

- ¹ См.: Народное хозяйство СССР за 70 лет: Юбилейный статистический ежегодник. М., 1987. С. 11; Народное хозяйство Белорусской ССР в 1986 г. Минск, 1987. С. 164.
² Рассчитано по данным ежегодника «Народное хозяйство СССР за 70 лет». С. 411.
³ Коммунист. 1987. № 16. С. 21, 19.
⁴ См.: Народное хозяйство Белорусской ССР в 1986 г. С. 164.
⁵ См.: Костиков В. Занятость: дефицит или избыток? // Коммунист. 1987. № 2. С. 82, 80.
⁶ См.: Аргументы и факты. 1988. № 30. С. 3.
⁷ См.: Коммунист. 1987. № 6. С. 66.
⁸ Рассчитано по данным: Народное хозяйство СССР за 70 лет. С. 379, 381.
⁹ См.: Аргументы и факты. 1988. № 49. С. 4.

И. А. ГАЙДУЧЕНОК

ТВОРЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ТРАКТОВКЕ Д. Г. ЛОУРЕНСА

Значительное внимание к проблемам школьного образования в произведениях талантливого английского писателя Д. Г. Лоуренса (1885—1930) объяснимо двумя причинами: а) наличием у автора учительского образования и опыта преподавания в школе; б) пониманием главного направления своего писательского творчества как «учительского», объяснительного и созидательного одновременно. Не ограничившись резкой критикой системы буржуазного образования в ряде художественных произведений («Радуга», «Мистер Нун», «Победитель на детской лошадке» и др.), Лоуренс в философско-психологическом трактате «Фантазия бессознательного» и серии статей «Об образовании народа» выдвинул развернутую программу воспитания, которая по своей цели (подготовка учащихся к жизни) и идейному устремлению (формирование гармонических личностей) созвучна насущным задачам современной реформы нашей школы.

Лоуренс мечтал о гармоническом человеке, живущем в деятельном контакте с доброжелательным человеческим окружением и природой, об «универсальном» типе образования, способном обеспечить рост «всесторонне развитых, целостных личностей», наконец, о государстве, открытое намерение которого — «сформировать массу активных, энергичных граждан» вместо «беспомощного, самонадеянного народонаселения», подверженного ранней нивелировке сознания, зараженного пороками индивидуализма, эгоизма, карьеризма, накопительства, потребительства, конформизма и общественной пассивности¹.

Попытки литературных персонажей Лоуренса, учителей по образованию и призванию (м-р Нун, Урсула Брэнгуен), найти свое место в жизни, осуществить свои лучшие намерения в условиях так называемой «современной школы» (тип массовых, неприпривилегированных учебных заведений в Англии) терпят неудачу из-за полного непонимания и неприкрытой враждебности школьных коллег, которых «школьная тюрьма» почти начисто лишила индивидуальных человеческих качеств, превратив их в «механизмы» и «машины», приспособленные для обращения детей в одно «механическое дисциплинированное целое» с целью насильственного «вбивания», «вколачивания» знаний в их неокрепшие, поистине бедные головы. Таков в освещении Лоуренса «ад» реальной буржуазной школы, такова «жестокая, злая система» школьного образования, неизменно калечащая всех, кто в нее вовлечен, в одинаковой мере разрушительным образом действующая и на тех, кто учится, и на тех, кто учит.

По мысли Лоуренса, всякому, имеющему отношение к школьному преподаванию, следует задуматься, как минимум, над двумя нелегкими и взаимосвязанными вопросами: а) почему детей приходится заставлять учиться; б) отчего высокое, творческое дело образования зачастую становится «механическим процессом», воспринимаемым даже частью взрослых как «мелкое и незначительное занятие»? Каждому нормальному ребенку природа дарит огромный заряд любознательности, способность к наблюдению и стремление к самосовершенствованию. Между тем, как метко пишет о сходном в своей автобиографической «Истории человеческого становления» М. С. Шагинян: «К сожалению, дети нашей эры не чувствуют широты школы, не идут в нее, как цветы в воду или рассада в землю»².

Вероятно, педагогический гений, как всякий гений, все необходимое «знает сам». Но в любой цивилизованной стране профессия учителя — одна из самых массовых; оттого, даже разрешив назревшую задачу изменения

сложившегося отношения к авторитету учительской профессии, уповать на достаточное количество гениев на ниве народного просвещения, думается, все-таки не приходится. Гораздо более надежным представляется отбор ценных педагогических идей и включение их в эффективные методики преподавания, в экспериментальные пособия, обобщающие индивидуальный педагогический опыт, в сборники полезных рекомендаций учителю и т. п. Разумеется, любое адекватное претворение в жизнь теоретической идеи требует подлинно творческого отношения, без чего даже диалектическая виртуозность и глубина мысли сменяются «плоской метафизикой», практической беспомощностью, обидной несостоятельностью; но это вопрос особый, не укладывающийся в рамки информативного анализа педагогической концепции Лоуренса.

