Ш.А. Амонашвили
П.Ш. Амонашвили

Развитие личности ребенка и достижение высоких результатов в осуществлении образовательных стандартов на основах гуманной педагогики

Москва
Педагогический университет
«Первое сентября»
2017
Образовательный план

Тема 1. Классическое педагогическое мировоззрение - основа успешного воспитательно-образовательного процесса.
Авторитарный, традиционный образовательный процесс. Анализ теории и практики авторитарной педагогики. Основные постулаты авторитарной педагогики. Гуманный, классический образовательный процесс. Классическое педагогическое наследие - источник гуманного образа педагогического мышления и зарождающейся практики. Основные постулаты гуманной педагогики. Выбор учителя (воспитателя, педагога) предопределяет качество его педагогического творчества и опыта, который он будет набирать. Что есть опыт, что есть стаж - их содержательный анализ. Трудности на пути гуманной педагогической тропинки.

Тема 2. Повышение качества образовательного процесса через изменение культуры педагогического мышления. *Истоки зарождения педагогического сознания - чувство воспроизведения рода. Религиозное сознание и педагогическое сознание. Качество жизни и воспитание - их взаимосвязь. Общечеловеческий опыт воспитания и культура педагогического мышления. Причины и проявления педагогического консерватизма. Субъективное и объективное в педагогике. Индивидуальный и коллективный субъективизм в образовании. Педагогика - наука, или искусство. Классики педагогики - хранители педагогической истины. Личность учителя, воспитателя и судьба образования. Расширение смысла педагогического профессионализма.*
Тема 3. Расширение педагогического сознания на основе допущений гуманной педагогики. *Теория о допущениях. Препятствия и защита выбора. Основа авторитарной педагогики - узкое материалистическое восприятие мира. Духовная основа учений классиков педагогики. Понятия, ограничивающие педагогическое сознание, и понятия, способствующие его расширению. Взгляд на ребенка.*
Тема 4. Расширение педагогического сознания на основе понятий гуманной педагогики. *Подход к раскрытию сути педагогических понятий - четвертое измерение. Язык и культура - дары человечеству. Искажения смысла слов, наполнение слов скудным опытом и знаниями. Способ творения новых слов, заложенный в языке. Духовные сути слов: Школа, Учитель, Вера, Гуманный, Гуманная педагогика и др. Сравнительный анализ смыслов этих понятий в традиционной и гуманной педагогиках.*

Темя 5. Психология согласия - ключевое условие успешного воспитательно-познавательного процесса. *О трех стихийных страстях в ребенке: развитие, взросление, свобода. Страсть к развитию. Функциональная тенденция и развитие (Д.Н.Узнадзе). Теория о зонах развития (Л.С.Выготский). Закономерности развития. Соотношение обучения и развития. Системы развивающего обучения (Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин-В.В.Давыдов). Принцип сотрудничества в педагогическом процессе. Идея развития в гуманно-личностном педагогическом процессе. Страсть к взрослению. Закон привязанности. Игра, как воображаемая взрослость. Закон взросления. Какой ребенку нужен взрослый. Возможные конфликты с Ребенком (детьми), и пути их разрешения. Страсть к свободе. Теория и практика свободного воспитания Л.Н.Толстого. Чувство свободного выбора. Свобода в условиях необходимости.*

Тема 6. Мотивировать учеников, подарив им радость успеха. *Ребенок не готовится к жизни, он уже живет (К.Д.Ушинский). Два уровня жизни детей. Цель воспитания. Общение - сердце гуманного педагогического процесса. Принципы гуманной педагогики: очеловечивать среду вокруг ребенка, проявить творящее терпение, принимать ребенка таким, какой он есть, сделать ребенка равноправным участником педагогического процесса.*

Тема 7. Воспитание мыслящих учеников. *Человек несет ответственность за свои мысли. Уроки мышления, светлых мечтаний, творчества, терпения; забота о всеобщем благе; прекрасномыслие, добромыслие. Уроки духовной жизни: содержание и построение уроков духовной жизни.*

Тема 8. Теория и практика построения уроков на основе гуманной педагогики. *Урок - жизнь школьников. Атрибутика урока. Настроение к уроку. Какой учитель нужен Ребенку. Как возвысить достоинство урока: взять на учет каждый урок, объяснить школьникам смысл и значение уроков в жизни. Аксиоматика гуманной педагогики.*

Тема 9. Методы гуманной педагогики для воспитательного и познавательного процесса. *Закон «принуждения» и радость познания. Общение и познание. Методы: дорисовывание; нашёптывание на ухо; соавторство; «опустите головы, закройте глаза»; исследовательское познание; расчувствование; книжки-малышки; доброречие и мудроречие; составление словарей; домашние задания.*
Тема 10. Система выращивания письменноречевой деятельности у школьников. *Письменная речь - светильник души. Ущербность традиционной системы обучения письму. Сравнительный психологический анализ устной и письменной речи. "Письменная речь как алгебра речи". Основные компоненты выращивания письменноречевой деятельности. Учебно-методические комплекты. Педагогические мудрости.*
Тема 11. Отметка и оценка в познавательной деятельности школьника. *Оценочная деятельность - качество личности. Оценка и отметка - их различие. История возникновения отметок. Структура учебно-познавательной деятельности. Отметки в авторитарной педагогике. Смысл содержательных оценок. Эталоны содержательной оценочной деятельности. Самоконтроль, самопроверка, самооценка. Мотивы познания и учения. Развитие и воспитание истинных мотивов познания. Формы отчета перед родителями.*
Тема 12. Учитель гуманной педагогики. *Чувство учительской ответственности, суровости долга, радости служения. Учитель - надобщественное явление, художник жизни. Учитель и общество. Учитель и государство. Законы, профессиональные качества, заповеди, мудрости учителя. Стремление к самосовершенствованию.*

Тема 1. Классическое педагогическое мировоззрение - основа успешного воспитательно-образовательного процесса

Классик мировой педагогики Ян Амос Коменский (1592 - 1670 гг.) в своём прекрасном произведении "Материнская школа, или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет" приводит поучительный пример философа 16 века Филиппа Меланхтона о том, как он обращался к своим ученикам. Входя в аудиторию, он говорил им:

- Приветствую вас, почтенные господа пасторы, доктора, лиценцианты, суперинтенданты. Привет вам, знаменитейшие, мудрейшие, славнейшие, учёнейшие господа консулы, преторы, профессора...

Когда присутствующие встретили эти слова со смехом, - "Какие они пасторы и профессора, какие они мудрейшие и славнейшие консулы и канцлеры...", - Филипп Меланхтон ответил им:

- Я не шучу, я говорю серьёзно. Ведь я вижу детей не такими, какие они теперь, но имею в виду ту цель, для которой нам дают их на воспитание, и я уверен, что из их числа выйдет несколько таких мужей, хотя среди них, быть может, примешано несколько высевок и мякины. (Антология гуманной педагогики. Коменский, с. 18).

Воспользуемся этим примером и обратимся к Будущему, которое вы предначертаете сами для себя.

Каков же выбор?

Какие альтернативы?

Основных направлений в педагогике, внутри которых созданы разные системы и развивается творчество - всего два, при этом они противоположны друг другу. Всё многообразие педагогических систем, методик, подходов по сути своей есть вариации на темы: авторитарная педагогика и гуманная педагогика.

Авторитарная педагогика (теория и практика) является, так сказать, официальной, повсеместной, общепринятой. Её называют еще традиционной. Сложилась она в многовековой практике, нашедшей обобщение и понятийное оснащение через педагогическую науку.

Гуманная педагогика не является повсеместной и общепринятой, хотя она декларируется, рекомендуется. Лишь часть учителей и воспитателей являются её последователями. Гуманная педагогика берёт своё начало в творчестве древнейших мудрецов, философов, педагогов разных эпох. Она сложилась и оформилась в трудах и учениях классиков мировой педагогики.

Итак: авторитарная педагогика и гуманная педагогика.

Чем они отличаются друг от друга?

Разница скрыта в смысле самих понятий. Авторитарный педагогический процесс подразумевает, что основанием образовательного процесса является принуждение. Гуманный педагогический процесс подразумевает, что основанием образовательного процесса является сотрудничество.

Если вы считаете, что детей без принуждений, без поощрений и наказаний (можно и так сказать: без кнута и пряника) не воспитаешь и ничему не научишь, то Ваше педагогическое сознание склоняется к авторитарной, то есть, силовой педагогике. Авторитарное педагогическое мышление все свои понятия, методы, принципы, формы, содержание и т.п. раскрывает с точки зрения силового подхода, принуждения, давления. Так осмысливаются, скажем, базовые понятия: школа, воспитание, образование, урок, учитель, дисциплина и др. Педагогика эта прямолинейная, осмысливается, как правило, через материалистическую философию. Она больше увлекается обучающими, формирующими процессами и управлением этими процессами. Ставит во главу угла задачу прочного усвоения школьниками знаний, умений и навыков, и мало заботится о воспитании, о становлении нравственной личности. Она будет говорить о любви к детям с оговорками; само понятие любви не найдёт отражения среди её категорий, равносильно, как и понятие радости. А такое понятие, как духовность, для неё совсем неприемлемо.

С другой стороны, сотрудничество есть один из принципов гуманной педагогики. Эта педагогика ведёт поиск личности в Ребёнке, провозглашает сущностносообразность и свободный выбор, вводит в педагогическое сознание понятие духовности (потом мы это назовём четвёртым измерением педагогического сознания). В процессе познания гуманной педагогики перед учителем возникнут трудности, преодоление которых потребует усилия воли и постоянного поиска. Этих трудностей много, но коснемся двух.

Первая трудность находится в самом учителе, ибо с гуманной педагогикой надо соглашаться не только сознательно, но и подсознательно. Подсознательный мир - серьёзная сила для нашего сознания, он может и подкрепить наши устремления, или препятствовать им.

Как эта сила сложилась?

Мы учились в школе 11 лет. Если педагогический коллектив придерживался традиционного авторитаризма, то всё это время мы находились в силовом образовательном пространстве. Мы воспитывались, развивались, учились под влиянием соответствующих подходов со стороны наших учителей. Эту жизненную среду мы воспринимали как безысходную, единственную, естественную. Ложная

естественность авторитарных педагогических воздействий отразилась в нашем подсознании. Она настроилась на авторитарную педагогическую волну и в любых удобных случаях будет влиять на наши поступки, выборы, ориентации. Мы часто будем путать грань между гуманным и авторитарным подходами. Порой, возможно, даже будем оправдывать свой авторитаризм. Учителя, как правило, любят своих учеников, желают им добра, идут к ним с благими намерениями, но все свои дары преподносят им способами принуждения, что ведет к учительскому насилию, к строгости и требовательности, к угрозам и наказаниям, к постоянными проверкам, наказаниям через отметки, крики и унижения. Вот веер образования с неполным набором перьев. Все пёрышки веера связаны одним креплением: принуждением учеников к учению и хорошему поведению. Но учитель назовёт всё это проявлением своей любви и заботы и не будет отдавать себе отчёт в том, что сами ученики такую любовь и заботу принимают как насилие.

Если в течение длительного времени, когда происходило становление Вашей личности, в юные годы, Вы находились под авторитарным влиянием большинства Ваших учителей и воспитателей, тогда, надо полагать, Ваш подсознательный мир наполнился образами авторитарных педагогических действий. Разумеется, в Вашей жизни могли быть учителя с гуманным педагогическим сознанием, точнее, учителя, которые строили отношение с учениками на чувстве доброты. От таких учителей Вы тоже могли впитать в себя образы другого рода. Что же теперь перевесит в Вас, какие педагогические ориентации? И как Вы справитесь со своим внутренним конфликтом?

Чтобы преодолеть трудность, которая может возникнуть внутри Вас, понадобится целенаправленная, терпеливая, поступательная устремлённость; сознательный опыт творческой деятельности, смысл которой - познание и совершенствование в избранном пути.

Другая трудность связана с теми внешними условиями, которые будут влиять на Вас - на начинающего учителя:

1. Содержание и способ вашей подготовки в педагогическом колледже или университете. Те профессиональные дисциплины, которые осваивают студенты и по которым сдают зачёты и экзамены, - философия образования, история педагогики, теория педагогики, методики обучения отдельным школьным предметам, психология и др. - к сожалению, хранят дух авторитаризма. Они есть отражение традиционной педагогической практики, в связи с чем получается следующая картина: тот опыт авторитарной атмосферы, который хранит студент со времён школьного ученичества, находит закрепление теперь уже через профессиональные образовательные курсы. То есть, осознание профессии в какой-то степени базируется на подсознательной

установке. Конечно, можно помочь самому себе: не довольствоваться теми знаниями, которые предусмотрены стандартизированными курсами и которые излагают профессора в своих лекциях, интересоваться новыми идеями и практикой, много читать труды классиков педагогики, наблюдать за детьми, заботиться о них.

2. Другая группа внешних условий, которые будут причинять трудности и препятствия в творческом утверждении идей гуманной педагогики, будет связана с традиционными установками педагогического коллектива, вокруг вас. Ваши коллеги, привыкшие к своему авторитарному стилю, разумеется, будут внушать Вам работать как все. Авторитарно настроенному педагогическому коллективу и его руководителям может не понравится, когда в их среде зарождается творчество, противоречащее привычным нормам. И когда такое всё же возникает, то педагогический коллектив, директор, завуч, методисты начинают противодействовать и вытеснять "инородное тело".

3. А третья группа внешних условий, которая может создавать препятствия - это официальные программы, школьные учебники, методические предписания, инструкции и тому подобные вещи, которые ограничивают учительское творчество рамками. Они утверждены министерствами и другими руководящими органами образования. Они прямо-таки будут диктовать Вам свою авторитарную волю: как управлять детьми, в каком темпе проходить программу, каких принципов придерживаться, как оценивать продвижение учеников, когда и какие контрольные работы, тесты проводить и т.д. и т.п.

Как в таком случае быть?

Государственные образовательные стандарты, разумеется, должны быть выполнены. Но стандарты и ограничения для творческого учителя существуют для того, чтобы ломать и превосходить их. Для такой творческой деятельности Вам нужно будет иметь своё *педагогическое мировоззрение*.

Следует учесть, что для характеристики авторитарного педагогического подхода к детям не будут применены прямые понятия и, конечно же, само слово "авторитарность" тоже будет завуалировано словами "традиционная педагогика". В учебниках педагогики, предназначенных студентам, не будет сказано, что в них обобщается авторитарная педагогическая практика, а будет говориться об общей теории педагогики, о педагогической науке. Вы не раз услышите патетические восклицания о том, что любая педагогика гуманная и потому обособленно говорить о гуманной педагогике нелогично. С одной стороны, такое восклицание имеет резон: педагогика - наука, искусство и система взглядов - рождена для самой высокой цели воспитания подрастающего поколения и потому она должна быть только гуманной. Но как быть со

сложившейся педагогической реальностью, в которой властвуют авторитарность и сила? Как эту реальность назвать? И как быть ещё с тем, что наряду с так называемой теорией педагогики, которая есть отражение всех традиционных идей и практики, существует классическое педагогическое наследие, которое есть детище духовного гуманизма и которое с большим трудом пробивается в действующую практику учителей? Как эту действительность назвать?

Вот и возникают понятия: авторитарная педагогика и гуманная педагогика.

Вот и возникает перед нами вопрос: какой из этих двух образов педагогической жизни выбрать - авторитарный или гуманный? Никто не сделает выбора вместо Вас. Но дело не только в выборе, а в сознательной творческой воле.

И если выбор Ваш падёт на гуманную педагогику, то надо знать и о возможных трудностях, которые возникнут на этом пути: надо научиться побеждать самого себя и не бояться внешней среды, которая будет чинить разные препятствия.

Нам нужно *избрать качество своего педагогического огня*.

Здесь же уместно добавить несколько замечаний по поводу понятий: педагогический стаж и педагогический опыт.

Опыт и стаж - не одно и то же, хотя в обычной речи их всё время путают. Высказывания - "опытный учитель" и "учитель со стажем", "большой опыт" и "большой стаж" – применяются как однозначные. Получается, что "педагог с большим стажем" является синонимом высказывания "педагог с большим опытом". Заполняя разного рода служебные анкеты, мы обычно отвечаем на вопрос: "стаж работы". То есть, нас спрашивают о количестве лет работы. Нас не спрашивают об опыте работы, то есть, об особом качестве нашего труда.

Чем опыт и стаж отличаются друг от друга?

Педагогический стаж говорит о календарном времени работы, о количестве лет трудовой деятельности. Он может равняться году, десяти, пятидесяти годам. Мыслится, что по количеству лет стажа можно судить о качестве опыта: раз человек проработал учителем, скажем, пятнадцать лет, значит, имеет хороший опыт.

Но опыт *какого качества*?

Опыт означает, что педагог достиг того или иного уровня совершенства в определённой сфере деятельности путём целенаправленного творческого труда. Чтобы набрать десятилетний педагогический стаж, надо поработать именно десять лет. Но чтобы набрать опыт работы, скажем, по дидактической системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова или Л.В.Занкова, или по педагогической системе М.Монтессори, кому-то, может быть, понадобится один-два года, а кому-то - три-четыре. Таким образом, можно иметь стаж, но не иметь нужного опыта, и

наоборот: иметь хороший опыт без длительного стажа. Или возьмём такой случай: учитель поработал в школе двадцать лет, повторяя одни и те же штампованные уроки. А вот у другого всего пять лет стажа, но каждый педагогический день для него отмечен творческим поиском, целенаправленным совершенствованием и утверждением нового. Чей опыт богаче и выше по качеству? Есть опыт великого топтания на месте и есть опыт великого устремления и горения.

Чтобы стать опытным учителем и воспитателем, вовсе не обязательно иметь многолетний стаж, нужен только *сознательный творческий труд*, нужна *устремлённость к самосовершенствованию*.

А теперь о педагогических знаниях.

Вы можете иметь хорошие педагогические знания, которые приобрели, учась в педагогическом университете или колледже, а также путём самообразования. Это - теоретические знания. Но они должны пройти огненное крещение через ту жизнь, для которой они предназначены. Знания не могут полностью совпадать с действительностью; последняя, конечно, гораздо сложнее, чем она отражается в теории. Нужен ещё и опыт, как применять теорию. Одно дело - знать, как нужно делать, другое - уметь это делать. Огненное крещение знаний, то есть, применение теории на практике, потребует творчества, в ходе которого теория будет шлифоваться, часть знаний из неё выпадет, может быть, понадобится восполнить её дополнительными знаниями.

Практическая деятельность в претворении знаний породит в Вас взгляды, идеи, отношения, точки зрения, позицию и, конечно же, творческие умения. В педагогическом деле ценится опыт, который складывается и совершенствуется в творческом целенаправленном поиске. Такой опыт составляет основу для обобщений и выводов, для убеждений и мировоззрения, для создания новых теорий. Учитель ищущий и учитель действующий штампами - разные учителя.

Давно известно, что творчество придаёт особое качество учительскому труду. Но, к сожалению, пока не создана такая совершенная система аттестации учителей, которая воздала бы должное творчеству. Бывает и хуже. В иных педагогических коллективах иные руководители школ не терпят в своей среде "инакомыслящего" учителя, учителя с новаторскими идеями и практикой. Такая нетерпимость к творчеству учителя обедняет школу, задерживает развитие коллектива и, конечно, делает жизнь учителей скучной, однообразной, утомительной. Такая же жизнь достаётся ученикам от своих учителей.

Однако, учитель, который верен себе и педагогической идее, найдёт возможность уберечь свой жизненный путь.

И, наконец, об этом жизненном пути.

От выбора пути профессиональной жизни будет зависеть очень многое в смысле самоусовершенствования и обретения педагогического искусства. Со временем такая определённость, может быть, придёт и к Вам. Но если определитесь уже в начале пути, то, понятное дело, более успешно будете нарабатывать не всякий педагогический опыт, а опыт в утверждении именно своего пути.

Задания к первой теме:

1. Попытайтесь проанализировать свои школьные переживания, свои педагогические взгляды, свой выбор.

2. Внимательно вчитайтесь в слова великого русского философа Ивана Александровича Ильина (1883 - 1954). Возможно, они помогут Вам глубже постичь аллегорию огня педагогической жизни.

"Где огонь вспыхивает, там он утверждает свою власть и празднует свою победу. Вот почему он является символом радостного преодоления, естественного триумфа, победоносного танца... Он есть источник жизни и судьба Вселенной - живое дыхание Божие. Он светит и показывает: поэтому без огня нет ни очевидности, ни откровения. От него идёт тепло и жар: поэтому ни жизнь, ни любовь невозможны без пламени. Он несёт нам очищение и зовёт нас к новым формам бытия: кто жаждет чистоты, тот должен готовиться в духе к огненному очищению, а кто ищет прекрасной формы, тот должен сам возгореться внутренним пламенем...

...Благостно и мудро распределены среди твари дары огня. Каждое существо приобщается к нему лишь в меру своих сил и способностей, приемля лишь столько от его света, от его напряжения, от его могущества, сколько оно в состоянии вынести. И всё, что приемлет от огня, приемлет как бы искру Божию - чтобы достойно отвечать самому Творцу и Его дивному миру из глубины своего естества...

...Эта встреча двух огней - мирового и личного - осуществляется всего совершеннее в человеке. Ибо здесь огонь становится пламенеющим духом и все его дары и способности проявляются в их высшей и превосходнейшей потенции...

...Чем были бы мы без жара в сердце, без огня в молитве, без озаряющей очевидности в познании, без пламенной интенсивности в воле и в делах, без повелевающей, вдохновенной силы в очах? Но не значит ли это, что всё наше

достояние - самое благородное, самое прекрасное, самое мощное, что в нас есть - произошло от огня?.."

И.Ильин. "Поющее сердце". Изд. "Мартин", М. 2006, с. 156 - 159.

3. Вдумайтесь в слова Льва Николаевича Толстого:

"Всякое движение вперёд педагогики... состоит только в большем и большем приближении естественности отношений между учителем и учениками, в меньшей принудительности и в большей облегчённости учения".

4. Возьмите несколько современных учебников педагогики (как прошлого, так и текущего века) и определите: есть ли в них такие понятия, как: любовь, вера, радость, духовность, гуманность, сотрудничество? Какие у Вас возникают выводы?

5. Подумайте над рекомендациями, которые излагаются в стихах автора XVII века. Они из "Букваря" Рубцова, изданного в 1679 году.

Хочеши чадо благ разум стяжати,
Тщится во трудах вину пребывати;
Временем рана нужда есть терпети,
Ибо тех кроме бесчинуют дети.
Розги малому, бича большим требе,
А жезл подрастшим при нескудном хлебе.
Та орудия глупых исправляют,
Плоти целости ничтоже вреждают.
Розга ум острит, память возбуждает,
И волю злую в благу прелагает...
Целуйте розгу, бич и жезл лобзайте:
Та путь безвинна; тех не проклинайте,
И рук, яже вам язвы налагают,
Ибо не зла вам, но добра желают.

6. Подумайте над портретом учителя или воспитателя, который даётся в тексте:

Придёт кто-то и скажет:
- Могу быть учителем, имею диплом.
Где же дети? Дайте мне учить их!
Могу держать их в руках.
Умею кричать и орать,

попирать и унижать.
Могу пугать, угрожать.
Могу доводить до отчаяния.
Умею ехидничать и высмеивать.
Буду винить всех и каждого.
Буду во всём отказывать.
Буду доносить родителям
и настраивать их
против своих же детей.
Умею строго наказывать.
Я бездушный, бессердечный,
мстительный, раздражительный,
грубиян, истеричный.
Что ещё нужно?
Дайте учить детей...

Скажите такому:
- Мы не держим в школе
бешеных собак!

7. Объясните, пожалуйста, в чём аллегория притчи "Человек и мечта".

Человек и Мечта подружились.
- Давай погонимся за Синей Птицей, - сказала Мечта.
- Давай... - сказал Человек.
В погоне за Синей Птицей неожиданно для себя они
воспарили над бездной.
Человек испугался.
- Я упаду в бездну... Хочу обратно! - закричал он.
Мечта встревожилась:
- Не думай о падении, думай о Синей Птице...
- Но я же упаду...
- Держись за меня...
В мгновение ока Человек должен решить:
отчаиваться дальше или, держась за Мечту, лететь дальше.

И как он решит?

И что лучше: жить, находясь как бы в прыжке над бездной,

или жить, не отрывая ног от земли?

8. Как бы Вы ответили на вопрос Константина Дмитриевича Ушинского:

"Ни один практик педагог не отвергает возможность большого или меньшего совершенства в своем деле, конечно, ни один из них не признает равенства искусства воспитания во всех своих собратиях. Напротив, каждый из них так гордится своей опытностью, высчитывая по пальцам года своей воспитательной деятельности. На чем же основывается такое неравенство, или, другими словами, что такое педагогическая опытность?"

"Неужели дело воспитания так легко, что стоит только принять на себя звание воспитателя, чтобы постигнуть это дело во всей его полноте?"

9. Как бы вы ответили на вопрос Дмитрия Николаевича Узнадзе:

"И сегодня, когда человек считает себя на высшей ступени развития культуры, состояние воспитания так же безнадежно, как было всегда. В чем причина такой безысходности?"

Литература по теме:

Манифест гуманной педагогики;

Я.Корчак, Интернат, Антология гуманной педагогики.

В.Н.Сорока-Расинский, Не «халдеи», а учителя, Антология гуманной педагогики.

Д.Н.Узнадзе, Введение в экспериментальную педагогику, Антолония гуманной педагогики.

К.Д.Ушинский, О пользе педагогической литературы, Антология гуманной педагогики.

Ш.А.Амонашвили. Улыбка моя, где ты?

Я.Корчак, Когда ещё стану маленьким.

Тема 2. Повышение качества образовательного процесса через изменение культуры педагогического мышления

В разных словарях и энциклопедиях, в учебниках педагогики и методических пособиях и, вообще, в специальной литературе мы найдём множество определений педагогики. В них она будет рассматриваться и как наука, и как искусство, и как прикладная часть философии. Она действительно сочетает в себе все эти качества. Но какое же она занимает место в иерархии общечеловеческих форм сознания? Ответ на этот вопрос даст нам понять об исключительной значимости педагогики в жизни людей, в жизни общества.

В историческом развитии человечества сложилось несколько форм сознания, с помощью которых оно познаёт мир, систематизирует опыт и знания, организует и развивает жизнь и, в общей сложности, эволюционирует себя.

Такими формами являются: сознание религиозное, философское, научное, этическое, эстетическое, бытовое. Ко всем этим формам причисляется также педагогическое сознание. Оно, с одной стороны, несёт в себе некоторые свойства всех остальных, с другой же, до той степени отличается от каждого из них, что стоит обособленно.

Все формы сознания имеют одинаковые источники происхождения: эти источники прирождённые, естественные, сущностные. Так, для религиозного сознания первоисточником является сущностное чувство веры, которое человек несёт в себе от рождения. От рождения несёт он также страсть к познанию, нравственный закон, чувство совести, чувство прекрасного и, конечно же, чувство воспроизведения рода - родительское чувство. Следуя движению своих сущностных (можно сказать и так: духовно-естественных) чувств и переживаний и общаясь с внешним миром, природой, созерцая звёздное небо, заглядывая в себя, выстраивая социализированную жизнь - человек и человечество рождают и развивают названные формы сознания.

Рассмотрим этот аспект на двух примерах - чувства веры и чувства воспроизведения рода.

Человек рождается с чувством веры, которое объединяет в себе запросы духовной и материальной природы. Оно снабжено импульсом к движению. Без него человек развиваться не будет, не сможет. У человека никогда не будет столько опыта и знаний, чтобы обосновывать каждый свой шаг, каждое своё решение, каждый свой выбор. Там, где есть опыт достоверных знаний, вера отступает. Вера нужна там, где человек не владеет открытыми знаниями, не имеет опыта, но стоит перед необходимостью действовать. Если нет знаний и опыта и нет веры тоже, то родится смятение,

растерянность, страх. Но как только возобладает вера, эти слабости человеческой души отступают, а взамен приходят силы духа: мужество, надежда, риск, творчество, подвиг, героизм, устремлённость. Вера возвышает состояние духа.

Большинство дел своих, тем более повседневных, человечество и каждый отдельный человек творит, опираясь на веру, а не на научные знания или гарантирующий удачу опыт. И дела эти, может быть, более важные и судьбоносные, чем дела, научно и опытом обоснованные. Кстати говоря, любое знание, любой опыт есть детище веры.

В сущности человека чувство веры заложено изначально как некий путеводитель в мире непознанного. В вере человек чувствует защищённость и правильность выбранного пути, чувствует знания, которые ему ещё не открыты и, может быть, никогда не откроются. Тем не менее эти знания, данные в чувствах, дарят ему свободу и поощряют к деятельности.

Что есть вера?

Восточная мудрость пояснит нам: "Вера есть предчувствие знания". В этих предчувствующих знаниях заключена самая величайшая и сокровенная Истина - познание Бога. "Бога никто никогда не видел", но чувство сокровенной Истины делает человека религиозным, приобщает его к тому или другому религиозному учению.

Следует подчеркнуть: чувствознание может быть только субъективным переживанием; вера человека есть субъективное состояние его духа. Сообщество людей может принимать одно и то же религиозное учение и стать единоверцами, но переживание религиозной Истины, то есть, веры, у каждого будет своё, и он никому не сможет показать свою веру.

Чувство веры есть основа для зарождения и развития религиозного сознания. Не было бы в человеке этого чувства - религиозное сознание не возникло бы, не возникли бы религиозные учения.

Что же религия делает в жизни человека и человечества?

Она предлагает человеку и человечеству образ и нормы земной жизни, придерживаясь которых они могут обрести жизнь вечную, жизнь в Царстве Небесном. Во что человеку надо верить? Ему надо верить в то, о чём у него никогда не будет достоверных, научно обоснованных знаний; надо верить, что Бог существует, существует Царство Небесное, существует бессмертие духа. Всё это отражается только в вере, только через субъективное чувствознание. И надо верить ещё, что от образа реальной жизни, жизни в материальном мире зависит достижение той будущей, посмертной жизни, которая отражается в вере.

Тысячелетняя всемирная история утверждает, что вера в Бога самая прочная Истина для человечества, хотя наука не в состоянии своими материалистическими способами доказать эту Истину, снять с неё покровы веры, превратить её в открытые, объективные знания. Ей, несмотря на упорные старания, также не удаётся опровергнуть эту Истину, доказать её несостоятельность.

Человечество прошло много суровых испытаний, но ни разу не рассталось со своей верой в Бога и религиозные учения. Каждое мировое религиозное учение стало для своих верующих основой создания культуры, образа жизни, ценностей и устремлений. Религиозное сознание отчасти стимулировало развитие науки, искусства, философской мысли. Оно и сейчас охватывает планету, задевает каждого. Таким образом, религиозное сознание является общечеловеческой, планетарной формой сознания и в силу хранимой в нём Высшей Истины оно и возглавляет все остальные формы сознания.

А теперь о чувстве воспроизведения рода.

Планета Земля создана для людей, для их эволюционного восхождения. Чувство воспроизведения рода, которое роднит нас с животным миром, в человеческой действительности возвышается до осознания целенаправленного воспитания детей, до осознанного родительского чувства, родительской заботы. Так же, как чувство веры перерастает в религиозное чувство и религиозное сознание, - так же чувство воспроизведения рода перерастает в родительское чувство и педагогическое сознание.

Родительское чувство тоже наделено импульсом к движению. Оно естественно зарождает в людях желание иметь детей, рождать детей и воспитывать их, помочь им освоить накопленный человечеством опыт, пропитаться духовно-нравственными нормами общества. Вновь пришедшему в земную жизнь только через воспитание открывается путь к эволюционному продвижению.

Родительское чувство не есть голое физиологическое переживание и потребность к размножению. Импульс, заложенный в нём, ведёт родителей не к хаотической, а к целеустремлённой воспитательной деятельности. В основе этого чувства лежит чувствознание о воспитании Ребёнка. Чувствознание - это такое состояние духа, когда мы не знаем и даже не задумываемся, почему делаем, то что делаем, а просто верим, что действуем правильно. Родительское чувствознание есть та первородная педагогика, которая полна мудростью и целесообразностью. С этим связаны высказывания: "Материнское сердце", "Отцовская мудрость". Они означают, что каждому человеку уже от рождения даётся чувствознание о том, как стать родителем и воспитывать собственного Ребёнка.

В жизни много таких случаев, когда мама, не имея никаких научных педагогических знаний, не имея опыта воспитания детей, при первом же рождении Ребёнка воспитывает его в полном соответствии с лучшими педагогическими идеалами. Но вот некий профессор педагогики, который учит других, как нужно воспитывать детей, не может справиться с воспитанием собственного Ребёнка.

Причина в том, что родителям даётся мудрость воспитания через чувства. Самые рафинированные научные знания о воспитании Ребёнка могут стать непригодными и бесплодными, а то и вредными, если они не оплодотворяются чувствами, если они не выстраиваются по линии чувствознания, которое есть мудрость воспитания.

Но нам надо учесть ещё одно обстоятельство, которое способствует проявлению родительского чувствознания.

Представьте себе молодую пару, - мужа с женой, - которые мечтают иметь Ребёнка. И вот Ребёнок зачат.

Если будущая мама вынашивает Ребёнка, любя его, если она в своём воображении ласкает его и строит планы, как будет воспитывать, как нежно его будет любить, как заботливо будет воспитывать, видит в нём уже повзрослевшего молодого благодарного, великодушного человека, то ей откроется доступ к мудрости воспитания, которую хранит её чувствознание. И чем усерднее будет она следовать зову сердца, тем успешнее она справится со сложными обстоятельствами воспитания. В таком случае она с пользой применит и те знания, которые почерпнёт из умных педагогических книг. То же самое можно сказать об отце. О своём материнском сердце и об отцовской мудрости могут говорить не всякие мамы и папы, у которых есть дети, а только те, в которых открывается чувствознание.

Что может случиться, если женщина забеременела против своей воли, если она не хочет иметь Ребёнка, находится в мучительных переживаниях, как от него избавиться, борется с ним?

Случится беда: Ребёнок родится, а в матери не откроется мудрость воспитания, доступ к собственному материнскому чувствознанию будет перекрыт. Она не будет знать, как его воспитывать: как любить, как ласкать, как ухаживать, как играть с ним, когда и какое давать наставление. Естественная мудрость воспитания покинет её, воспитание она не будет переживать как состояние духа. То же самое произойдёт с отцом, для которого Ребёнок станет обузой. Педагогические книги, пусть даже самые умные, мало принесут им пользы.

Родительское чувствознание содержит в себе мудрость воспитания. В тысячелетнем опыте человечества эта мудрость начала раскрываться и складываться как

педагогическое сознание. Она способствовала зарождению и развитию народных традиций воспитания, т.е. педагогического мышления.

Педагогическое мышление есть общепланетарное явление, общечеловеческая культура. Это потому, что мыслить педагогически присуще каждому человеку. Никто не может сказать: "Я не педагог". Человек может не быть поэтом, художником, математиком или кем-то ещё, но стать родителем предписано каждому. Если родится Ребёнок, то родители уже естественным образом становятся педагогами: они начинают заниматься воспитанием, наставлением, обучением. У них вырабатываются собственные подходы к воспитанию, свои взгляды; они дают себе волю, не утруждаясь наукой, убеждённо говорить о правилах и нормах воспитания и обучения Ребенка. Это общеизвестный факт, что любой человек так же свободно рассуждает о педагогических проблемах, как о привычных бытовых явлениях, но вовсе не любой позволит себе так же самоуверенно обсуждать проблемы математики, физики, биологии и других наук, если он не математик, не физик, не биолог. Профессиональными воспитателями, учителями, наставниками и, вообще, профессиональными педагогами становится очень малая часть людей: они через педагогические колледжи и университеты, через курсы переподготовки овладевают специальными теоретическими знаниями, получают дипломы о педагогическом образовании, что даёт им право считать себя профессиональными педагогами и работать по специальности. Но это не значит, что только им предписано заниматься педагогическим делом, а все остальные, у кого нет специального педагогического образования, не могут воспитывать детей, ибо они не педагоги. Если человек не математик, конечно, не решит сложное уравнение и не возьмётся за такое дело. Но если он не профессиональный (по специальному образованию) педагог, это не мешает ему заниматься воспитанием собственных детей; скорее, наоборот: небеса возлагают на него долг этим заниматься.

И что же мы видим?

Каждый человек, независимо от своей профессии, по законам естества, является педагогом; каждому предписано воспроизводить род, каждому даётся в чувствознании мудрость воспитания. Если какая-либо мама скажет, что она не педагог, а врач, это будет означать только, что она не имеет профессиональное педагогическое образование. Но она уже педагог потому что, имеет Ребёнка и воспитывает его, значит, занята педагогическим делом. Вопрос будет заключаться только в том, насколько мудро решает она задачи воспитания своего Ребёнка.

Порой вовсе не педагоги по своему профессиональному образованию и вовсе не призванные к этому делу люди решают самые насущные педагогические вопросы - это разного уровня руководители образования. Иногда от их решения зависит судьба

подрастающего поколения. И беда, если при этом не будет ими руководить прирождённая педагогическая мудрость.

Без необходимости мыслить педагогически не может обойтись никто. Вот и получается, что педагогика есть планетарная форма сознания, общечеловеческая культура мышления.

Попытаемся дать оценку проблеме воспитания в жизни людей. Проблема эта не может быть решена раз и навсегда. Она вечная проблема в силу того, что воспитанность и образованность есть сугубо личностное, субъективное достояние, не передаётся другому по наследству или как дар. Свою воспитанность и образованность человек уносит с собой, и каждый прибывший в земную жизнь Ребёнок должен быть воспитан и образован. Этим занимается поколение взрослых, уже воспитанных и образованных до определённых уровней: оно воспитывает и образовывает подрастающее поколение, которое потом само становится взрослым и начинает заниматься тем же в отношении последующего поколения.

Раз и навсегда не могут быть установлены пути и способы воспитания и образования. Педагогика как наука не в состоянии определить те вечные фундаментальные законы и создать совершенную образовательную модель, которые остались бы на века как объективная реальность. Мы имеем дело с живым процессом, участники которого постоянно меняются, меняются условия, влияющие на этот процесс. А самое главное, этот живой процесс, во-первых, находится в гуще эволюционной жизни и есть её сущностная часть, при том, такая, что сама постоянно должна обновляться и влиять на обновление целого; во-вторых, люди, которые ведут этот процесс, насыщаются его целями и содержанием, исходя из своих субъективных взглядов, предпочтений, вкусов, характера и т.д.; в третьих же, сами воспитанники, которые находятся под воспитательным влиянием, тоже не однозначны, и каждое новое поколение детей проявляет свои качества, отличные в сравнении с предыдущими поколениями, не говоря уже о том, что каждый Ребёнок есть весьма сложная и неповторимая педагогическая задача.

Может ли человечество отказаться от такого сложнейшего и непрерывного, постоянно меняющегося занятия, каким является воспитание и образование детей? Тем более, что оно поглощает огромное количество времени, заполненного заботами и тревогами, и огромные материальные ресурсы. Мы же видим, как любому государству в тягость образование своего молодого поколения. Так, могут ли люди избавиться от этого занятия и, тем самым, облегчить себе жизнь? В ближайшем будущем и в отдалённом тоже такая возможность не предвидится. Она не предвидится никогда, если не случится такое, когда рождаются дети, уже воспитанные и образованные, способные

сразу включиться в "большую" жизнь. В животном мире много таких пород зверей и насекомых, детёныши которых сразу же после рождения отдаляются от тех, кто их родил, и начинают самостоятельную жизнь. Но Творец не наделил нас таким даром, а предписал нам долгую и терпеливую, не без жертв, заботу о детях. Мы можем утешить себя только тем, что когда-либо в нашей действительности сложится гармонично организованная общественная и личная жизнь, которая будет полна Света, и она смягчит нашу заботу. Но достижение установления такой жизни связано с чем? С воспитанием совершенных людей!

Что есть воспитание в контексте жизни?

