитания и образования в России в XVII—XIX веках	261
<i>В. Г. Белинский.</i> О детских книгах	261
<i>В. Г. Белинский.</i> Взгляд на русскую литературу 1846 года.....	265
<i>К. Д. Ушинский.</i> Педагогические сочинения Н. И. Пирогова.....	268
Тема 6. Развитие гуманистической парадигмы воспитания и обучения в России и Советском Союзе в XX веке	271
<i>С. Т. Шацкий.</i> Школа для детей или дети для школы.....	271
<i>В. А. Сухомлинский.</i> Дайте ребенку радость умственного труда, радость успеха в учении.....	277

Тема 7. Развитие гуманистической направленности воспитания и обучения в зарубежной педагогике в XX веке	280
<i>Дж. Дьюи, Э. Дьюи. Школы будущего</i>	280
<i>С. Френе. Общие принципы преобразования школы в новых условиях</i>	289
<i>У. Глассер. Влияние школы</i>	294
Тема 8. Целеполагание и мотивация как основы гуманизации воспитания и образования	298
<i>К. В. Гавриловец. Гуманизация учебно-воспитательного процесса</i> ...	298
<i>В. Т. Кабуш. Целеполагание и задачи системы гуманистического воспитания</i>	299
Тема 9. Закономерности и принципы гуманизации педагогического процесса в современной средней школе	300
<i>Ш. А. Амонашвили. Принципы гуманного педагогического процесса</i>	300
<i>В. Т. Кабуш. Гуманистическое воспитание: теория и методика</i>	302
Тема 10. Самосознание и самопознание — компоненты гуманизации педагогического процесса	304
<i>В. Г. Моралов. Значение самопознания в жизни человека</i>	304
Тема 11. Образовательно-культурная среда учебного заведения как фактор гуманизации воспитания и образования школьников	308
<i>К. В. Гавриловец. Гуманизация учебно-воспитательного процесса</i> ...	308
Школа Левицкой. (Отрывки)	309
Тема 12. Отношения и педагогическое взаимодействие в системе «учитель — ученик» как условия гуманного воспитания и обучения ...	312
<i>М. М. Рыбакова. Некоторые особенности отношений в педагогической деятельности</i>	312
Тема 13. Гуманные способы разрешения проблемных ситуаций и педагогических конфликтов в системе «учитель — ученик»	319
<i>С. Ю. Темина. Конфликты на пути личностного развития: стимул или тормоз?</i>	319
<i>И. И. Рыданова. Понятие педагогического конфликта и его детерминанты</i>	320
Тема 14. Повышение воспитательно-образовательного потенциала урока — важное направление гуманизации обучения и воспитания ...	323
<i>А. С. Макаренко. Стиль работы с коллективом</i>	323
<i>С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. Зачем проектировать урок вместе с учениками?</i>	327

Учебное издание

Сманцер Анатолий Петрович

**ГУМАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА
В СОВРЕМЕННОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Учебное пособие

Редактор *Г. В. Лозовская*
Художник обложки *Т. Ю. Таран*
Технический редактор *Т. К. Раманович*
Корректор *Е. В. Демидова*
Компьютерная верстка *Е. В. Заиченко*

Подписано в печать 09.04.2010. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Гарнитура SchoolBook. Печать офсетная. Усл. печ. л. 19,53.
Уч.-изд. л. 21,32. Тираж 100 экз. Зак. 705.

Белорусский государственный университет.
ЛИ № 02330/0494425 от 08.04.2009.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Отпечатано с оригинала-макета заказчика.
Республиканское унитарное предприятие
«Издательский центр Белорусского государственного университета».
ЛП № 02330/0494178 от 03.04.2009.
Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.