К числу его важнейших идей относятся:

- необходимость осуществления на практике «универсального», или комплексного подхода к образованию, выражающегося в единстве физического, трудового, этического, эстетического и интеллектуального воспитания и обучения;

- обязательная ранняя дифференциация учащихся на основе учета их психологических особенностей и индивидуализация способов образования, включающая распознавание и развитие способностей каждого ученика;

- критика курса на унификацию обучения, вызывающую опасный отрыв знаний от жизни, угрожающую самостоятельной активности будущих граждан;

- критика форсирования исключительно ментального, логико-теоретического обучения, приводящего к интеллектуальному крену, резкой дисгармонии интегрального сознания, ущемлению чувств и распаду природной индивидуальности;

- изменение соотношения воспитания и обучения в пользу воспитания, в первую очередь воспитания чувств, с целью формирования нравственного, эмоционального сознания;

- усиление роли семейного воспитания;

- «активный», или «творческий», метод обучения, предполагающий движение чувств и мыслей обучаемого от эмоционального восприятия материала к живому, диалектическому, а не абстрактно-рассудочному усвоению его;

- интенсивное применение игрового метода на начальной ступени обучения и проблемно-эвристического на последующих этапах;

- планомерное самообразование с целью воспитания самостоятельности и удовлетворения индивидуальных познавательных интересов учащихся;

- учет психологических «барьеров», или ученической сопротивляемости обучению, и задача разработки методики снятия их;

- роль личности преподавателя в активном воздействии на культуру, поведение, образ мыслей и характер учащихся.

Личность, по Лоуренсу, — это новая, лучшая, органическая целостность на базе природной индивидуальности. Оттого задача учителя двойственна: бережное сохранение каждой ученической индивидуальности и мудрое стимулирование ее развития в нужном, единственно верном направлении, совпадающем с природными качествами и естественными склонностями обучаемого.

Лоуренс утверждал, что процесс образования изначально предполагает, во-первых, приоритет и предшествование эмоционально-нравственного воспитания интеллектуальному научению; во-вторых, обязательное выявление потенциальных возможностей ученика, буквально «выведение наружу» того, что заложено в его индивидуальной природе. По типу мышления, по природным способностям люди разные, и оттого вполне логичен вывод, что учить их надо по-разному.

При правильном направлении образования — от ученика, от его способностей и интересов — процесс развития интегрального сознания обучаемого может и должен быть по-настоящему индивидуализирован. Обучение должно содействовать «доведению до действительной полноты» индивидуальной природы каждого. Этого нельзя достичь простым количественным накоплением механически усвоенных знаний. Процесс индивидуального образования должен содействовать естественному завершению кругов и витков познания, которое начинается в эмоциональной сфере организма и постепенно продвигается к озарению мысли и свету слова. Процессу превращения эмоционального восприятия в логическое знание должен сопутствовать обратный процесс обогащения эмоций от «толчков» и «искр» усваиваемого знания.

По Лоуренсу, беда современного образования в том, что, развивая глав-

ным образом ментальное сознание, оно не решает задачи формирования души и воспитания чувств, мало способствует развитию самостоятельного и оригинального мышления. Излишний догматизм преподавания, требование «автоматического внимания» и беспрекословного «автоматического доверия» к любому слову учителя воспитывает пассивное, некритическое, малозаинтересованное отношение к процессу овладения знаниями.

Догматизм, столь вредный при обучении, оказывается тем более непригодным для воспитания нравственных навыков. Дети, как правило, удивительно хорошо понимают без слов; обилие слов и инструкций взрослых им явно мешает, поскольку опять-таки форсируется ментальный способ там, где должно быть эмоциональное понимание. Когда вместо бережного и заботливого воспитания чувств подрастающему человеку достается в удел только «ад» рассуждений, морализаций и прочей дидактики взрослых, то у него вместо естественных чувств — основы нравственности и полноценного мышления в целом — формируются какие-то уродливые знания, в том числе и о чувствах. Рассудочные знания подменяют неуспевшие сформироваться чувства и мысль ребенка — готовыми, обесцвеченными «головными» абстракциями.

Исходя из задачи сохранения целостности индивидуальности ребенка, Лоуренс особенно настаивал на усилении роли семейного воспитания. Весь процесс элементарного образования он советовал осуществлять в семье, силами родителей и других ее членов, в их совместных трудах и заботах друг о друге. Основное требование к первому этапу воспитания — его естественность. Методы самые простые: живые наблюдения, беседы, совместные дела и игры, посильные задания, постепенно расширяющийся круг обязанностей подрастающего человека. Лоуренс советовал не спешить с переходом к ментальному научению и не начинать его прежде, чем у ребенка созрела собственная острая тяга к знанию. Отстаивая приоритет воспитания, он убеждал, что есть много вещей, которым следует научить маленького человека прежде, чем показать ему первые буквы и цифры.