Оно есть качество жизни. Каково воспитание - можно ожидать соответствующее изменение качества жизни в том обозримом будущем, когда данное молодое поколение вольётся в неё: жизнь растворит его в себе, не оставляя от него следа, или поколение со своей волею изменит облик жизни, сделает её более или менее возвышенной. Воспитание несет качество жизни, но само оно тоже нуждается в качестве, которое зависит от общества, от всех тех социальных сил, которые действуют в обществе. Может ли общество осознать важность качества воспитания, понять, в чём это качество состоит, и позаботиться, чтобы хотя бы будущему поколению достался тот духовно-нравственный облик, которого лишился сам и от которого зависит эволюция человечества на Земле? Или же поступит оно по-другому: погрузившись в свои мелкие земные проблемы, в заботах о своём материальном благе, оказавшись в западне злобы и алчности, забудет о самом святом - о воспитании молодого поколения? Может быть, даже воспользуется его доверчивостью и вовлечёт в решение своих эгоистических нужд?

Качество жизни во многом зависит от качества воспитания, а качество воспитания зависит от уровня сознания общества, которому доверено творить эту жизнь. Эту мысль можно рассматривать как закономерность, отражающую объективную действительность. А вопрос состоит в том, на каком уровне осознаёт общество само качество жизни и, исходя из этого, качество воспитания.

Проблем у общества всегда уйма. Каждая эпоха рождает свои проблемы. Но среди всех проблем всех эпох проблема воспитания есть постоянная. Иногда общество той или иной эпохи умаляло значение воспитания и, кстати говоря, оно никогда не уделяло воспитанию достойного внимания. Людям об этом напоминали самые выдающиеся мыслители своего времени, особенно же - классики педагогики. Однако общество не всегда внимало зову Свыше. Так было и, к сожалению, так есть до сих пор: общества и государства стран мира, относятся к проблеме воспитания и образования не с пониманием эволюционного развития человечества, а с позиций узких задач

обустройства личной жизни, с позиций политической и экономической коньюнктуры. И это при том, что, повторяя уже сказанное, на Земле нет более важной социально-исторической проблемы, чем воспитание и образование подрастающего поколения, его устремлённость к духовно-нравственному совершенствованию. Духовная нищета людей есть причина всех социальных бедствий, нравственный упадок ускоряет разложение общества. Алчность, зависть, корысть, чувство собственности, злобы, гордыня, ненависть и тому подобные составляющие тьмы есть те подлинные причины, которые рождают вражду не только между отдельными людьми и сообществами людей, но и провоцируют межгосударственную напряжённость, столкновения, войны. Политики обычно маскируют истинные причины, - бездуховность и безнравственность, - некими (экономическими, геополитическими, национальными, межрелигиозными и т.д.) условностями.

Так же можно было бы обсудить и другие формы сознания, имеющие почву в соответствующих чувствознаниях. Но думаю, что и без такой работы мы можем определить место педагогики в иерархии форм сознания. Если принять, что мои суждения имеют логику и историческое объяснение, то высшей формой общечеловеческого, планетарного сознания следует признать религиозное сознание: оно придаёт прирождённому чувству веры конкретный и высший смысл жизни, указывает людям путь жизни, выстраивает духовно-нравственные нормы жизни, определяет облик культуры. С исторической точки зрения религиозное сознание самое устойчивое, всеобщее, имеет деятельную силу, способную организовывать и направлять к цели народы и государства. Разлад общества может начаться с развала религиозного сознания людей, и примеры того можно наблюдать в современном мире.

Главная задача всех мировых религий, которые возникли на почве прирождённого чувства веры - это воспитывать людей, давать им законы духовно-нравственной жизни, организовать их жизнь, направить их на самовоспитание и самосовершенствование. Всё это называется спасение душ людей от грехов и падений, от гибели.

За религиозным сознанием следует схожее с ним по целям и задачам педагогическое сознание. Его можно ещё назвать общечеловеческой (планетарной) культурой мышления. Истинная педагогика озабочена созиданием Человека в человеке, Человека благородного и великодушного. Автор прекрасной книги под названием "Педагог" Климент Александрийский, один из отцов раннего христианства, назначение педагогики определил так: "Педагогика состоит в усмотрении истины по прямому направлению к Богу, в неустанном отпечатлении на себе дел вечно ценных". В педагогическом процессе все средства, все его компоненты должны быть подчинены этой цели. Среди этих компонентов мыслятся и знания в виде основ наук.

Допустимо ли возвеличивание задачи «вооружения» подрастающего поколения основами наук над целью воспитания Благородного Человека? При том, возвеличивание до той степени, что всякие другие цели и задачи воспитания отодвигаются на задний план или вовсе снимаются? Великий Менделеев говорил: «Давать знания необлагороженному человеку то же самое, что и дать в руки сумасшедшему саблю». Думаю, нам не будет трудно представить, что мог бы натворить озлобленный, корыстный, жадный человек, вооружённый современными, пусть даже школьными, знаниями по физике, химии, биологии, психологии, технологий, компьютерной грамотности.

Чему должны служить все науки в школе, все так называемые учебные предметы? Созидать Человека в человеке, облагораживать душу и сердце растущего человека, возвеличивать в его воображении значимость общего блага, взращивать в нём благородство и великодушие, дать импульс движению по прямому направлению к Богу. Наука должна способствовать разрешению этих целей и задач.

Нельзя, чтобы в школе науки ставились выше Ребёнка, мы не можем жертвовать детьми наукам. Это в научном мире учёный может жертвовать собой интересам науки, там важнее развитие науки, открытия. Пример тому - преданность науке выдающихся физиков, мужа и жены - Жолио и Марии Кюри.

Название "учебный предмет" не соответствует тому назначению, ради которого та или иная наука вводится в содержание школьного образования. Такое название делает акцент на том, как учить предмет и обучающий процесс доводить до технологизации. Куда более уместно будет, если применить понятие "образовательный курс" и придать каждой науке, вводимой в школе, образовательное, воспитательное направление.

Что нам помешает так поступить и, вообще, одухотворить образовательный мир, какая-нибудь не зависимая от нас объективная причина?

Нет, конечно, такой объективной причины тут нет. Одухотворение образовательного мира зависит от нас, от нашего сознательного устремления, от нашей сознательной воли. Не времена и обстоятельства решают за нас качество содержания воспитания и образования и соответствующих процессов, а наша субъективная, даже индивидуальная, тем более, коллективная воля. Фактор субъективности в этом мире исключителен.

Чтобы к чему-то поспешить, нужно сперва определить: к чему именно. Чего нет в голове, руки того делать не будут, ноги к тому не устремятся. Мы созидаем во внешнем мире то, что хотим и что уже приняло очертания в нашем духовном мире. Особенно же успешно творим, когда сердце и разум действуют сообща и в согласии.

Это относится ко всем сферам жизни и, конечно же, к педагогической деятельности тоже. Наши представления о реалиях педагогической действительности становятся основой для нашей же практической педагогической деятельности. Отсюда вывод: мы строим тот образовательный храм, который уже возвели внутри себя. Весь вопрос в том, каков этот храм в нашем внутреннем мире, какие ценности образования стали для нас ведущими, во что мы верим, из каких постулатов исходит наше педагогическое сознание. Именно наше личное, субъективное педагогическое сознание решает судьбу педагогических процессов, а не методики, программы, учебники, тем более, "технологии" и тому подобные педагогические инструментарии. Конечно, инструментарии должны быть добротными, но педагогический процесс будут вести не они, а учитель, воспитатель, которые вовлекают, перерабатывают и видоизменяют их в своём субъективном мире.

Педагогика как общечеловеческая, планетарная культура мышления есть состояние духа каждого человека. Если даже она станет профессией для кого-либо из нас, и мы будем называться учителями и воспитателями, педагогика всё же останется состоянием духа, т.е. той внутренней силой, которая будет побуждать нашу внешнюю деятельность. Наш внутренний - субъективный - мир направляет нас на созидание субъективного внешнего мира, в который будут вовлечены объективные реалии. И эта субъективная действительность будет влиять на эти объективные реалии и преобразовывать их. У каждого из нас всегда будет свой взгляд на решение тех или иных педагогических проблем и задач. Но есть и общепризнанный, так сказать, обобщённый, отшлифованный опыт, что составляет опору профессиональных педагогических знаний. Такие знания накапливаются годами и десятилетиями, складываются они как педагогические традиции, обычаи, нормы.

Такому общественному опыту, который закреплён в деятельности чередующихся поколений учителей и воспитателей и который ещё обнаучен, как правило, придаётся статус объективной истины, которая отражает независимую от воли человека действительность. То есть, педагогические процессы и рождающиеся в них реалии рассматриваются так же, как, скажем, факт земного притяжения или периодическая система Менделеева. Но упускается из виду, что объективные реалии, обнаруживающиеся в педагогическом процессе в виде обучаемости и необучаемости, воспитуемости и невоспитуемости, и других проявлений, могут быть последствиями этого самого педагогического процесса, который является продуктом субъективной воли учителя и воспитателя. Но если эта воля не снабжена творчеством, широкими и глубокими знаниями, устремлением к совершенствованию, не подкреплена чувством

веры и любви, долга и отзывчивости, если в ней замешаны неуравновешенность характера и т.п. - каким получится педагогический процесс?

Конечно, в десятилетиями выработанном, обобщённом и закреплённом опыте хранятся полезные достижения, они могут во многом удовлетворить профессиональную деятельность учителей и воспитателей. Но бывает, когда закреплённый таким образом педагогический опыт уже не соответствует требованиям нового времени. Возникают новые взгляды, новый опыт, которые стремятся расширить поле своего влияния и действия. Стало быть, что может помешать новому, если оно более продвинутое? Да, есть такие силы: сами же учителя и воспитатели, которые уже влились в традиционно установленные педагогические установки. Традиции - это закреплённые многолетним опытом застывшие формы сознания. Они могут хранить в себе как истину, так и заблуждение. Ломать традиции - это не старый дом сносить, а ломать нужно самого себя, нужно перестраивать своё сознание, которое привязалось к традиционному. Кто-то или действительно верит, что традиционное лучше, чем новое, потому не хочет менять его на что-то другое; или же ему просто трудно перестраиваться на лад нового, ибо это будет связано с ломкой привычного, с необходимостью обновления сознания и проявления творчества. Могут быть и другие причины. Тончайшему педагогу и психологу П.П.Блонскому принадлежит известное обращение: "Учитель, смотри же, не являешься ли именно ты сам главным препятствием обновления школы?"

Все такого рода препятствия против ведения полезного и перспективного нового называются педагогическим консерватизмом. А стремления творить новое и вводить его в образовательной практике именуется новаторством. Противостояния же между ними - консерваторами и новаторами - по существу происходит не с целью защитить объективную педагогическую истину, а с целью утвердить превосходство своих субъективных взглядов и убеждений, своего субъективного опыта. Ради справедливости следует отметить, что бывают случаи, когда те или иные новаторские начинания, сперва сопровождаемые с надеждой на большое будущее, со временем оказывались несостоятельными. Это означает, что разумное противостояние нового и старого в образовательном мире имеет смысл. Но противостояние должно быть таким, когда обе стороны глубоко заинтересованы продвинуть теорию и практику воспитания и обучения, и вместо ожесточённой критики ведут вдумчивый диалог. При этом очень важно, чтобы представители обеих сторон были устремлены к поиску и творчеству, были открыты к новым идеям и новому опыту, которые могут возвышать и утончать их педагогическое искусство. Тогда консерватизм не станет камнем преткновения для живой и вечно восходящей педагогической Истины.

Каждый учитель, каждый воспитатель создаёт вокруг себя свое субъективное педагогическое поле, источниками которого являются его мысли, чувства, переживания, характер, отношения, опыт, знания, убеждения, настроения, взгляды, вера, в общем, вся его сущность, весь его духовный мир. Если бы педагогика была сферой строгой науки, мы бы были вынуждены безоговорочно принимать установленные ею законы объективной действительности. Скажем, есть ли нам смысл оспаривать формулы, по которым вычисляется площадь или объём? Мы можем только перепроверить (если на это, конечно, будет причина) и убедиться, что наука права. То, что заброшенный камень будет падать и есть формула, по которой можно вычислять скорость падения, тоже определено наукой. Установленные наукой законы объективного мира мы принимаем, можем ими пользоваться, оспаривать их не будем (это только тогда, когда чувствуем возможную ошибку, упущения и т.п. в той или иной научной теории и разработках, однако, этим скорее будет заниматься опять-таки учёный, а не каждый). Но что касается педагогических положений, независимо от того, являются ли они продуктом научно-экспериментальных исследований или творческих и новаторских поисков, мы позволяем себе сомневаться в их пригодности, можем иметь своё мнение, можем применять в своей практике или не применять. Оценкой предлагаемых педагогических новшеств могут быть заняты не только учителя и воспитатели- профессионалы, но и родители, и всё общество, и каждый будет считать, что знает, о чём говорит. Бывают случаи, когда родители подают своих детей в школу, в которой введена некая образовательная особенность, или уводят из школы, потому что не верят в эту особенность.

Существуют разные педагогические, дидактические, методические и тому подобные системы, и они предлагаются педагогическому сообществу для выбора. Существуют авторские методы и подходы. Существуют ещё коллективные педагогические проекты. Все они отражают субъективное видение разных аспектов образовательного мира. Получается, что каждый учитель строит вокруг себя своё субъективное образовательное пространство. Какое бы он ни выбирал направление, какие бы ни получил педагогические знания, он всё пропускает через свой уровень педагогического сознания, накладывает на них свои отпечатки и так воплощает в практике. Иным учителям какая-либо дидактическая система кажется сложной для детей. Другим та же самая система кажется приемлемой, третьи могут вовсе её опровергнуть. И такого рода оценки будут связаны не столько с самой дидактической системой, сколько с уровнем педагогического сознания самих учителей.

Таким образом, образовательный процесс есть продукт нашего субъективного воображения и действия так же, как картина художника есть материализованное

выражение его духовного мира, стихи поэта есть выражение его вдохновения и переживаний, музыка композитора тоже есть плод его духовного мира. Единственный, может быть, объективный закон, который лежит в основании педагогических процессов и многих его составляющих, заключается в том, что в нём всё субъективно. Потому главнейший вопрос, связанный с качеством образования, зависит от вопроса личности учителя и воспитателя, от их сознания, характера, знаний, опыта, а главное, устремлённости к совершенствованию и расширению сознания. Не все художники создают достойные картины, не все композиторы сочиняют возвышающую музыку, не все поэты вдохновляют читателей своей поэзией. Также не все учителя дарят своим ученикам уроки для их духовно-нравственного и познавательного роста.

У одних учителей и воспитателей дети чувствуют себя хорошо: им интересно, они увлечены, чувствуют своё продвижение и успех, радуются общению с учителем и воспитателем, любят их. Это не потому, что дети такие, а потому, что учитель (воспитатель) такой. У других же учителей и воспитателей те же самые дети чувствуют себя неуютно, им скучно, неинтересно, они напуганы, ущемлены, они дерзкие, грубые, отстают в познании и т.п. И эта разность во взаимоотношениях исходит не столько из приёмов и методов или программ и учебников, даже не из методических систем, а из самих учителей и воспитателей, от богатства их духовного мира, от их расширенного сознания, от их нравственности. Убеждённый авторитар будет строить авторитарное образовательное пространство. Гуманно настроенный педагог будет искать способы для создания гуманного характера образовательного поля. В каком из этих образовательных полей будет хорошо детям?

Существует, помимо индивидуального, коллективный педагогический субъективизм. Мы можем назвать разные системы, концепции и подходы, которые вырабатывают педагогические коллективы, авторские группы и, увлекая многих, берутся за их осуществление. Иногда какой-либо яркий лидер может увлечь своей мощной идеей и новаторским опытом не только маленький педагогический коллектив, но и учительские массы. Бывает также, когда какое-либо педагогическое начинание вызывает массовый энтузиазм учителей-последователей. Одним из таких является объединение десятков тысяч учителей и воспитателей вокруг идеи педагогики духовного гуманизма или, просто, гуманной педагогики. Вариаций коллективного педагогического субъективизма в образовании великое множество, и это естественно: развивается педагогическое творчество, генерируются идеи, накапливается новый опыт. Субъективными являются также законы об образовании, нормативы, предписания, постановления, приказы и тому подобные акты, принимаемые государством с целью проведения в образовании своей политики. Всякие "стандарты"

образования, программы, учебники, методические пособия также есть плоды субъективного творчества.

В этом субъективном поиске педагогической Истины мы сталкиваемся со своего рода осложнениями. Дело в том, что педагогическая Истина даётся нам через чувствознание, и облечь её в чёткие словесные выражения во всей полноте практически невозможно. Мы чувствуем Истину и постигаем какую-то её часть. Но если мы собрали бы все эти части и попытались бы построить из них целостную картину, мы бы запутались: мы бы не справились с огромным количеством мозаичных частей педагогической Истины, которая к тому же постоянно совершенствуется. Вот набор идей, которые нам представляются составными частями целостной педагогической Истины:

- гармоничное воспитание (развитие),
- всестороннее развитие,
- общее развитие,
- вооружение основами наук,
- подготовка к жизни,
- воспитание для жизни с помощью самой жизни,
- авторитарное воспитание,
- гуманное воспитание,
- свободное воспитание,
- воспитание в духовной общности,
- воспитание нового человека,
- воспитание личности,
- воспитание благородного человека,
- познание от лёгкого к трудному,
- познание от трудного к другому,
- воспитание (обучение) в сотрудничестве,
- фронтальное обучение,
- переживание радости познания,
- переживание мук познания,
- поощрение к познанию,
- принуждение к познанию,
- любовь к детям,
- требование к детям,
- сознательная дисциплина,
- дисциплина духа,

- духовное начало образования,
- материалистическое начало образования,
- педагогика есть наука,
- педагогика есть искусство,
- педагогика не есть наука,
- педагогика есть состояние духа и т.д.

Мы видим, что некоторые из этих положений противоречат другим положениям. Какое из них истинное, какое - ложное? Те, которые придерживаются авторитарного режима в образовании, будут считать, что действуют согласно Истине. Но другие учителя и воспитатели, принимающие идеи гуманного подхода, тоже считают, что Истина в их руках.

Что нам поможет отличить, какие из этих идей лучше послужат делу воспитания и образования? Вот эти критерии, которые также условны, а не научно обоснованы:

- количество приверженцев: чем большее количество людей (профессионалов образования, непрофессионалов) выбирает данное направление, тем больше надежды, что имеем дело с Истиной; однако не исключено заблуждение: мнение большинства может быть результатом традиционно сложившихся взглядов;

- государственное признание: в законе об образовании некие педагогические взгляды могут быть объявлены как нормы и потому истинными. Но заблуждения не исключаются и в данном случае: скажем, идея об едином государственном экзамене, которая сделалась нормой - истинна ли она или ложна?;

- время: если те или иные идеи и опыт выдерживают проверку временем и становятся незаменимыми, то они могут быть истинными и становятся традиционными. Но часто обнаруживается, что некоторые педагогические нормы, считавшиеся долгое время истинными, оказываются ложными. Таким образом, и время не всегда может защитить педагогический мир от заблуждений.

Эти критерии, как видим, с одной стороны, направляют нас к Истине, с другой же, не могут уберечь от возможных заблуждений. И получается, что в образовательном мире, в деятельности многих и многих учителей и воспитателей, наряду с близкими к Истине идеями и практики, могут иметь место (и это так и есть) далёкие от Истины, ложные взгляды и опыт. Мы можем принимать их за истинные и строить практику, пока не убедимся, что ошиблись. Но, как правило, привыкаем к нашему ложному опыту до той степени, что нам становится трудно от него отступить.

Одним из надёжных инструментов для распознавания истинности и полезности тех или иных педагогических идей и опыта является развитое педагогическое чувствознание, а также мнение творчески мыслящих и практикующих учителей и

воспитателей. Утончённое чувствознание, творческий опыт и вдумчивое обсуждение больше убережёт нас от заблуждений, чем слепое доверие традициям и установленным нормам.

Но есть ещё одна опора, может быть, самая важная - это классическое педагогическое наследие, учения классиков мировой педагогики. Ими признаны:

Марк Фабий Квинтилиан (35 - 96 гг., главная книга его - "Воспитание оратора";

Ян Амос Коменский (1592 - 1670 гг.), главная книга - "Великая дидактика";

Жан Жак Руссо (1712 - 1778 гг.), главная книга - "Эмиль или мысли о воспитании";

Иоганн Генрих Песталоцци (1746 - 1827 гг.), главная книга - "Лебединая песня";

Константин Дмитриевич Ушинский (1824 - 1870 гг.), главная книга - "Педагогическая антропология";

Лев Николаевич Толстой (1828 - 1910 гг.), главная книга - "Детство. Отрочество. Юность";

Януш Корчак (1878 - 1942 гг.), главная книга - "Как любить ребёнка";

Антон Семёнович Макаренко (1888 - 1939 гг.), главная книга - "Педагогическая поэма";

Василий Александрович Сухомлинский (1918 - 1970 гг.), главная книга - "Сердце отдаю детям".

Классики мировой педагогики - это держатели педагогической Истины, и каждый из них открывает какую-то важнейшую грань её. Истина у них принимает облик мудрости. Владея этой мудростью и утончённым чувствознанием, - мы смогли бы более успешно разобраться с возникающими перед нами педагогическими задачами.

Судьба образования, его расцвет и выполнение миссии воспитания благородных, великодушных личностей зависит от многих обстоятельств, среди которых главной является личность воспитателя, учителя. Конечно, необходим высокий профессионализм, но педагогические знания должны составлять единое целое с сущностью учителя - с его характером, устремлениями, с его духовно-нравственным миром в целом.

Для людей многих других профессий - скажем, для лётчиков, машинистов, юристов, химиков и т.п. - такое единение профессиональных знаний с их духовно-нравственным миром не является такой необходимостью. Им нужно только придерживаться своих профессиональных знаний и быть внимательными при исполнении обязанностей, чтобы не упустить что-либо из предписанного. Лишь при досадных ошибках могут вспомнить о "человеческом факторе", о нарушении инструкции.

В отношении же педагога дело обстоит по-другому: он должен жить в своей профессии в единстве со своим характером, чувствами, убеждениями, творчеством... Он должен любить и дело своё, и детей, и понимать ещё, что не столько работает, сколько несёт служение. Только педагог, так же, как служитель церкви, переживает в себе своё служение как состояние духа. Всякое обновление образования, его реформирование, по сути своей, свершается не сверху, а в душе учителя, воспитателя. Творчески ищущий учитель постоянно обновляет педагогический процесс с его содержанием и инструментариями. Министерства образования затевают реформы, которые связаны с обновлением программ и учебников, учебных планов, стандартов, способы финансирования и оплаты труда работников, устанавливают системы контроля и отчётности, аттестации и конкурсов. Всё это, конечно, влияет на качество образования, часто ухудшая его. История, которая повторяется из года в год, знает немало случаев, когда навязанные сверху реформы вредили качеству образования. Но каковы бы ни были реформы сверху, они не достигают самого главного - педагогических процессов, в которых складываются отношения педагогов с подрастающим поколением, и в которых должны свершаться намеченные цели и задачи. Реформы сверху не могут, не в состоянии одухотворять эти процессы. Качество этого самого главного звена образования зависит не столько от хороших стандартов и учебников, или "новых технологий" образования, сколько - от педагога, учителя и воспитателя. Можно сказать: учитель реформирует школу, но, к сожалению, он же и деформирует её. Пусть создаются лучшие программы и учебники, это хорошее и необходимое дело. Но во что они могут превратиться в руках учителей "троечников" и "двоечников"? Так же можно представить, что сделает с плохими программами и учебниками учитель творческий, мыслящий высокими категориями.

Такой взгляд на личность и труд учителя заставляет нас переосмысливать понятие подготовки будущих учителей. В нынешней учительской армии и так много учителей бездуховных и низкой культуры, озлобленных и мстительных, ограниченных и замкнутых, авторитарных и жестоких. Это они наводят на мир образования тучи, вселяют в учеников неуверенность в себе, провоцируют в них ответную злобу, обесценивают в глазах растущего человека профессию педагога. Принято говорить об учителях высокопарные слова, - учитель - второй родитель, "учитель - перед именем твоим..." и др. - но эти слова адресованы не каждому учителю, а особому, коих очень мало.

Стоит ли нынешним студентам педагогических колледжей и университетов пополнять ряды учителей посредственных, авторитарных? И каково это: учитель проводит урок на "двойку", и на этом же уроке ставит ученикам "двойки" и "пятёрки"?

В Новом Завете сказано: "Братья мои! Не многие делайтесь учителями, зная, что мы подвергнемся большему осуждению" (Соборное Послание Святого Апостола Иакова. 3,1). Образовательный мир ждёт наполнения творческими, широко мыслящими, духовно и нравственно возвышенными молодыми учителями и воспитателями. Школа нуждается в учительской элите. Это французское слово означает: "лучшее", "отобранное". Кто сделает учителя лучшим и отобранным? Только сам учитель, только он может возвысить себя. Тот, кто стремится стать элитарным учителем, таким станет при целенаправленном совершенствовании всей своей духовно-нравственной природы, расширении сознания, облагораживании чувств, и на этой благодатной почве будет раскрывать в себе прирождённую педагогическую мудрость.

Профессионализм учителя ныне понимается весьма узко: это хорошее знание предмета и умение преподавать его ученикам в наиболее полном объёме. Педагогика будущих учителей тоже ограничивается соответствующим узким содержанием: владеть предметом и методикой его преподавания. На уровне такой подготовки к детям не придёт учитель-личность, учитель-творец, учитель-герой духа. Надо не только знать предмет и его методику, но и любить детей и знать, как их любить, уметь устанавливать с ними духовую общность, мыслить категориями духовного гуманизма, быть наполненным творящим терпением... Возвышенный духовно-нравственный мир учителя, вобравший в себя богатство педагогических знаний, стержнем которых является классическое педагогическое наследие, и устремлённость к совершенствованию составляют суть профессионализма. Конечно, это идеал, и он труднодоступный. Но надо стремиться именно к идеалу. Элиту образовательного мира составляют учителя, которые устремлены к идеалу.

Задания ко второй теме:

1. Внимательно ознакомьтесь с мыслями великого педагога Януша Корчака, приведенными ниже:

Теория и практика

Благодаря теории - я знаю, а благодаря практике - я чувствую. Теория обогащает интеллект, практика расцвечивает чувство, тренирует волю. "Я знаю" не значит: "Действую сообразно тому, что я знаю". Чужие взгляды незнакомых людей должны преломиться в моём живом "я". Из теоретических посылок я исхожу не без разбора. Отклоняю - забываю - обхожу - увиливаю - пренебрегаю. В результате я, сознательно или бессознательно, получаю собственную теорию, которая управляет поступками. И

это много, если что-нибудь, частица теории, во мне приживётся, сохранит право на существование; в какой-то мере повлияла, отчасти воздействовала. Отрекаюсь по многу раз от теории, а от себя - редко.

Практика - это моё прошлое, моя жизнь, сумма субъективных переживаний, память былых неудач, разочарований, поражений, побед и триумфов, отрицательных и положительных эмоций. Практика недоверчиво проверяет и обличает, стараясь уличить теорию во лжи, найти ошибку. Быть может, у него, быть может, там, быть может, в его условиях так выходило, а у меня, в моей работе... всегда по-другому. Рутина или поиск?

К рутине приводит равнодушная воля, которая всячески старается облегчить, упростить работу, выполнить её механически, протоптать из экономии времени и энергии самую удобную для себя тропку. Рутина позволяет эмоционально не включаться в работу, устраняет сомнения, уравновешивает - ты выполняешь функции, исправно служишь. Для рутинёра жизнь начинается тогда, когда кончаются часы службы. Мне уже легко, нет надобности ломать голову, искать самому и даже где-либо смотреть, я знаю точно и определённо. Я справляюсь. Я знаю своё. Новое, чего я не чаял и не ждал, мешает и сердит. Хочу, чтобы было именно так, как я уже знаю. Право теории - подкреплять мой взгляд, а не опровергать, подрывать, путать. Как-то раз я, еле превозмогая себя, из намётки теории соорудил развёрнутый взгляд, план, программу. Составил кое-как, была забота! Ты говоришь: "плохо"? Дело сделано, не стану я опять начинать. Идеал рутины - незыблемость, собственный авторитет, подкреплённый авторитетом подобранных для этого тезисов. Я, мол, и прочие (ряд цитат, фамилий, званий).

А поиск?

Начинаю с того, что знают другие, строю так, как могу сам. Хочу - основательно и честно - не по наказу извне, не из страха перед чужим контролем, а по своей доброй и вольной воле, под неустанным надзором совести. Не ради удобства, а ради духовного обогащения себя. Не доверяя в равной мере чужому и своему мнению. Не зная, я ищу и ставлю вопросы. В труде я закаляюсь и созреваю. Труд - самое ценное в моей глубоко личной жизни. Не то, что легко, а что наиболее всесторонне действенно. Углубляя, я усложняю. Понимаю, что познавать - значит страдать. Много познал - много перестрадал. Неудачу я оцениваю не суммой обманутых надежд, а добытой документацией. Каждая неудача - новый по-своему стимул работы мысли. Каждая на сегодня истина - лишь этап. Не могу предвидеть, каким будет последний; хорошо, если осознаю первый этап работы. Что же он гласит, каков он, этот первый этап воспитательной работы?

Самое главное, я полагаю, - трезво оценивая факты, воспитатель должен уметь:

Любого в любом случае целиком простить.

Всё понимать - это всё прощать.

Воспитатель, вынужденный брюзжать, ворчать, кричать, отчитывать, угрожать, карать, - должен в душе, для самого себя, снисходительно отнестись к любому проступку, упущению и вине. Ребёнок провинился, потому что не знал; не подумал; не устоял перед соблазном, подговариванием; пробовал; не мог по-другому.

Даже там, где действует злостная злая воля, ответственность несут те, кто эту злую волю пробудит. Мягкий, снисходительный воспитатель должен иной раз терпеливо переждать массовый штурм гневной мести толпы за грубый деспотизм предшественника. Провокационное: "назло" - это пробный камень, проверка, экзамен. Переждать - перетерпеть - значит победить.

Не воспитатель тот, кто возмущается, кто дуется, кто обижается на ребёнка за то, что он есть то, что он есть, каким он родился или каким его воспитала жизнь.

Не злость, а печаль.

Печаль, что ребёнок идёт, плутая, навстречу превратной судьбе. В ярме или в оковах. Бедный, он только ещё отправляется в путь.

Каждый вычитанный в газете приговор - тюрьма или с не смирился, он ещё сам не знает "почему?" и удивляется, а иногда с ужасом замечает, что он иной, хуже, не такой, как все. "Почему?" Ребёнок перестаёт бороться с собой, когда он смирится или - а это хуже - решит, что люди - общество - не стоят его тяжёлой борьбы с собой. Когда скажет: "Я такой, как и все, а может, даже и лучше".

Какой правдивый и достойный труд укротителя диких зверей! Неистовству диких инстинктов человек противопоставляет последовательно непреклонную волю. Господствует силой духа. Воспитатель обязан, затаив дыхание, следить за новыми путями дрессировки - лаской, а не хлыстом и револьвером. А ведь это только тигр или лев!

Диву даёшься, как грубиян-воспитатель умеет разъярить даже смирных детей.

Я не требую от детей исправления, а отрабатываю их поступки. Жизнь - это арена: бывают более удачные или менее удачные моменты. Оценивается не человек, а действия.

Антология Гуманной Педагогики. Корчак.

2. Осмыслите приведенные высказывания Константина Дмитриевича Ушинского. Где бы их можно было цитировать в тексте этой части?

"Педагогика - не наука, а искусство, самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство оно, кроме знаний, требует способности и наклонности, и как искусство же оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека".

Антология Гуманной Педагогики.Ушинский, с. 157.

"Сознательная мысль есть основание науки; врождённая каждому человеку вера - основание религии".

Там же, с. 135.

"Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом лёгким, - и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны врождённая способность и умение, т.е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме терпения, врождённой способности и навыка, необходимы ещё и специальные знания".

Там же. с. 132.

"Мы сохраняем твёрдое убеждение, что великое искусство воспитания едва только начинается, что мы стоим ещё в преддверии этого искусства и не вошли в самый храм его и что до сих пор люди не обратили на воспитание того внимания, какого оно заслуживает. Много ли насчитываем мы великих мыслителей и учёных, посвятивших свой гений делу воспитания? Кажется, люди думали обо всём, кроме воспитания, искали средства величия и счастья везде, кроме той области, где скорее всего их можно найти. Но уже теперь видно, что наука созревает до той степени, когда взор человека невольно будет обращён на воспитательное искусство".

Там же, с. 159.

3. Задумайтесь, пожалуйста, над смыслом притч Шалвы Александровича Амонашвили:

Не гасите мою радость

Дорогие друзья, учителя-коллеги!

Я радостен и, пожалуйста, не гасите мою радость, а если можете, умножьте её.

Я радостен, потому что открыл для себя Сокровенную Педагогику, Педагогику Классики и зову вас, чтобы вам тоже досталась радость.

Это так же, как ребёнок, который впервые увидел бабочку, порхавшую над цветком, красивую, с большими разноцветными крылышками. Ребёнок удивлён и восхищён.

- Мама, папа, взрослые, посмотрите на чудо!

Он думал, что и взрослые впервые увидят бабочку и тоже порадуются.

И чему же порадовались взрослые?

Не бабочке, конечно, ибо они знали бабочек.

Порадовались тому, что ребёнок познал бабочку.

Но кто-то из взрослых удивился бабочке, которая так порадовала ребёнка, ибо такого рода бабочку он раньше не видел.

Этот ребёнок - я.

* * *

Я принял и поверил в Прекрасную Высшую Мерность - Духовность, и вся педагогика преобразовывается во мне.

Это так же, как Иисус открыл глаза слепому от рождения.

Он увидел мир и восхитился

Он знал, что есть солнце, но вот оно, настоящее солнце.

Он знал, что есть облака, но вот настоящие облака.

Знал, что есть цветы, но вот они - настоящие.

Есть горы, но вот настоящие горы.

Знал людей, но вот они какие.

И в его внутреннем мире теней началось преображение через Чудную, Прекрасную Высшую Мерность: он знал тени вещей, а теперь познал их свет.

Этот слепой, ставший зрячим, - я.

* * *

А теперь спросите меня, учителя-коллеги: чем стала для меня Педагогика?

Я не отвечу вам, как раньше мог ответить: педагогика есть наука о закономерностях и т.д. и т.п.

А скажу, как мальчик, восхищённый бабочкой: Педагогика есть планетарная и Вселенская форма Сознания, высочайшая культура мышления, она есть состояние духа человеческого.

Насилие - тяжкое преступление

Есть крылья.

Есть страсть к полёту.

Полёт - природа птицы.

Но птичка в клетке.

Так больше нравится нам: пусть поёт она для нас, пусть будет она рядом с нами и украшает наш быт.

И птичка поёт. О чём?

Птичка прыгает с жёрдочки на жёрдочку и обратно. Это всё, что осталось от полёта.

Потом мы можем выпустить птичку из клетки. Но летать она уже не сможет - крылья не те. Она и не захочет летать - забыла, что такое летать и зачем ей крылья.

И птичка станет добычей коварной кошки.

Огорчения наши, даже слёзы уже не помогут птичке.

Она была создана для полёта ещё до того, как мама-птичка снесла яйцо. Но мы лишили её полёта ещё раньше - в наших мыслях и воображении. В них мы присудили птичке жить в клетке. И, наконец, птичка позабыла о Чаше своей, где она покоряет пространство, уничтожает насекомых и поёт гимн Создателю.

Почему мы так поступаем, люди?

Птица - это наш ребёнок.

Почему мы отнимаем свободу у ещё не рождённого ребёнка?

И делаем это сперва в наших мыслях и воображении, так уготавливаем ему тенета, а потом, после его появления на свет, воплощаем всё задуманное в жизнь.

Скажет кто: А где вы видели детей в клетках? Где вы видели наши тенета?

Ходить далеко не нужно.

Всю жизнь ищем свободу и не находим её. А если найдём крохи свободы, тут же ограничиваемся условностями, чтобы они не достались кому-то побольше.

Это ли не клетки, это ли не тенета?

Соблазны недостойные - не тенета?

Авторитаризм вокруг детей - не тенета?

Зрелища низменные - не тенета?

Вот возьмём и напишем прямо на небе, чтобы осознали все: "Насилие над волею и мыслью ребёнка есть тяжкое преступление".

Мало ли окажется преступников?

Педагогика джунглей

Шёл Мудрец через деревню на Восток. Люди окружили его.

- Скажи, правильно ли мы воспитываем наших детей?

Тогда он ответил им:

- Послушайте притчу.

Царь джунглей Великий Лев объявил конкурс на лучший учебник по воспитанию детей, чтобы заменить им старый. Конкурсанты прибежали сразу. Сказал им Царь:

- Мне нужно знать об основной идее, о цели и о методах воспитания, которые вы утверждаете в ваших учебниках.

Первым предстал осёл. Он притащил свой учебник воспитания во вьюке; бросил его у ног Царя и уверенно прокричал:

- Главная идея: "Безропотно таскай груз своего повелителя, но крепко стой на своём, если даже попадёшь ему в пасть". Цель воспитания личности ослёнка - упрямство. Методы воспитания - ослиные крики, прутья, испытания в выносливости, многократное, до отупения, повторение одного и того же.

Сделала шаг вперёд Обезьяна. Она держала свой учебник под мышкой. Бросила его у ног Царя и произнесла праздно и с кривляньем:

- Основа моего учебника: "Смеши своего повелителя, подразнивая его, чтобы тот забыл, какие у него были намерения по отношению к тебе". Цель воспитания личности маленькой обезьянки - искусное гримасничанье, а методы - жеманство, кривляние, подсказки, зубрёжки.

Выступила Лиса. Она держала свой учебник в зубах. Бросила его у ног царя и, прищурив глаза и изображая наивность, пропела:

- Вот идея моего учебника по воспитанию: "Хитростью и ловкостью, - чтобы всегда выходить из воды сухой, - присваивай чужое, и львиную долю своей добычи преподнеси своему повелителю и всячески ему угождай". Цель воспитания личностью лисёнка - это коварство, а методы - притворство, надувательство, тесты, проверки, экзамены.

Предстал Козёл. Его учебник был написал на двух листах виноградной лозы, нанизанный на рогах. Козёл бросил два листа у ног Царя и замекал:

- Вот какая у меня идея: "Живи как попало и не горюй ни о чём, если даже угодишь в пасть своего повелителя". Цель воспитания личности козлёнка - беспечность, а методы - меканье, боданье, технологии глупостей.

Царь джунглей внимательно выслушал всех участников конкурса и грустно произнёс: "Мдаа!" Потом, недолго думая, объявил:

- Оставляю в силе старый учебник по воспитанию, написанный Человеком, ибо в нём лучше, чем в ваших, обобщаются все педагогические идеи джунглей.

Мудрец умолк.

Люди осмыслили притчу и ужаснулись: в педагогике джунглей они узнали свой опыт воспитания детей.

Педагогика Божественная

Люди вновь обратились к Мудрецу:

- Нам не нужна педагогика джунглей. Расскажи нам о другой педагогике,

Сказал Мудрец:

- Послушайте тогда другую притчу.

Объявил Царь царей конкурс на божественную Педагогику. Пришли к нему мудрейшие мужи из разных стран и эпох. Сказал им Царь царей:

- Достопочтенные мужи, скажите мне о трёх вещах своей педагогики: об основополагающей идее, о главной цели и о главных методах воспитания.

Сказал Марк Фабий Квинтилиан:

- О, Царь царей! Вот моя главная идея воспитания: "Отец, как только родится у тебя сын, возложи на него самые большие надежды". Цель же - развитие души, ибо она у нас небесного происхождения. Методами я провозглашаю: заботу, естественность, игру.

Удивился Царь царей мудрости Квинтилиана:

- Истинно, это есть Божественная Педагогика!

Предстал перед ним Ян Амос Коменский.

- О, Царь царей! Основополагающую идею моей педагогики я извлекаю из сердца: "Ребёнок, пойми, что ты есть микрокосмос, способный объять макрокосмос". Цель воспитания Ребёнка - воспитание в нём разума. Методы же - природосообразность и мудрость.

Восхитился Царь царей:

- Истинно, тоже Божественная Педагогика!