Недостаток эмоциональности в процессе образования вреден и уму, и сердцу ребенка. По убеждению Лоуренса, подлинно творческие методы обучения те, в которых активно творят и мыслят сами дети. Нетворческие методы лишают учеников прекрасного чувства соучастия в рождении знания, счастья приобщения к «смыслу чуда», из-за которого, не жалея сил, трудятся и маленький человек, и настоящий ученый.

Все выдающиеся, искренне любящие детей педагоги писали о том, как эффективно можно учить детей игрой, сказкой, инсценировкой, пением, музыкой, живописью, живым общением с огромным миром природы. Лоуренс — не исключение; отнюдь не случайно в одной из последних статей он писал о народных гимнах и балладах, выученных им в детстве и всегда значивших для него «почти больше, чем самая прекрасная поэзия»³. Устойчивый эффект заучивания нараспев объясняется и психо-физиологически. Но ведь и азбуке, и правилам грамматики и арифметики, и начаткам иностранных языков и естествознания можно научить пением. А какой еще метод закрепления или повторения материала сравнится с умной и интересной игрой?

Памятуя, что рассудочное понимание — далеко не эквивалент диалектического мышления, Лоуренс объяснял, что усвоение стерильного мозгового знания зачастую требует от учащегося непосильной для него степени обобщения, а затверженная догма, «голый факт», «простая логика» только мешают глубокому пониманию истины. К истине приближаются постепенно, к иной — всю жизнь. Жизнь и познание полны проблем; их не надо придумывать специально. О той или иной из них учитель может увлекательно рассказать и заразить ею своих слушателей. Но уже ученикам среднего возраста можно объяснить природу проблемы, неоднозначность ее решения. По своей сути любая проблема имеет отношение к диалектике. Научившись открывать проблемы, подростки могут всласть и с пользой размышлять над ними, с уверенностью, что им хватит времени для их разрешения. Критикуя групповое обучение по жестким, строго одинаковым для всех программам, Лоуренс рекомендовал учителям не жалеть времени на советы своим подопечным по составлению планов самообразования, поскольку самообразование — это необходимый этап становления личности.

С другой стороны, всякое насильственное вторжение в естественный процесс образования должно вызвать защитную реакцию организма, и если эта реакция слаба, то ее следовало бы рассматривать как сигнал неблагополучия. В практической деятельности преподаватели нередко ощущают психо-

логически вполне обоснованное сопротивление своих учеников нивелирующему и разрушающему их индивидуальности способу образования. Но, к сожалению, существующие методики не учат тому, как отличать «барьеры» самозащиты от худых, порочных наклонностей, как снимать одни и обезвреживать другие, чтобы не повредить воспитанию характера, а помочь ему. Труднее прочих приходится в школе тем из учеников, у кого собственная ершистая, «непричесанная» природа упорно не желает покоряться. В ранг «плохих» учеников порой попадают дети с прекрасными от природы способностями, которые, возможно, полностью и не вытравливаются в школе, но вряд ли получают должное развитие. Психика же «трудных» ребят неизбежно подвергается не по-детски серьезным испытаниям.

Отсутствие у преподавателя сомнений в собственной правоте и превосходстве, нагнетание строгости, излишняя авторитарность, звучащая даже в его резком, повелительном голосе, — качества малопривлекательные, но воспитываемые уже самой «ролью» учителя. Яркая эмоциональность, благородство души, чуткость, доброта, любознательность, неподдельная страсть к красоте и знаниям, умение видеть необычное в обычном и просто рассказать о сложном, глубина, свежесть и оригинальность суждений, юмор и веселый, оптимистический нрав учителя могут расширить диапазон преподаваемой науки, являются источником целительного здоровья для ученического сознания.

Лоуренсовские педагогические раздумья обращают нас к актуальным проблемам воспитания и обучения, над разрешением которых работает современная педагогическая мысль. Прежде всего, это проблема воспитания чувств и их соотношения с мышлением, во многих аспектах перемежающаяся с не менее важной проблемой выявления и заботливого развития способностей каждого индивидуума. Думается, что без их разрешения трудно реализовать практическую задачу всестороннего развития личности и повышения роли человеческого фактора в общественной жизни.

¹ См.: Lawrence D. H. *Fantasia of the Unconscious*. London, 1937. P. 72.

² Шагинян М. С. *Человек и время*. М., 1982. С. 70.

³ Lawrence D. H. *Assorted Articles*. London, 1932. P. 155.