Преклонил свою голову перед Царём царей Иоганн Генрих Песталоцци:

- Послушай, о, Царь, главную идею моей педагогики: "Глаз хочет смотреть, ухо - слышать, ноги - ходить, а руки - хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить". Цель же в том, чтобы развить в Ребёнке ум, сердце и руки в их единстве. Методами я предлагаю: природосообразность, доверие, сострадание.

Царь царей зааплодировал:

- Воистину, ты тоже даришь нам Божественную Педагогику!

Поклонился Царю царей Константин Дмитриевич Ушинский и произнёс:

- В основе моей педагогики заложена мысль: "Воспитание должно просветить сознание человека, чтобы перед глазами его лежала ясная дорога добра". Целью я ставлю воспитание духовно и нравственно возвышенного человека. Методы мои - народность, общественное воспитание, жизнь и устремлённость.

Царь царей торжественно произнёс:

- Признаю твою Педагогику Божественной!

Перед Царём царей преклонил свою голову Януш Корчак и грустно произнёс:

- Вот вам моя вера: "Нет детей - есть люди, но с иным масштабом понятий, иными источниками опыта, иными стремлениями, иной игрой чувств". Цель моя - воспитание радостного человека. Методы мои идут от сердца моего: романтика воспитания, непосредственность, преданность и самопожертвование.

Царь царей преклонился Янушем Корчаком:

- Свою Божественную Педагогику ты обрёл своей жизнью!

Перед Царём царей предстал Василий Александрович Сухомлинский. Он приложил руку к сердцу и произнёс:

- Основание моей педагогики есть моя вера: "Имея доступ в сказочный дворец, имя которому - Детство, я всегда считал необходимым стать в какой-то мере Ребёнком. Только при этом условии дети не будут смотреть на вас как на человека, случайно проникшего за ворота их сказочного мира". Цель, к которой я стремлюсь - это воспитание гражданина, духовно и нравственно чистого. Методами воспитания я признаю: любовь, воспитание сердцем, творчество и радость.

Царь царей пожал руку Сухомлинскому.

Выслушав всех, он провозгласил:

- О, достопочтенные мужи, каждая Педагогика, преподнесённая вами, Божественная. Дадим их народам нашего царства, пусть люди сами выберут, по какой Божественной Педагогике хотят воспитывать своих детей!

Мудрец умолк.

Молчание людей затянулось.

Смотрел Мудрец на них, и с грустью думал: "О, человек, ты не осилишь проблему воспитания до тех пор, пока не осилишь самого себя, ибо она в тебе, а не в Ребёнке. Пока ты полагаешь, что сам уже воспитан, Ребёнок твой много раз пострадает от твоих воспитательных оплошностей".

4. Как бы Вы ответили на вопрос Дмитрия Николаевича Узнадзе?

"Часты случаи, когда какой-нибудь воспитатель так сильно увлекает всех своих учеников, что начинает играть роль магнитного полюса, притягивающего к себе магнитную стрелку всего существа подростка; другой же воспитатель обладает большим опытом, большими теоретическими знаниями, но его влияние на воспитуемых равно нулю. Что может причиной такого странного явления?"

Литература:

К.Д.Ушинский; Предисловие к 1 тому "Педагогической антропологии; Антология гуманной педагогики;

Я.Корчак; Интернат. Теория и практика. Антология Гуманной Педагогики;

Ш.А.Амонашвили. Почему не прожить нам жизнь героями духа?

Тема 3. Расширение педагогического сознания на основе допущений гуманной педагогики

Если мы с Вами найдём согласие в понимании фундамента гуманного образовательного храма, тогда у нас будет единый источник, который поможет наполнять этот Храм содержанием. Это называется единомыслием: мы с Вами станем единомышленниками.

Дело в том, что фундамент здесь особенный.

Бетонный фундамент обычного материального построения гарантирует, что будет он держать здание долго и надёжно и не даст ему разрушиться, а также не будет вмешиваться в то, что в нём будет происходить. Мощность бетонного фундамента обеспечивается открытыми наукой знаниями о закономерностях объективного материального мира.

Но фундамент Мыслехрама Образования - это идея. Она не из материального мира, а из духовного. Знания, заложенные в ней, наукой не открыты, ибо они не могут быть открытыми. Идея эта не может быть безучастной к тому, что будет твориться и происходить в Храме образования. Скорее наоборот: идея как основание будет властвовать в Храме, будет направлять всё, что только должно происходить в нём. Она, как ведущее начало, будет направлять творчество, будет делать оценки и выбор.

Идея должна быть до той степени мощной, чтобы, с одной стороны, быть неиссякаемым источником развития образования; с другой же - выдержать обилие мыслеформ и дел, которые будут рождаться на её почве.

Такую мощь придаст идее её истинность: если в ней будет заключена Истина, она станет сильной; а если заблуждение или ложь, то она разрушится и повлечёт за собой всё, что на неё будет опираться. Это означает, что будут ввергнуты в заблуждение люди, следующие за ложной идеей.

Как измерить истинность идеи?

Не пригодятся научные способы. Ими можно измерить только последствия осуществления идеи, притом отчасти. А для полного измерения духовной идеи есть только один способ – субъективная оценка через веру, чувствознание, интуицию, голос сердца. Мы можем следовать идее, если она есть наша вера или исходит из неё. Вера есть наша субъективная Истина. Эту Истину мы постигаем через чувствознание. Говоря иначе, вся наша сущность приемлет Истину, в качестве веры, и почему это так, знает только наше чувствознание, наша интуиция, наше сердце. Но в силу того, что люди своим духовным миром отличаются друг от друга, то получается, что одна и та же идея одним кажется верной, другим - нет. Потому, чтобы стать

единомышленниками, надо найти согласие в понимании фундаментальной идеи, которая станет для нас Истиной.

Есть ещё другой аспект идеи как точки отсчёта: она есть живая сущность и не может оставаться безразличной в отношении того, какие выводы будем извлекать из неё и какую будем строить практику. Она потому и существует, чтобы направлять наше сознание и деятельность. Она следит за тем, чтобы мы не нарушали её чистоту, не приписывали ей чуждые для неё мысли и дела. Она требует, чтобы мы были верны ей и воплощали её в полноте и творчески, т.е., развивали и углублялись в неё. Идея требует, чтобы наш образ мышления и наш образ жизни исходили из неё, соответствовали ей.

Идея может объединить людей, которые её принимают, придать им силы, вдохновить и воодушевить на творчество, дать им путь самосовершенствования. Идея делает людей единомышленниками и единоборцами, зарождает в них общий язык и духовную общность, помогает им обмениваться опытом и обогащать друг друга.

Таковы возможности и свойства светлых идей.

Итак, нам нужно определиться по поводу фундаментальной основы гуманной педагогики. Ясно, что речь идёт о такой идее, которая подтвердиться нашим чувствознанием, увлечет нас и объединить вокруг себя. Ясно также, что идея, на которой мы собираемся созидать в своём духовном мире Мыслехрам Образования и развернуть практическую деятельность, должна быть и глубокой, и обширной.

Такой великолепный и прекрасный мыслехрам в нашем воображении будет станет нашей целью, нашим мировоззрением в образовании. Может быть, в нём мы найдём и свой смысл жизни, которой посвятим наше служение.

Что есть идея?

Она есть предположение о той действительности, которая может быть построена на её основе. Идея есть прорыв нашего чувствознания в будущее, она есть сила, которая устремляет нас в будущее, помогает перетягивать будущее в настоящее. Она наполняет жизнь смыслом. Идея сама по себе строить ничего не будет, пока не овладеет нами, и как только это произойдёт, в нас проснутся и духовные, и физические силы, и мы устремимся к её воплощению, она будет двигать нами, вдохновлять и направлять нас.

Идею можно рассматривать как допущение, которое ещё не доказано или его вовсе невозможно доказать. Вместо понятия идеи далее будем пользоваться в качестве эквивалентного понятием допущение, - оно более удобно для наших рассуждений. Тем более что заодно допущение означает ещё способ для построения суждений.

Любая форма мышления, любая наука нуждаются в своих допущениях, аксиоматических началах, постулатах, которые хотя не подвергаются доказательствам, но тем не менее в них признаётся или очевидная, или скрытая истина. Она необходима

для отсчёта сознания, для построения теории и практики, которые могут привести к полезному обновлению сознания и действительности. Кстати говоря, фундаментальная наука, фундаментальные учения тоже нуждаются в своих фундаментальных допущениях.

Жизнь каждого человека наполнена огромным количеством допущений, без них движение и поиск будут невозможны. Мы постоянно что-то допускаем, что-то опровергаем и так движемся вперёд, так живём, так совершенствуемся.

Допущение есть прирождённое свойство, ибо оно жизненно необходимо. Дело в том, что у нас никогда не будет стольких знаний и опыта, тем более, научно обоснованных, чтобы каждое наше намерение основывать на них и быть гарантированным в достижении цели. Смысл жизни мы можем искать в синтезе неопределённости будущего и наших намерений. Природа снабжает нас умением допускать, т.е., своего рода чувствознанием, и тем самым даёт нам возможность, с одной стороны, входить в завтрашний день, независимо от того, наступил он или нет, с другой же, - открыть новое знание и обрести новый опыт. Но умение это надо развивать, надо уметь пользоваться им; надо научиться допускать, прислушиваться к чувствознанию. Допущение зарождает творчество, а творческая деятельность утончает наше чувствознание, которое и впредь будет снабжать нас наиболее вероятными, содержащими истину допущениями. Умение допускать есть главный критерий восходящего и расширяющегося сознания человека. Кто умеет допускать, тот мыслит творчески, кто не умеет допускать, того не посещает творчество.

Допущения имеют разные формы и направления. Они могут быть в виде надежды, воображения, взглядов, собственных мнений. Вера и мировоззрение есть высшие формы допущений, помогающие человеку иметь ориентиры и оценочные критерии в жизни. Формами допущений являются также: точки зрения, позиции, принципы. В науке допущения именуются: гипотезой, теорией, предположение.

В первую войдут допущения, которые могут быть доказаны с помощью науки или жизненного опыта, фактами, и тогда от допущений мы получим достоверные знания; сами же допущения в данном случае отпадают.

Вторая категория допущений - это те, которые не могут быть доказаны научными способами, их невозможно сделать конкретными знаниями; тем не менее, они мотивируют и стимулируют нашу деятельность, становясь личными, субъективными истинами. К этой категории можно отнести допущения: мировоззрение, убеждение, собственное мнение ("я полагаю", "я убеждён", "мне так думается"...).

Но есть принцип для более определённой классификации допущений: это есть взгляд идеалистический и взгляд материалистический. Первый признаёт, что мир

сотворён Богом, что дух человека бессмертен, второй признаёт, что мир есть вечно движущаяся материя и нет никакого бессмертия духа. Эти допущения противоположны друг другу, отрицают друг друга, хотя ни одно, ни другое недоказуемо. Но они не просто допущения для философских упражнений, а по ним поколения людей уже многие века и тысячелетия строят разные образы жизни, выбирают разные духовно-нравственные приоритеты, развивают культуру, то и дело проявляют нетерпимость друг к другу (история хранит печальные факты по этому поводу). Отношения между этими направлениями всегда сложные. Так называемый научный и воинствующий атеизм много навредил религиозной вере; но и религиозная нетерпимость, возводившая на костры учёных-мыслителей, вредила развитию научного сознания.

Перед человечеством, перед каждым человеком до сих пор стоит задача, во что верить: в то, что "в начале было Слово", или в то, что в начале была материя; в то, что сознание определяет бытие, или в то, что бытие определяет сознание; в то, что дух человеческий бессмертен, или в то, что нет никакого духа и бессмертия тоже. И этот выбор, который в дальнейшем становится источником для других выборов, в конце концов подведёт нас к жизненным принципам: возвеличивать общее благо или возвеличивать личное счастье; отдавать жизни всё и жить праведно или брать от жизни всё и жить в пользу своих удовольствий; жить с Богом или жить без Бога.

Исторически складывается так, что человечество больше склоняется к вере в Бога, стремится жить в Боге и с Богом, хотя такая устремлённость не даётся ему легко. Религиозное сознание превосходит своей устойчивостью, мощностью, возвышенностью все остальные формы сознания; оно порождает надежду об установлении на Земле более справедливой жизни, делает людей великодушными, благородными, добрыми, терпеливыми, любящими. Вера призывает человека взращивать в себе эти духовно-нравственные блага.

От уровня сознания человека, от его воспитанности будет зависеть, какое он выберет допущение и чему поверит, по какому пути направится. Как сказано в одной притче, что может выбирать обезьяна, если голова её наполнена бананами, что выберет торговец, если в ушах его звенят золотые монеты, что выберет король, если он готовится к захвату чужих стран?

Для нас же вопрос стоит так: какую педагогику выберет учитель, в сердце которого теплятся вера и любовь, доброта и милосердие, и какую выберет педагогику учитель, сердце которого переполнено сомнениями, раздражительностью, злобой.

Пределы сознания каждого человека ограничивают его выборы и допущения. Но, к счастью, сознание имеет возможность расширяться до беспредельности, лишь бы человек понял это и приложил к тому усилия.

Выборы допущения, как правило, связаны с риском, потому что они ведут нас к неведомому, они могут оправдать ожидания и не оправдать их. Потому нужна будет смелость духа, подвиг, преданность. Можно верить своему допущению, но если вера превратится в мёртвую мыслеформу, если не прикладывать к ней соответствующую деятельность, соответствующий образ жизни, - то она потеряет смысл. Сказано: "Вера без дел мертва".

Рассмотрим теперь конкретный пример допущения, чтобы затем применить тот же самый подход в построении фундамента гуманной педагогики. Пример будет не из области педагогики.

Вам, конечно, известно имя Николая Ивановича Лобачевского (1792 - 1856), создателя новой геометрии, геометрии Лобачевского. К сожалению, в средней школе геометрии Лобачевского не уделяется почти никакого внимания, несмотря на то, что он впервые в мире создал неэвклидовскую геометрию и тем самым вывел математику и физику на новую орбиту, дал импульс новому миропониманию. А всё это истекает из одного фундаментального допущения, которое гласит: "В плоскости через точку, не лежащую на данной прямой, можно провести более одной прямой, не пересекающей данной". Иначе: через точку, лежащую вне прямой, можно провести сколь угодно прямых, параллельных последней. Из геометрии же Эвклида, которую мы изучали в школе и которой более две тысячи лет, мы знаем, что на точке, которая вне прямой на плоскости, можно провести одну и только одну прямую, параллельную данной.

Как оценили современники Лобачевского это допущение?

Оценили согласно своему уровню сознания: как абсурдное. В одном газетном памфлете о геометрии Лобачевского было сказано, что такого недоразумения не позволит себе ни один "последний учитель математики", а позволил себе профессор университета.

Николай Иванович Лобачевский ушёл из жизни как непризнанный гений, математический мир не принял его неэвклидовскую геометрию, не принял его допущение.

Но спустя пару десятилетий мир, который получил возможность расширить сознание, начал интересоваться геометрией Лобачевского. Ещё при его жизни 62-летний король математики Карл Фридрих Гаус, современник Лобачевского, начинает изучать русский язык, чтобы ознакомиться с его трудами, и преуспевает в этом деле. Он назвал Лобачевского "Коперником геометрии".

Весьма любопытны названия основных трудов Николая Ивановича: "Воображаемая геометрия", "Применение воображаемой геометрии к некоторым интегралам".

Воображаемая действительность!

На её основе, расширяющей сознание, человек получает импульс к практической деятельности, он стремится воплощать свои внутренние построения во внешней действительности. Чего нет в голове, человек к тому спешить не будет, говорить того не станет. Мы создаём то, что в нашем воображении вырисовывается. Понятие "воображаемая геометрия" применительно к педагогике будет звучать: "воображаемая педагогика", "воображаемый Храм Образования", "Мыслехрам Образования". Нам нужно создать в себе великолепный "воображаемый Храм Образования", поверить в его истинность, как поверил Николай Иванович Лобачевский в истинность своего фундаментального допущения, и поспешить созидать его в образовательной действительности.

Что нам помешает свершить такое чудо?

Да, могут помешать разные обстоятельства.

Одно из них - сообщество коллег, вместе с которыми будем трудиться. Если они настроены авторитарно, они нас не поймут, как не поняли Лобачевского и даже высмеяли коллеги-математики.

Трудности могут возникнуть со стороны администрации, со стороны родительского сообщества, со стороны власти. Нам понадобится мудрость, чтобы склонить людей из этих сфер в пользу наших устремлений.

Но там, где мы увидим, что педагогическим сообществом реализовывается более развитая идея, будет справедливым, если мы оставим нашу менее совершенную идею и, расширяя своё сознание, возвысимся до нового воображения. Это есть естественный путь эволюционного восхождения.

Как защитить свой выбор, свой Мыслехрам образования? Если будут критиковать и нападать на нас, нам лучше не отвечать тем же. Мудрее будет усилить свою творческую деятельность и сделать наши педагогические процессы открытыми. Пусть наши оппоненты увидят в нас терпеливого и устремлённого учителя и, если не сразу, со временем убедятся, что мы не вредим образованию, а способствуем его возвышению и совершенствованию. Нам нужно не наращивать противников и делать их врагами, а, как сказал мне однажды мой мудрый наставник, "вовлекать оппозиционеров в позицию". Этого не достигнем уговорами, дискуссиями и взаимной критикой, а достигнем с помощью упорной, может быть, долгой и творческой работой, притом, спокойной, открытой.

Но мы можем оказаться в совсем другой - противоположной обстановке, когда наши коллеги изъявят желание поглубже узнать о том новом, с чем мы к ним пришли. В таком случае мы можем, не навязывая коллегам свои взгляды, рассказать им о них спокойно, ярко, показать, как на практике свершаются такого рода педагогические

процессы, как дети облагораживаются и преуспевают. Такая работа станет одним из лучших этапов нашей творческой жизни, когда делаем коллег единомышленниками, последователями, помогаем им тоже преуспеть в своём педагогическом совершенствовании и расширении сознания.

В связи с допущением Николая Ивановича Лобачевского для нас было бы полезным сказать ещё об одном.

После ухода из жизни создателя новой, неэвклидовой геометрии, учёное сообщество начинает познавать его труды и, отдавая должное его открытиям, утверждает премии и медали его имени, отмечает в мировом масштабе его юбилей, ставит ему памятники. Один из кратеров на луне отмечен его именем. Но происходит нечто более важное. Немецкий учёный Георг Фридрих Бернхард Риман (1826 - 1866), тоже создатель новой геометрии, вовлекает допущения Лобачевского в своё построение и задевает идею относительности. Спустя же несколько десятилетий, в 1905 году молодой учёный Альберт Эйнштейн (1879 - 1955) оглашает свою теорию относительности, геометрическим основанием которой является неэвклидовская геометрия Лобачевского и Римана. Мир через Альберта Эйнштейна получает новое мировоззрение для развития наук, получает новый взгляд на строение Вселенной и на новую философию жизни. В этом величайшем достижении участвует и Николай Иванович Лобачевский, который, создавая свою геометрию задолго до всего этого, об этом, конечно, и не думал.

А теперь вообразим, что как только получил отпор от учёного мира Казанского университета по поводу своих идей, Николай Иванович взял бы и сжёг свои рукописи и отошёл бы от своих поисков. Какие бы были следствия? Наверное, в какой-то степени пострадала бы геометрия Римана и, стало быть, теория относительности тоже. Кроме того, вовсе исчезли бы те науки и выводы, которые развивались непосредственно на почве геометрии Лобачевского.

Итак, некоторые продвинутые идеи, учения, открытия, произведения искусства, которые творятся в настоящем, предназначены будущему. Потому для современников они непонятны, противоестественны; они могут высмеиваться, преследоваться, уничтожаться или вовсе не замечаться современниками. Но наступает для каждой такой идеи, такого открытия, учения, произведения искусства своё назначенное время, и люди последующих поколений начинают достойно ценить их, пользоваться ими, создавать новые идеи, теории и вкусы на их основе, менять образ жизни и ценности. Так происходит и в наше время. И сегодня есть люди, талантливые и гениальные, которые тоже творят странные, непонятные для нас идеи и вещи. Иногда их называют шарлатанами, лжеучёными (конечно, такое тоже бывает), и не дают возможность

развиваться. Но в более или менее отдалённом будущем их поймут, возвеличат, воспользуются их идеями и наработками.

Так истина пробивает путь через наше несовершенное, ограниченное сознание и через нашу несовершённую нравственность.

Считать ли это обстоятельство нормальным?

Скорее, нет.

Оно более прискорбное, чем нормальное. Вместо того чтобы постараться расширить сознание и попытаться понять новое допущение, мы охаиваем его, высмеиваем, гоним с порога, преследуем. Тем самым доказываем нашу ограниченность и невежество, но полагаем, что невеждами и чудаками являются те, которые обивают наши пороги, предлагая свои идеи, и не дают нам покоя. Но наступит время, когда не будет ни нас, ни их, а отброшенные и осмеянные нами допущения и открытия расцветут как прекрасные истины, способствуя эволюционному движению и облагораживанию жизни.

Зная об этом, может быть, следовало бы нам проявить если не понимание, то больше терпения к людям, - одержимым, ищущим, со странными для нас идеями и делами, - и не допускать в себе мысль, что раз мы их не понимаем, значит, они не правы, а правы мы. Так мы можем навредить будущему, сами этого не желая.

Кроме того, носителем новых идей может стать каждый из нас. Вообразим, что нас тоже не понимают окружающие люди, коллеги, не хотят признать наши педагогические устремления, не доверяют и вытесняют. Как нам быть? Ожесточиться на весь мир? Возмутиться? Переругаться со всеми? Или же бросить наши затеи и стать такими же, как все?

Конечно, так не годится.

Лучше будет соблюдать следующие правила:

- нести свою идею, свою веру как хрустальную вазу, как последнюю влагу, т.е. бережно, осторожно, чтобы не столкнулись с кем-либо или кто-то не столкнулся с вами, и тогда разобьётся ваша хрустальная ваза, расплеснётся последняя влага;

- никому не навязывать свою идею, не быть назойливым; только предлагать, соблюдать вежливость; пусть увидят, как вы верите в себя, но без фанатизма; вы не отметаете всё остальное, не возвеличиваете своё в ущерб идеям других; если видите, что вас не хотят, не понимают, отойдите в сторону, заберите свою идею с собой, поищите другое сообщество; не делайте так, чтобы о вас распространилась дурная слава;

- лучше будет, если воплотите свою идею в вашей образовательной практике и продемонстрируете желающим свой опыт, и если увидите, что кто-то проявил интерес

к нему, щедро и безвозмездно поделитесь своими достижениями, объясните доступно свою идею, и не забудьте о скромности;

- там, где не приемлют вашу идею, где к вам относятся враждебно, мешают вам злонамеренно, хотят довести вас до взрыва, одно из двух: или восполняйтесь творящим терпением и пониманием, или уходите без конфликта; пусть запомнят вас как терпеливого и влюблённого в своё дело учителя; вы всегда найдёте, где работать и утверждать свои устремления; если случится так, что в конце концов придёт к вам и вашему делу признание, не возгордитесь, не возомнитесь; пусть всегда украшает вас скромность.

Идеи гуманной педагогики для убеждённых авторитаров неприемлемы. Нести их в такой среде нужно так, чтобы не вызвать агрессию с их стороны, а также со стороны родительского сообщества. Агрессивное отношение к вам будет зависеть не только от самих идей, но и от вас: от того, как вы общаетесь с ними, какие вы дружелюбные, открытые, понимающие, скромные, увлечённые. Ваши возвышенные личностные качества могут стать надёжной защитой для ваших идей. В дружбе с людьми может быть даже убеждённый авторитар станет более внимательным к вашему опыту, а дальше видно будет. Но если вы окажетесь в коллективе, где радуются вашему появлению, вы, не навязывая никому ваши идеи, несёте их щедро, открыто и опять скромно.

Если Вам захочется углубиться в эти вопросы, можете изучить жизнь и деятельность Антона Семёновича Макаренко или Василия Александровича Сухомлинского: Вы увидите, как они несли свои факелы и не давали никому погасить их, хотя желающих навредить им было предостаточно.

А теперь обсудим вопрос о фундаменте гуманной педагогики, гуманного Образовательного Храма. Нам нужно создать в себе воображаемый Храм Образования, также как Н.И.Лобачевский создал в себе воображаемую геометрию. Храм наш станет источником для нашей творческой деятельности. В нём должно радостно жить и нам, и нашим ученикам, и воспитанникам. Нам нужно заполнить Храм содержательным смыслом и попытаться предугадать последствия образовательного процесса, который зародится в нём как жизнь.

Мы уже говорили о том, что педагогика есть состояние духа каждого из нас. В ней отражаются наши субъективные взгляды на воспитание и обучение детей, наш опыт, наши знания, наш талант, наш характер и, наконец, вера, синтезирующая всё это как единое целое и превращающая в педагогическое сознание. Качество и уровень педагогического сознания определяет характер культуры педагогического мышления.

Константин Дмитриевич Ушинский педагогику рассматривал как искусство воспитания и обучения. В связи с этим надо вспомнить мысли классика, приведённые мною в конце второй темы. Там он говорит о том, что педагогика есть искусство (а не наука) самое обширное, самое высокое и самое необходимое.

Предлагаю вам углубиться в понимание педагогики как искусства, чтобы убедиться, с какой важной сферой жизни мы имеем дело и какую исключительную роль играет в нём наша субъективная воля. Сделаем это через сравнительный анализ художественного и педагогического искусств.

Процесс творения художником своего шедевра есть крайне субъективный процесс: он в своё творение вкладывает то, что видит внутри себя, переживает, чувствует, воображает; что видит и воображает только он сам и никто другой, творит только ему одному и никому другому присущим талантом и умением. Для других объективным фактом станет его субъективное произведение, будь это скульптура, картина, симфония, стихи, балет и др. Но каждый из нас, созерцая и воспринимая произведение искусства, сделает это только субъективно, через свои чувства и переживания, сознание и вкусы. Произведение искусства, - скажем, скульптура, картина, стихи, песня, - дальше само меняться не будет, не будет самосовершенствоваться. Каким создал его мастер, оно таким и останется. Со временем могут меняться только оценки и отношения людей разных поколений и разных времён.

Мы - учителя и воспитатели - тоже мастера, мы как художники жизни. Чем прекрасна жизнь? Конечно, людьми - воспитанными, образованными, благородными, добрыми, великодушными, духовными, устремлёнными, заботливыми, светлыми, любящими, преданными... Что омрачает жизнь? Опять люди - злые, завистливые, злобные, жадные, бессердечные, грубые, безнравственные, бездуховные, невежественные... Мы не знаем другую жизнь, где всё есть, но нет нас - людей.

Мы тоже мастера, но у нас, - у учителей и воспитателей, - есть своя особенность. Мы создаём шедевры не из глыбы мрамора, который полностью подчиняется воле ваятеля; не на холсте, который стоит неподвижно и безоговорочно ждёт, какую краску нанесёт на него художник. А творим шедевры из себе подобного живого существа - Ребёнка, устремления которого сталкиваются с нашими устремлениями. Перед ваятелем не стоит проблема: как принудить или уговорить мрамор быть послушным и терпеливо принимать каждый удар молотка, не прыгать и мешать его стараниям. Характер мрамора прост: он - мягкая порода и поддаётся обработке. И что получается из него, не от мрамора зависит, ибо в нём ничего нет, кроме массы. Зависит это только от мастера-скульптора: что он задумает, вообразит, то и сделает из него. Художник не нуждается в особых философских взглядах ни в отношении мрамора, ни в отношении

холста, металла, глины. Перед мастером не стоит проблема послушности того или иного материала, посредством которого будет создаваться произведение искусства. Ему нужна другая философия – философия жизни, искусства; ему нужно мировоззрение.

Проблема послушности возникает только перед нами - педагогами: Ребёнок не кусок мрамора, не холст, не воск, не глина, не гипс, не металл, не чистый лист. Он - особая жизнь, особая устремлённость, в нём чувства, сознание, желания, в нём свой путь. Он не может быть безучастным к тому, что над ним вытворяют взрослые. Он не может спокойно ждать, пока мы из него лепим наш творческий шедевр - Человека Будущего, Человека Благородного, Великодушного. Он будет сопротивляться, защищать себя, утверждать своё, требовать, ставить условия, ускользать из наших рук. В каждом Ребёнке живёт свой дух и своя живая природа.

Мы бы могли превратить его "в кусок глины" через грубую силу, через запугивание, принуждение; могли бы сделать его послушным исполнителем нашей воли и вообразить, что так лучше и легче будет нам вылепить из него человека заказанного образца. Да, кое-что у нас может получиться. Но не получится у нас самое главное - самобытность в человеке. Многие, воспитанные, обученные в таких условиях, теряют свой Путь, ущемляется их сущность, лишаются творчеству. Тем не менее, есть такая педагогика, которая зиждется на силовом подходе. Она называется авторитарной, силовой, а замаскировано - традиционной педагогикой. Ей не нужны какие-либо особые философские взгляды на Ребёнка, не нужны глубинные психологические знания о том, как вырастает в нём личность. Понятие "воспитание личности" для авторитарной педагогики неестественное, и если она всё же ссылается на него, - это потому, чтобы прикрыть свою принудительную природу. С трудом приживается к авторитарной педагогике и понятие "педагогическое искусство".

Для гуманной педагогики эти понятия насущные, равносильно как и духовно-философское восприятие Ребёнка. Нам нужно понять, кто есть Ребёнок, как его воспринимать. Мы не собираемся силой подчинять его нашей воле, воспитывать и учить в принуждении. Такой путь мы считаем вредным для становления в нём личности. Нам нужно сделать Ребёнка добровольным и равноправным участником педагогического процесса, привлечь его к сотрудничеству с нами в своём же воспитании и образовании, в становлении в нём личности.

Мы пользуемся выражениями: "сделать его добровольным участником", "привлечь его"; "приохотить его", "зажечь его", "убедить, склонить, увлечь его". В этих выражениях заключена вся тайна педагогического искусства: как это делать? Без ответа на данный вопрос выражения станут пустыми пожеланиями. А если найдём более или менее полный ответ, то мы соприкоснёмся с гуманным педагогическим искусством.

Перед художником не стоит вопрос: как приохочивать натянутый на раму холст, чтобы тот согласился сотрудничать с ним в своём преобразовании в прекрасную картину. Перед художником не стоит и другой вопрос: как приохочивать не один, а сразу много холстов, чтобы все они добровольно сотрудничали с ним в своих преобразованиях. Нам же, педагогам, нужно привлечь к добровольному сотрудничеству не только одного Ребёнка, а всю группу, всех детей, весь класс. Попросить детей помочь нам убрать классную комнату легко, только надо уметь просить по-человечески, и они охотно согласятся. Но попросить их сотрудничать с нами в воспитании и развитии самих себя - они этого не поймут. Здесь нужна будет не просто просьба, сопровождаемая пусть даже сердечными словами, но особый подход, особо организованный процесс, притом длительный, чтобы доверились нам и, может быть, даже незаметно для них были вовлечены в созидание самих себя. И если нам это удастся, то последствиям такого педагогического процесса будут радоваться и сами наши ученики, и их родители, и общество; конечно, будем радоваться мы сами - их воспитатели и учителя. Но такой педагогический процесс без особых условий не состоится. А для понимания этих условий нам понадобится духовно-философский взгляд на Ребёнка, а также знание его психологической сущности. Нам понадобится расширить своё сознание.

Поясним смысл понятия "расширение сознания".

Расширить сознание - не значит знать как можно больше, знать всё обо всём. Смысл этого понятия заключается в том, чтобы синтезировать в себе понимание единства духовного и материального, уметь воспринимать вещи и явления через осознание их духовной и материальной сути, уметь мыслить на основе целостности духа и материи, и при всём этом иметь в виду первичность Духа, Духовного. Для нас понятие расширение сознания конкретизируется возможностью принять измерение Духовности или четвертое измерение и научиться мыслить на его основе.

Большинство учителей и воспитателей находятся в плену трёхмерного восприятия действительности, в плену материалистического мышления. Такая педагогика искала свои три измерения; ими оказались: наследственность, стихийная среда, особо организованная среда. Эти три измерения принимались как исчерпывающая основа для понимания, объяснения и прогнозирования всех педагогических проблем.

Возведение педагогики на этих материалистических началах (оно продолжается и сейчас через научную педагогику) отводит нас от таких понятий как: Дух, Духовность, Духовный мир, Любовь, Радость, Вера, Совесть, Доброта, Великодушие, Бог... Понятия эти не стали педагогическими категориями для материалистически мыслящего учёного-педагога, их не очень-то жалует авторитарный учитель и воспитатель.

В учебниках педагогики советского периода и современных тоже мы не найдём параграфа о развитии и воспитании Духовного мира в детях, о значении Любви в педагогических процессах, о том, как любить детей, как доставить им радость, как устанавливать с ними духовную общность. Из педагогики вытеснено и понятие жизни, ибо считается, что в образовательном пространстве и текущих в нём процессах дети готовятся к жизни и, таким образом, нет необходимости рассматривать понятие жизни как педагогическую категорию. Смысл жизни не применяется в толковании таких процессов, как воспитание, обучение, образование, развитие, становление, урок и т.п. Зато трёхмерное педагогическое мышление проявляет пристрастие к понятиям, в которых отражается материалистическое огрубление образовательной действительности. Так, оно с лёгкостью приемлет понятие "технологии образования", так же как несколько десятков лет тому назад с воодушевлением восприняло "алгоритмизацию" и "программирование" обучения. Оно соглашается вводить в школах службу обмундсменов, устанавливать в общественной жизни диктат ювенальной юстиции.

Таковы тенденции материалистического педагогического сознания. Однако опровергать нам эти материалистические измерения нельзя, ибо они действительно отражают материальный мир. Но от таких явлений, которые не поддаются объяснению, материалистическое сознание оставляет в стороне как бы их и нет. Как быть с такими понятиями, как беспредельность, вечность, бессмертие, дух, духовность, любовь, вера, Царство Небесное, Бог? Все эти понятия не могут быть наполнены содержательно через трёхмерное сознание. Они требуют иного измерения - измерения духовности. Материалистическое сознание исходит из допущения (веры), что материя есть первооснова всего, и всё через неё произошло, и "опровергает" постулат (тоже веру) о первичности Духа-Творца. Оба эти постулата суть веры: не тот, не другой не могут иметь никакого научного подтверждения или опровержения, вера не может опровергать веру. Всё зависит от человека: чему он поверит - первичности материи или первичности Духа. В зависимости от этого он и определит для себя образ жизни. Говоря иначе, вера в первичность материи потянет наше сознание к рекламируемым советам: "Бери от жизни всё", "Живи на яркой стороне", "Выгодно быть честным" и т.п. Но вера в первичность духа, вера в Бога-Творца предложит нам другой путь, который ныне вовсе не рекламируется: "Отдай жизни всё", "Люби ближнего своего как себя самого".

Здесь мы и подходим к необходимости расширения нашего сознания четвёртым измерением - измерением духовности. В этой сфере и возникает вопрос о допущениях.

Что есть четвёртое измерение сознания, что есть духовность как измерение? Содержание этого понятия раскрывается с помощью классической педагогики, которая является открывателем и хранителем педагогической Истины. Она - олицетворение высшего уровня педагогического сознания. Своими вершинами они держат Небо, а основами опираются на что-то вечное и прочное. На что опираются и как возвышаются классики?

Совершим исторический экскурс о возникновении классической педагогики. Мы видим, что она возникла, во-первых, в славянско-европейском пространстве; во-вторых, возникла она сразу с зарождением Христианства и развивается вместе с ним. Получается, что Христианское учение дало импульс возникновению классической педагогики. По сути своей это так и есть: творцами классической педагогики были люди искренне верующие. Они знали Христианскую духовность и мораль, мыслили философски и на почве этого творили свои педагогические учения. Научный поиск обнаруживает глубокие истоки Христианства в педагогических учениях классиков. Любопытен факт, что Великий Восток не выдаёт миру ни одного классика мировой педагогики. Неужели так беден Восток - Китай, Индия, Япония? Нет, конечно, Восток дарит миру то, что ему недостаёт: мудрость. Мудрость Конфуция, мудрость Лао-Дзи, мудрость Махатм.

Если бы мы смогли в нашем сознании синтезировать восточную мудрость и западную классическую педагогику, вероятнее всего, получили бы ответы на очень многие вопросы о воспитании и образовании детей.

Итак, вера в Христианское Учение есть основание классических педагогических учений.

Первую формулу этой веры выразил Марк Фабий Квинтилиан, римский педагог первого века. Он был высокообразованным человеком, философом, мыслителем, создателем первой школы радости. Возможно, он был наслышан и о Христе, и о Его Учении: это есть то время, когда в Риме появляется Святой Апостол Пётр с целью проповедовать христианство, и за первыми христианами начинаются гонения. Марку Фабию Квинтилиану принадлежит формула: "Наша душа небесного происхождения". Эта мысль для него была фундаментальным допущением, исходя из чего он осмысливал всё остальное, даже то, какие игры предлагать детям.

Классик мировой педагогики Ян Амос Коменский был глубоко верующим христианином, был избран епископом Протестантской братской Общины. Все свои гениальные труды он основывает на христианской философии и нравственности.

Был искренне верующим Константин Дмитриевич Ушинский. Всё его педагогическое наследие находит основание в христианском мировоззрении.

Даже в основе учения Василия Александровича Сухомлинского, который жил и творил в эпоху диктата материалистического мировоззрения, заложены постулаты христианской духовности и морали, хотя он старается говорить об этом в подтекстах.

Несмотря на свою религиозность, классики создавали не педагогику религиозного воспитания и образования, а светскую педагогику. Ни Квинтилиан, ни Коменский, ни Песталоцци, ни Ушинский и другие мыслители, не были религиозными педагогами. Эта сфера имеет своих достойных представителей, один из которых Василий Васильевич Зеньковский (1881-1962).

Классическая педагогика, как хранительница Истины, есть источник гуманного педагогического сознания. Потому, полагаю, нам не надо самим выдумывать или искать где-то в стороне те главные постулаты, те допущения, которые могут быть заложены в основу гуманной педагогики, гуманного Мыслехрама Образования. Классики, как Кавказские горы, опираются на вечность. Из их недр мы извлекаем три постулата в качестве фундаментальных допущений.

Первое допущение: Мир сотворён Высшим Разумом (Богом, Творцом, Абсолютом).

Второе допущение: Душа каждого человека есть бессмертная сущность, и она устремлена к вечному совершенствованию.

Третье допущение: Земная жизнь человека есть отрезок Пути восхождения, человек есть Путник Вечности, Путник Вселенной.

Мы знаем, что эти допущения не поддаются ни доказательству, ни опровержению. Они суть веры: или принимаются, или отвергаются. Если вы примете их вместе с нами, тогда нам будет легче совместными усилиями искать педагогическую мудрость.

Далее ищем выводы, которые могут следовать из допущений и получаем расширенный взгляд на Ребёнка в трёх постулатах.

Первый постулат: Ребёнок есть явление в земной жизни; он родился в силу неизбежности рождения.

Второй постулат: Ребёнок есть носитель своей Миссии в жизни, своего Предназначения, своего Пути.

Третий постулат: Ребёнок есть носитель неограниченных возможностей и неограниченной энергии духа.

Вообразите теперь учителя (можно самого себя), восполненного верой в истинность своего такого взгляда на Ребёнка и пришедшего в класс: перед ним дети, и он смотрит на каждого из них таким возвышенным духовным зрением. Какое ощущение охватит его?

Трепет - вот какое!

Если учитель потеряет дар трепета перед детьми, если в нём нет такого дара, ему бы лучше отдалиться от них, ибо они будут его только раздражать, и он сам будет им вредить.

Трепет есть прелюдия к осознанию Высшей Силы, Божьей Воли во всём - великом и малом. Если нас не охватывает трепет при виде манящей красоты полевого цветка, при слушании трелей соловья, при созерцании звёздного неба, при лепетании младенца, при старании Ребёнка вывести букву, и если мы не радуемся, что дар трепетания в нас растёт и утончается, то мы потеряем способность воспринимать духовный смысл материального мира. Дар трепетания есть важнейшее условие расширения сознания. Без него мы не узнаем, что есть заботливость, что есть любовь, что есть нежность и что есть ответственность. Этот букет учительских добродетелей рождается трепетом.

Постулаты о Ребёнке, вытекающие из названных допущений, не могут иметь научного обоснования. Но можно привести некоторые примеры, которые в какой-то степени дадут нам понять их смысловое содержание.

Возьмём постулат о миссии, о предназначении. Посмотрим, какую мысль навеет на нас следующая история. Она связана с великим композитором Петром Ильичом Чайковским (1840 - 1893). В 1859 году он окончил императорское училище правоведения в Санкт-Петербурге в чине титулярного советника и начал работать в Министерстве юстиции. В училище он факультативно занимался музыкой, но преподаватели не усмотрели в нём ничего особенного. Наряду с работой в Министерстве он с 1861 года начал заниматься в Музыкальных классах Русского музыкального общества. Через год классы были преобразованы в Петербургскую консерваторию, и Пётр Ильич становится одним из первых студентов по классу композиции. К этому времени относится письмо, которое он написал близкому человеку: "Я поступил во вновь открытую консерваторию. Не думайте, что я воображаю сделаться великим артистом. Я просто хочу делать так, как меня влечёт призвание". Он заканчивает консерваторию в 1865 году и скоро становится величайшим, гениальным композитором, создаёт огромное и прекрасное музыкальное наследие.

Почему он не пошёл по пути юриспруденции, почему бросил работу в Министерстве юстиции?

Потому что ему было уготовлено иное поприще: он должен был оставить людям возвышающую их духовную пищу - музыкальное наследие, ставшее классическим.

Нам теперь трудно будет вообразить сокровищницу нашей духовной культуры без музыки Петра Ильича Чайковского. Мне иногда представляется, что консерватория в

Санкт-Петербурге открылась, чтобы раскрылся дар будущего композитора. Он почувствовал в себе зов сердца - призвание, иначе - предназначение, миссию, свой Путь в жизни, и подчинился его воле. Человек, открывший в себе призвание, не сможет отойти от него; призвание есть направляющая сила к тем свершениям, которые были предопределены ещё до рождения.

К сожалению, подавляющее большинство людей не открывает в себе свой Путь. Или внешние обстоятельства, или несоответствующее воспитание, или какая-либо ещё причина уводит человека от своего Пути. Многие вовсе не замечают, что живут не своей жизнью, другие чувствуют себя несчастными, но не могут понять причину, третьи - осознав жизненную ошибку, стараются поправить положение. А те (коих очень мало), кто нащупал в себе свой Путь, постоянно будет переживать состояние радости и счастья; хотя могут сталкиваться с преградами и лишениями, с невзгодами и горем.

Искать счастье вне себя нельзя. Счастье - это не лотерейный выигрыш, а обнаружение в себе жизненного Пути и следование ему. Какие бы мы не нашли блага и удовольствия вдали от предназначения, все они будут иллюзиями счастья, будут мелкими и временными радостями, и не смогут удовлетворить возвышенное состояние духа.

Второй пример связан с жизнью удивительного человека. Даты его жизни - 1832 - 1898 гг. Он владел текстильными фабриками и был богат. Однажды он написал письмо-откровение своей дочери: "Моя идея была с самых юных лет наживать для того, чтобы нажитое от общества вернулось бы обществу (народу) в каких-либо полезных учреждениях; мысль эта не покидала меня всю мою жизнь". От этого человека мир получил величайший духовный дар - Третьяковскую Галерею. Павел Михайлович Третьяков с 24-летнего возраста собирал произведения русского реалистического искусства.

Вот ещё один пример: Владимир Иванович Вернадский, выдающийся учёный и мыслитель, пишет в своём дневнике в 1920 году: "Я ясно стал осознавать, что мне суждено сказать человечеству о живом веществе, которое я создаю, что это есть моё призвание, моя обязанность, наложенная на меня, которую я должен проводить в жизнь - как пророк, чувствующий внутри себя голос, призывающий его к деятельности".

Может быть, кто-то скажет, что миссию могут нести в себе только великие люди, а не каждый простой человек. Но нет, свой Путь, свою миссию имеет каждый. Миссии великих людей могут не состояться, если рядом не свершаются миссии обычных людей. Возьмём пример Александра Сергеевича Пушкина и его няни Арины Родионовны. О миссии Александра Сергеевича можно сказать, что она действительна великая. Но разве не ясно, что без доброго присутствия в жизни поэта простой

крепостной женщины творчество поэта могло бы сильно пострадать. Вот что пишет Александр Сергеевич в одном из своих стихотворений, посвящённых своей любимой няне:

Ты, детскую качая колыбель,
Мой юный слух напевами пленила
И меж пелён оставила свирель,
Которую сама заворожила.

Няня разделяла ссылку Пушкина в Михайловском. Там поэт наполнился песнями, рассказами и былинами, которые рассказывала няня. Как известно, Пушкин во многих своих произведениях пользовался образом любимой няни. В деревне Кобрино открыт музей "Домик няни А.С.Пушкина", имя Арины Родионовны занесено в энциклопедии.

Какой же была миссия крепостной женщины - малой или великой?

Нам надо понять значение нашей миссии не только для нас самих, но для других людей, близких, далеких, или даже тех, которые ещё не родились. Миссия, в первую очередь, нужна нам, ибо, выполняя её, мы совершенствует себя. Следуя зову, мы трудимся, созидаем, проявляем творчество, общаемся, заботимся, творим добро, любим. Всё это есть дары нашего духа.

Ради чего мы ведём служение своей миссии?

То, что мы будем творить как плоды своего служения, нам самим не нужно. Александр Сергеевич сочинял свои стихи не потому, чтобы самому их читать, а для других. А кто эти другие? Это были и его современники, и люди отдалённых поколений, вроде нас. И Пётр Ильич сочинял свою музыку не для себя, а для других - для нас и для тех, кто придёт после нас. Самому Александру Сергеевичу, самому Петру Ильичу нужен был сам процесс творения и чувство, что делается доброе дело, достигается совершенство. А их дары духа, их творения обогащают человеческую культуру, служат развитию человечества. Мы, с одной стороны, пользуемся дарами духа людей прежних поколений, людей современников, с другой же, проходя свой Путь, сами оставляем дары своего духа другим. Без этих взаимных даров жизнь человечества немыслима. И получается, что люди рождаются и живут друг для друга, они обмениваются друг с другом своими дарами и оставляют их потомкам.

Идущий по своему пути человек не станет никому завидовать, с кем-то враждовать, кому-то грубить, кого-то убивать. Ему будет понятна христианская мораль: "Люби ближнего своего как себя самого". И "Поступай с другими так, как хочешь, чтобы они поступали с тобой".

Но на Земле Рай пока не установлен: есть вражда, зависть, злоба, ненависть, грабёж, убийства, алчность, ложь, обречённость, неверие, бездуховность... В общем, тьма пока расцветает, а Свет набирает силу.

Подытожим всё сказанное.

Предложенные три допущения в качестве фундаментальной основы для построения Мыслехрама Образования, и три постулата о восприятии Ребёнка, вытекающие из них, - всё это вместе составляет смысл четвёртого измерения педагогического сознания, - измерения духовности. Четвёртое не потому, что оно менее важное, чем первые три измерения материалистического сознания, а в силу уже установленного формального порядка. Материалистическое педагогическое сознание уже установило свои три измерения, которые действительно имеют определяющее влияние на процесс становления человека, это: наследственность, стихийная среда и особо организованная среда. Их надо признать. А четвёртое измерение - измерение духовности - делает основу педагогического сознания полной и целостной.

Если мы сможем принять четвёртое измерение наряду с первыми тремя, как определяющее начало нашего педагогического сознания, то оно получит импульс к расширению. Целостность духовных и материальных начал в нашем педагогическом мышлении приблизит нас к классической педагогике, откроет нам путь к постижению педагогической мудрости и искусству воспитания.

Задания к третьей теме:

1. Из серии "Антология Гуманной педагогики" возьмите тома – «Живая Этика», "Толстой", «Зеньковский» и найдите в них страницы, откуда взяты эти мысли, и укажите в источниках.

"Трёхмерность есть оковы демона", - так сказать кто-то. Действительно, тот, кто сковал человеческое сознание трёхмерностью, был настоящим тюремщиком. Как же можно было сокрыть прочую прекрасную высшую мерность! Дети в первых вопросах своих часто устремляются за пределы условных ограничений. Древняя Мудрость нигде не настаивала на трёх измерениях. Лишь при огрублении человечества ограничение занято умы. Замечательно, что люди начинают заниматься ограничением, когда светильники сердца потухают. Можно привести множество исторических примеров этому самоумалению. Но человеческое сознание не хочет понять основы самоусовершенствования. Тем оно пытается закрыть самые ценные возможности".

Антология Гуманной Педагогики. Живая Этика

"Чтобы получить обновлённое сознание, надо уметь допускать".
Там же.

"Можно видеть, насколько человечество последние годы уходит от духовного начала. Многие книги, которые должны были бы именно направить к духовной жизни, наоборот, уходят от внимания людей. Но так не может продолжаться. Нужно напомнить всеми мерами о существе духа. Нахождение множества сект не помогает и уводит людей в бесцельные блуждания".
Там же.

"И потому полагаю, что главная и единственная забота людей, занятых вопросами образования, может и должна состоять прежде всего в том, чтобы выработать соответственное нашему времени религиозное и нравственное учение и, выработав таковое, поставить его во главе образования. В этом, по моему мнению, в наше время состоит первое и, пока оно не будет сделано,
единственное дело не только образования, но и всей науки нашего времени…».
Антология Гуманной Педагогики. Толстой

«Оставаясь в условиях земной жизни, мы ведь уже здесь живем в вечности – такова основная интуиция религиозного сознания. И только в этой интуиции, в этом сознании соединенности земного с вечным до конца раскрывается основной смысл нашей заботы о детях, нашей педагогической работы с ними. Смысл воспитания раскрывается для нас в свете идеи спасения – и то «благо», какого мы, движимые педагогической заботой о детях, ищем для них, есть частичное или всецелое спасение благо спасения».
Антология гуманной педагогики. Зеньковский

2. Изучите эту длинную выписку из трудов классика педагогики К.Д.Ушинского, как образец расширенного педагогического сознания, т.е., образец мышления на основе четвертого (духовного) измерения. Подчеркните места, которые привлекают Ваше внимание.

"... Если духовные силы, вызывающие свободную деятельность человека на новый серьезный труд, духовный более прежнего, не растут вместе с материальными средствами удовлетворять своим нуждам и прихотям, то не только нравственное

достоинство человека, но и счастье его понижаются по иерее увеличения его богатства, будет ли он прибавлять капиталы к капиталам или растрачивать их на наслаждения, будут ли этими наслаждениями простая сивуха или шампанское, орловский рысак или балетная знаменитость. Богатство растет безвредно для человека тогда только, когда вместе богатством растут и духовные потребности человека, когда материальная и духовная сфера разом и дружно расширяются перед ним. Большая разница в том, понадобится ли разбогатевшему крестьянину книга, рояль , картина или тонкое сукно и тонкое вино, захочет ли он дать хорошее воспитание своим детям или заведет себе любовницу; будет ли побуждать его к новому труду желание расширить сферу своей общественной деятельности или желание затащить еще тысячу в свой сундук…

Неужели в быстром передвижении на паровозах и пароходах, в мгновенной передаче известий о погоде или о цене товаров через электрические телеграфы, в износе возможно большего количества тончайших бархатов и толстейших трико, в истреблении благовонных сигар и смердящих сыров откроет человек, наконец, назначение своей земной жизни? Конечно, нет. Окружите человека всеми этими благами, и вы увидите, что он не только не сделается лучше, но даже не будет счастливее, и что-нибудь одно из двух: или будет тяготиться самой жизнью, или быстро пойдет понижаться до степени животного. Это нравственная аксиома, из которой не вывернуться человеку. Зерно его существа, бессмертный дух его требует иной пищи и, не находя ее, или томится голодом, или покидает человека заживо. Только религия, с одной стороны, сердцем человека решающая мировые вопросы, и наука, с другой, в высшем, бескорыстном, философском своем значении,- могут открыть и на земле пищу бессмертному духу человека. Вот почему всякая школа, позабывшая изречение Спасителя: «Не о хлебе едином жив будеши», и приготовляющая человека только к материальной жизни, как бы утонченна эта жизнь не была и сколько бы ни требовалось для нее познаний, не выполняет своего назначения: она не приготовляет человека к жизни, но на первых же шагах сбивает его с настоящей дороги. Всякая школа, прежде всего, должна показать человеку то, что в нем есть самого драгоценного, заставив его познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового, духовного развития человечества. Без этого все фактические познания - иди они даже до глубочайших математических исследований – не только не принесут пользы, но положительный вред самому человеку, хотя, может быть, и сделают его полезной, а иногда и очень вредной машиной в общественном устройстве.

Антология гуманной педагогики. Ушинский

Найдите источник и укажите страницу.

3. В прекрасной сказке французского писателя Мориса Метерлинка "Синяя птица" есть сцена Лазоревого Дворца. Изучите, как пример миссии.

"Время: Я - Время. В моём Лазоревом Дворце все залы полны детей. Настанет час, и я раскрою двери в земную жизнь для тех, кому уже пора появиться на Земле. Видите, сколько здесь детей? Познакомьтесь с ними.

Тильтиль: Здравствуйте, дети! Скажи, кем ты будешь на Земле?

1-ый ребёнок: Я буду знаменитым садовником. В моих садах цветы и плоды будут цвести круглый год. Каждая виноградина будет с грушу, а яблоки - с дыню.

Митиль: А ты, малыш?

2-ой ребёнок: Я найду огонь, который сохранит на Земле тепло и жизнь, когда Солнце перестанет греть.

Тильтиль: А ты, мальчик, над чем думаешь?

3-ий ребёнок: Разве ты не знаешь? На Земле я должен буду изобрести Машину Счастья.

Митиль: А кто тот румяный серьёзный карапуз?

Время: Насколько мне известно, он должен уничтожить на Земле Несправедливость.

Тильтиль: А что это за ребёнок?

Время: Не мешай ему. Он размышляет над тем, как сделать, чтобы на Земле никогда-никогда не было воин.

Тильтиль: А те, что спят - ой, сколько их!

Время: Они думают.

Тильтиль: О чём?

Время: О том, что хорошего они могут сделать людям. Они будут врачами, пастухами, инженерами, просто добрыми честными людьми, но они непременно должны с чем-нибудь прийти в мир людей. С пустыми руками на Землю не пускают".

4. Измерение духовности помогло мне создать для своей деятельности приведённый ниже Кодекс. Примете ли Вы его? Может быть, Вы создадите свой Кодекс?

Кодекс учительского Сердца

Пишу себе

Кодекс Учительского Сердца.

Напрягать свое Сердце, ибо оно есть:

- Мост, объединяющий Землю со Вселенной,

- Солнце всех Солнц,

- Престол разума и колыбель мысли,

- Твердыня чувств,

- Хранитель суровости долга,

- Дом Духа.

Воспламенять свое Сердце огнями:

- чувства Любви,

- чувства Преданности,

- чувства Сострадания,

- чувства Сорадости,

- чувства Признательности,

- чувства Подвига,

- чувства Покаяния.

Дарить дары своего Духа каждому в лучших проявлениях:

- Улыбки,

- Соприкосновения,

- Творящего терпения,

- Сотрудничества,

- Понимания,

- Мыслей.

Прислушиваться к языку своего Сердца:

- к его Биению,

- к его Ритму,

- к его Трепету,

- к его Томлению,

- к его Радостям,

- к его Чувствознанию.

Жить по начертаниям законов Сердца:

- закона Неповторимости,

- закона Единения,

- закона Непреложности,
- закона Соизмеримости,
- закона Блага,
- закона Вмещения,
- закона Красоты.

Пропускать всю свою педагогическую жизнь через Сердце:
- любить ее Сердцем,
- мыслить о ней Сердцем,
- творить ее Сердцем,
- страдать о ней Сердцем,
- радоваться ею Сердцем.

Мерить все мерами Сердца:
- мерою Любви,
- мерою Красоты,
- мерою Творчества,
- мерою Блага,
- мерою Мудрости,
- мерою Беспредельности,
- мерою Вечности.

Действовать по принципам Сердца:
- думать Сердцем,
- принимать Сердцем,
- утверждать Сердцем.

Знать не забывая:
- над небом есть Небо,
- над миром есть Миры,
- над жизнью есть Жизнь,
- над Сердцем ученика есть Сердце Учителя.

Беречь Сердце свое и Сердце каждого.
Закрывать на замок Сердце свое
- для отрицания,

- для сомнения,

- для недостойных мыслей,

- для соблазна.

Помнить:

- Без Качества куда пойдем?

- Без Сердца что поймем?

- Без Красоты чего достигнем?

5. Ответьте, пожалуйста, на вопросы великих мыслителей:

Лев Николаевич Толстой

"До сих пор детей везде почти силой заставляют идти в школу, а родители строгостью закона или хитростью – предоставлением выгод заставляют посылать своих детей в школу; а народ сам собой везде учится и считает образование благом. Что же это такое?"

Константин Дмитриевич Ушинский

"Отец, человек, проложивший сам себе дорогу, трудится, бьется из всех сил, чтобы избавить своих детей от необходимости трудиться, и оставляет им обеспеченное состояние. Что же принесет это состояние детям?"

"Хорошее народное образование обходится не дешево! Но следует еще сообразить: что обходится народу дороже – образование или невежество?»

Иоганн Генрих Песталоцци

"Зададим себе первый вопрос: как же на самом деле подлинно природосообразно развиваются в людях основы нашей нравственной жизни – любовь и вера? Как в младенце с самого рождения под влиянием человеческой заботы и человеческого искусства природосообразно оживляются и поддерживаются первые ростки наших нравственных и религиозных задатков? Как они по мере своего роста настолько укрепляются, что конечные высшие результаты нравственности и религиозности и их благотворное влияние следует считать действительно и природосообразно обоснованными и подготовленными ими, хотя и при помощи человека?"

Литература:

Антология гуманной педагогики. Иисус Христос. Проповедь

Антология гуманной педагогики. И сказал Господь Моисею. Танах (Священное Писание);

Антология гуманной педагогики. Пророк Мухаммад. Сура 55. Милосердие

Антология гуманной педагогики. Живая Этика. Грани нового сознания

Антология гуманной педагогики. Коменский. Великая дидактика

Антология гуманной педагогики. Песталоцци. Из речи Песталоцци, произнесенной им 12 января 1818 года

Антология гуманной педагогики. Вернадский. Начало и вечность жизни

Антология гуманной педагогики. Толстой. О воспитании

Манифест гуманной педагогики

Ш.А.Амонашвили. Школа Жизни.М.2007

Ш.А.Амонашвили. «Наша душа небесного происхождения». Гуманная педагогика. Ч.1. Изд. «Амрита-Русь». М.2010

Смотрите, какое возвышенное и светлое воображение у В.В.Зеньковского о детях. А как Вам представляются они? Попытайтесь создать свою образную зарисовку**.**

«Дети так милы и прелестны, так трогательно прекрасны, что они вызывают нежные чувства в самых огрубелых сердцах, действуют на тех, кто никого уже не любит, кто душевно зачерствел. Есть что-то ангельское во всяком ребенке; лучи высшей красоты исходят от детей, и это делает детство идеалом человека. Слова Христа – не можем мы войти в Царстве Божие, если не станем как дети – имеют тот смысл, что мы снова должны достигнуть того душевного строя, в котором господство принадлежало бы внеэмпирическому центру личности».

Антология гуманной педагогики. Зеньковский, с. 82

Мысль от Аристотеля: *"Изучение человеческой души и созерцание величия Бога гораздо важнее изучения материального мира".*

Тема 4. Расширение педагогического сознания на основе понятий гуманной педагогики

"Семантика" греческое слово, оно указывает на смысловую сторону языка, отдельных слов и частей слова. Наша задача - раскрыть смысловое значение, т.е. семантику тех слов, которые составляют основу для выражения педагогических идей и опыта, составляют созвездие понятий, на которое опирается педагогическое сознание. Попытаемся сделать это, исходя из четвёртого - духовного измерения.

Но до этого позволим себе небольшое отвлечение в связи со Словом. Сказано: "В начале было Слово". Конечно, имеется в виду некая могущественная сверхразумная сила, через которую было совершено всё остальное, и этому творению нет конца. Языки со словами, которые получали народы Земли, являются хранителями культуры и опорами для развития человеческого сознания. И язык, и культура есть самые величайшие дары, что имеет человечество. Они живые сущности и преданные людям путеводители, в них дух и смысл планетарной эволюции. Язык есть самый заботливый хранитель культуры, а культура - самый благородный почитатель и защитник языка. Человек же, владелец этих даров, должен научиться беречь их и жить по законам развития языка и культуры, дабы не разгневать Творца.

Каждое слово в языке следует воспринимать как частицу Великого Слова, которое было в начале. Слово - как этрат, на котором записаны сокровенные знания, наставления, предупреждения, записано прошлое, настоящее и будущее. По мере того, как люди научаются читать эти этраты, им достаются знания, важные для жизни, для определения пути, для восприятия мироздания.

Но слова могут вбирать в себя и те знания, которые открывают люди в процессе труда, творчества и постижения духовного и материального мира как единого целого. Людям трудно придумывать новые слова для хранения в них знаний, открытых своими усилиями. Потому пользуются, так сказать, принципом родства: со смыслом каких слов роднятся знания и опыт, которых они накопили и обобщили. Бывает иногда (очень часто), что какое-либо одно слово со своим смыслом не в полной мере роднится с новым разноплановым знанием, а делить целостное знание для размещения в разных словах недопустимо. Но язык, законодатель речи, допускает синтез слов с помощью особого способа: из двух (или трёх) слов, каждое из которых имеет родство с новым знанием, выделяет свои начальные слоги или звуки, и их благозвучное складывание рождает новое слово. Таким является, скажем, слово "культура", которое есть сочетание смыслов двух слов: "культ" - почитание и "ура" - свет. В результате получаем слово "Культура", смысл которого - почитание света. Синтез двух слов представлен

также в слове "педагог": паис - ребёнок, агоге - водить; получается: педагог - детоводитель. Можно перечислить много других слов, рождённых по закону синтеза родных смыслов: "радуга", "вдохновение", "радость"...

Современная наука и техника, политика и управление обильно создают слитные (трудно сказать - синтезированные) слова, и в результате получаем: минобрнауки, сельхозмаш, росгазнефтпром, вуз, ООН..., хотя есть и более благозвучные слова: вертолёт, аэроплан, автобус...

Если считать, что любой звук в речи тоже имеет свой семантический смысл (думаю, это так и есть), то у нас получится следующая картина: подавляющее количество слов в любом языке построено именно по принципу родства, когда отдельные звуки, входящие в слово, имеют свою смысловую основу, но вместе они, синтезированные родством и выстроенные по закону благозвучия (может быть, действует также закон иерархичности), составляют слово с особым семантическим смыслом. Звуки со своими смысловыми основами так вживаются в единое целое в слове, что растворяются в нём. Потому истинный смысл слова становится для нас загадкой, превращается в этрат с зашифрованными сокровенными знаниями. Во многих научных лабораториях ведутся исследования и проводятся эксперименты, чтобы получить новое знание, но можно было бы исследовать смысл того или иного слова и те же самые знания открылись бы людям с наименьшими затратами усилий. Говоря иначе, в словах изначально были заложены знания, которые необходимы людям для жизни и развития. Когда мы говорим о Слове Божиим, мы знаем, что в нём хранится самый основной закон жизни.

С некоторыми словами (их немало) произошла досадная история. Вообразите такую картину: хозяйка готовит обед. Ей нужен уксус, но на полочке его не находит. Надо пойти к соседке и попросить уксус. Она ищет пустую посуду для уксуса и видит красивую бутылку, которую вчера принёс муж. На ней этикетка - "Хванчкара" (одна из лучших марок грузинских вин). Но ей нужен пустой сосуд. Она открывает бутылку, выливает в раковину содержимое и бежит к соседке за уксусом. И на полочку возвращается красивая бутылка со своей яркой этикеткой, но внутри она содержит уже не Хванчкару, а уксус. Проходит время, и уксус в семье приобретает новое название, чего он, конечно, недостоин.

То же самое случилось со многими словами: из-за невозможности придумывать новые слова, люди выплескивали из малопознанных ими слов глубокий смысл и заполняли их своими скудными знаниями и материалистическим опытом. Постепенно духовная опора в речи начала слабеть. Одним из проявлений вытеснения духовных смыслов из слов является сквернословие и злословие.

Можно ли вернуть словам духовную суть, раскрыть их изначальные смыслы? Будет сложно, но дело это необходимое, ибо с него начинается возрождение духовности в людях. Язык и живая речь есть явления духовные, и только человек с духовным сознанием может заниматься их обновлением.

Попытаемся сделать это в отношении одной части базовых педагогических понятий и проследим: что мы в них увидим - прошлое или будущее. Эти базовые слова-понятия мне представляются как педагогическое созвездие, в котором каждое слово составляет неотъемлемую часть целого, и все они вместе творят красоту и хранят в себе мудрость и истину.

Такое созвездие для нас создают слова-понятия: **Школа, Воспитание, Образование, Обучение, Учитель, Ученик, Урок, Гуманный, Забота, Ребенок, Дети.**

Начнём со слова **Школа**. Сперва заглянем в любой учебник педагогики, в любой специальный или толковый словарь и посмотрим, как в них определяется это понятие. Во всех этих источниках мы увидим одно и то же определение, считающееся научным: Школа есть учебно-воспитательное заведение.

Может ли кого-либо воодушевить такое толкование?

Школа есть заведение, и получается, что мы, учителя, являемся работниками заведения. Ресторан тоже есть некое заведение, но там от официантов не зависит, как будет готовить шеф-повар, они только принимают заказы и разносят. В заведении мы тоже вроде официантов - разносим знания заказчикам. Заведение не требует от нас служения, оно требует выполнения работы. В слове "заведение" не звучит, не мыслится наше неразлучное единство со Школой.

К какому виду деятельности направляет нас Школа, которая называется заведением? На учебно-воспитательный! Хотя все прекрасно понимают, что воспитание должно опережать учение. Если подойти к делу по-научному, акцент должен ставиться именно на воспитании.

То, что Школа толкуется как "учебно-воспитательное заведение" - это есть тот уксус, который долгие годы заполняет бутылку для Хванчкары, а потом все привыкают к тому, что то, что есть в бутылке, оно и есть Хванчкара.

Так именно обстоит дело с формой и содержанием в современном толковании Школы: мы лишили слово изначального смысла и заполнили его нашим скудным материалистическим опытом.

Но в слове **Школа** Ян Амос Коменский находит более глубокие смыслы. Согласно обычному словоупотреблению, говорит он, слово **Школа** понимают как здание, так и собрание, в котором обучаются дети, приобретая познание вещей. Иной по

неопытности возразит, продолжает он, что это слово греческое и означает досуг, покой. А в латинском языке **Школа** иногда называется игрой.

Что же есть **Школа** для самого Коменского?

Великий педагог сперва скажет нам о том, когда возникла первая **Школа**, чтобы настроить нас на её духовную сущность. По свидетельству Иосифа Флавия, говорит он, первую **Школу** открыл после всемирного потопа (!) патриарх Сим, сын Ноя.

Далее **Школы** развились в Халдее, особенно в Вавилоне. Потом в Египте, а от египтян **Школу** заимствовали римляне. Далее же Коменский поясняет **Школу** как **мастерскую человечности, мастерскую гуманности** ("в которой молодые люди образуются, чтобы вполне воспринять черты подлинной гуманности, чтобы выйти из неё живыми образами Божиими"...), мастерскую мудрости, мастерскую света, поприще труда.

Этот духовный взгляд на изначальную суть слова **Школа** позже не подвергался расширению. И сделал это в конце двадцатого столетия Патриарх Московский и Всея Руси Алексий П. Он сказал следующее: "...столь знакомое нам слово "школа" так же связано в своих смысловых истоках с Церковью. Русское слово "школа" восходит к латинскому "скале" - "лестница". И человек, знающий древнюю Христианскую культуру, конечно, понимает, что речь идёт, прежде всего, о лестнице духовного восхождения человека, которая классически описана преподобным Иоанном Лествичником в его знаменитой книге "Лествица". В ней раскрыты 30 ступеней восхождения, и последняя, вершинная, названа "Любовью".

Итак, **Школа** - от латинского **Scoale** (скале), в переводе означает **Лестница,** а суть её: лестница для восхождения души и духовности человека. Это есть та же самая лестница, которую видел во сне Иаков: один её конец упирался в землю, а другой уходил в Небеса; по ней восходили и нисходили ангелы, на ней стоял Бог и вещал.

Скале есть основа для слова **Школа** во многих языках:

английский - school
немецкий - schule
французский - école
итальянский - scuola
испанский - escuela
украинский - школа
латышский - skola
грузинский - სკოლა
албанский - shkollë
африканский - skool

белорусский - школа
греческий - σχολείο
польский - szkoła
финский - koulu
эстонский - kool

Чтобы постичь смысл **Школы** глубже, нужно задать вопрос: где находится эта духовная **Лестница**, то есть, **Школа?**

Она находится там же, где и находилась первая в истории человечества **Школа**, которую открыл патриарх Сим? Вообразим детей рядом с патриархом: они ходят то вдоль побережья, наблюдая за волнами, то в лесу, то созерцают звёздное небо, то сидят вокруг учителя на песке и слушают его рассказ о потопе. Нет у учителя Сима специального здания, которое он мог бы назвать своим учебно-воспитательным заведением. **Школа** там, где он находится со своими учениками. Учитель Сим Лестницу для духовного восхождения своих учеников держит в самом себе: он сам есть **Скале**, сам есть **Школа**. Он чувствует, знает, на какой ступеньке стоит у него тот или иной ученик, кого нужно поддерживать, чтобы тот не опустился ниже достигнутого, кого нужно воодушевить, чтобы тот поднялся ещё выше. Ищет для каждого свои подходы, и все его ученики через него взбираются по ступенькам Скале. Это и есть процесс их духовно-нравственного и познавательного восхождения.

Что же изменилось после учителя Сима?

Люди догадались, что своим детям и Учителю нужно создать лучшие условия, и это они хорошо сделали. Построили специальное здание, оснастили его. Там собираются ученики со своим Учителем и дела духовно-нравственного и познавательного взросления пошли лучше.

Но как назвать это специальное пространство, отделённое от остального мира и с особым укладом жизни? Люди не могли найти лучшее слово, чем Скале или Школа и назвали именем той таинственной лестницы, которая находится в Учителе и без которой образование детей не состоится.

Так появилась Школа, но со временем люди забыли, что **Школа есть сам Учитель**, а не здание. Если в здании, - каким прекрасным оно бы ни было, какие бы ни были в нём кабинеты и оборудования и как бы ни называлось оно, - Начальная Школа, Средняя Школа, Центральная Школа и т.п., - не придёт Учитель со своим Духовным Скале, - **Школы** в этом здании не будет. Это так же, как в отношении слова Храм. Где находится Храм? В Новом Завете сказано: "Братья мои, неужели не знаете, что вы и есть Храм Христа». "Истинным Храмом Христа" является сам человек искренне

верующий, в духе молящийся. Прекрасное же сооружение с высокими куполами тоже будет называться Храмом, но без верующих, которые могут собраться там и совместной молитвой свершить святое дело, Храм потеряет своё назначение. "Пустым храмом черти овладеют", - гласит народная мудрость.

Таким образом, суть слова **Школа** не в том, что оно обозначает "учебно-воспитательное заведение", а в том, что оно говорит об очень важном и сокровенном: о Лестнице для восхождения духовности растущего человека, и она в Учителе**. Учитель есть Школа.**

О слове **Учитель.**

Слово это весьма высокое. Оно во всех языках мира второе после слова Бог. Все Высшие Сущности и Мудрейшие люди Земли назывались **Учителями**. **Учителями** были: Будда, Моисей, Христос, Мухаммед, Конфуций, Лао-Цзи. Но учителями стали называть нас тоже, имеющих дипломы о педагогическом образовании. Что это слово означает, какова его суть?

Современные словари и учебники нам скажут: учитель - это специалист, осуществляющий обучение, воспитание и образование в общеобразовательных школах; тот, кто занимается преподаванием какого-либо предмета в школе, - преподаватель. Он же - наставник, руководитель, гувернёр, ментор, репетитор, педагог, доцент, профессор. Кроме того, слово это - уважительное наименование старого наставника, авторитетного учёного, гуру.

Вот какой веер толкования слова **Учитель**, но никакого намёка о его скрытой сути. Однако нетрудно предположить, что слово **Учитель**, во-первых, очень старое и в те незапамятные времена все эти современные смыслы (преподаватель, гувернёр, репетитор и т.п.) не существовали; во-вторых, этим словом именовали такие Высшие Сущности, которые несли людям нечто очень важное и необходимое для их жизни. Слово **Учитель** не только уважительное обращение людей к почитаемому человеку, но и понимание того, ч т о им несёт **Учитель**, к чему он их призывает. Вот это "нечто", что составляет суть слова **Учитель,** мы утеряли в какой-то тёмный исторический период, выплеснули из него, чтобы оно не обременяло наше сознание. Пустую же оболочку слова начали заполнять нашим скудным опытом. И получилось, что учитель есть преподаватель какого-либо предмета, он есть специалист, осуществляющий обучение. В этом слове с такими толкованиями современный дипломированный учитель не увидит причину для вдохновения, не увидит образ своего совершенствования.

Но попытаемся открыть суть слова **Учитель,** не претендуя на то, что разгадали его полностью.

Воспользуемся законом языка о творении новых слов с помощью частей уже существующих слов. И допустим ещё, что, в силу особых исторических взаимоотношений и близости древнерусского и санскритского языков, семантика русского слова **Учитель** происходит от санскрита. На это есть веское основание: "**учита**" есть санскритское слово и означает "**учить**"; санскритское "**учиться**" в русском означает "**привычка**"; санскритское "**учья**" - это "**урок**".

Наш поиск примет следующее направление.

В слове **Учитель** ядром, хранящим суть, является сочетание звуков **У** и **Ч (УЧ).** Это ядро предопределяет также смысл ряда других слов: уч-еник, уч-ёный, об-уч-ение, уч-ебник, уч-иться, об-уч-ающий, об-уч-аемый и т.д.

Что может означать **У** и **Ч** в отдельности и в синтезе?

У - начальный звук санскритского слова **УРА**, что и **АУРА** или **РА**. Он можеть быть и начальным звуком санскритского **Ума**. Все они несут в себе смысл **СВЕТА**, в котором подразумевается: Пространственный Огонь, Логос, Слово, Жизнь, Мудрость. "**У есть Свет - Начало**", - сказано в "Живой Этике" (АУМ, с. 132).

Ч - тоже от санскритского слова **Чело**. "Вдумайтесь в слово "Человек", - говорится в той же "Живой Этике", - оно означает дух или чело, преходящие веками"(Община, 32)

Ч вмещает в себя семантическую нагрузку слов: **Чело, Дух, Душа**.

Синтез семантических смыслов **Ура** и **Чело** через их первые звуки дарит нам новое возвышенное слово **УЧитель,** что означает: **Душа, носитель (даритель) Света.**

Душа здесь - это Сущность, Человек духовной природы; Свет - это Божье Слово, Мудрость Жизни, Путь Жизни.

Теперь должно быть понятно, почему Христос назывался Учителем, почему Конфуций тоже назывался **Учителем.**

Такое понимание слова **Учитель**, конечно, и вдохновляет, и внушает долг и ответственность, и зовёт к совершенствованию. Любой истинный **Учитель** есть носитель **Света**. Предмет же, будь то история или математика, язык или физика, он одухотворяет через свой **Свет** и так несёт его ученикам.

Представьте человека с горящим факелом, который рассеивает тьму и показывает **Путь** - это **Учитель**, несущий своим ученикам светящиеся, одухотворённые, жизненные знания; ученики устремляются к ним, радуются светящимся знаниям.

И представьте человека, который тоже называется учителем и тоже держит в руках факел, но без огня. Какие знания он понесёт своим ученикам? Бездушные, мёртвые знания, а факел без огня превратится в его руках в дубинку, которой будет принуждать учеников к учению.

Стоило ли нам выплёскивать из этого Божественного слова **Учитель** его духовную суть, чтобы заполнить его уксусом, скудным смыслом нашего материального бытия? Годятся ли понятия - преподаватель, предметник, репетитор, ментор и т.п. - для такого возвышенного дела, к чему призван истинный **Учитель**?

Тот, кто таким хочет быть, должен понять: не ждать ни от кого помощи, чтобы какие-то силы взяли и возвысили его. Помощь придёт только тогда, когда сам **Учитель** осознает, кто он есть на самом деле и устремится к утверждению своей сути. Вот только тогда придут силы, которые помогут ему: это будут ангелы вдохновения, творчества и преданности.

Составим теперь маленький словарик с ядром **УЧ**, исходя из сути слова **Учитель:**

Учитель - душа носитель и даритель Света.

Ученик - ищущий и жаждущий Света.

Обучение - радостное состояние дарения и впитывания Света.

Учиться - самому искать источники Света и впитывать его.

Учебник - один из источников Света.

Учёный - открыватель новых источников Света.

Обратимся к слову **Воспитание**. Оно является одним из центральных понятий педагогики.

В науке развелось огромное количество рассуждений с целью обнаучивания слова **Воспитание,** и хотя все они разнообразны, у всех у них есть нечто общее. Оно заключается в том, что учёный мир, вместо того чтобы искать в слове **Воспитание** тот смысл, который оно хранит изначально, как только родилось для человеческой речи и деятельности, старается наполнить его извне своим материалистически ограниченным опытом.

Нам, конечно, нужно исследовать **Воспитание**, но не отклоняться от его духовной сути; нам нужно познавать эту суть, углубиться в неё и искать земные способы его полного утверждения в каждом взрослеющем человеке.

Какова же суть слова **Воспитание**?

Это прекрасное русское слово открывается перед нами со всей щедростью и приветливостью:

В - ОСЬ - ПИТАНИЕ

Получается: питание **Оси.**

О какой **Оси** идёт речь?

О **духовной Оси**, и только.

Взрослеющий человек взбирается по Скале, которая ведёт к духовному восхождению. Это - путь трудный, скалистый, а Ребёнок нуждается в питании, иначе

его взросление приостановится. **Воспитание есть сложный процесс питания духовной Оси.**

Чем можно питать **духовную Ось**?

В педагогическом созвездии слов есть одно важное слово, не очень-то нами уважаемое, незаслуженно униженное. Оно тоже опустошено от своего смысла и стало жалким, как будто на побегушках, чтобы обслуживать других. Слово это есть **Образование**, которое от слова **Образ**.

Начнём со слова **Образ**.

Человек сотворён по **образу** и подобию Бога, и в нём заключено всё бытие Вселенной. Христос призывает каждого из нас: "Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный".

Образ, заключённый в человеке, хранит в себе возможность такого преобразования. Процесс раскрытия **Образа** есть процесс **Образования**. В этом процессе задевается не только внешняя форма, но и внутренняя - духовная суть. Именно внутренняя красота есть Истина в человеке.

И эта красота со всеми её семенами веры, любви, доброты, великодушия, мудрости, мыслей, преданности (и всеми остальными, о которых мы знаем и о которых не знаем), изначально присутствует в Ребёнке. Но если некоторые из семян имеют интенции к самообразованию, то другая часть нуждается в нашей Заботе, в **образовании** и **воспитании. Образовывать** - значит способствовать семенам, находящихся в образе, раскрыться и стать состоянием духа: мыслями, нравами, устремлениями, чувствами…

Вернёмся к **Воспитанию**.

Что составляет в нём духовную **Ось**, которая нуждается в **Питании**?

Ею является этот **Образ** со своим непроявленным (скрытым) ликом. В нём, в **Образе**, заключена вся Вселенская красота и та неповторимая часть "чуда", свершение которого возложено только на это человеческое существо, - это мы уже назвали миссией, предназначением. Однако возможность (то есть, семена) не есть проявленная действительность. Чтобы эта возможность проявилась в растущем человеке, каким и является Ребёнок, его нужно **воспитывать** и **образовывать**. К сожалению, язык не всегда в состоянии для полного выражения смыслов, потому понятия Воспитание и Образование требуют оговорок. Они нужны ещё по той причине, что в них - в понятиях **Воспитание** и **Образование** - прочно внедрились смыслы авторитарной педагогики, которые ведут наше сознание к навязыванию детям нашей воли. Особенно это касается **Образования**: оно начинено расплывчатым смыслом от управленческих органов (органы образования) до объёма определённого содержания знаний, освоение которых дает право считаться образованным человеком (начальное, среднее, высшее,

специальное, профессиональное и т.п. образование). Образованным считается тот, кто имеет официальное подтверждение по этому поводу. В научной литературе понятия Воспитание и Образование успешно заменяются понятием формирование, которое более открыто демонстрирует педагогический авторитаризм: формировать значит "отлить" наших воспитанников и учеников через уже готовые формы духовности, нравственности, личности, вкусов, мировоззрений. Являются обычными суждения: "формировать знания", "формировать духовный мир", "формировать нравственность" и т.п. В понятии "формирование" не остаётся места для понимания внутреннего мира. Авторитарная педагогика замахнулась формировать в воспитанниках и учениках всё, что только будет заказано. Формирование, таким образом, отводит педагогическую мысль и практику от истины **Воспитания** и **Образования,** и приближает её к идее манипулирования над детьми и технологизирования живых педагогических процессов.

Мысль о том, что в Ребёнке заключён **Образ Творца** и надо раскрывать этот **Образ** (в котором заключены ещё самобытность и неповторимость) отметает понятие формирования, а также авторитарное толкование **Воспитания** и **Образования**.

Освобождение этих высоких понятий от формальностей и заблуждений авторитарной педагогики поможет нашему сознанию глубже познать их истину.

Образ Творца, заложенный в каждом из нас, может быть только прекрасным, совершенным, в нём таится возможность сделаться таким же совершенным, как Отец Небесный. Но наша неосторожность может обезобразить этот изначальный **Образ**. Надо проявлять его через тончайшее искусство **Воспитания** и **Образования**, которое опирается на закон сущностносообразности.

Воспитание и **Образование,** и с ними вместе **Обучение** есть родные друг для друга понятия. Все они педагогические процессы, отчасти переходящие друг в друга и помогающие друг другу. Все они имеют свои результаты, тоже отмеченные отпечатками других процессов. Особенно нуждается в помощи **Обучение**, чтобы знания, которые ученики осваивают через него, были облагорожены и одухотворены **Воспитанием** и **Образованием**.

Понятия эти хотя и родные, но если из них и других понятий выстраивать эшелон, то во главе его, как локомотив, будет **Воспитание**, которое поведёт за собой **Обучение**, а тот поведёт за собой **Развитие**; далее за этими тремя последуют все остальные процессы. И весь этот педагогический эшелон, как целостный и последовательно выстроенный состав, будет называться **Образовательным процессом**.

Видимо, только в контексте **Образования**, **Воспитания** и **Обучения** нужно сказать ещё об одном понятии, в котором заключена важная задача, возлагаемая на них. Это есть понятие **Личности**. Оно со своим смыслом и истоками есть собственность

гуманной педагогики. Но оно сейчас третируется и начиняется материалистическим смыслом. Понятия - "личностный подход", "воспитание личности", "развитие личности", "формирование личности", "личностно ориентированное образование" и т.п. - становятся своего рода масками, которыми авторитарная педагогика старается прикрывать свой насильственный характер. Но педагогический процесс, если он авторитарного склада, не сможет ориентироваться на Личность, воспитывать или развивать **Личность**, тем более формировать **Личность**, ибо само принуждение, сам авторитаризм уже опровергают мысль о проявлении Личности изнутри.

Начнём с того, что в **Образе**, который есть духовная суть каждого человека, среди всего остального, заключён **Путь Жизни**, **Предназначение**, **Миссия** именно этого конкретного Человека. У каждого своя неповторимая **Миссия**, это то "чудо", которое должен свершить только он и никто другой; тот **Путь**, который должен пройти только он.

Предназначение человека есть Путь его восхождения, потому оно возвышенное, лишено эгоизма, направлено на созидание красоты и общего блага. Целостный образ и заложенное в нём предназначение, с которым приходит Ребёнок в Земную Жизнь – это есть духовная суть его, и она нуждается в раскрытии. Этот процесс, как уже было сказано, называется **Образованием**. Некоторые силы, заключённые в **Образе**, сами найдут возможность проявиться, а другие будут нуждаться в **Заботе**, что означает: За Божественной Тайной. Окружающие ребёнка взрослые (родители, учителя, воспитатели) свою **Заботу** о раскрытии в нём его **Образа** могут проявить через такие педагогические процессы, как: **Общение, Помощь**, **Поддержка, Наставление, Обучение, Воспитание**. Однако процессы эти должны быть наполнены целенаправленным духовным содержанием, которое поведёт каждого Ребёнка к поиску в себе смысла жизни, своего Пути, Предназначения, Миссии. Самое же главное, **Забота** о раскрытии **Образа** в Ребёнке требует, чтобы все процессы и отношения с Ребёнком и детьми были построены на основе принципа сущностносообразности, т.е. согласно движению самого **Образа** к проявлению.

Процесс **Образования** постепенно вырисовывает во взрослеющем человеке его **Лик. Лик, Облик** - это проявленный **Образ**. Полное раскрытие Образа, по всей вероятности, не будет достигнуто: у нас нет до той степени совершенной педагогики. Но Образовательный процесс будет ориентирован на выявление в Ребёнке его **Личности** в том случае, если в этом процессе: сознание каждого ученика постоянно получает стимул на поиск в себе своего **Пути (Предназначения, Миссии**), на саморазвитие духовных сил, на утверждение общего блага. **Личностью** можно назвать того человека, который или уже открыл в себе своё **Предназначение** и преданно

следует ему, или ищет его в себе через труд души и практической. Тот, кто не ищет в себе никакого Предназначения, то есть, рвёт связь со своей сущностью (от незнания, что в нем есть его неповторимая сущность или от неверия в это), назвать личностью в строгом смысле этого слова не приходится. К нашему великому сожалению, большинство людей Земли ищет своё счастье не в себе самом, где оно и находится, а вне себя и, конечно, найти не сможет никогда.

А теперь попытаемся ответить на вопрос: чем можно питать **Духовную Ось**, иначе, **Образ**, который есть сущность человека?

Сама собой напрашивается аксиома: **Образ открывается образами**. То есть, **Образ Творца** в человеке открывается потоком человеческих образов. И так как **Образ Творца** в человеке есть суть красоты, то нужно, чтобы растущий человек оказался в гуще потоков прекрасных образов. **Образ Творца** в человеке трудно объять нам в его полноте, и чтобы не ошибиться в наших подходах и действовать сущностносообразно, поможет нам в этом закон Красоты: потоки образов, которые мы несём детям, должны быть красивыми до самой высшей степени наших чувств, вкусов, сознания, быта, до крайнего нашего устремления к совершенствованию. Закон красоты будет действовать безотказно, ибо сам **Образ**, который в Ребёнке, рождает в нём чувства и потребность красоты во всём. В этом сущность Ребёнка. И он с радостью будет принимать всё красивое и будет противодействовать безобразному. Но если насиловать Ребенка безобразным, то он в конце концов оборвёт связь со своим внутренним миром, и тогда сам будет производить безобразное.

Красота образов должна быть во всём: в речи, отношениях, в проявлении чувств, в нравственности, в поступках, в познании, мышлении. Детей надо любить красиво, нежно; доброту надо творить тоже красиво; говорить с ними надо с уважением, искренне, чисто, образно; даже возмущаться (если это так уж будет необходимо для воспитания) нужно красиво; предметно-пространственная среда должна быть тоже красивой; чистота вокруг и во всём - необходимый элемент красоты.

Красота в познании требует переосмысления. Законы и закономерности, которые открывает наука, отражают внутреннюю гармонию и красоту материального мира. Но если знания о них мы будем дробить на множество мелких частей и будем предлагать куски для заучивания (ибо это в традиционной дидактике называется обучением от простого к сложному, от лёгкого к трудному, от наглядного к абстрактному, от части к целому и т. п.), то ученику не понравится такая наука - она для него будет безобразной. Представьте, что учитель на каждом уроке даёт ученикам кусок картины, объясняет формы и краски, которые на ней, а в завершении так называемой программной темы спрашивает у них: "Ну как, дети, понравилась вам картина Микеланджело

"Джоконда"?» Ведь они хором спросят: "А где Джоконда? Мы её не видели!" Так именно - безобразно! - обстоят дела в изучении разных наук в школе: параграф за параграфом, упражнения за упражнениями, примеры за примерами заучивают и выполняют дети, а целостная картина восприятия мира выпадает из их сознания. Потому возникает отвращение к знаниям, угасание интереса. Там, где меркнет или отпадает красота, меркнет и отпадает радость познания.

Образ Творца в человеке по сути своей не имеет границ, и потому воспитанию и образованию нет начала и нет конца.

Выдающийся мыслитель Дмитрий Сергеевич Лихачёв привнёс в наше сознание понятие: "Воспитываться в моральном климате памяти". Здесь подчёркнуты три вещи. Во-первых, воспитание происходит на протяжении всей жизни человека; во-вторых, сохранённые в памяти образы создают атмосферу духовной жизни, что есть воспитание; в-третьих же, даётся предупреждение о том, как важно с ранних лет заполнить память прекрасными, возвышенными, благородными образами, ибо они дают интенцию нескончаемому воспитательному процессу. Смысл и искусство воспитания заключается в том, говорил К.Д.Ушинский, чтобы "стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека".

Займёмся словом **Урок**.

Его тоже нужно освободить от формального материалистического смысла: "Урок есть основная форма организации обучения". Эта мысль в разных вариациях и перестановках слов вращается в педагогической теории и практике. Она замкнула и ограничила **Урок** понятиями: передавать знания, закреплять знания, проверять и контролировать усвоение, опрашивать, тестировать, оценивать. Наука определила **Урок** как завершённую, автономную часть процесса обучения, т.е. каждый **Урок** обслуживает усвоение, закрепление и оценку неких кусков знаний. Так как его назвали основной формой организации процесса обучения, то из него с лёгкостью произошло удаление смысла **Воспитания** и **Образования**.

Но **Урок** как понятие и как процесс не мог быть сотворён для такой скудности.

Начнём с того, что (как уже было сказано) **Учитель** есть носитель и даритель **Света**, а **Ученик** - жаждущий и ищущий **Свет**. Вот они встречаются, и даритель начинает дарить **Свет** и делает это с увлечением и любовью, ибо в этом природа **Учителя**, а жаждущий с увлечением и радостью впитывает этот **Свет**, ибо такова его природа, и постепенно пронизывается любовью к **Учителю**. Как можно назвать такое совместное бытие **Учителя** и **Ученика**, которое время от времени повторяется, становится для них естеством и рождает между ними **духовную общность**? Что это за

взаимность, в процессе которой обе стороны возвышаются и совершенствуются: даритель продвигается в искусстве дарения, а жаждущий наполняется **Светом**? Не забудем также, что есть **Свет**: он есть Начало, он есть смысл Жизни и сама Жизнь, он есть знания под водительством духа и нравственности. Единственно прекрасное слово, которое может вместить в себе таинство между дарителем и жаждущим **Света** - это **Урок**. **Ур** - то же самое, что **Ура**, **Око** - это всевидящий глаз.

Из таких оснований можно извлекать из слова Урок куда более одухотворённый, содержательный и единый с другими педагогическими понятиями смысл **Урока**. **Урок** для наших учеников есть окно в мир, "новое око, взгляд в новое" (Словарь сути слов); он есть особо организованный образ жизни, направленный на перетягивание будущего на сегодня. Потому **Урок** дышит будущим. Он есть творческий процесс наполнения духовного мира каждого ученика **Светом**, он просветляет детей живыми знаниями. Каждый **Урок** есть возвышение учеников - всех и каждого - по ступенькам **Скале**. Все **Уроки** вместе - как один **Великий Урок Жизни**. А для **Учителя Урок** есть дары его духа ученикам, проба его творческих сил, путь совершенствования всей своей духовно-нравственной природы, забота о будущем.

Эти определения, как и другие, не могут укладываться в логику материалистической науки, не вписываются в рамки авторитарной педагогики. Зато в них есть попытка выявления духовной сути слов, составляющих созвездие педагогических понятий.

Пора выяснить смысл слова **Гуманный**, чтобы понять Гуманную педагогику.

Гуманность в сегодняшнем понимании - это любовь к человеку, доброе к нему отношение, помощь в беде, защита его прав, уважение его личности и т.п.

Всё это, конечно, правда, но не полная. А полную истину, заключенную в этом слове, откроет нам тот же самый подход, что мы уже применили в отношении других слов. **Human,** с которым связана суть **Гуманности**, не есть английское слово. Оно санскритского происхождения и представляет собой синтез смыслов двух слов. Первая часть слова **Hu** - это от уже знакомого нами слова **Ура**, только надо освободить слово от английского речевого наслоения **H** - и у нас останется звук **U**. Вторая часть - **Man** - означает обычного смертного человека. Так слово **Умен** наполняется следующей семантикой: **смертный человек, ищущий в себе бессмертие**, **ищущий связь с Началом (Светом), с Высшим**. Человек с таким состоянием духа называется Гуманный. Есть в санскритском языке слово с противоположным смыслом: смертный человек, который рвёт связь с Высшим, со Светом, отходит от своих духовных начал. Это слово на санскритском звучит так же, как на русском: "дура".

Человек, познающий в себе связь с Высшим, конечно, понимает, что надо любить других, как самого себя, надо быть добрым, милосердным, великодушным, следовать этим нормам духа. С таким нравом он и будет называться **Гуманным**. Таким образом, речь идёт не о материалистической гуманности, а о **Духовной Гуманности**. Отсюда понимание **Гуманной педагогики**: её задача - обратить взор Ребёнка на свой внутренний, духовный мир, восполнить его заботой о раскрытии в себе **Образа Творца**, дать ему импульс заниматься всю жизнь самообразованием, т.е. раскрытием и развитием своих духовных сил, совершенствованием своей духовно-нравственной природы. Это есть путь к воспитанию и образованию в растущем человеке такого состояния духа, которое можно назвать **Благородством** и **Великодушие**м.

Есть такая небольшая книга: "Словарь сути слов" (под редакцией В.П.Гоча, изд. "Истина", Тюмень, 1998). В ней авторы дают весьма интересную картину о духовном аспекте слов. Проводим пояснения нескольких слов, имеющих отношение к гуманной педагогике из этой книги:

Ребёнок - возрождённое новое бытие

Ребята - несущие Тайну возрождённого Бытия

Дети - действующие в Истине

Семья - сила проявления человека

Забота - за Божественной Тайной

Вера - Вечный Свет, Ведущий Свет, Принятие Истины

Жизнь - явление в Духе

Знание - совокупность всех начал в Абсолюте

Книга - вещь, низвергающая власть гада

Творчество - раскрытие Божественного

Вдохновение - вдох нового

Радость - Свет, достигающий Сути

Свет - явление Божественное

Совесть - проявление воли Бога через себя

Личность - полнота новой сути лика

А это уже из других источников:

Радость есть особая мудрость

Вера есть предчувствие знания

Любовь есть Истина

Ласка есть часть Правды

Человек - дух или чело, приходящий веками

Культура - почитание Света

Слова изначально несут в себе свой вечный смысл, несут скрытые знания и мудрость. Не надо думать, что изначальность ведёт нас к пещерным людям, которые не могли закладывать в слова высочайшие смыслы. Конечно, они не могли этого делать, ибо не имели того знания и опыта, хранителями которых являлись слова и которыми они уже пользовались соразмерно своему сознанию, набранному опыту и знаний. Интуитивное постижение сути слов помогало им в определённой точности назвать вещи своими именами. Новые знания, которые открывались разными способами, они закладывали в соответствующие слова, чувствуя родство между словами и знаниями. Так раскрывались смыслы слов, что обогащало людей и помогало глубже познавать вещи и явления, задумываться о самом себе. Но они не смогли сохранить чистоту смыслов многих слов, а смена мировоззрений последующих поколений рождало самовольное обращение к словам. Материалистическое сознание закрепило мнение о том, что слова имеют те семантические смыслы, что закладывает в них сам человек. Так во многие слова люди вложили свои заблуждения, считая их истинными, а слова такого рода влияли на направление сознания и на практическую деятельность, на качество жизни.

Такое отношение к словам продолжается и в наше время. Человечество и сейчас не имеет тот высокий полёт мысли и опыта, чтобы извлечь из слов их суть. А ведь многие знания, которые будут открыты в будущем, уже хранятся в тех или иных словах, в языке того или иного народа. Мы бы могли многое познать через исследование сути слов, но сперва надо преодолеть косность нашего сознания, надо принять мысль о том, что слова - живые существа, они носители вечных смыслов с духовными основами.

Надо понять, что изначальность ведёт нас дальше пещерных людей, дальше Адама и Евы, она связывает нас с Началом начал. Речь человеческая роднится с тем великим словом, что было в Начале. Суть слова - это его душа, а сама звуковая структура - это тело. Душа и тело в слове составляют единое целое. Каждый звук в речи - это, с одной стороны, связь с особой сферой Высших Знаний, с другой же - строитель духовного мира слова. Порядок звуков в словах создают смысловые мелодии, а сама речь - это целая симфония о тайнах мироздания, о тайнах бытия, о тайнах земной жизни. Трепетное отношение к слову поможет нам утончать свой слух для восприятия этой симфонии, для понимания звучащих в ней мелодий. Слова - живые существа речевого мира. Они созданы чтобы помочь нам возвыситься и совершенствоваться, познавать и созидать. Наше трепетное отношение к словам вызовет в них взаимную устремлённость, и они щедро будут раскрывать глубины своих тайников.

Познавать суть слов и самим привносить в них плоды своих творческих стараний - благое дело. Но нам нельзя душить слова, выдавливать из них их суть - душу, чтобы

овладеть их телами для хранения в них наших скудных, а то и ложных знаний. Так живая и зовущая к Небесам речь тлеет перед нами. Это есть дело, говоря санскритским словом, дурное. В речи очень много стало мёртвых слов, слов, в прекрасных оболочках которых ложь и заблуждение. Они затуманивают наше сознание, путают нашу жизнь. Это происходит во всех сферах человеческой деятельности. Такая беда постигла педагогическое сознание и образовательный мир тоже. Это есть ложь и заблуждение, что **Школа** есть заведение, что **Учитель** есть преподаватель предмета, что **Урок** есть форма учебного процесса, что **Образованность** есть напичканность знаниями, что **Воспитание** есть процесс социализации, что **Обучение** есть передача знаний и так далее.

Этим святым словам суждено направлять наше педагогическое сознание на творение совершенных - благородных и великодушных людей. Они внушают нам чувство служения и преданности, в них - творчество, вдохновение, восхождение, вера, любовь, надежда; в них устремлённость к Свету, Небесам, Богу. Слова эти живые сущности и источники живой, радостной, жизненной педагогики; в них безграничность и бессмертие; в них смысл Божьего промысла. Обо всём этом могут сказать нам классики педагогики и их спутники.

Но вот "потухли светильники сердца" и сознание отошло от духовности, от четвёртого измерения, и оно стало ограниченным. И что же сделало с нами наше ограниченное педагогическое сознание? Оно задушило святые понятия, вложило в их прекрасные формы свои заблуждения и побудило поколения учителей к авторитаризму и недоверию к детям. Из мира образования вытеснено воспитание, обесценена педагогическая любовь к детям, высмеяна значение радости познания и сотрудничества. Установлено торжество стандартов, технологий, экзаменов, тестов, контроля, проверок, оценок, баллов, соревнований, отчётов...

Если ещё не восстала наша педагогическая совесть против заблуждения и косности, то пришла пора для восстания, для преображения.

Пора вернуться к истокам.

Будущее не там, куда река течёт, а там, где она берёт начало.

Задания к четвертой теме:

1. Постарайтесь открыть смысл следующих понятий: **Жизнь, Просвещение, Знание, Наставление, Поощрение, Наказание...**

2. Прочтите, пожалуйста, внимательно сокращенный текст выступления Патриарха Московского и Всея Руси Алексия II на общем собрании Российской академии

образования. Сделайте свои выводы. Обозначьте места, которые мы могли бы цитировать в тексте наших размышлений.

ХРИСТИАНСКИЙ ВЗГЛЯД НА ЧЕЛОВЕКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Патриарх Московский и Всея Руси Алексий, действительный член РАО

Образование – это главное, чем занимается Церковь. Ведь само это слово происходит от слова «образ». Образовать человека означает не просто передать ему некоторую сумму знаний, это значит выявить в нем определенный образ. Христианский взгляд на человека видит в нем образ Божий. Это образ, который есть в каждом. Во многих он замутнен и затемнен грехами. Но до конца он не уничтожим. И задача духовного преображения человека, которой служит Церковь, сродни задаче реставратора икон: темный лик надо очистить от наслоения и явить миру начальную красоту и сияние красок и линий, гармонию лика.

Свою восстановительную работу в душах людей Церковь совершает человеческой проповедью и Божией благодатью, таинствами и беседами, явлением добрых дел и воспоминанием о светлых жизненных примерах подвижников духа. Один из замечательнейших православных педагогов и священников XX в. о.Александр Ельчанинов говорил: «Как бывает правильно поставленный голос, так бывает и правильно поставленная душа». Вот эта «постановка души», научение жизни в Боге и жизни по совести и есть то, что происходит в человеке при его вхождении в Церковь. Конечно, это преображение не происходит автоматически. Благодать не насилует. И в самой хорошей лечебнице, у самых хороших врачей человек может погибнуть, если каждый раз приближающегося к нему врача он будет бить по рукам и не будет принимать его помощь. Так и мы в Церкви: Бог дает нам все надлежащие духовные дары, но исцеляемся мы ими лишь по мере нашей решимости их принять.

Поэтому человеку предстоит непростой, отнюдь не одномоментный путь духовного восхождения. На нем неизбежны искушения и падения, но тысячелетний духовный опыт Церкви предупреждает: нет той глубины, из которой уже нельзя было бы воззвать к Богу и нельзя было бы восстать…Я вспоминаю в этой связи, что столь знакомое нам слово «школа» также связано в своих смысловых истоках с Церковью. Русское «школа» восходит к латинскому «скале» - «лестница». И человек, знающий древнюю христианскую культуру, конечно, понимает, что речь идет прежде всего о лестнице духовного восхождения человека, которая классически описана преподобным

Иоанном Лествичником в его знаменитой книге под названием «Лествица». В ней раскрыты 30 ступеней восхождения, и последняя, вершинная, названа «Любовью»…

…нам слишком часто приходится сегодня вспоминать и о другой истине: человек все же зависим от общества. «Не обманывайтесь,- предупреждал апостол Павел,- дурные сообщества развращают добрые нравы». Сегодня в России сокровенный и чистый Богообразный дух человека замутнен не только личными грехами каждого из нас. 70 лет сам общественный климат слишком сурово и неотвязно искажал человеческие помыслы и идеалы. И сегодня люди судорожно пытаются дышать в той атмосфере духовного вакуума, в которой мы в конце концов оказались…

Сегодня в России легко и радостно быть религиозным педагогом. Радостно потому, что видишь, как светлеют, разглаживаются лица людей в ходе беседы. Легко потому, что люди приходят услышать слово Евангелия, без принуждения, но и без страха.

Но есть еще и боль. Она связана с пониманием того, что мир, в который войдут дети или молодые люди после встречи со священником или педагогом, - этот мир, увы, все еще откровенно враждебен духовности. Пропаганда насилия и порнографии, оккультизма и сектантства, нетерпимости и поклонения деньгам – вот те формы борьбы с Богообразным достоинством человека, которые пришли на смену государственному атеизму. И, увы, мне кажется, что голос Церкви, протестующей против этого насилия над душами людей, одинок в сегодняшней России.

Коллеги! Я прошу вас, скажите же и вы, как педагоги, как люди, знающие тайны общения с детьми, скажите слово защиты, защитите чистоту!..

Духовная и светская культура, по моему убеждению, больше не должны жить в вражде или порознь. У каждой из них должно сохраняться своеобразие, должна сохраняться независимость. Но при этом надо более искать подходов к сотрудничеству, нежели к конфронтации…

Мы можем по-разному думать о Боге. Но мы все согласны в одном: человек достоин заботы о нем. В этой нашей заботе о создании человека и о защите подлинно человеческого в человеке – да будем мы едины!

Вопросы психологии, №2, 1993

3. Прославленный директор Московской школы №1274 Семен Михайлович Богуславский (к сожалению, ушел из жизни несколько лет тому назад) был прекрасным поэтом. Он много стихов посвятил школе, учителю, детям. Вдумайтесь в одно из его стихотворений из сборника: «Живите, милые стихи».

*

* *

Школа – не казарма,
Дети – не солдаты.
Не муштруй их, дядька,
С головой кудлатой.

Не греби их тупо
Под одну гребенку.
Не насилуй душу.
Дай вздохнуть ребенку.

Не сгоняй их в кучу,
Не гони их строем.
И без строя можно
Вырасти героем.

И не замечаем,
Что не та Эпоха,
И не понимаем,
Хорошо иль плохо.

Литература:

1. Алексий Второй, Патриарх Московский и Всея Руси. Христианский взгляд на человека и образование. Ж. «Вопросы психологии»,№2, 1993

2. Антология гуманной педагогики. Иоанн Лествичник. Климент Александрийский. Педагог

3. Антология гуманной педагогики. Ушинский. Труд в его психическом и воспитательном значении

3. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. М. 2007

4. Амонашвили Ш.А. Истина Школы.

Темя 5. Психология согласия - ключевое условие успешного воспитательно-познавательного процесса

Гуманный педагогический процесс и идея сотрудничества требуют психологического обоснования, то есть нам нужно не голое утверждение, а психологическое объяснение того, что такой процесс, направленный на раскрытие личности ребенка в атмосфере гуманности и свободы, реален, и не является ни утопией, ни мифом. Авторитарный педагогический процесс не нуждается в таком обосновании, он и без обоснования силен, стоит крепко, даже присваивает себе черты гуманизма, демократизма.

Есть три страсти в ребенке, каждая из которых может объяснить нам, почему ребенок хочет, чтобы его воспитывали и обучали, и какие условия он нам для этого ставит. Вот эти три страсти: *развитие, взросление, свобода*.

Проблема развития в процессе обучения есть основная тема для нашей пятой темы. Интересно, насколько созвучны Ваш опыт и педагогические обобщения с мыслями выдающихся психологов Л.С. Выготского и Д.Н. Узнадзе, концепции которых о психологии обучения и развития - камертон нашего психолого-педагогического мышления и экспериментальных поисков.

Начиная с конца 50-х и особенно 60-70-х годов XX века на концепциях этих классиков мировой психологии развиваются целые психолого-педагогические направления и экспериментальные исследования. Однако для объяснения, обоснования гуманного педагогического процесса те же самые идеи Л.С. Выготского и Д.Н. Узнадзе не применялись.

На какой вопрос должна ответить нам психология при обосновании гуманной педагогики? Главнейший вопрос заключается в следующем: заложено ли в ребенке от Природы стремление воспитываться и стать равноправным членом общества, учиться и познавать действительность? Речь идет именно о прирожденном стремлении, об изначальном хотении, которое в дальнейшем может перерасти в осознанное хотение, в осознанно-волевое стремление совершенствоваться. Вот о чем идет речь, а не о том, несет ли ребенок прирожденные возможности, задатки стать человеком и познавать мир. Такие возможности, такие задатки в ребенке заложены от Природы, иначе педагогический процесс был бы немыслим. Из новорожденного медвежонка никакая педагогика не сделает человека, не научит читать, писать, считать, мыслить, обобщать, познавать, а затем еще передавать опыт другим поколениям. Этого не произойдет потому, что Природа не заложила в нем возможности, свойственные человеческому существу.

Таким образом, при надлежащем воспитании человеческое дитя способно стать человеком, членом общества, приобрести знания и опыт. Вся наша забота направлена на то, как лучше вести воспитание, как успешнее развивать познавательные возможности и индивидуальные задатки ребенка. Однако надо отличить возможность от стремления (страсти) не с целью противопоставить их, а с целью обнаружить активное начало в возможностях. Конечно, и так ясно, что возможности и страсти несут в себе разные психологические оттенки. Но мы больше привыкли говорить о том, какие у ребенка возможности, на что он способен в том или ином возрасте. И редко интересуемся: какие у ребенка есть прирожденные стремления, можно ли считать, что его психологические возможности и составляют суть его страстей?

Прирожденные возможности являются пассивными, потенциальными задатками. Если среда (или педагогический процесс) случайно или целенаправленно зацепит и выявит их, то они будут развиваться. Ребенок модель Вселенной, часть Природы, в нем самом живет и развивается Природа, он - самая высшая форма движения Природы. В этом смысле ребенок не может нести в себе качество лени. Можно ли сказать, что лень - это свойство Природы?

Природа творит живые существа наподобие самой себя - активные, экспансивные, движущиеся. Природа закладывает в Ребенке не пассивные возможности и способности, которые так и могли бы лежать в нем без движения и ждать, когда какую-нибудь из них зацепит среда и выведет наружу, а такие, которые снабжены собственными же импульсами к движению. Эти импульсы, эти унаследованные от Природы двигатели с энергетической базой составляют смысл прирожденного стремления или страсти стать человеком, познавать мир.

Почему важно признание природно-активного начала в Ребенке? Потому что тогда и педагогическая позиция в отношении ребенка должна быть оптимистической.

Судите сами.

Если считать, что Ребенок несет в себе возможность, и только среда и педагогический процесс способны их активизировать, вызвать к жизни, то тогда нам придется ответить на вопрос: в какой окружающей среде они могут получить импульс к жизни? Говоря иначе, это, вероятно, такое состояние, когда Ребенок может, но не хочет (то есть в нем нет природного стремления) стать человеком, может, но не хочет учиться. И раз он сам, от Природы, не будет стремиться к очеловечиванию своей личной природы, то какая тогда должна быть педагогическая позиция? Какая бы она ни была, в конечном итоге в ней станет преобладать принуждение.

Ну а если принимать, что Ребенок от Природы несет в себе стремление стать человеком, познать действительность (разумеется, вместе с соответствующими

возможностями, гарантирующими это стремление), то есть если ему самому хочется, чтобы его воспитывали и обучали, то тогда мы обязаны искать ответ на другой вопрос: как нам идти навстречу движущемуся к нам Ребенку, как мы можем содействовать развитию и становлению его сил? Это уже такое состояние Ребенка, когда он сам хочет, чтобы его воспитывали, учили, помогали. Наша педагогическая позиция в таком случае должна исходить не из закона принуждения, а из закона добровольного утверждения Ребенка.

Первое есть родная душа авторитарного педагогического процесса, второе - такая же родная душа гуманно-личностного педагогического подхода к Ребенку.

Нова ли мысль о том, что Ребенок есть активное существо?

Конечно, нет. Чтобы убедиться в этом, не нужны ни глубокие исторические экскурсы, ни психология, достаточно в течение нескольких минут понаблюдать за свободно действующим Ребенком. Взрослые даже напуганы «излишней» активностью и неугомонностью детей. Но почему-то присущую Ребенку природную активность мы принимаем не как созидательную для него же самого силу, а как силу, которая вредит ему и противостоит нашим воспитательным и обучающим намерениям. Получается вот какой парадокс: вслух, во всеуслышание вся наша наука критикует так называемую точку зрения, гласящую, что Ребенок несет в себе от рождения злое начало, он от рождения злое существо, и надо задавить в нем это начало в пользу воспитания в нем доброго; но на практике, опровергая личность Ребенка, воспитываем и обучаем его под нашим мощным силовым давлением и требуем от Ребенка отречься от своего прирожденного «злого» начала и поклясться служить доброте.

Что несет Ребенок больше от рождения?

Материалист скажет: ни то, ни другое, все будет зависеть от среды и воспитания. Какой-то педагог, измученный «непослушным» нравом Ребенка, воскликнет: в каждом Ребенке злое начало, дети злые! Другой поправит коллегу: нет, зачем вы так, есть и добрые по природе дети.

Наш же опыт показывает, что Ребенок несет в себе больше созидательных сил, чем разрушительных, он скорее добр, чем зол, и многое будет зависеть от того, в какой он окажется среде и какое получит воспитание.

Если, как было сказано, дети в своих возможностях безграничны и каждый из них есть модель Природы, модель Вселенной, если дети не рождаются «чистой доской» и их «не пускают» к нам с пустыми руками и если, наконец, Ребенок сам стремится проявить свои природные задатки, воспитывается и обучается - тогда почему же они с такой скудостью проявляют свое богатство, почему «прячут» его от нас, почему

мешают нам, взрослым, тем более учителям, воздействовать на них, развивать и образовывать их?

Да, возможности Ребенка не имеют границ. Ребенок несет с собой богатство - это есть дар Природы лично ему и через него - людям, окружающим его, а может быть, всему человечеству. Самая главная возможность, интегрирующая все остальные, - это стать полезным человеком для общества, в котором ему придется жить. Станет ли он таким, зависит не только от него, а также и от среды, и от педагогического процесса.

Теоретический анализ допускает гипотезу: родился бы этот Ребенок тысячу лет назад, он бы стал членом общества тех времен. А если в пробирке сохранить эмбрион сейчас на тысячу лет для наших потомков, то вырастет человек того, будущего общества. Это говорит об удивительной пластичности задатков.

Бывают случаи, когда о том или другом человеке окружающие говорят: «родился раньше времени», «родился не в свое время», «ему надо было родиться сто лет тому назад». В этих высказываниях можно усмотреть и игру Природы, и образную характеристику жизни, мысли, деятельности таких людей. Думаю, было бы крайне интересно и полезно провести научное изучение жизни людей, родившихся «не в свое время» с целью выявления объективности такого факта - родиться не в свое время.

Ребенок не «скрывает» от нас что-то из своего природного богатства. Здесь, по всей вероятности, происходит следующее: стремящиеся к проявлению задатки прощупывают среду и если «увидят», что они в этой среде не нужны, что эта среда, этот педагогический процесс не замечают их, не призывают их действовать и развиваться, то они возвращаются внутрь и гаснут. Другие же задатки, которые, прощупывая среду, или находят условия для своей жизнедеятельности, или же оказываются в среде, которая ждала их, радуются, развиваются бурно, достигают совершенства, предусмотренного Природой. Третья же часть детей может нести в себе такие дары Природы, такие природные задатки, в которых сохранены мощные импульсы становления даже при самых неблагоприятных условиях. Они сами огромными усилиями ищут себе среду и достигают полного совершенства при самом незначительном содействии среды.

Дети не «прячут» свои потенциальные возможности, свои природные дарования. Это наш опыт, наши установки ограничивают нас видеть, вовремя замечать и поощрять их.

Общество той или иной эпохи, в зависимости от своего уровня развития, от стоящих перед ним жизненных задач, создавало свою школу, свою педагогику, с помощью которых стремилось воспитывать человека по образу своего идеала. А эта школа со своей ограниченной практикой, со своим недоверием к Ребенку развивала в

нем те возможности, о наличии которых ей было известно. Педагогика как наука, и в первую очередь педагогическая практика как творческая деятельность воспитания Ребенка, не имеет права оставаться ограниченной и в отношении пластичности и безграничности задатков.

А теперь об обещанных психологических концепциях, укрепляющих идею гуманной педагогики. Широко известна концепция Л.С. Выготского о зонах развития и о зоне, в которой педагогика должна функционировать.

Рис. 4

По Л.С. Выготскому, Ребенок обнаруживает две зоны развития. Первая, которая в центре на схеме, - это зона актуального развития (сокращенно ЗАР). В нее входит все, что уже выполняется Ребенком или может быть выполнено самостоятельно. Актуальный уровень развития определяет содержание сегодняшней жизни Ребенка и готовит его для вхождения в свою завтрашнюю жизнь.

Вокруг ЗАР возникает горизонт - это есть уже зона ближайшего развития (ЗБР), завтрашний день Ребенка, его завтрашний уровень. При благоприятной среде через некоторое время Ребенок шагнет в свой завтрашний день, сделает его сегодняшним. Говоря иначе, он поднимется на ступеньку выше в своем развитии и, таким образом, данная ЗБР становится ЗАР, а за ней появляется уже другой горизонт, новый завтрашний день и т.д.

Кажется, что этот горизонт отодвигается так же, как бывает на море, когда плывешь к горизонту, а он все дальше и дальше. К сожалению, это не так, ибо процесс развития тех или иных функций, как и всей системы задатков в целом, ограничен во времени -

наступает момент, когда та или иная функция, а затем последовательно все остальные функции исчерпывают отпущенный Природой на каждую из них лимит времени и они, так сказать, выключаются, гаснут практически насовсем и безвозвратно. Во всяком случае, пока не существует какого-либо психологического, хирургического, фармакологического или другого способа, который не дал бы процессу развития задатков приостановиться, погаснуть или же помог бы нам дать этим природным процессам второе рождение, сделать их постоянными.

Какой должна быть наша педагогическая стратегия, если мы знаем эту объективную закономерность об ограниченности развития во времени? На что педагогика должна ориентироваться?

Есть два подхода. Первый - помочь Ребенку закрепить, усовершенствовать уже освоенное; опираясь на уже достигнутый уровень развития, обогатить его знаниями и подождать, пока созреют более сложные функции, чтобы тоже усложнить нравственную и познавательную пищу, обязательную для его будущего. Второй - помочь Ребенку ускорить движение в развитии, помочь ему пораньше шагнуть в свой завтрашний день, перенести на сегодня завтрашний день.

Какая стратегия Вам больше по душе? Какая Вам кажется более разумной? Вы сами по какой стратегии строите педагогический процесс?

Давайте проведем несложный тест.

Перед Вами два принципа:

принцип доступности со своими золотыми правилами от легкого к трудному, от простого к сложному, от конкретного к абстрактному;

принцип обучения на высоком уровне трудностей, который тоже имеет свои правила, вроде: от менее трудного к более трудному, от общего к конкретному.

К какому из этих принципов больше склоняет Ваш опыт, Ваши знания, Ваше педагогическое чутье? Какой из них Вы будете выбирать в качестве руководящего для Вашей педагогической деятельности, какой из них превалирует в Вашем педагогическом мышлении?

Если первый, то Вы сторонник первой педагогической стратегии - помочь Ребенку закрепить достигнутое. Если же второй, то Вы последователь второй стратегии - помочь Ребенку ускорить движение к своему завтрашнему дню.

Принцип обучения на высоком уровне трудностей был выдвинут Л.В. Занковым, идею обучения от общего к конкретному обосновал В.В. Давыдов.

Однако Вы можете сказать: «А почему или-или, нельзя ли совместить и то, и другое?» По всей вероятности, в практике так и происходит. Однако речь идет о том,

какое направление, какая точка зрения должны обусловливать педагогический процесс, чему мы должны отдавать предпочтение.

Давайте углубимся в идеи Л.С. Выготского. Предлагаю для размышления следующее положение: «Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой».

Он выдвигает эту идею вслед за изложением концепции о двух зонах развития ребенка.

«В детском возрасте» - значит, что развитие наиболее интенсивно происходит именно в этом возрасте, а не в другом, а потому упускать эту возможность нельзя, ибо потом, позднее, такого благоприятного случая уже не будет. Только детский возраст хранит в себе развивающую тенденцию. И будет она доведена до конца нашим содействием или же останется без нашего заботливого внимания - все равно отведенное на нее возрастное время (которое мы называем календарным сроком) в конце концов должно исчерпаться, после чего наше внимание и заботы с целью ее оживления не могут быть увенчаны успехами. Таким образом, речь идет именно и строго о детском возрасте в пользу развития, а не о чем-либо другом.

Что же нам говорит слово «забегает»? Значит, в качестве закономерности педагогического процесса ставится такое соотношение вещей, когда обучение опережает развитие, то есть обучение играет ведущую роль в отношении развития, а не так, что оно «плетется в хвосте развития». Говоря иначе, Ребенку предлагается такой уровень познавательной деятельности, который превышает его возможности.

Вот еще несколько мыслей Л.С. Выготского, из которых выясняется стратегия педагогики:

«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».

«Обучение и развитие не совпадают непосредственно, а представляют собой два процесса, находящихся в очень сложных взаимоотношениях. Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Когда оно пробуждает и вызывает к жизни ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития... Обучение оказывается более плодотворным только тогда, когда оно совершается в пределах периода, определяемого зоной ближайшего развития».

Можно сказать, что психологи перегибают палку в сторону развития, а детям нужно давать знания, нужно вырабатывать у них умения и навыки; кроме того, обучение всегда было развивающим, нечего колесо выдумывать, а сумма знаний сама по себе

определяет уровень развитости, более развит тот, кто больше знает, менее развит тот, кто меньше знает.

Если это действительно так, то незачем нам вламываться в открытую дверь и нападать на сложившийся педагогический процесс. Но это не так.

Во-первых, развитие задатков не мыслится без деятельности, которая направлена на усвоение знаний. Развития в чистом виде не существует, так же как не существует живого тела без души. Речь идет не о том, чтобы развивать детей в ущерб знаниям, а о том, чтобы способ усвоения знаний был специально направлен на развитие, а не только на запоминание. Что же получается в таком случае? Получается то, что более развитые силы помогут Ребенку усваивать гораздо более сложные формы знаний и виды деятельностей. Получается еще и то, что Ребенок ускоряет шаги в познании, в результате чего высвобождается огромное количество учебного времени, которое можно применить опять-таки на пользу Ребенка. Это экспериментально доказали, с одной стороны, Л.В. Занков, с другой - Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, с третьей же - учителя-новаторы. Опыт последних кажется многим невероятным именно потому, что знания и умения их учеников как по своему объему, так и по качеству резко превосходят уровень знаний и умений их сверстников, обучающихся по обычной системе. Таким образом, упрек в том, что развитие ущемляет интересы усвоения знаний, не имеет под собой почвы.

Кстати, именно из-за «упрямства» экспериментальных фактов понятие развития нашло отражение в учебниках по педагогике и дидактике, изданных в последние годы. Однако получилось так, что оно растворилось в общей массе прежней теории обучения, вместо того чтобы составить альтернативную теорию обучения. По этим учебникам выходит, что тому же самому процессу обучения, которому вменяется и воспитание школьников, и привитие им прочных знаний и умений, теперь дается еще одно задание - обеспечение развития. И получается якобы весьма «благоприятная» и «мирная» картина: новые достижения психолого-педагогических исследований «внедряются» в практику учителей. Однако это есть иллюзия, потому что психологическая теория развития требует качественного обновления педагогического процесса, а не его «починки» с помощью новых «латок».

Во-вторых, сложившийся авторитарный процесс обучения, закрепленный в теории и во всей системе учебно-методических руководств, нацелен, как было сказано, на усвоение прочных знаний и умений, а не на развитие Ребенка. Разумеется, процесс обучения в какой-то степени способствует развитию тоже, однако результат развития здесь скорее стихийный, чем целенаправленный. Поэтому познавательный темп школьников замедлен, качество знаний страдает, возникают трудности в их усвоении, а

принцип доступности оказывается беспомощным, гаснет мотив учения, и возникает у детей неприязнь к школе, учителю. Нужен не побочный результат в развитии, а именно нацеленность обучения на развитие. Это не прихоть психологов, а именно педагогическая задача, исходящая из концепции развития по Л.С. Выготскому и, как мы увидим ниже, из концепции функциональных тенденций по Д.Н. Узнадзе.

Так какие же силы двигают процесс развития? Есть ли у него свой, тоже прирожденный, двигательный импульс к движению или движение его поощряется средой, внешними факторами? В приведенных высказываниях Л.С. Выготского мы не находим прямого ответа на этот вопрос. И даже может показаться, что в них скорее говорится о приоритете педагогики, которая пробуждает и вызывает к жизни находящиеся в стадии созревания функции, лежащие в зоне ближайшего развития. Что может означать «стадия созревания» функции? Что способствует ее созреванию: собственные силы? внешняя среда? Л.С. Выготский имеет в виду и то, и другое. Однако для ясности чуть позже обратимся к концепции Д.Н. Узнадзе о функциональных тенденциях.

Психология обучения Д.Н. Узнадзе и концепция о зонах развития Л.С. Выготского по своей сути схожи друг с другом, и свои точки зрения эти выдающиеся представители мировой психологии выдвинули независимо друг от друга почти одновременно.

Развитие, по мысли Д.Н.Узнадзе, происходит в условиях единства настроенных к активации (находящихся в стадии созревания) функций и соответствующей для их деятельности среды. На начальной ступени обучения важны не столько те конкретные знания и навыки, которые приобретает Ребенок, а развитие тех возможностей, задатков, функций, на основе которых происходит усвоение этих знаний, и без участия которых процесс обучения не состоится.

Здесь исключительное значение придается характеру соотношения между силами Ребенка и уровнем сложности учебного материала. Каким должно быть это соотношение? Если учебный материал по своей сложности равен или даже ниже возможностей Ребенка, то процесс развития не состоится. Учебный материал, рассуждает Д.Н. Узнадзе, должен быть гораздо сложнее, чем тот, которым Ребенок может овладеть, ибо развитие происходит при преодолении трудностей, именно трудность стимулирует процесс развития.

———

Кстати, о трудностях. Не доводилось ли Вам наблюдать, как дети сами ищут себе трудности и преодолевают их? Неугомонность детей есть своего рода проявление движения функциональных сил на уровне трудностей. Взрослые постоянно беспокоятся, тревожатся, чтобы дети не причинили себе вреда. Поэтому, по их мнению, лучше успокоить, угомонить Ребенка, лучше запретить, и этим будет спасен он от возможных неприятных последствий. Но этим же будет облегчена жизнь взрослых тоже, которым некогда самим организовать для них развивающее общение. Это есть та позиция взрослого, которой он руководствуется в воспитании Ребенка. Так возникает педагогика предостережения, педагогика запрета: «Не тронь... Не прыгай... Не лезь... Угомонись... Не ходи... Не твое дело... Подрастешь, узнаешь... Отстань... Кому я говорю?! Как ты смеешь!» Я постеснялся привести более грубые формы запретов, пресечений, наказаний.

Но Ребенок нуждается в развитии, ему трудно не развиваться, движение функциональных сил от него не зависит, он хочет потому, что этого хотят функции.

Мы еще вернемся к этому вопросу.

Значит, учебный материал должен быть выше, чем возможности ребенка, иначе развитие не состоится. Такова мысль Д.Н. Узнадзе, которая созвучна с мыслью Л.С. Выготского о том, что педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день ребенка.

Какой у Вас возникает здесь вопрос, дорогой коллега? Может быть, тот же самый, что задают мне многие учителя и иные оппоненты, услышав такую мысль о трудностях: «Как же ребенок усвоит учебный материал, если последний превосходит его возможности? Как можно давать ребенку заведомо трудный материал? Надо же пожалеть ребенка!» А затем, может быть, начнете мне твердить, что Ребенок пока еще беспомощное существо, надо подходить к нему осторожно, надо постепенно, от легкого, доступного... И все пойдет на старый лад.

Почему возникает у иных учителей этот вопрос? Причем некоторые задают его не в тоне заинтересованности, а в тоне опровержения, раздражительности. Возникает этот вопрос потому, что обучение, нацеленное на формирование знаний, легко может вестись от простого к сложному, от легкого к трудному. Эти правила полностью оправданы и закономерны, если во главу угла педагогического процесса ставятся так называемые прочные знания. А учителя впитали в себя эти устои авторитарной педагогики и практики. И смотрите, как красиво еще получается: они исходят якобы из высших интересов жалости к детям - не усложнять им жизнь...

Нам нужно в этом разобраться - как надо беречь детей и как нужно доставлять им радость познания.

А сейчас попытаюсь ответить на вопрос: как может Ребенок усваивать учебный материал, который превосходит его возможности?

Не кажется ли Вам, уважаемый коллега, что автор подобных вопросов упускает из виду весьма значительное условие? Это похоже на то, что обнаруживается в одном из опытов Жана Пиаже с детьми. Вот этот опыт.

- У тебя есть сестренка? - спрашивает экспериментатор трех-четырехлетнего (можно и пяти-шестилетнего) мальчика, у которого, правда, есть сестренка.

- Да, - отвечает мальчик.

- А у твоей сестренки есть братик?

- Нет, - говорит мальчик, не думая о том, что он сам есть братик для своей сестренки.

Дети сами не могут усвоить учебный материал, который находится далеко за пределами их зоны актуального развития, где-то на грани горизонта, а порой даже за гранью горизонта, за зоной ближайшего развития. Сами не могут. Но зачем учитель исключает себя из жизни Ребенка, почему не видит, что у его ученика есть учитель - это он сам? Учитель для того и существует, чтобы постоянно предлагать своим ученикам знания, нравственные ценности и также постоянно, с учетом особенностей каждого Ребенка помогать им преодолевать трудности. Мы не имеем права оставлять Ребенка одного перед созданными нами же барьерами его взросления, мы должны быть всегда рядом и учить, как преодолевать трудности. Мы должны находиться «рядом» даже тогда, когда он как будто вправду остается один на один с познавательным барьером - те наставления, которые мы дали ему до этого, и есть наше присутствие рядом с Ребенком в это время.

Учитель - профессионал, и он должен знать, как происходит развитие, какова его роль в этом процессе. Д.Н. Узнадзе тоже понимал, что Ребенку одному не справиться с задачей, для решения которой он еще не готов. Он не готов, но готов учитель.

Взгляните, пожалуйста, на схему, которую мы создали, исходя из мысли Д.Н. Узнадзе.

Как можно ее прочесть? Учебный материал (в общей же сложности - человеческая культура, которая составляет суть образования и воспитания и маленькой частью которой является этот учебный материал, предлагаемый Ребенку в этот промежуток времени) превосходит нынешние реальные возможности Ребенка, но он находится в пределах потенциальных возможностей ближайшего будущего. А если судить по всему содержанию образования, то здесь уже предполагается, что за время многолетней школьной жизни у Ребенка появятся новые и новые силы, и потому предлагаемый ему объем знаний в конкретных периодах обучения будет все больше усложняться.

Именно поэтому и создаются специальные воспитательно-образовательные учреждения. Туда приходят дети и с помощью воспитателей, учителей присваивают нравственные ценности, основы наук, развиваются, образовываются. Они приходят сюда не для того, чтобы самим справиться со своим развитием, образованием, воспитанием, а в общении с умными профессионалами - взрослыми ускорить движение к своему становлению. Это движение здесь уже не стихийное, а научно обоснованное, целенаправленное.

Учитель в школе не просто носитель человеческой культуры, конкретных знаний и их распределитель по мелким кускам, дозам; он и не наблюдатель того, как Ребенок сам справляется с этими дозами. Он есть, по мысли Д.Н. Узнадзе, посредник между возможностями Ребенка и превышающим эти возможности учебным материалом. Учитель объясняет, показывает, помогает. Он придает учебному материалу нужную форму и структуру, то есть обрабатывает методически. Учитель делится с Ребенком своим опытом. Весь педагогический процесс есть не что иное, как помощь Ребенку добиться большего, чем мог он добиться сам, без этого процесса. Учитель, таким образом, - посредник между учеником и культурой, между учеником и жизнью, между его конкретными возможностями на сегодня и учебным материалом, тоже предназначенным на сегодня.

Теперь поговорим о содержании учительского посредничества, чтобы не осталось впечатления об этом сложном виде профессиональной деятельности, исходя из узкосемантического слова «посредник», «посредничество». Суть учительского посредничества не в том, чтобы упростить учебный материал и придать ему такой вид, чтобы Ребенок (ученик) овладел им сам, проглотил его, даже не заметив, как это случилось. И еще не в той простой методической жилке, чтобы хорошо объяснить ученикам, довести до них суть учебного материала, разжевать его с помощью разных

наглядностей, заставлять повторять по принципу: «делай вместе со мной, делай, как я» (без заключительного рефрена «делай лучше меня», ибо обычно учитель считает это невыполнимым требованием). В общем, суть посредничества не в том, чтобы довести учебный материал до учеников, до каждого ребенка. Не довести нужно учебный материал до уровня актуальных способностей Ребенка, а нужно возвести Ребенка до нового уровня своих возможностей и только на этом уровне помочь ему постичь суть новых знаний с новыми умениями. Потому мы и изобразили на схеме восходящий процесс усвоения и развития. Понятие «довести» не содержит в себе необходимости «развивать». Оно скорее указывает на то, что ту или иную информацию, которую не знают все или которая не всеми понята так, как нужно, следует распространить, сообщить, рассказать, упростить, объяснить, внести в нее ясность, чтобы знали все и поняли все. И детям можно давать такую информацию: скажем, почитать сказки, рассказы, пересказать содержание книг, фильма, сообщить им о разных событиях в жизни, обществе и так далее. И это тоже влечет за собой какой-то сдвиг в развитии, хотя познавательное движение здесь, так сказать, горизонтальное. Но это не есть, не должно быть сутью педагогического процесса. А если воспользоваться понятием «возвести», то в него нам придется вкладывать и представления о более сложном труде учителя: как сделать, чтобы поднять учеников до более высокого уровня знаний, какие нужно создавать им познавательные барьеры, чтобы они, преодолев их, присваивали эти знания. Познавательное движение здесь восходящее.

Как это происходит?

О том, что наработано нами и нашими, мы расскажем ниже. Однако до этого нам нужно выяснить еще несколько психологических вопросов, которые в целостности утверждают общую позицию гуманно-личностного подхода к ребенку. Как убедили нас наша практика и экспериментальные поиски, эта позиция для нас - как связка золотых ключей, которые не раз помогали открывать шкатулки с драгоценностями.

Обратимся теперь к обещанной концепции Д.Н. Узнадзе о функциональных тенденциях и, отталкиваясь от нее, взглянем на процессы развития.

Концепция функциональной тенденции углубляет наше понимание сути процесса развития ребенка. На этот раз тоже хотим предупредить Вас, уважаемый Учитель: мы будем интерпретировать концепцию с точки зрения гуманной педагогики, педагогики сотрудничества. Так что, если Вы будете искать в работах Д.Н. Узнадзе те же самые мысли, полного совпадения их с нашим изложением не будет.

Вообразите, пожалуйста, схему: круг, а в нем много точек. Пусть это будет условное обозначение ребенка со своими возможностями, задатками, способностями, которые он

наследует от Природы. Их - безграничное множество. Мы уже говорили, что часть этих врожденных возможностей ребенок обнаруживает, проявляет с древнейших времен, и они хорошо известны. Другая часть была открыта (или открывается) наукой - психологией, физиологией. Порой их открывают даже необычные жизненные ситуации. Многое, по всей вероятности, станет известно будущему. Будут ли познаны когда-нибудь все возможности, все задатки, сможет ли человечество открыть полностью дар Природы в Ребенке? Наверно, нет, ибо это означало бы приостановление развития самой Природы. Природа развивается не только вне человека, но и в самом человеке: чем больше будут познаны человеком способности Ребенка, его задатки, тем дальше будет отодвигаться горизонт непознанного.

Задатки Д.Н. Узнадзе называет функциями. Не будь этих функций в Ребенке, он никогда бы не стал человеком. Каждая функция имеет крайне ограниченное время для своего развития. Задача той или иной функции заключается в том, чтобы помочь человеческому существу устанавливать связь со средой, обеспечивать себе жизнеспособность в данной среде, познавать окружающий мир. И если в этой среде, в которой Ребенок оказался, та или иная функция ему необходима, то она будет развиваться по мере этой необходимости, то есть по мере того, насколько среда поощряет ее тем, что ставит перед ней все более сложные задачи.

Однако есть два фактора, которые предопределяют развитие функции.

Один заключается в том, что Природа ставит предельную границу развития, вроде той, что, сколько ни старайся упражняться, больше семи раз в секунду брать один и тот же клавиш на рояле человеческая рука не в состоянии. Достичь этого предельного уровня развития той или иной функции тоже нелегко, и, как правило, традиционный педагогический процесс «хоронит», оставляет в детстве, навсегда и безвозвратно, неописуемое количество возможностей.

Другой фактор - это ограниченность во времени. Развить ту или иную функцию (каждая имеет свою специфику) можно в отпущенное для нее Природой календарное время. Это значит, что, скажем, эта функция в этом Ребенке войдет в свою наиболее интенсивную фазу развития в возрасте с двух лет и, постепенно замедлив темп, завершит эту фазу до 9-11 лет. Этот календарный период тоже определен Природой. Функции входят в свои фазы развития в разное календарное время, и также в разное время они завершают свои фазы. Для одних функций отпущено больше времени, для других - меньше. Эти свойства в большей или меньшей степени характеризуют всех детей, и поэтому мы можем говорить об их возрастных особенностях.

Таким образом, функция имеет предел в своем развитии, дальше предела она шагнуть не может, а процесс развития функции ограничен календарным временем,

после чего развитие ее прекращается. Отсюда и заключение: учителю необходимо спешить сотворить «чудо» в Ребенке, то есть довести развитие его разносторонних возможностей, проявившиеся в детстве, до наивысшего уровня.

Что же происходит с функцией дальше? Как мы уже сказали, она постепенно замедлит темп своего развития, ослабнет и погаснет. Может быть, лучше сказать не «погаснет», а превратится в стабильный механизм, который будет служить человеку всю жизнь. Человек может его совершенствовать путем опыта, учебы, тренировки, решения жизненных и профессиональных задач, довести до высочайшего мастерства. С помощью разносторонних механизмов человек может осваивать новые знания, профессии, обрабатывать информацию, переквалифицироваться и т.д. Человек в жизни и деятельности будет тем более могуществен и созидателен, чем выше у него развиты умения, способности, в общем, весь дар Природы.

Но функция имеет более важное для нас свойство: по мысли Д.Н.Узнадзе, она несет в себе импульс движения. Этот импульс, этот толчок к движению каждая функция получает в свое время. Импульс для функции вроде бы механизм замедленного действия, который включается в заданное календарное время и до поры до времени снабжает энергией всю поисковую деятельность. Наплыв энергии будет зависеть от того, насколько внешняя среда охотнее и с ожиданием отреагирует на появление функции. Импульс может включиться и раньше, если чувствует приглашение и призыв среды. И сама среда тоже может снабдить функцию мотивационной энергией.

Но главное, что мы хотели бы выделить в качестве ядра концепции функциональных тенденций - это то, что активность в Ребенке заложена изначально, Природой, то есть Ребенок сам в себе несет источник движения, энергию активности, деятельности. И эта энергия, эти импульсы функций, по нашему убеждению, сами приводят в движение нужные процессы, не дожидаясь зова среды. Природа рождает не пассивные человеческие существа, а такие, которые изначально уже активны, уже движутся, уже находятся в процессе целостного развития. Инициатива активности принадлежит самому Ребенку, самой Природе в Ребенке. Есть, так сказать, досредовая поисковая активность, когда задатки сами начинают искать соответствующую среду и не ждут, наступит ли счастливая случайность. Своей способностью вести поисковую деятельность функция создает Ребенку больше шансов на успех, чем на неудачу. Функции начинают прощупывать среду, как будто решая для себя вопрос: будем ли мы нужны нашему Ребенку для его жизнеобеспечения и достижения успехов? И если среда поощряет их попытки, то у Ребенка в результате такой взаимности начнут интенсивно развиваться те или иные задатки. Ребенок как бы сам идет на встречу с человеком, обществом, несет в себе глобальную и функциональную возможность

осваивать человеческую культуру, познавать действительность, становиться человеком. В одной статье американского автора утверждалось на основе экспериментов, что Ребенок несет в себе природную страсть познать мир.

Ребенок хочет, может, стремится быть развитым, знающим и умеющим. Он, или Природа в нем, протягивает руки нам - просит помощи и дает надежду. Все зависит от нас, взрослых, как мы будем принимать Ребенка: как такого, в котором сидят добро и ангел, или как такого, в котором поджидают нас зло и черт.

Особенность функциональной тенденции можно проследить на примере развития такой важнейшей функции для человека, каковой является речь. Не будем говорить о ее значении в жизни людей. Ясно, что безречевая человеческая жизнь трудно вообразима.

Ребенок несет в себе возможность овладеть речью, и он начинает говорить в такие короткие сроки, что можно подумать, он нес в себе не только возможность, но и саму речь в готовом виде. Однако Ребенок несет в себе возможность овладеть речью. Эту мысль утверждают многие ученые. Известный в мире американский психолингвист Н.Хомский создал целое направление в этой области. В подтверждение того, что Ребенок несет от рождения языковой механизм, он ссылается на общие закономерности произношения детьми первых звуков. Последователи теории о прирожденности речевого механизма, исходя из специальных наблюдений над речью детей разных континентов и разных национальностей, утверждают, что вне зависимости от того, какой язык дети осваивают, их речь проходит одни и те же стадии: лепет, первые слова в один год, двусловные сочетания во второй половине второго года и т.д. Первые слова и предложения детей во всех языках отражают одинаковый основной набор семантических связей, это подчеркивается исследователями. Они утверждают еще, что после половой зрелости, если до этого по каким-либо причинам Ребенком язык не усвоен, усвоить язык будет или трудно, или даже невозможно.

Возможность заговорить - это уникальнейший дар Природы. Сразу после рождения Ребенок не говорит ни слова. Он издает множество звуков, потом, в конце второго месяца, начинает издавать нежный, низкий гласный звук (часто «у») в ответ на обращенную к нему речь, в возрасте же пяти-шести месяцев у него возникает лепет. И вот какой факт зафиксирован в науке: начало лепетания скорее зависит не от научения, а от созревания младенца. Глухие дети, которые не слышат ни посторонних звуков, ни звуков, издаваемых ими самими, начинают лепетать в том же возрасте, что и дети, которые слышат, и лепетание их очень сходно. Правда, у глухих детей оно более монотонно. Однако, если лепетание у здоровых детей продолжается довольно долго и со временем возрастает, у глухих детей оно быстрее затухает, очевидно, из-за отсутствия обратной связи и социального стимулирования. Если вокализация младенца

поддерживается вниманием, чистота лепетания возрастает, хотя характер произносимых звуков не меняется.

Лепетание и есть работа прирожденной речевой функции. Она тем самым ищет речевую опору среди окружающих Ребенка людей. Речевая функция глухого Ребенка не находит (не воспринимает) такую опору и потому скоро гаснет. Глухой Ребенок - это еще не немой, он мог бы заговорить, если бы существовали педагогические способы поддержания лепетания речью взрослых через другие каналы восприятия ребенком мира.

Проходит время. Окружающие проявляют заботу о Ребенке: ухаживают, кормят, ласкают, купают, одевают... Вся эта забота сопровождается речью взрослых, Ребенок оказывается в речевом потоке, речь людей обмывает его постоянно.

Речь, которой окутывается Ребенок, бывает разнонаправленной по отношению к нему. Мы не ставим здесь цель вести научную классификацию разнонаправленности речи, не претендуем на точность, выскажем только свою мысль. Речь вокруг Ребенка может быть «эгоцентрическая» - речь взрослого, занятого Ребенком, вроде: «Мы теперь оденемся... пойдем гулять... ты у меня умница, красавчик... вот так тебя уложим в колясочку, чтоб удобно было... ну, пошли гулять...». Речь, призывающая Ребенка заговорить, произнести слово: «Скажи - ма-ма... ма-ма... скажи - да... скажи - спасибо...». Речь обучающая и коррегирующая: «Скажи - ррр... скажи - шшш... скажи - дай воды... вода...» - и взрослый одновременно показывает движение губ, демонстрирует процесс произнесения слова, звука. Речь, вводящая в мир предметов: «Вот глазки... Где у тебя глазки? Покажи глазки!.. А где нос?.. Молодец... А кто он? Па-па... Он па-па. Где мама?» и т. д. Речь, звучащая в окружении младенца: говорят взрослые между собой о своих делах и проблемах, слышна речь по радио, с телеэкрана...

Трудно сказать, речь какой направленности больше преобладает в жизни младенца. Сказать, что речь у него возникает на базе обращенных именно прямо к нему потоков речи взрослых, а речь в его окружении не влияет на него, - тоже было бы неправильно.

Наступает время (третий-пятый месяц жизни ребенка), когда Ребенок начинает пристально всматриваться в губы взрослого, как будто изучает что-то, внимательно слушает, от лепетания переходит к смысловым звуковым сочетаниям. Да, Ребенок «прислушивается» к речи, может быть, его притягивает и красота речи.

Через полтора-два года Ребенок осваивает речь. В трехлетнем возрасте он уже говорит свободно, удивляет окружающих богатством речевых оборотов, умением словотворчества, удивительной способностью говорить о своих впечатлениях и делать обобщения. Речь для Ребенка становится средством удовлетворения своих

потребностей, средством общения с людьми, познания окружающей среды, картины мира.

Овладение речью Ребенком происходит за очень короткий срок, без всякого специального обучения. Ребенок усваивает речь, находясь в живом потоке речевого общения с ним людей, в потоке речевой действительности в окружающем его мире.

Известно, что взрослым не удается с такой же «легкостью» овладеть новым, незнакомым для них языком. Для этого им нужны специальные занятия, построенные на программах, учебниках, педагогических принципах, на усилиях осознанного запоминания грамматических правил, слов, исключений из правил и т.д.

Вас не удивляет, дорогой коллега, это «чудо» - возникновение речи у Ребенка (не говоря уже о том, что само возникновение речи у людей тоже есть пока с трудом объяснимое «чудо»)? Хотим вместе с Вами еще раз восхититься Природой, ее созидательной, творящей силой.

Попытаемся хотя бы с помощью воображения (ибо более убедительных способов пока у нас нет) заглянуть в эти мозговые клетки, где хранится речевая функция. Что же там происходит, как там работает дар речи? Вовсе не беремся утверждать, что рисуем неоспоримую научную картину.

Что происходит вокруг Ребенка, вокруг младенца - нам известно: речевые потоки постоянно «обмывают» его; люди, заботящиеся о нем, «приговаривают» его к речевому общению. О своем же отношении к действительности, а точнее, о своих потребностях, о своих болях и радостях младенец сообщает окружающим плачем, криком, улыбкой, лепетанием, движением рук... и, наконец, из всего этого все более ярко вырисовывается речь со всеми своими атрибутами: словом, голосом, интонацией, экспрессией.

Некоторые психологи хотят это объяснить исключительным умением Ребенка подражать, удивительной способностью запоминать. Но разве в усвоении речи Ребенок только подражает и запоминает? Если бы он только подражал, запоминал и так усваивал речь, тогда по логике вещей он должен был бы воспроизводить усвоенное в неизменном виде, как это делает дрессированный попугай. Каков смысл такой речи, которая будет не в состоянии помочь ему выразить именно свое, субъективное, личностное переживание, отношение, самого себя в целом?

Нет, неудобно говорить об исключительной роли подражания и памяти в усвоении речи, хотя они не могут не участвовать в этом процессе. Тут нужно говорить о том, что в Ребенке есть другая сила, более многогранная, чем функция подражания и функция памяти. Эта сила есть функция речи (речевая функция). Это она распахивает все внутренние дверцы для вбирания в себя речевых потоков. Они несут с собой не только саму речь со своим языковым многообразием, но и отношение людей к Ребенку,

обобщенный опыт, культуру. В мозговых клетках, где расположена речевая функция, речевые потоки подвергаются сложнейшей обработке. Принимая их, речевая функция проводит такой их тончайший анализ, какой был бы не под силу целому лингвистическому исследовательскому институту. Разгадывает языковые нормы, правила, способы словотворчества, построения речевых высказываний, творит языковую интуицию, обрабатывает артикуляционный аппарат, подключает к себе и другие внутренние источники, способности: память, впечатления, мышление, эмоции, закладывает начало духовной жизни Ребенка. Так воссоздается в Ребенке речь, являющаяся потом его личностной характеристикой.

Ребенок начинает говорить, но это не просто слова, фразы, предложения или даже складное логическое описание внешней или внутренней действительности (своей речью Ребенок выражает самого себя как целостный личностный мир). Речь Ребенка - это внутренняя картина его духовности, его стремлений, его переживаний, радостей и огорчений, его отношений к внешней действительности. Вместе с тем мы видим, как Ребенок, сам никак не задумываясь над этим, творит слова, речевые формы, конструкции высказываний, логику изложения. И все это происходит в пределах языковых норм и закономерностей.

Нам представляется чрезвычайно полезным и перспективным изучение детской речи как источника обогащения и развития речи взрослых.

Детская речь такая же чистая и непосредственная, каким может быть только горный ручеек; она так же романтична и заманчива, как бывает чистое синее небо с разбросанными на нем белыми облачками в образах ангелов; так же экспансивна и требовательна, как восходящее с гор красное солнце; так же обильна и неожиданна, как майский дождь. Детская речь есть радужные краски, которыми ребенок рисует картину своей первобытной природы.

И делает речь такой речевая функция, эта удивительная сила, затаенная в известных ученым и обозначенных ими на мозговой карте клетках, однако неуловимая и таинственная.

Что же происходит дальше?

Дальше происходит следующее. Свершив чудо, речевая функция начинает постепенно угасать. Это начнется примерно в 6-7-летнем возрасте и завершится где-то в 9-11-летнем возрасте (исходя из наших наблюдений). На своем месте она оставляет стабильный речевой механизм, которому не нужно будет вести столь кропотливую «научную» и творческую работу. Его задача будет заключаться в том, чтобы без всяких препятствий обслуживать каждодневную жизнь повзрослевшего человека. Механизм этот не претерпит ломки, резких изменений, хотя может совершенствоваться и

обогащаться. То, что заложила в нем речевая функция, - это, по сути своей, на всю жизнь.

Можно ли не дать ей погаснуть?

Она помогла бы Ребенку усвоить и другие языки с такой же легкостью.

Насчет того, чтобы она не погасла, трудно сказать что-либо обнадеживающее. Это будет аномальный случай, с помощью которого можно объяснить такой феномен, как полиглотство. Хотя можно говорить о продлении жизни речевой функции. Это может произойти, если мы обратимся к ней, находящейся еще в созидательной деятельности, за помощью овладеть хотя бы одним или двумя иностранными языками. Это есть период дошкольного и младшешкольного детства. Нам понадобится создать ей по возможности естественную речевую среду или же целенаправленный педагогический процесс.

Вернемся еще раз к сложности овладения речью на более поздних возрастных ступенях. Вот такая здесь возникает картина: так как речевой функции в этом периоде уже нет, то овладение иностранным языком возлагается на другие функции, которые находятся в стадии развития или которые уже превратились тоже в стабильные механизмы. Возлагается это дело на сознание, на память, для которых она не является присущей. Тут требуется высокий уровень сознательности и обобщения, на основе которых с помощью целенаправленных упражнений формируются умения и навыки, и все это направляется в речевой механизм, чтобы тот функционировал и на материале иностранного языка. Устоявшийся речевой механизм тоже не привык работать на чуждом для него материале, отвергает его, вносит в него свои привычные процессы. Это в методике называется языковой интерференцией. Не будем говорить, что взрослый человек совсем уже не в состоянии овладеть иностранными языками. Но подчеркнем, что успех овладения разными языками будет зависеть от того, насколько развиты у него память, мышление, эмоции, воля, восприятие, мотивы.

Выше мы говорили о речевой среде, не коснувшись качества речевых потоков. Феномен речи оказывается в речевой среде сразу после рождения Ребенка. Так что в досредовой поисковой деятельности речевая функция практически не нуждается (хотя возможно, что она такую деятельность начинает еще до рождения Ребенка. Об этом ниже). Но какая это среда, какого качества речь слышится в ней? Чистота речи ребенка, правильность речевых высказываний, этичность и культура выражений полностью зависят от среды. Речевая функция сама не занимается отбором чистых речевых потоков. Она вбирает их такими, какие они есть в окружающей среде. Если Ребенок находится в окружении грубой речи - близкие ему люди хамят друг другу, сквернословят, искажают речь, говорят жаргонами, с провинциальным акцентом,

смешивают слова и формы разных языков, пользуются одновременно двумя языками, обращаются к Ребенку то на одном, то на другом языке, - то тем самым успех созидательной работы речевой функции они подвергают большой опасности. Они заставляют ее строить речь на грубом, грязном, смешанном и т.д. речевом материале. Речевая функция начинает искать в нем закономерности, нормы, формы, и в конечном счете у Ребенка останется искаженная речь, исправить которую в последующем будет очень трудно, а может быть, и невозможно. Из-за своей грубой и искаженной речи, вынесенной из детства, взрослый человек много раз будет страдать, окажется перед многими мелкими и крупными осложнениями в познавательной, трудовой деятельности, в общении с людьми.

Давайте задумаемся еще вот о чем. Ребенок усваивает речь вместе с ее содержанием, с теми отношениями, которые вкладывают в нее взрослые со своей грубостью и хамством. Мы хотим провести тут прямую связь между речевой средой и формированием характера Ребенка. Грубость и хамство, зло и неприязнь, недовольство и страх, ненависть и беспощадность и подобное всему этому, нравственный негатив, отраженный в речи словесными формами и интонацией, всей речевой экспрессией, воспитывают в Ребенке грубость, хамство, злость и т.д. И берет все это начало в раннем детстве, даже до рождения ребенка. А спустя годы взрослые могут сказать, что Ребенок родился таким, что он пошел в родителей, которые тоже такие грубияны.

Как подтверждают современные исследования, Ребенок, находясь на пятом-шестом месяце жизни в чреве матери, начинает воспринимать внешние звуковые раздражители. Грубая и громкая музыка и гармоничные мелодии по-разному отражаются на его состоянии: грубые звуки учащают пульс, а гармоничные возвращают Ребенка в нормальное положение. Значит, он реагирует на внешний звуковой поток.

Один американский врач, Рене ван де Карра, воспользовался этим открытием. Он приглашает в свою клинику беременных мам, дает им плотную бумагу, из которой они делают конусообразный рупор и накладывают его на живот. С узкого конца «звукоусилителя» мамы могут разговаривать с Ребенком. Врач учит их, что и как говорить ребенку в трубку, как ласкать, к чему призывать. Настраивает их на добрую речь, на отзывчивость, на любовь к людям, которые его ждут. В общем, еще до рождения начинается воспитание и развитие ребенка, его социализация. Такие беседы, по мнению врача, очень положительно влияют на развитие умственных способностей Ребенка. Мы бы добавили с уверенностью, что они могут оказать доброе влияние на развитие речи, на ускорение этого процесса, да еще и на нравственное его становление.

Можете спросить: как такое может произойти, если Ребенок не поймет содержание сказанного? Действительно, он не может осознать, что нашептывает ему мама. Но

давайте в конце концов поверим в то, что можно не понять слова, но прочувствовать доброту, проводниками которой являются слова. Мы уверены, что даже без слов можно передать Ребенку чувство доброты, любви: просто звуки, без определенного семантического смысла, звучащие по-доброму, ласкающе, с любовью, могут повлиять на состояние Ребенка положительно.

Речевое развитие Ребенка до и после рождения вместе с тем и есть процесс воспитания характера будущего человека. Потому необходимо позаботиться о том, чтобы речевые потоки, которые будут «литься» в окружении Ребенка - и те, которые направлены на него, и те, которые взрослые адресуют друг другу, - были чистыми, честными, несли доброе чувство и взаимопонимание.

Какие рекомендации можно дать родителям наших учеников, исходя из сказанного о речевом развитии и речевом воспитании?

Мы доверяем Вам, дорогой учитель, вывести рекомендации самому, если, конечно, у нас с Вами возникла общность взглядов по этой проблеме.

Что же происходит с речевой функцией по мере усвоения ребенком речи? Она постепенно слабеет и примерно к 9-11 годам жизни ребенка прекращает свою работу. У ребенка остается новообразование - речь, речевой механизм, а функция с ее генетической предопределенностью теряет свою значимость.

Вот почему с такой легкостью (конечно, с внешней стороны) усваивает Ребенок речь и почему так трудно ему усвоить второй язык уже после того, как речевая функция прекратила свою деятельность. Было бы дело только в механической (или даже сознательной) памяти и мышлении, овладение вторым языком не представляло бы сложности в этом возрасте. Однако это не так. Память и мышление предназначены для решения других основных задач, усвоение речи для них не является, так сказать, их собственным делом. А у учителей иностранных языков другой психологической опоры уже нет, потому и загружают мышление и память Ребенка, заставляют эти функции заниматься не своим делом.

Каждый взрослый человек (не говоря об исключениях вроде полиглотов) может на себе испытать всю трудность усвоения иностранного языка. В силу угасания речевой функции становится невозможным уподоблять процесс обучения иностранному языку в более старшем возрасте процессу усвоения речи в раннем детстве.

Именно поэтому стоит воспользоваться могуществом прирожденной речевой функции и не отказываться от обучения ребенка иностранному языку в раннем детстве.

Эта мысль подкрепляется следующей специфической особенностью речевой функции: в стадии своей деятельности она способна ***одновременно*** анализировать, систематизировать не только речевой поток на родном языке, который, кстати, будет

превалировать в окружающей среде, в силу чего будет и преимущественно развиваться, но и отличные друг от друга речевые потоки разных языков, помогает Ребенку овладеть ими, если это необходимо для обеспечения его жизнедеятельности в окружающей среде. Это означает, что прирожденная речевая функция открыта навстречу языкам. Однако важно, чтобы эти разноязычные речевые потоки не смешивались друг с другом в сознании и психике Ребенка. Прирожденная речевая функция, стремящаяся к формированию речевого механизма, ведет сложную работу по распознаванию и определению способов речевой деятельности. Однако она оказывается в крайне затруднительном положении, если при общении со взрослым именно этот взрослый создает Ребенку смешанную, скажем, двуязычную среду. В таких случаях функция вырабатывает неточные, неправильные способы речевой деятельности. Ясно, что речевая функция без речевой среды, которая заодно обеспечивает жизнеспособность Ребенка, не будет развиваться. И способы речи, которые будут усвоены Ребенком в период работы его речевой функции, составят в дальнейшем особенности его взрослой речи. Эти способы с трудом будут поддаваться перестройке, переделке, от них трудно будет избавиться. Поэтому чистота языковой среды в период становления механизма речи имеет исключительное значение.

Ребенок в состоянии овладеть несколькими (двумя-тремя) языками, не смешивая их друг с другом, если люди, которые общаются с ним, сами не смешивают их. Это положение не является чисто теоретическим предложением, оно доказано самой жизнью.

В дошкольном и младшем школьном возрасте прирожденная речевая функция пока еще способна действовать, и если организовать педагогические процессы по обучению второму и третьему языкам, то эти процессы могут удлинить жизнь речевой функции. Нам представляется, что возраст от рождения до 9- 11 лет можно считать наиболее благоприятным для усвоения языков. И поэтому мы сторонники того, чтобы учить детей и в дошкольном возрасте, и в начальных классах разным языкам.

Теперь об еще одной особенности речевой функции. Как всякая другая функция, она стремится к свободному движению. Функции не любят, когда их заставляют действовать. Можно ли заставить Ребенка играть? Игра по принуждению уже не игра. Почему? Да потому, что игра есть свободное движение функции. Заставить годовалого Ребенка учиться говорить нельзя, но при свободной, доброжелательной, поощряющей атмосфере общения речевая функция включается в активную многостороннюю деятельность, работает с полной нагрузкой. О чем говорит эта особенность свободного движения речевой функции? О том, что в период ее активности методика обучения иностранному языку должна максимально поощрять тенденцию Ребенка к общению.

Непринужденные формы общения в процессе обучения должны превалировать в нем. Пригодны ли в процессе обучения иностранному языку обычные способы применения отметок, вызова учеников для ответа и т.д.? И вообще, может ли способствовать процессу усвоения иностранного языка авторитарность учителя? Конечно, нет. Такой подход противопоказан при обучении иностранным языкам.

Возвращаясь к проблеме развития, хотим заострить Ваше внимание на исключительной важности нацеленности педагогического процесса на развитие и потому приведем для сравнительного анализа два примера. Оба они известны в психологической литературе.

Первый пример. Французский ученый-этнограф Веллар в джунглях Парагвая разыскивал племя гуайкилов. Это племя - самое отсталое среди известных в настоящее время древних племен. Питается оно в основном медом диких пчел, в поисках пищи ведет кочевой образ жизни, не вступает в контакт с посторонними, имеет крайне примитивный язык.

На стоянке, покинутой племенем, ученый нашел двухлетнюю девочку. Хочу, чтобы Вы, уважаемый Учитель, обратили внимание на возраст девочки - двухлетняя. Он привез ее во Францию и отдал на воспитание своей матери. Спустя двадцать лет, в 1958 году, она ничем не отличалась по своему развитию от интеллигентных европейских женщин, стала этнографом, изучила французский, испанский, португальский языки.

А теперь попытаемся провести такой мысленный эксперимент. Если бы Веллар привез не двухлетнюю, а 16-летнюю девушку племени гуайкилов и отдал бы ее на воспитание своей матери, могла бы она достичь успеха? Конечно, девочка не смогла бы овладеть культурой цивилизованного мира, языками, наукой по той простой причине, что в этом возрасте все циклы развития были бы завершены. А как известно в психологии, в цивилизованном обществе процесс развития длится еще дольше, чем у слаборазвитых народов. Можно сказать и по-другому. В цивилизованном обществе процесс развития будет длиться еще дольше, если организованное обучение будет направлено именно на развитие. А если в этом же мире обучение будет нацелено на формирование знаний, то процесс развития завершится раньше.

Второй пример. В 1920 году индийскому психологу Рид Сингху с помощью охотников удалось отнять у волков двух девочек: одной было примерно восемь лет, другой - полтора года. По всей вероятности, девочки были похищены волками в младенческом возрасте. Девочки вели себя как настоящие волчата. Они бегали на четвереньках, прятались от людей, огрызались, днем спали, забившись в угол и прижавшись друг к другу, как щенята, а по ночам выли по-волчьи, призывая свою приемную мать и всячески стараясь убежать обратно в джунгли. Ученый попытался

перевоспитать их, научить жить в человеческом обществе. Но это не увенчалось успехом. Через год умерла младшая девочка. Старшая дожила до 17 лет. Она отвыкла от некоторых волчьих повадок, но все же, когда торопилась, опускалась на четвереньки. Речью она, по существу, не овладела. С большим трудом научилась правильно употреблять около 40 слов. В 17-летнем возрасте она по уровню умственного развития напоминала четырехлетнего ребенка. Человеческое общение для нее навсегда осталось чуждым и неестественным.

И вновь поставим вопрос: что же помешало человеческому существу, которое всего 8 лет провело среди волков, вернуться к своей человеческой природе и стать человеком? Здесь произошло именно противоположное тому, что было описано в первом случае. Все циклы развития ускоренно завершились в процессе общения с волками, и, по всей вероятности, они погасли очень рано; развивались только те возможности, в которых нуждалась волчья жизнь.

По этому поводу А.Н. Леонтьев делает заключение: «Если дети с самого раннего возраста развиваются вне общества и созданных обществом явлений, то они остаются на уровне развития животных».

Думаем, будет нетрудно сделать для нашей педагогической практики выводы из приведенных фактов. Для нас самым главным выводом является то, что: во-первых, Природа сама направляет человеческое существо на его очеловечивание, закладывает в него огромные потенциальные возможности для того, чтобы из него был воспитан нужный для общества человек; во-вторых, Природа тут же отнимает свой дар, если мы, взрослые - родители, учителя, воспитатели, - своевременно не воспользуемся им. А это время длится не так уж долго.

Выше мы изложили концепцию Л.С. Выготского о зонах развития, которая обосновывает фундаментальное для педагогики положение о том, что обучение должно опережать развитие и вести его за собой. Мы изложили также концепцию Д.Н. Узнадзе, из которой следует практически то же самое фундаментальное положение, однако в следующем виде: развитие Ребенка состоится в том случае, если ему будет предложен учебный материал, по своей сложности достаточно превышающий его актуальные возможности.

И в первом, и во втором случае Ребенок в процессе обучения оказывается перед трудностями, преодолеть которые он сам на данном этапе не может. Ему нужна помощь. Д.Н. Узнадзе такую помощь видит в посреднической деятельности учителя между Ребенком и учебным материалом: учитель объясняет, показывает, дает пример и т.д. Об этом тоже шла речь выше. Теперь следовало бы сказать о том, как в концепции Л.С. Выготского мыслится преодоление этого противоречия. Если обучение будет

опережать развитие, то есть если от Ребенка будут требовать того, чего он пока не умеет и не может, то, стало быть, он должен быть обеспечен помощью. Такой помощью Л.С. Выготский называет ***сотрудничество***, которое предлагает взрослый человек Ребенку, учитель - ученику.

Далее мы будем следовать мыслям Л.С. Выготского, которые перефразируем с той лишь целью, чтобы сделать их более компактными и избежать отклонения от логического хода. А этот логический ход мыслей Л.С. Выготского, ступенька за ступенькой, у нас получается следующий:

- Психологические исследования до сих пор ограничивались установлением уровня развития Ребенка: ему давались задачи для самостоятельного решения. С их помощью устанавливалось, что Ребенок умеет и знает на сегодняшний день. Этим методом определяется лишь уровень актуального развития.

- Однако состояние развития не определяется только его созревшей частью. Нужно учитывать не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень развития, но и зону ближайшего развития.

- Как это сделать?

- Нужен новый методический прием.

- Допустим, определили умственный возраст двух детей, который оказался равным 8 годам.

- Но как решают оба ребенка задачи *следующих* возрастов, если *прийти им на помощь* путем показа, наводящего вопроса, начала решения и т.д.?

- Окажется, что один из них с помощью, ***в сотрудничестве*** решает задачи в возрасте *до 12*, другой - *до 9 лет*.

- Это расхождение между уровнем *актуального* развития, который определяется с помощью *самостоятельно* решаемых задач, и уровнем, которого достигает Ребенок при решении задач ***в сотрудничестве***, определяет зону ближайшего развития.

- Можно ли считать, что оба ребенка стоят на одинаковом уровне умственного развития? Нет!

- Между этими детьми в школе окажется гораздо больше различий, чем сходства: различия из-за разных зон ближайшего развития. Это проявится в успешности обучения, ибо:

- Зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения Ребенка, чем актуальный уровень его развития.

- Объяснение этого факта находится в том общеизвестном положении, которое гласит, что в сотрудничестве, с руководством, с чьей-то помощью Ребенок всегда может сделать больше и решить более трудные задачи, чем самостоятельно.

- Каковы причины, лежащие в основе этого явления?

В старой психологии и житейском сознании укоренился взгляд на подражание как на механическую деятельность. Считается, что подражать можно всему, чему угодно. Этот взгляд ложный.

- Подражать Ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей. Чтобы подражать, надо иметь возможность перехода от того, что он умеет, к тому, чего он не умеет.

- Это вносит новое и существенное в работу сотрудничества и подражания.

- Было сказано, что **в сотрудничестве** Ребенок может сделать всегда больше, чем самостоятельно. Но нужно прибавить: не бесконечно больше, а только в известных пределах, строго определяемых состоянием его развития и его интеллектуальными возможностями.

- В сотрудничестве Ребенок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он поднимается выше по уровню интеллектуальных трудностей, разрешаемых им, но всегда существует определенная, строго закономерная дистанция, которая определяет расхождение при самостоятельной работе и при работе в сотрудничестве.

- С помощью подражания Ребенок не решает все задачи, он доходит до известной границы, различной для различных детей.

- Если бы подражать можно было всему, чему угодно, независимо от состояния развития, то оба ребенка с одинаковой легкостью решали бы все задачи, рассчитанные на все детские возрасты.

- На самом деле не только это не имеет места, но оказывается, что в сотрудничестве Ребенок легче решает ближайшие к его уровню развития задачи, далее трудность решения нарастает и, наконец, становится непреодолимой даже для решения в сотрудничестве.

- Большая или маленькая *возможность* перехода Ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать ***в сотрудничестве***, и оказывается самым чувствительным симптомом, характеризующим динамику развития и успешность умственной деятельности Ребенка. Она совпадает с зоной ближайшего развития.

- У Ребенка развитие из сотрудничества путем подражания, которое является источником возникновения всех специфических человеческих свойств сознания, развитие из обучения - основной факт.

- Таким образом, центральный для всей психологии обучения момент есть возможность подниматься ***в сотрудничестве*** на высшую интеллектуальную ступень, *возможности перехода от того, что Ребенок умеет, к тому, чего он не умеет*, с помощью подражания. На этом основано все значение обучения для развития, а это, собственно, и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития.

- В школе Ребенок обучается не тому, что он умеет делать самостоятельно, а тому, чего он делать еще не умеет, но что оказывается для него ***доступным в сотрудничестве с учителем*** и под его руководством.

- Основное в обучении именно то, что Ребенок обучается новому. Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных Ребенку переходов, и оказывается самым определяющим моментом в отношении обучения и развития.

- То, что лежит в зоне ближайшего развития в одной стадии данного возраста, реализуется и переходит в уровень актуального развития во второй стадии. Иначе, ***то, что Ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно***.

- *Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой*. Но обучать Ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться. Обучение возможно там, где есть возможность подражания.

- Значит, обучение должно ориентироваться на уже пройденные циклы развития, на свой низший порог; однако оно опирается не столько на созревшие, сколько на созревающие функции. Оно всегда начинается с того, что у Ребенка еще не созрело.

- Так что, когда мы говорим, что обучение должно опираться на зону ближайшего развития, мы не прописываем школе новый рецепт, а просто освобождаемся от старого заблуждения, будто развитие должно проделать свои циклы, полностью подготовить почву, на которой обучение может строить свое здание.

- В связи с этим ***меняется и принципиальный вопрос о педагогических выводах из психологических исследований***. Прежде спрашивали: созрел ли ребенок для обучения чтению, письму, арифметике и т.д.? Мы всегда должны определить низший порог, но этим дело не исчерпывается. *Мы должны уметь определять и высший порог.* Только в пределах между этими порогами обучение может оказаться плодотворным. Только между ними заключен оптимальный период обучения данному предмету.

- Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития.

- Комплексная система ориентировалась на линию наименьшего сопротивления, на слабость ребенка, а не на его силу.

- Обучение и развитие не совпадают непосредственно, а представляют собой два процесса, находящихся в очень сложных взаимоотношениях. Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно способно вызвать к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. В этом и заключается главная роль обучения в развитии. Этим и отличается обучение Ребенка от дрессуры животных.

- Этим и отличается обучение Ребенка, целью которого является его всестороннее развитие, от обучения специализированным, техническим умениям (печатание на пишущей машинке, езда на велосипеде), которое не обнаруживает никакого существенного влияния на развитие.

- В сензитивных периодах мы имеем дело с чисто социальной природой процессов развития высших психических функций, возникающих из культурного развития Ребенка, имеющего своим источником сотрудничество и обучение.

- Ребенок в школе ведет деятельность, которая заставляет **его *подниматься выше самого себя***. Это всегда относится к *здоровому школьному обучению.*

- Обучить Ребенка тому, чему он не способен обучаться, так же бесплодно, как обучать его тому, что он уже умеет самостоятельно делать. Может оказаться, что для одного продвижение в развитии затруднено тем, что обучение слишком трудно, а для другого тем, что оно слишком легко.

- В самостоятельной работе Ребенок руководствуется прежним сотрудничеством. Когда Ребенок решает задачу самостоятельно, чего она требует от него? Умения по подражанию, с помощью учителя решить эту задачу, несмотря на то, что *в момент решения мы не имеем актуальной ситуации и сотрудничества*. Она лежит в прошлом. Ребенок должен на этот раз самостоятельно воспользоваться результатами *прежнего сотрудничества.* Когда ученик дома решает задачи, после того как ему в классе показали образец, *он продолжает действовать в сотрудничестве, хотя в данную минуту учитель не стоит около него.*

- С психологической точки зрения мы вправе рассматривать такое решение задачи как решение с помощью учителя. Эта помощь, ***этот момент сотрудничества незримо существует, содержится в самостоятельном по внешнему виду решении Ребенка.***

Далее Л.С. Выготский анализирует такую психологическую тонкость, как участие скрытого сотрудничества при возникновении у ребенка житейских и научных понятий.

Попытаемся сымпровизировать момент обучения в сотрудничестве в том смысле, как это понимает Л.С.Выготский и как это соответствует принципам гуманной педагогики.

Представим себе любой начальный класс (для нас это будет первый, в некоторых случаях второй класс). Дети овладели способом сложения и вычитания в пределах первых двух десятков, однако проявляют возможность вести расчеты на более сложных числах, требуют давать им задачи и примеры с большими числами. Знают они геометрические фигуры - треугольники разного типа, прямоугольник, квадрат, многоугольник, круг, овал, прямую линию, луч, отрезок; знакомы с некоторой алгебраической символикой и т.д. Процесс их усвоения проходил в варьированных условиях, когда нужно было вести «поисковую» деятельность обобщения. Все это составляет актуальный уровень развития и знаний, то есть зону актуального развития. Можно ли предложить им понятие «периметр» и дать на этой базе различные, так сказать, барьерные для познания задачи?

Вот как реализовал такую возможность на уроках Шалва Александрович Амонашвили.

- Дети, посмотрите, какое я написал тут слово!

На доске большими буквами написано ПЕРИМЕТР = Р.

- Прочтите, пожалуйста...

- А что такое периметр? - спрашивает кто-то из класса.

- Сейчас скажу, только будьте внимательны, ибо я хочу вас научить тому, ***чему учат в старших классах***. Периметром называется сумма длин сторон треугольника, четырехугольника или многоугольника. Эта сумма обозначается латинской буквой Р, читается периметр.

Говоря это, детям вместе с тем показываю зарисованные на доске эти фигуры и указываю на их стороны.

- Значит, периметр есть сумма длин сторон...

И даю минуту для того, чтобы дети осмыслили сказанное и повторили его для себя.

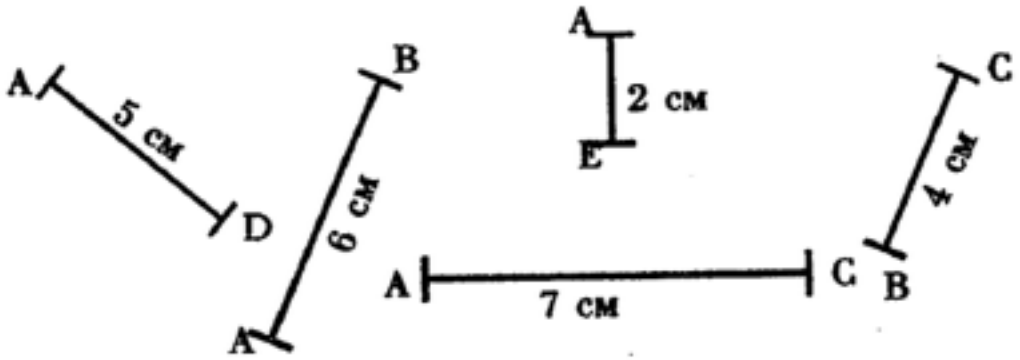
- Посмотрите на этот треугольник. Давайте решим такую задачу: чему может быть равен периметр этого треугольника?

На доске рисунок:

A

B C

Примечание. На что я надеюсь, когда задаю детям такой вопрос? На то, что раньше несколько раз, среди других заданий давал я им такие: показывал начерченные на доске отрезки и спрашивал:



- Можно ли из этих отрезков составить отрезок длиной 12 см?

И дети выбирали варианты:

- Надо брать отрезки AC и AD или же AB, BC и AE...

А я записывал на доске то, что они мне диктовали: AC + AD = 7 см + 5 см = 12 см.

AB + BC + AE = 6 см + 4 см + 2 см = 12 см.

Потом я задавал, так сказать, конфликтно-барьерные вопросы:

- А теперь подберите отрезки, чтобы их длина составила 21 (23) см...

Дети перебирали множество вариантов, убеждались, что такой из данных отрезков не получается, если только не брать тот или другой отрезок два раза...

- Разве я сказал 21?! - «удивлялся» я.

- Простите, пожалуйста, ошибся, хотел сказать 24 см...

Этот опыт детей теперь должен проявиться в другом качестве. Возвращаюсь к периметру.

Дети спрашивают:

- Какова длина сторон треугольника?

- Не знаю...

- Тогда надо измерить.

- А может быть, сперва решим задачу так, без чисел... с помощью формулы...

Это слово должно оживить в детях прошлый опыт. Несколько ребятишек догадываются.

- Можно так записать: AB + BC + AE... Другие поддерживают эту мысль.

Я пишу на доске: P = AB + BC + AC.

- А теперь я назову длину сторон треугольника. Пишу на доске:

AB = 9 см, BC = 7 см, AC = 8 см.

P = ?

- Чему равен периметр этого треугольника? Дети диктуют, и я пишу:

P = 24 см.

- Давайте усложним наши задания, хорошо?.. Посмотрите теперь на этот прямоугольник. Чему может быть равен периметр этого прямоугольника?

На доске:

A C

B D

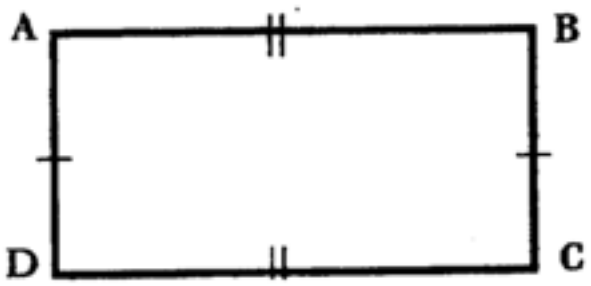
Дети диктуют, я записываю:

P = AB + BC + CD + AD.

- Может быть, у кого есть мысль, как короче и удобнее записать эту формулу?

И как будто, между прочим, отмечаю на рисунке противоположные стороны знаком их тождеств.

Кто-то предлагает в формуле группировать равные стороны:



AD + BC + AB + DC

Другие говорят, что получается та же самая формула, может быть, удобная, но не короткая.

Несколько ребятишек предлагают сделать формулу такой:

P = 2AD + 2AB.

(Дальше рационализировать эту формулу - P = 2 (AD + AB) - дети не в состоянии).

- Что здесь значит «2»?

- Надо AD и AB брать по два раза.

- А вот что я вам теперь скажу: как вы будете действовать, если знаете, что... (и пишу на доске):

AD = 4 см, AB = 7 см.

- Чему будет равен периметр этого прямоугольника?

Дети обсуждают и диктуют мне, как вести вычисления: P = 2...

- Пишите там 4 см.

- Два раза четыре, 8 см надо писать... Пишу:

P = 2 x 4 см...

Примечание. Дети на уроках уже наслышаны, что кроме сложения и вычитания есть еще умножение и деление (кстати, нет особой методической трудности в том, чтобы дети все четыре арифметических действия учили сразу), им не раз приходилось практически с ними сталкиваться.

При записи «2 x 4 см» детям говорю, что в середине цифр одна точка означает умножение, здесь же - «два раза четыре».

Дети продолжают диктовать:

- А потом пишите плюс два раза 7 см...

Записываю, вместе с тем соглашаюсь с детьми:

- Я тоже так думаю... Ты, конечно, прав... Умницы, как вы догадались...

P = 2 x 4 см + 2 x 7 см. Дети диктуют решение, я записываю: P = 8 см + 14 см

P = 22 см.

Предлагаю вычислить периметр треугольника, который образовывается в этом прямоугольнике, соединив точки D и B.

- Здесь BD длиннее AD в два раза... У нас получается запись:

P = AB + AD + 2AD

P = AB + 3 AD

P = 7 см + 12 см

P = 19 см.

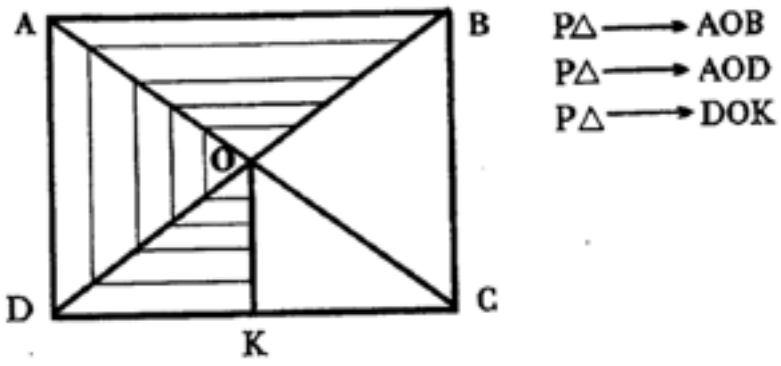
Здесь детям нужно было преодолеть ошибку, которая была спровоцирована сказанным: «BD длиннее AD в два раза». Детям кажется, что формула должна выглядеть так:

P =AB + 2AD,

но они упускают из виду, что сама AD тоже составляет одну из сторон треугольника.

Далее еще больше усложняю задачу: соединяю точки A и C, отмечаю точку пересечения буквой O, от этой точки опускаю перпендикулярную линию на сторону DC, отмечаю точку пересечения буквой K. Я проделываю все это так, чтобы все видели, что зарисовываю в прямоугольнике. Им только говорю:

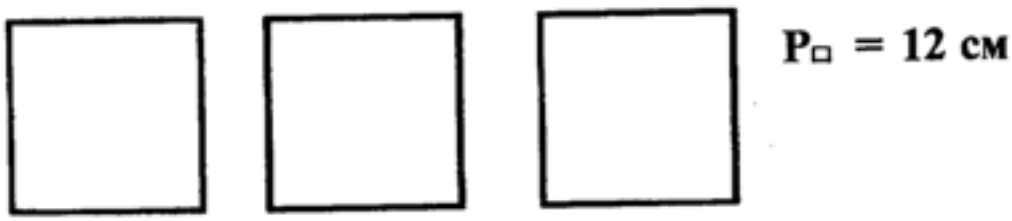
- Смотрите, что я буду делать...



Получается следующий рисунок, в котором штрихую три треугольника:

- Если кто хочет, пусть вычислит периметр этого - AOB, или этого - AOD, или же этого - DOK треугольника.

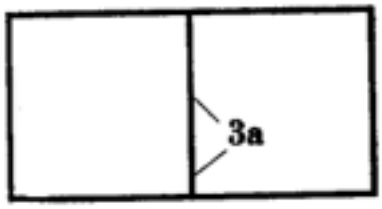
Уровень развития у детей разный, и потому не получается, чтобы всем все сразу было ясно. Однако на последующих двух-трех занятиях, на которых способ вычисления периметра повторяется в варьированных условиях, почти каждому становится доступным решать подобные и более сложные задачи, вроде:



- Эти квадратики равны. Периметр каждого из них равен 12 см. Чему будет равен периметр прямоугольника, полученного, если приставить друг к другу два квадрата?.. Три квадрата?..

Развивающий смысл задачи заключается не столько в том, чтобы делать правильные вычисления, на спонтанном уровне вести деление, а в том, чтобы строить правильные логические суждения, то есть сложить не периметр двух (или трех) квадратиков и принять результат за периметр прямоугольника, который может быть составлен, если их приставить друг к другу, а вычесть длину тех сторон квадратов, которые окажутся внутри и не будут составлять стороны прямоугольника.

Вот еще один, усложненный вариант задачи:



$P_{\square} = ?$

- Прямоугольник разделен на два квадрата. Я знаю, что половина внутренней стороны равна 3а. Могу ли я узнать, чему равен периметр прямоугольника? Как я это сделаю?.. У меня получается 42а. Прав ли я? Почему?

Мы не раз видели и убеждались, как действительно умнели глаза детей при таком сотрудничестве, как они тянулись к все более сложным познавательным задачам.

Что можно сказать по поводу приведенных выше мыслей Л.С. Выготского? Во-первых, то, что источником развития Ребенка он принимает сотрудничество и обучение. Во-вторых, развитие понято им как процесс перехода Ребенка от того, что он уже умеет, к тому, чего делать он еще не умеет. В-третьих, он настаивает именно на сотрудничестве взрослого с Ребенком, а не на принуждении, заучивании и т.д. В-четвертых, считает, что сила Ребенка заключается не в том, на что он уже способен, а в том, какие у него созревают функции. В-пятых, объясняет, почему педагогика должна ориентироваться на завтрашний день Ребенка. В-шестых, показывает, что трудности, лежащие в пределах низшего и высшего порога развития, составляют источник активности и интереса Ребенка.

Можно сделать и другие заключения. Однако самым важным для нас будет то, что мы убедимся в следующем: развитие не терпит насилия, имеет свои закономерности и его можно успешно вести в процессе обучения, если подойдем к нему с таких

гуманных позиций, как сотрудничество взрослого с Ребенком, посредничество взрослого между Ребенком и культурой.

Одним из первых, кто осмелился возглавить многолетний педагогический эксперимент по развивающему обучению, был профессор психологии, академик Л.В. Занков. В конце 50-х годов он создал научную лабораторию по проблеме обучения и развития и организовал сначала лабораторный, а в дальнейшем массовый эксперимент, охвативший целые города, области - несколько тысяч учителей. Была разработана экспериментальная новая дидактическая система с новыми принципами: принцип обучения на высоком уровне трудности; принцип усиления роли теоретических знаний; принцип ведения обучения быстрым темпе.

Труд и мужество академика Л.В. Занкова нам еще предстоит достойно оценить. Он один из первых после долгих лет и еще продолжавшегося партийного диктата, не боясь противодействия, возмущения и анафемы (что и последовало потом), заиграл на скрипке нежную, старинно-классическую мелодию «Я люблю вас, дети» в оркестре, натренированном и настроенном на исполнение победоносных маршей «Будь готов, всегда готов».

Что же главное и новое в педагогике Л.В. Занкова?

Стержнем педагогического процесса он сделал идею развития, то есть строил его так, чтобы обучение опережало развитие, как говорил Л.С. Выготский. В его концепции Л.В. Занков усмотрел требование именно общего развития. Шалва Александрович вспоминает, как на одном семинарском занятии с учителями, стараясь в доступной форме объяснить им суть общего развития, Л.В. Занков поднял правую руку, приложил ее сперва ко лбу, затем к сердцу, затем протянул обе руки и сказал: «Ум, сердце и руки - вот что нужно развивать!» В своих работах он пишет о том, что развитие - целостное явление и членить его на слагаемые отдельных качеств можно только условно, с целью дать ему характеристику и заиметь критерий для диагностирования. Л.В. Занков утверждал, что традиционное обучение, традиционная дидактика (он, скорее всего, первым ввел в специальной литературе эти понятия с целью отличить от сложившейся теории и практики, методики, дидактики, педагогики новую методику, новую дидактику, новую педагогику) дают хорошие и даже очень хорошие результаты в смысле выработки у детей знаний, умений и навыков, однако их результаты с точки зрения общего развития школьников незначительны. Таким образом, развитие не станет прямым и закономерным результатом обучения, если само обучение со всеми своими составными не нацелить на развитие.

Каковы же были основные результаты массового педагогического эксперимента?

Во-первых, младшие школьники экспериментальных классов в значительной мере превосходили своих сверстников из классов, в которых велось обучение традиционно, по качеству и глубине мыслительных операций, сообразительности, по умению строить планы, теоретические проекты и самим их осуществлять, по желанию учиться и стремлению познавать, по умению самостоятельно мыслить и обосновывать свою точку зрения.

Во-вторых, обучение, опережающее развитие и ведущее его за собой, ускорило процесс усвоения знаний младшими школьниками, расширило их возможности охватывать более сложные знания; их познавательный интерес вторгся в область исторических знаний, природоведческих явлений, в изучение грамматики.

Физиологические срезы, наблюдения гигиенистов подтверждали нормальное состояние здоровья детей, не были обнаружены также такие бичи традиционного обучения, как перегрузка и утомляемость.

Как следствие, младшешкольники из экспериментальных классов, поток за потоком, начали заканчивать тогдашнюю четырехлетнюю начальную ступень в три года и с третьего класса прямо переходили в пятый, минуя четвертый класс. Был изъят один учебный год. Вот какие внутренние возможности были выявлены у детей в новом, развивающем педагогическом процессе.

Научная обоснованность педагогического эксперимента, проводимого под руководством Л.В. Занкова, в конце 60-х годов привела начальную школу к перестройке: вместо четырехлетней она стала трехлетней.

И случилась беда: был взят внешний результат и было отброшено самое главное, породившее этот результат, - была отброшена новая дидактическая система со своими программами, учебниками, методами, принципами, системой переподготовки учителей.

Те же самые методисты, авторы и соавторы традиционных программ, учебников, методических курсов, горячо преданные своим традиционным авторитарным убеждениям, начали перерабатывать прежние программы и учебники применительно к трехлетней начальной школе. Учителя получили трехлетнюю начальную школу с новым содержанием, в котором была заложена вся суть содержания четырехлетней начальной школы, и сумму методических рекомендаций, не выходящих за рамки традиционной методики. И все это именовалось перестройкой, реформой начальной ступени школы.

Но вот вопрос: как могли учителя массовых школ вместить содержание четырехлетнего начального образования в три года или, пользуясь термином традиционной методики, проходить содержание четырехлетнего обучения за три года.

Учителя получили новые программы трехлетней начальной школы и начали их осуществлять, следуя *старой, традиционной методике*. Они и понятия не имели о новой методике.

Вскоре выяснилось, что детям трудно учиться по «усложненным» программам, они не готовы для таких программ. Начали говорить о возрастных ограничениях возможностей детей, вместо того чтобы снять ограничения с самих учителей, учить их новым подходам к обучению, помочь им понять смысл развития.

Прошли годы. Часть учителей, конечно, меньшинство, смогла переориентировать себя на принципах развивающего обучения. Другая же часть до сих пор жалуется на трудность программ. И опять возникли старые проблемы: как быть с сознательной дисциплиной, как преодолеть отставание, как бороться с ленью, как быть с умственно отсталыми и почему их стало так много, как заставить родителей помогать детям, почему дети не любят школу и т.д. и т.п. А новая дидактическая система Л.В.Занкова оказалась в тени.

Когда мы читаем иные учебники по педагогике и дидактике, поражаемся ловкости их авторов. Не в силах опровергнуть идею развития и эксперимент Л.В. Занкова, они берут эту идею и новые дидактические принципы и, как порошок, растворяют в общей массе педагогической теории. Опыт ученого как будто оценен, с точки зрения формальной научной этики тут все в порядке. Но вместе с тем этот опыт становится как бы винтиком для «общей педагогики», и здесь он сразу уничтожается.

В начале 60-х годов в стране возникло еще одно психолого-дидактическое экспериментальное направление, возглавляемое известными учеными-психологами Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым. Эксперимент проходил в 91-й московской школе и взбудоражил многих учителей и научно-методическую общественность. Идея эксперимента исходила из той же концепции Л.С. Выготского о зонах развития, но за стержень процесса обучения тут бралось развитие интеллектуальных возможностей, в частности, формирование у младшего школьника теоретического, диалектического типа мышления.

Зачем же возник поиск такой возможности?

Хорошо известно, какие трудности переживает школьник, переходя из начальных классов на вторую ступень. В начальных классах было как бы все нормально, а вот начиная с пятого класса способности детей как бы тускнеют, вдруг им становится все труднее и труднее учиться. Учителя последующих классов жалуются на учителей начальных классов, что они передают им плохо подготовленных детей, учителя же младших классов недоумевают: дети учились нормально, освоили программные знания.

В чем тут причина?

Одна из причин заключается в том, что у детей наступает так называемый переходный, подростковый возраст, сопровождающийся сложными физиологическими и психологическими процессами. Они оказывают специфическое влияние на учение школьников. Но это одна объективная сторона дела.

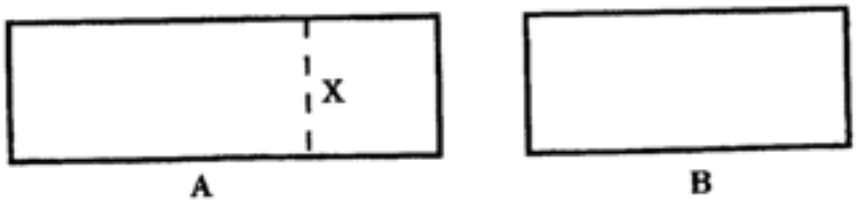
Есть и другая причина, которая заключается в следующем. Традиционные программы и учебники начальных классов, весь процесс обучения нацелены на формирование у детей эмпирических знаний и такого же типа мышления. Если это касается обучения грамоте, то дети подводятся к чтению и письму практически механически, так же усваивают они орфографию, по конкретным примерам, в отрыве от более целостных языковых явлений. Предполагается, что эту целостность ребенок сам в себе будет образовывать. А если даются детям какие-либо понятия и обобщения, то тоже без содержательного углубления в них. В результате всего этого страдает и качество чтения, и уровень орфографических навыков. Ребенок может читать, но без глубокого самостоятельного осмысления. Применяет отдельные случаи правописания, которые были закреплены в нем на уроках частными упражнениями, однако не способен выйти за рамки заученного через обобщения.

Содержание программ экспериментальных классов, способ учебной деятельности, предлагаемые школьникам, могут удивить неискушенного, непосвященного учителя. Удивит его и иная форма наглядности: вместо обычных картинок и рисунков, изображающих конкретные предметы (скажем, три цыпленка отдельно и еще два отдельно, чтобы научиться сложить 3 + 2), детям дается или с их участием разрабатывается схема - наглядность, отражающая внутреннюю обусловленность предметов и явлений, закономерность их взаимосвязей, применяются условные обозначения и символика для описания изучаемой действительности.

Приведем один весьма простой процессуальный пример.

Детям-первоклассникам еще в первые месяцы школьной жизни предлагается сравнить друг с другом две картонные полоски (они лежат на парте у каждого).

- Обозначим одну полоску буквой А, а другую буквой В. Как можно узнать, какая из них длиннее?



- И так видно, - говорят дети. Можно и наложить одну полоску на другую. Поступают так и записывают: A>B, B<A.

- А как можно сделать, чтобы они стали равными?

- Можно от полоски А отнять лишнюю часть, - говорят дети.

- Обозначим ее буквой Х. Это есть неизвестная величина, предлагает учитель. Записывают:

A - X = B

B = A - X.

Предлагают и другой вариант и записывают:

B + X = A

A = B + X.

В свое время среди учителей-методистов возникало много споров о том, можно ли учить младших школьников алгебре. «Это же алгебра! А у детей конкретно-образное мышление!» И когда элементы алгебры и геометрии действительно вошли в учебные программы начальных классов, вновь заговорили о том, что детям трудно усвоить такой материал. Получилось то же самое расхождение содержания с методикой. Традиционная методика, имея дело с новым содержанием, усугубляла трудности усвоения знаний.

Концепция содержательных обобщений и связанный с ее реализацией эксперимент выявили глубокие просчеты традиционной дидактики. Оказалось, что эта дидактика строится не на основе диалектической философии познания, а на началах эмпирической философии и что она опирается на те ограниченные представления о Ребенке, которые сложились тоже в эмпирической психологии.

Эксперименты Л.В. Занкова, с одной стороны, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова - с другой, а также крайне интересные психологические поиски П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной на основе созданной ими теории поэтапного формирования умственных действий (думаю, уважаемый коллега, Вы найдете возможность ознакомиться с этой теорией, она содержит весьма любопытные методические пути, которые могут обогатить Вашу практику) вскрыли важную закономерность, заключающуюся в том, что разные психолого-педагогические подходы к Ребенку могут

выявлять в нем такие глубокие и многогранные задатки, о которых мы сегодня не имеем представления. Эти исследования открывают простор для творческой педагогической мысли.

Давайте подытожим сказанное.

- Мы говорили о богатстве и безграничности возможностей Ребенка, унаследованных от Природы, и вместе с тем об ограниченности их развития во времени. Значит, надо спешить развивать Ребенка всесторонне.

- Говорили о зонах развития, об опережающей роли обучения в развитии ребенка. Значит, педагогика должна работать на завтрашний день Ребенка.

- Говорили о том, что развитие происходит через преодоление Ребенком трудностей. Значит, учителю принадлежит роль посредника между Ребенком и культурой человечества.

- Мы говорили о том, что обучение, нацеленное на развитие, ускоряет процесс становления природных задатков Ребенка, расширяет границы и сферы его познавательных интересов и познавательной деятельности. Значит, надо овладеть методами развития Ребенка, вести творческий поиск в этом направлении.

- Говорили о том, что Ребенок несет в себе импульс к развитию, что он от Природы активное существо, находится в процессе активности и развитие есть его естественное, природное состояние. Значит, надо доверчиво относиться к стремлению Ребенка стать человеком, познать действительность.

А теперь хотим пригласить Вас на «встречу» с классиком мировой педагогики Яном Амосом Коменским (1592-1670). Он чешский педагог-гуманист, философ, борец против схоластической школы, создатель новой великой дидактики. Перефразированное изложение мыслей Яна Амоса Коменского ни на йоту не отходит от сути его педагогического учения.

Микрокосмос способен объять макрокосмос

Итак, к Вам обращается достопочтеннейший, славнейший муж Иоанн Амос Коменский.

«Благороднейший Учитель, любитель мудрости, света и истины, привет Вам и благословение от Христа - источника мудрости, света и истины!

Перед Вами излагает свои мысли человек, для которого Вы являетесь представителем нового общества. Вы удивлены, полагаю, встречей с человеком, видеть которого Вам и на ум не приходило. Для меня это тоже неожиданно, так как и у меня не

было этого в мыслях. «Как же это случилось?» - спросим друг друга. Не к этому ли случаю применимы слова комического поэта: «С нами боги обращаются, как с мячиками: бросают куда хотят».

Я убежден, что и Вас коснулось сознание своего несовершенства, и Вы всецело одержимы стремлением к лучшей, высшей и полнейшей образованности в профессии учителя. Нет под солнцем более благороднейшей профессии, чем профессия учителя.

Итак, любезный мой Учитель, Вы моя надежда. Какой же предмет оказался бы достойным для наших тревожных размышлений? Он должен отвечать нашим общим стремлениям и должен послужить для нас побуждением к делу, которое предпринимается нами с самыми серьезными намерениями. Я предлагаю Вашему вниманию верный и тщательно обдуманный способ создавать такие школы, в которых бы все юношество того и другого пола, без всякого исключения, могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни, и сделать все это кратко, приятно, основательно.

Из чего я исхожу? Из той уверенности, что семена образования, добродетели и благочестия заложены в нас от Природы. Под словом «Природа» я понимаю всеобщее Божие провидение, или непрестанное воздействие божественной благости, чтобы во всем совершать все, а именно, во всяком творить то, для чего оно предназначено. Ибо дело божественной мудрости заключается в том, чтобы ничего не создавать напрасно, то есть без какой-либо определенной цели и без средств, соответствующих достижению цели.

Итак, все, что существует, существует для чего-либо и, чтобы достигнуть этого, снабжено всеми необходимыми органами и вспомогательными средствами и, кроме того, некоторой устремленностью. Эта устремленность к своей цели происходит не против воли, не с сопротивлением, а с охотой и наслаждением под напором самой Природы, и если задержать это стремление, то наступают мучение и смерть. Следовательно, несомненно, что человек родился способным для уразумения вещей, для добродетели, для неограниченной любви к Богу, и корни этих трех способностей существуют у него с такой же несомненностью, как и корни у каждого дерева.

Ум человеческий отличается такой ненасытной восприимчивостью к познанию, что представляет собой как бы бездну. Наше ничтожное тело ограничивается самыми тесными пределами. Голос распространяется немного далее, зрение ограничивается лишь высотою небесного свода, а уму нельзя поставить твердого предела ни на небе, ни где-либо за его пределами. Он как возвышается выше неба небес, так и опускается

ниже бездны бездн, и, хотя бы они были в тысячу раз выше и глубже самих себя, он все же проникает туда с невероятной быстротой.

Философы назвали человека микрокосмосом - малым миром. Этот малый мир обнимает собою в сжатой форме все, что расстилается во все стороны по великому миру - макрокосмосу.

Нет необходимости что-либо привносить человеку извне, но необходимо развивать, выяснять то, что он имеет заложенным в себе самом, в зародыше, указывая значение всего существующего. Только теперь, после грехопадения, затемняя сам себя и спутывая, он не может обнаружить себя, а те, которые должны были бы его освободить, постоянно еще более запутывают.

Человеку присуще стремление к знаниям, да еще не только способность переносить труды, но и стремление к ним. Это проявляется непосредственно в раннем детском возрасте и сопровождает нас всю жизнь. Ведь кто не желает всегда слушать, видеть, делать что-либо новое? Кому не доставляет удовольствие каждый день куда-нибудь отправляться, с кем-либо беседовать, о чем-либо со своей стороны рассказывать? Положение дел именно таково: глаза, уши, органы осязания, самый разум, беспрестанно отыскивая себе пищу, всегда устремляются во внешний мир, и для живой натуры нет ничего более невыносимого, как праздность и бездействие.

Здесь мы имеем достойное удивления зрелище божественной мудрости, которая могла позаботиться о том, чтобы совсем небольшая масса мозга была достаточна для восприятия стольких миллионов образов. Соломон удивляется тому, что все реки текут в море, но море не переполняется.

Человеку врождено предрасположение к знаниям, но не самое знание. Природа всех рождающихся существ такова, что они являются гибкими и всего легче принимают форму, пока они в нежном возрасте. Окрепнув, они не поддаются формированию. У человека мозг, воспринимая попадающие в него через органы чувств образы вещей, похож на воск, в детском возрасте вообще влажен и мягок, и способен воспринимать все встречающиеся предметы. Затем понемногу он высыхает и твердеет, так что, по свидетельству опыта, вещи запечатлеваются и отображаются в нем с большой трудностью.

Если мы взглянем на самих себя (примем во внимание сущность нашей души или цель нашего появления и вселения в мир), то равным образом обнаружим, что одинаково всем присущи образование, нравственность и благочестие.

Но что делается в школах? В обучении юношества большей частью применяется столь суровый метод, что школы превращаются в пугало для детей и в места истязания для умов. Поэтому большая часть учеников прониклась отвращением к наукам и

книгам и предпочитает мастерские ремесленников или какие-нибудь другие житейские занятия. В школе пользуются методом не свободным, а насильственным. И стал ли кто-нибудь защищать нынешнее состояние школы?

Конечно, мы страдаем той наследственной болезнью, перешедшей к нам еще от прародителей, что, оставив в стороне древо жизни, мы беспорядочно стремимся к одному только древу познания. В угоду этому беспорядочному стремлению школы до сих пор гнались только за знаниями. Но в каком же порядке и с каким успехом достигают они хотя бы это? Учащихся задерживают пять, десять и больше лет на том, что, несомненно, можно воспринять человеку в течение года. Что можно постепенно прививать сознанию, то навязывается, вдалбливается и даже вколачивается насильственно. Что можно представить наглядно и ясно, то преподносится темно, запутанно, сбивчиво, в виде подлинных загадок. Большей частью умы заполняются шелухой слов, пустой попугайской болтовней, отбросами и чадом мнений. Большей частью, повторяю, учителя пользуются методом не свободным, а насильственным. Остается в пренебрежении то, что преимущественно должно быть внедрено в умы, а именно - благочестие и нравственность. Об этом, говорю я, во всех школах заботятся очень мало. И большей частью из таких школ выходят дикие ослы, неукротимые, своенравные мулы: вместо характера, склонного к добродетели, выносят оттуда только поверхностную обходительность в обращении, какое-то пышное иноземное одеяние, дрессированные для светской пустоты глаза, руки и ноги.

В самом деле, многим ли из этих жалких людишек, которым изучение языков и искусств так долго давало внешний лоск, приходило в голову быть для остальных смертных примером умеренности, целомудрия, смирения, гуманности, серьезности, терпения, вожделения и пр.? Да откуда все это может взяться, если в школах даже не поднималось никакого вопроса о доброй жизни? Это подтверждается в распущенной дисциплине почти во всех сословиях и подтверждается также бесконечными жалобами, вздохами и слезами многих благочестивых людей.

Как я мог бы умолчать про такое положение дел?

Остается одно, одно только и возможно: насколько мы в состоянии, позаботиться о наших потомках, а именно: осознав, как наши наставники повергли нас в ошибки, показать путь, как избежать их.

Образование должно происходить весьма легко и мягко, как бы само собою: без побоев, суровости или какого-либо принуждения. Но кто поверит этому, прежде чем не увидит на деле? Ведь известна характерная особенность людей: до того, как будет сделано какое-либо замечательное открытие, они удивляются, как это может быть сделано, а после того как оно сделано, удивляются, как это оно не было открыто

раньше. Я легко предвижу, что та же судьба постигнет и это наше новое начинание; отчасти я даже это уже испытал. Именно некоторые будут удивляться и негодовать, что есть люди, которые смеют упрекать в несовершенстве школы, книги, методы, принятые на практике, и обещать нечто необычное и превышающее всякое вероятное.

Среди негодующих будут в первую очередь учителя, и это будет самое прискорбное.

А что, если причиной этого нежелания учиться является сам учитель!

Кто же, говорю я, обращает внимание на то, чтобы учитель, прежде чем образовывать ученика, возбудил бы интерес к знанию, своими наставлениями сделал бы его способным к обучению, вызвал бы в нем большую готовность следовать своему наставнику? Обычно каждый учитель берет ученика таким, каким он его находит, и сразу же начинает подвергать его обработке, вытачивает его, кует, расчесывает, ткет, приспосабливает к своим образцам и рассчитывает, что тот станет блестеть как отполированный. Если же этого немедленно по его желанию не происходит (а как могло это произойти, спрашиваю я), то он негодует, шумит, неистовствует. Я не удивляюсь тому, что от подобного образования некоторые ученики уклоняются и бегут от учителя. Скорее следует удивляться тому, как кто-то в состоянии выдержать его.

Я утверждаю, что возможно все юношество научить наукам, добрым примерам и благочестию без всякого обременения ими. И черпаю свою дидактику из законов Природы.

Предложу Вашему вниманию образец моих дидактических обобщений. Проследите, пожалуйста, как это происходит.

Основоположение: Природа так располагает материю, чтобы она стремилась к форме.

Пример. Птенец, уже достаточно сформировавшийся в яйце, стремясь к более полному совершенству, начинает сам двигаться и разбивает скорлупу клювом. А освободившись из заключения, с радостью согревается около матери, жадно раскрывает рот, глотает положенный в него корм, радуется упражнениям в летании, жадно, хотя и постепенно, стремится ко всему, к чему влечет его природное побуждение.

Отклонения: поэтому плохую заботу о детях проявляют те, кто насильно принуждает их учиться. В самом деле, чего надеются этим достигнуть? Если едят без аппетита, вводя при этом все-таки в желудок пищу, то в результате это вызывает лишь тошноту. Напротив, если еда вводится в желудок под влиянием чувства голода, то он воспринимает ее с удовольствием, хорошо переваривает и успешно обращает в сок и кровь.

Исправление: всеми возможными способами нужно воспламенять в детях горячее стремление к знанию и к учению, и метод обучения должен уменьшать трудности учения, с тем чтобы оно не возбуждало в учениках неудовольствия и не отвращало их от дальнейших занятий. Каким образом следует пробуждать и поддерживать в детях стремление к учению? Тут я вывожу следующие правила:

Если родители в присутствии детей с похвалой отзываются об учении и ученых людях; если хвалят учителя как со стороны его учености, так и гуманного отношения к детям (ведь любовь и восхищение являются сильнейшими средствами, чтобы вызвать стремление к подражанию); 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 будут рекомендовать науки, к которым они приступают, со стороны их превосходства, привлекательности и легкости; если более прилежных учеников будут время от времени хвалить; если будут приглашать учеников к себе на дом, если будут показывать картинки, изображающие то, что им в свое время придется изучать, оптические и географические инструменты, глобусы и другие подобные вещи, которые могут вызвать у них чувство восхищения; если будут через них связываться с родителями - словом, если учителя будут относиться к ученикам с любовью, тогда они легко завоюют их сердца, так что детям будет приятнее пребывать в школе, чем дома.

Сама школа должна быть чрезвычайно привлекательна внутри и снаружи. Внутри она должна быть светлой, чистой, украшенной картинами - портретами знаменитых людей, географическими картами... а извне к школе должны примыкать не только площадка для прогулок и игр (так как у детей этого отнимать нельзя), но также небольшой сад, в который иногда следует пускать учеников, чтобы они наслаждались зрелищем деревьев, цветов и трав. Если дело будет так поставлено, то дети, вероятно, будут посещать школу с не меньшей охотой, чем обыкновенно они посещают ярмарки, где они всегда надеются увидеть и услышать что-либо занимательное.

Привлекают юношество и сами учебные предметы, если они соответствуют возрасту и преподаются понятно с присоединением иногда чего-либо шутливого или менее серьезного, но приятного. Это и значит приятное соединять с полезным.

Чтобы пробуждать стремление к знанию, прежде всего самый метод по необходимости всегда должен быть естественным. Ведь нет нужды просить птичку улететь - открой только клетку. Нет необходимости принуждать глаз к изящной картине или ухо обращать к прекрасной мелодии, если только ты предоставляешь им это. В таких случаях скорее придется сдерживать их. Кроме того, чтобы способности пробуждались самим методом, необходимо его разумно оживлять и сделать приятным

именно так, чтобы все, как бы оно ни было серьезно, преподавалось дружеским и приятным образом в форме бесед, состязаний, разгадывания загадок или в форме притч и басен.

Начальство и попечители школы могут возбуждать усердие к учению, если сами будут присутствовать на публичных актах (будут ли упражнения в декламации и диспуты, экзамены и присуждения степеней) и более прилежным будут раздавать похвальные отзывы и награждать их (без лицеприятия) подарками.

На основе принципа природосообразности, следуя описанному выше пути, я сотворил основы гуманной дидактики, в которой ребенок является моим микрокосмосом. Человек, обученный основательно, есть дерево, имеющее свой собственный корень, питающее себя собственным соком и поэтому постоянно, сильнее и сильнее изо дня в день растущее, цветущее, приносящее плоды. Правильно обучать юношество - это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, изречений, мнений, а это значит раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки знаний, подобно тому, как из почек деревьев вырастают листья, цветы, плоды, а на следующий год из каждой почки вырастает целая новая ветка со своими листьями, цветами и плодами.

Исповедовал я все это Вам, высокочтимый Учитель, для того, чтобы открылся Вам истинный метод воспитания и обучения детей, исходящий из доброты Вашего сердца, из проницательности Вашего ума, из гуманизма Вашей души. Желаю Вам счастья! Я все сказал».

Приглашение к сотрудничеству

Задание первое

Разделите текст наших размышлений на 7-8 смысловых частей и озаглавьте их. Читая текст, делайте на полях свои пометки, подчеркните места, которые, по Вашему мнению, должны быть выделены курсивом.

Задание второе

Пожалуйста,

найдите этим высказываниям те места в тексте, где мы могли бы их цитировать.

«Основной факт, с которым встречаемся мы при подходе к ребенку, это – развитие. Ребенок есть существо, растущее и развивающееся. Он находится в непрерывном процессе изменения. Поэтому процесс развития есть первое, что приходится понять, когда начинаешь изучать ребенка».

Антология гуманной педагогики. Выготский, с.19

«Безграничное господство авторитета – один из неизбежных результатов умственной неразвитости…Уничтожьте авторитет, и разум человека опять заговорит, человек опять станет человеком, его влечение абсолютизироваться опять обретет большую силу: культура быстры ми шагами продолжит свой путь вперед… Но что больше всего ослабляет авторитет? Прежде всего именно развитие разума является той силой, которая становится наиболее важной в борьбе против авторитета; она больше всего ослабляет и в конце концов уничтожает авторитет… Таким образом, ослабление авторитета в мышлении и постепенное воцарение автономии разума – вот те светлая сторона, которая представляет важнейший момент умственного развития».

Антология гуманной педагогики. Узнадзе, с.29

«Чтобы наши дети всегда ощущали жажду знаний, чтобы желание учиться было главнейшим стимулом их нелегкого умственного труда, позаботимся об очень важной предпосылке всего школьного обучения: умственный труд ребенка, будучи понятным, в то же время должен иметь и соответствующие трудности. Чувство достоинства труженика-мыслителя возможно только в этом случае, если умственный труд является определенным испытанием сил. Ребенок выходит из этого испытания победителем, с гордостью и радостью оглядывается на пройденный путь, говорит сам себе: «Это я нашел. Это я открыл».

Антология гуманной педагогики. Сухомлинский, с.122

Задание третье

Ответьте, пожалуйста, на вопросы великих педагогов и психологов.

Константин Дмитриевич Ушинский

«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 не ведает. «Чего вы хотите от меня? – спрашивает оно нас: - чего 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 скажитье мне, чего желаете».

Но что же мы скажем в ответ на эти вопросы?»

Януш Корчак

« Что представляет собой ребенок как отличная от нашей душевная организация? Каковы его особенности, потребности, каковы скрытые, не замеченные еще возможности? Что представляет собой эта половина человечества, живущая вместе с нами, рядом с нами в трагическом раздвоении? Мы возлагаем на нее бремя завтрашнего человека, не давая прав человека сегодняшнего».

Дмитрий Николаевич Узнадзе

«Роль настоящего учителя отнюдь не исчерпывается только подачей учебного материала и затем контроля того, насколько он был усвоен учеником. Если это было бы так, то настоящий процесс учения осуществлялся в семье без участия учителя, а не в школе. Нет, понятие учителя обязательно подразумевает его участие в процессе учения. В чем заключается это участие? Обычно его называют обучением. Учитель учит ученика. Обучение же – это процесс, который перерабатывает учебный материал в соответствии с силами ученика и в таком виде предлагает ему. Для чего нужно такое посредничество учителя между материалом и ребенком или, вернее, между материалом и силами ученика?.. Какова эта помощь и как она протекает?.. Можно ли всегда все объяснять?»

Алексей Николаевич Леонтьев

«Рассмотрим вопрос о зависимости успешности обучения от того смысла, какой имеет для ребенка изучаемое им. Вопрос этот обычно ставится как вопрос о роли интереса в обучении. Чем интереснее для ребенка учебный материал, тем легче он усваивается ими и тем легче запоминается. Проблема интереса, как и проблема внимания, принадлежит к числу психологических проблем, важнейших для

практической педагогики. Но, как и проблема внимания, она нуждается в дальнейшем анализе, ибо, как и внимание, интерес есть не более, чем явление, сущность и основание которого еще должны быть найдены. Задача эта стоит так: если успешность зависит от интереса, то чем же в таком случае определяется сам интерес?»

Задание четвертое

Предлагаем притчу для определения своей учительской позиции**.**

Два учителя, два принципа

Пришли в школу два молодых учителя.

Один сказал своим ученикам:

- Пойдем в гору, будем познавать через трудности.

Сказал другой своим ученикам:

- Умный в гору не пойдет, будем познавать от легкого.

Учитель первых не отступил от своего принципа, водил своих учеников в горы, все более трудные, скалистые, неприступные и высокие. И так десять лет.

Учитель вторых тоже не отступил от своего принципа, обходил вместе со своими учениками те же самые горы и всюду искал для них легкость и удобство. И так десять лет.

Первые закалили знания жизнью, и сложился у них Дух вершинный, стало естественно для них многомерное мышление.

Вторые упражняли знания в уме, и сложился у них дух равнины, а мышление стало у них трехмерным.

Первые научились летать.

Вторые научились копать.

Первые научились видеть все вокруг.

Вторые научились видеть лишь перед носом.

Трудно ли будет догадаться: какую построят жизнь вокруг себя первые и какую – вторые?

Сказано: творите героев.

Учитель, который воспитывает учеников своих героями Духа, сам уже есть герой Духа.

Ш.Амонашвили. Педагогические притчи

Задание пятое

Почитайте, пожалуйста:

* Антология гуманной педагогики. Выготский. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте.

* Антология гуманной педагогики. Узнадзе. Игра. Теория функциональной деятельности

* Антология гуманной педагогики. Леонтьев. К теории развития психически ребенка

Почитайте также:

*Манифест гуманной педагогики

*Амонашвили Ш.А. Спешите, дети, будем учиться летать!

Совет

Законспектируйте прочитанную литературу и сделайте нужные выписки.

Тема 6. Мотивировать учеников подарив им радость успеха

1. Думаем, не откроем Вам секрета, если скажем, что дети стремятся к свободе. По всей вероятности, Вам, должно быть, не раз приходилось сталкиваться с этой тенденцией Ваших учеников. Авторитарная педагогика владеет целой системой воздействия на детей, в том числе многообразными методами поощрения и наказания, с помощью которых воспитанники принуждаются подчиняться воле взрослых. Мы не говорим, что детям надо дать всякую волю. Но полагаем, что в гуманном педагогическом процессе мы можем предоставить детям свободу, а точнее, чувство свободного выбора. И тогда этот процесс приобретет для них жизненный смысл. Согласны ли Вы с этим предположением? Настроены ли Вы пуститься в нелегкий поиск такого педагогического процесса?

2. То же самое хотим сказать о взрослении. Ребенку не терпится стать взрослым, он потому и родился, чтобы обрести взрослую жизнь. Эту свою страсть он проявляет в разных формах, порой в пользу, а часто во вред самому себе. Авторитарная педагогика старается отвести детей от своей взрослой жизни, возвращает их к детству. Или же предлагает им такие виды деятельности, которые вроде бы должны помочь им взрослеть, стать более серьезными, но в действительности они их воспринимают как покушение на свою свободу, как принуждение. Полагаем, что в гуманно-личностном педагогическом процессе мы в состоянии поощрять детей идти навстречу своей взрослой жизни. Тогда детям будет интереснее и радостнее жить. Согласны ли Вы с нашим предположением? Имеется ли у Вас опыт в этом направлении?

3. Сейчас в школе существует два процесса: обучение и воспитание. Вместе с тем возникает такой парадокс: в школе ведущим является процесс обучения, цель которого - дать детям прочные знания, умения и навыки, а в конце обучения мы хотим получить продукт воспитания - нравственную, даже духовную личность. Хотя в теории утверждается, что обучение и воспитание есть целостный педагогический процесс, однако это скорее плод воображения, чем действительность. Дальше подведения двух процессов под одну крышу педагогического процесса дело не идет: в отрыве друг от друга рассматриваются теория обучения и теория воспитания и перебрасывается некий мостик между ними в виде принципа воспитывающего обучения. Надеемся, Вы сами можете подтвердить, что принцип воспитывающего обучения на практике превращается в обучающее воспитание, и воспитательные моменты на уроках есть не что иное, как нравственное наставление Ребенка методами обучения. Чем должна определиться естественная целостность педагогического процесса, то есть, как ввести разные теперь процессы обучения и воспитания в органическую целостность

педагогического процесса, при том так, чтобы воспитание в нем стало ведущим? Полагаем, что единственной основой для целостности педагогического процесса является действительная жизнь Ребенка, действительная жизнь детей. Педагогический процесс нам следовало бы рассматривать в качестве аккумулятора жизни детей. В частности, урок, который сейчас превращен в скучную, так называемую основную форму организации процесса обучения, должен стать аккумулятором и обогатителем жизни детей, жизни каждого Ребенка. Согласны ли Вы с нашей точкой зрения? Как может измениться Ваша практика, наша учительская практика, если станем исходить из нее?

Уважаемый учитель!

Здесь мы полагаем завершить размышления об основных тенденциях Природы Ребенка. Их он переживает как страсть. Это есть те тенденции или страсти, которые, по моему убеждению, составляют суть психологического модуса Ребенка, суть движения природы в Ребенке. Игнорировать их, противостоять им - значит вредить Ребенку, вредить Природе в Ребенке. Об одной из них, о тенденции развития, мы уже говорили. Здесь же будем размышлять о тенденциях взросления и свободного выбора. Далее коснемся проблемы глубинного воспитания. Это понятие родилось на основе концепции Д.Н. Узнадзе об основной трагедии воспитания. Степень принуждения является объективной чертой педагогического процесса. Как ее сгладить, как сделать, чтобы она не причиняла детям трагических переживаний, не наталкивала их на конфликты с взрослыми? Попытаемся определить некоторые принципы гуманного педагогического процесса, основу его целостности.

———

Страсть к свободе и взрослению есть такое же природное состояние Ребенка, как и развитие. Однако надо сказать чуть по-другому: страсть к развитию, страсть к свободе и потребность взросления есть состояние самой Природы в Ребенке, это есть формы движения Природы в Ребенке. С рождением ребенка Природа продолжает свой поиск, свое становление в нем, ищет возможность для проявления своей многоликости, для достижения совершенства. Сможет ли Природа полностью обрести себя в Ребенке - это будет зависеть от того, насколько уклад жизни общества и воспитания гармонируют с Природой в целом, с Природой в Ребенке в частности.

Стремление и страсть к свободе Ребенок проявляет почти во всех сферах своей каждодневной жизни, особенно же в такой форме его деятельности, какой является игра. Общеизвестно, как дети любят игру. Они отдаются ей самозабвенно, всецело, и

для незадачливых взрослых этому нет объяснения: игра воспринимается ими как беда, от которой надо спасти Ребенка, как болезнь, от которой надо немедленно его вылечить.

Есть в Ребенке такое психологическое переживание - «хочу», упорное, настойчивое, когда взрослым не всегда удается уговорить его отказаться от своего сиюминутного хотения ради его же блага, ради спокойствия окружающих или же в крайнем случае отложить временно исполнение своего хотения. Вот такое «хочу» овладевает Ребенком при игре. «Хочу играть... Пусти поиграть!» - просит он взрослых и, если отказать ему в этом, начнет конфликтовать, дуться. В общем, в разном возрасте у Ребенка есть разные формы проявления своего протеста. Он протестует и тогда, когда взрослые хотят приостановить его игру, вывести, выключить его из игры. Разумеется, глубина и острота конфликта будет зависеть вместе с тем и от того, как взрослые подходят к Ребенку, в каких формах общения они хотят приостановить детское хотение, погасить его. Но в любом случае увлеченный игрой Ребенок с трудом заставляет себя отключиться от игры, подчиниться требованиям взрослых.

Когда Ребенок идет в школу, его не покидает потребность игры. И взрослые начинают пользоваться игрой уже для других целей: заставить Ребенка учиться и выполнять домашние задания. Может ли случиться такое, когда родители грозят Ребенку: «А ну-ка, сейчас же пойди играть, а то не дам готовить домашние задания!» В моем жизненном опыте такого случая я не могу вспомнить. Родители хорошо знают - тут не нужно никакого педагогического образования и даже знания психологии, - знают по своему опыту, сами были детьми, что заставлять Ребенка играть не придется, а заставлять учиться они будут вынуждены почти каждый день. И одним из наилучших, почти всегда гарантирующих успех способов давления была и есть зависимость разрешения поиграть от выполнения обязательных заданий, в первую очередь школьных: «Сделай уроки, а потом пущу играть!.. Не будет тебе игры, если не выполнишь сначала домашние задания!» Приучи Ребенка: сперва выполнение учебных обязанностей, а затем, пожалуйста, можно играть. Такие условия ставят детям сплошь и рядом, почти в каждой семье.

Хорошо это или плохо?

Трудно однозначно ответить. Если Ребенок в школе находится под давлением авторитаризма, если там заставляют его учиться, то в семье у родителей, тем более не посвященных в психологические и педагогические тонкости, другого выхода не будет. Но вместе с тем у Ребенка искажается мотив учения: он учится не ради самих знаний, ради самосовершенствования, ради познания, а ради получения льгот, права играть,

заняться чем-то другим, что его больше увлекает. В школе мотив учения искажают отметки, а в семье к ним добавляются санкции на свободу выбора деятельности.

Почему возможно ставить Ребенку такое условие: сперва это и это, а потом можешь быть свободным, можешь и поиграть? Какая сила тянет его к игре? Почему ему трудно отказаться от игры, даже если она может повредить его учебным успехам?

Мы склонны объяснить это, исходя из теории функциональной тенденции Д.Н.Узнадзе. Ребенок переживает в себе сильнейший процесс развития, в нем сама Природа продолжает свое становление. В каждый конкретный момент в нем начинает действовать та или иная функция, те или иные группы функций. Пришедшие в движение функции и заставляют Ребенка искать форму активности, в которой они могут проявить себя, искать предмет и среду, с помощью которых функции смогут разворачивать свою активность свободно, многосторонне и до пределов. Такой формой является в первую очередь игра, таким предметом может стать игрушка, средой может стать предметно-пространственное окружение, группа ребятишек-приятелей.

Начало действия функции Ребенок переживает как внутренние толчки, он как бы выходит из «нормального», с точки зрения взрослых, состояния, «беспричинно» прыгает, бегает, кувыркается, пробует, сомнительно уединяется, затихает. Взрослые пытаются угомонить его, но не без усилий и угроз наказания.

«Хочу играть!» - говорит Ребенок и не терпит никаких запрещений.

«Нельзя!» - объясняют взрослые.

Но почему?

Выучить уроки можно и потом, а сейчас ему нужно, необходимо поиграть.

Эта логика Ребенка сильна не тем, что идет от разумного видения действительности, а тем, что отражает именно неосознанную необходимость состояния в нем Природы. Ребенок не играет беспричинно. Причины, которые вызывают игру, нужно искать не столько во внешней среде (часто и не заметишь, что именно из среды побудило Ребенка играть, и потому возникшая вдруг в нем игра может показаться беспричинной), сколько во внутренних побудителях. Говоря иначе, не мяч ищет Ребенка, чтобы тот поиграл с ним, а пришедшая в движение функция ищет во внешней среде предмет (условия), чтобы, действуя им, удовлетворил свою сиюминутную жажду к развитию. Со временем, с накоплением опыта и мяч может стать для Ребенка побудителем игры в мяч, если соответствующие функции в данный момент уже готовились к активности, а оказавшийся в среде мяч ускорил начало активности. Иначе Ребенок может и не «увидеть» мяч в среде.

В игре Ребенок свободен. Он свободен даже тогда, когда это коллективная игра с правилами и он обязан подчиняться правилам. А в случае нарушения правил дети

могут выгнать его из игры: уходи, скажут они, ты не умеешь играть. Значит, он, с одной стороны, выбирает игру свободно, с другой - тут же теряет свободу действий, ибо нужно играть по правилам, а не так, как захочется.

Но дело в том, что Ребенок сам этого хочет, хочет игру с правилами, ограничениями, хотят этого сами функции, которые и настраивают Ребенка на игру, и сами участвуют в ней. Им для развития нужны трудности, барьеры вроде правил, инструкций, предписаний. Они, эти барьеры, предопределяют процессуальное содержание самой игры; возникшие в процессе игры разного рода дополнительные трудности создают нужную среду для развития функций. Игра по правилам и есть свобода, переживание чувства свободного выбора. Мало сказать, что дети охотно подчиняются правилам игры и не любят, когда их нарушают. Не только охотно, но с потребностью они принимают правила игры и потому именно подчиняются им (а не просто соблюдают их); подчиняются стопроцентно уже с четырех-пятилетнего возраста.

Подчиняясь правилам и преодолевая трудности, функции действуют на пределе, напряженно, на грани своих ближайших возможностей к данному моменту. Это напряжение сил, сталкивание с трудностями и их преодоление доставляет Ребенку эмоциональное наслаждение, радость игры.

Функции, участвующие в игре, «насытившись и устав», временно выключаются, и Ребенок перестает играть, бросает игрушку. «Не хочу больше играть», - говорит он и так же свободно выходит из игры, как вошел в нее. У грузинских детей на этот счет есть свой напев: «Не хочу больше играть, кончил свой лаваш жевать». И часто совершенно бесполезно будет уговаривать его продолжать игру. Только что хотел играть, а сейчас уже не хочет, вот и все. Однако он может тут же переключиться на другую игру или даже на другой вид деятельности, если это потребует от него теперь уже другая группа функций.

При возникновении хотения Ребенку небезразлично, во что он будет играть. Он сам должен выбирать игру, игрушку и играть до тех пор, пока хотение не погаснет.

Порой говорят (есть такая психологическая теория, правда, старая, но живущая до сих пор), что в процессе игры Ребенок освобождается от излишней энергии.

То есть Ребенка мучает излишняя энергия, и он играет, чтобы выхлопнуть ее? И больше ничего? Откуда берется у Ребенка излишняя энергия и, кроме того, зачем ему выбрасывать ее впустую, на ветер?

Нет, в Ребенке нет никакой излишней энергии, дарованной Природой. Все рассчитано. Природа дарит ему столько энергии, сколько нужно для развития функций,

которые затем сами будут набирать энергию и снабжать ею трудовую, творческую и вообще все виды деятельности, в которые включится человек в своей жизни.

Ребенок играет вовсе не потому, что иначе ему некуда девать свою излишнюю энергию, которая якобы мешает ему и которая, видите ли, заставляет его вести себя неразумно. Играет потому, что это Природа осуществляет процесс своей уникальности, многообразия, неповторимости. Природа «играет» в Ребенке и тем самым дарит ему на всю жизнь силы для разносторонней деятельности. Запрещать игру, то есть задерживать свободную активность функций (возможностей, способностей, задатков), - значит мешать процессу саморазвития, противостоять самой Природе в Ребенке.

Попытаемся вообразить такое (должно быть, это нетрудно, так как в жизни таких случаев очень много): родители, заботясь об учебных успехах Ребенка, о его музыкальном образовании, о развитии в нем особых дарований и способностей, да еще о его здоровье, добились того, что из жизни Ребенка исключили игру и, разумеется, игрушки тоже. Принесла бы такая «дальновидная» забота взрослых о будущем Ребенка пользу действительному развитию и становлению будущей личности?

Думаем, дорогой Учитель, не будет трудно предугадать, какие из такого «рационального» воспитания могут быть последствия. Пусть не воодушевляют никого отдельные удачно завершенные примеры, вроде того, как отец запирал в комнате своего маленького сына Вольфганга Моцарта и заставлял часами заниматься музыкой. Вот и получился гений. Но сколько было загублено жизней из-за лишения в детстве свободной игры Природы в Ребенке, этого никому не счесть.

Ребенка можно приохотить к игре, но заставить играть не получится. То, что он в таком случае будет делать, будет не игра, а выполнение чего-то другого в форме игры.

Что же главное в игре для Ребенка, какое над ним довлеет переживание?

Радость, удовольствие?

Ну, конечно. Но радость и удовольствие ему можно доставить и другими способами, скажем, купить желаемую вещь. Однако радости и удовольствия, полученные в процессе игры, и радости, и удовольствия, рожденные другими, не имеющими отношения к игре средствами, имеют разные источники. Не будем искать источники радостей и удовольствий, рожденных неигровыми способами. Скажем об игре. Главное психологическое состояние, которое, кстати, неосознанно овладевает Ребенком, - это переживание им чувства свободного выбора. Если Ребенок сам хочет, то будет играть, если он не хочет, то не будет играть. И заставить играть невозможно, ибо это противоречит функциональной тенденции, тенденции развития. Вот в чем суть свободного выбора, а не только в том, что он сам выбирает, в какую игру включиться. В свободном выборе господствует хотение, добровольность. Это хотение есть

психологическое отражение того, что идет от Природы, - движение функций, пробуждение и движение к становлению задатков, возможностей, способностей.

Ребенок в игре не избегает трудностей, игрой он не облегчает себе жизнь, наоборот, усложняет ее. Пусть не кажется взрослым, что игра детей есть забава, баловство, бегство от «серьезных» занятий. Разве не доводилось Вам, уважаемый коллега, слышать, как жалуются родители на своих детей: «Им только играть да играть, книгу брать не хотят, учиться не хотят!» Чего греха таить, порой иные учителя сами жалуются родителям, что их дети на уроках только и делают, что играют, не слушают учителя, небрежно выполняют задания, дальше так не может продолжаться, присмотрите за ними и т.д. и т.п. А что могут сделать родители? У них нет других способов, кроме уговоров, наставлений, запретов, наказаний, ну и поощрений тоже, только не совсем педагогических.

Кто-то поспешит спросить: «А что вы предлагаете, пусть дети играют сколько хотят и как хотят?» Но я еще не закончил мысль. Нельзя, конечно, чтобы дети только играли, а мы ждали, когда они отлучатся от игры, чтобы успеть их научить, воспитать, наставить. Стремление к игре, как я уже говорил, - это не болезнь Ребенка, это природное состояние, необходимое для свободного, полного развития задатков. Можно даже сказать так: Природа сама компенсирует в Ребенке педагогическую недостаточность, которую он испытывает в окружении заботящихся о нем взрослых. Хочу углубиться в эту идею: Ребенок наследует от Природы не только задатки, возможности, функции и т.д., но и мудрого «человечка-наставника», «сидящего» у него в голове, которому поручено руководить деятельностью и развитием Ребенка, так как Природа и миллион лет тому назад, когда человечество делало первые шаги, и сегодня, когда человечество называет себя цивилизованным (может быть, и в будущем, когда человечество станет... не знаем, каким), не доверяла, не доверяет, не может доверить свое уникальное творение только заботам, тем более психологически не осмысленным, взрослых, будь они родители, учителя или другие люди. Им бы, всем взрослым, окружающим Ребенка и по прямому долгу заботящимся о нем, следовало, зная закономерности развития и значение в нем игровой деятельности, создавать условия - материальные, духовные, создавать необходимое окружение, которое обеспечило бы, с одной стороны, свободное движение задатков, с другой же - избирательную направленность хотения в этой среде. И если бы в этом окружении почаще оказывались взрослые, умеющие играть с детьми, тогда все было бы нормально. Но беда в том, что игра детей чаще всего нарушает наше спокойствие, отрывает нас от дел, задевает нашу педагогическую неподвижность.

С игрой Ребенка взрослые обычно обращаются так же, как и с его только что возникшей познавательной активностью. Мы же хотим, чтобы Ребенок любил познавать действительность, стремился к наукам, учился с усердием. Но чтобы Ребенок стал таким, ему нужны развитые познавательные способности. Помните, как говорил Д.Н.Узнадзе: «На начальном этапе обучения главное не те конкретные знания, которые дети изучают, а развитие тех функций, которые принимают участие в процессе учения». Я уже упомянул о том, что каждая функция внутри себя имеет свой «будильник» с источником энергии, и он зазвенит сам в назначенное для него время. Наша активность может чуть пораньше привести его в движение. Таким образом, Ребенок от рождения устремлен к познанию и не ждет, пока кто-то его к этому принудит. Заставлять Ребенка учиться не надо, он сам хочет учиться и познавать.

И смотрите теперь, что происходит во многих семьях и у многих учителей.

У Ребенка начинает пробуждаться пытливость, и он начинает задавать взрослым вопросы: что это такое? почему это так? а если? и т.п. Ребенок просто пристает к взрослым со своей пытливостью. Мамы, как правило, не выдерживают потока вопросов, которые не имеют конца и ответы на которые тоже ставят их в затруднительное положение. Дают детям полуответы, а часто дети слышат: «не твое дело», «подрастешь, узнаешь», «ты этого не поймешь...». А еще чаще всего отмахиваются от детей: «Отстань, иди к бабушке... Иди к дедушке... Не приставай...».

Ребенок набрасывается на отца: «Пап, почему?..» Но и у папы не всегда есть свободное время и нужные знания, чтобы по-детски, но правдиво объяснить ему зачем и почему. Да еще нужно почитать газеты, отдохнуть, поработать или же, что бывает нередко, самому провести время среди дружков. И Ребенок получает отпор от отца тоже: «Отстань... потом... мне некогда...»

Так возникает беда.

Ибо эта важнейшая функция познания (назовем ее «Что-почему? Как - а если?»), при условии, что ей помогут окрепнуть, обогатит своего владельца связкой золотых ключей от многих ларцов знаний. Но это чудо, направляющее Ребенка к взрослому за помощью в его хрупком познании, зачастую просто игнорируется взрослыми. А отгоняя это чудо, которое есть начало познавательного стремления Ребенка, от себя как назойливую муху, они (взрослые) тем самым вытесняют его из повседневной жизни Ребенка.

И эта функция, обиженная, оскорбленная, неудовлетворенная, возвращается вовнутрь. И если так будет продолжаться все то время, пока ей было предписано развиваться, чтобы стать мощной познавательной силой в Ребенке, то она постепенно угаснет. Пройдут годы, и взрослые, родители, учителя, будут недоумевать, почему

Ребенок не проявляет интереса, почему ему трудно учиться, почему он не любит книгу, знания. Какие усилия нужно приложить воспитателям, самому Ребенку, чтобы одолеть эту, как потом будут говорить, задержку в развитии. Болезни без вызвавших ее причин не бывает. Что же было нарушено в организме и среде, приведшее к такому заболеванию - задержке в развитии, незаинтересованности, инертности к знаниям? Была нарушена среда, а точнее, не была очеловечена среда вокруг Ребенка, которая только и могла развивать познавательную страсть, довести ее до уровня многосторонних познавательных интересов.

Ребенок лезет под кровать - вылезай! Бегает, прыгает, хохочет - угомонись! «Нельзя, не трогай, не смей, замолчи сейчас же...» - и все это вместо того, чтобы самим провоцировать движение внутренних сил Ребенка и способствовать их целенаправленному развитию, доведению до своих предельных возможностей, становлению в условиях очеловеченной, доброй и отзывчивой среды.

Мы не будем твердить, что так бывает везде и всюду. Семьи разные, учителя разные, люди, окружающие Ребенка, тоже разные, и это большое счастье, что хотя бы часть детей оказывается в понимающей, ожидающей их среде. Однако, чего больше в мире воспитания - «можно» или «нельзя», «да» или «нет», разрешения или запретов, свободы или принуждения, поощрения или порицания?

И слышится вновь нетерпеливый вопрос: можно ли воспитать личность в Ребенке в условиях вседозволенности?

Нет, конечно. И мы едины в этом вопросе, правда?

Вседозволенность в педагогическом процессе может принести Ребенку беду. Беду принесет ему и всезапрещенность. И вообще, какой это тогда будет педагогический процесс, если в нем ничего педагогического не остается? Дозволять Ребенку все или запрещать тоже все не требует науки и творческой учительской практики.

Получается, что надо искать золотую середину между этими двумя крайностями?

Думаем, тоже нет. Мы не сторонники такой «золотой» педагогики. Это будет, наверное, педагогика кнута и пряника, вроде: «Выучи уроки и пойдешь в кино... Будешь отличником - купим велосипед...» Ребенок и так был готов присвоить человеческую культуру, стать человеком образованным и воспитанным, а «золотая» педагогика не видит этой готовности и потому прибегает к своему единственно «верному и проверенному» принципу принуждения, лучше заставить Ребенка - здесь больше гарантии, что он вырастет человеком, да и методика простая. Педагогика эта знает, как будет вести себя Ребенок, когда его заставляют: он переходит на защиту самого дорогого, что в нем есть, - свободы. И чтобы он подчинялся взрослым, можно время от времени возвращать ему свободу, хотя с правилами пользования ею; в

больших же промежутках времени, с надеждой на предстоящую свободу, он будет вынужден заниматься усвоением человеческой культуры...

В общем, не нравится нам золотая середина между двумя крайностями вседозволенности и запретов, и потому иронизируем над нею.

Какую же тогда позицию должна занимать педагогика, каким должен быть педагогический процесс? Конечно, педагогический процесс должен быть гуманным. А анализ психологии игры мне понадобился для того, чтобы взять из нее суть движения функциональных тенденций: состояние свободного выбора, что есть природная страсть в Ребенке.

Сейчас как-то стало модным твердить, что детей лучше учить играючи, особенно шестилетних, да и всех младшеклассников, что игра есть главный метод обучения. Разрабатываются игровые приемы. Может быть, это пристрастие к игровым методам обучения и есть своеобразный протест против авторитарной педагогики? Кстати, это увлечение одних методистов, психологов и учителей другие охлаждают «аксиомой» авторитарной педагогики, гласящей, что учение есть учение, оно без мучения не бывает. Пускается в ход предупреждение К.Д.Ушинского о том, что учить играючи вредно, так как, чем больше мы будем оберегать ребенка от серьезных занятий, тем труднее для него будет потом переход к ним.

Как не поверить мудрому педагогу? Конечно, он прав - учить играючи не надо. Нам лучше задуматься над вопросом, который он тут же ставит перед нами: сделать серьезные занятия для ребенка занимательными - вот задача первоначального обучения.

Мы не осмелимся поправить великого педагога, но движение его мыслей и наши педагогические убеждения позволяют вести следующего рода рассуждения: великий педагог не советует учить детей с помощью игр, и это правильно, ибо игровая деятельность не всегда в состоянии целенаправленно развивать ребенка; кроме того, свободное движение функций вовсе не означает, что им нужны только развлечения и удовлетворение своих «прихотей»; они для того и находятся в Ребенке, чтобы на базе их активности и становления вырос полезный для себя и для общества человек; так что функциям не прочь заняться серьезным делом, притом вполне серьезно; отсюда: занятия должны быть серьезными, и нам нужно увлечь Ребенка занятиями, приохочивать его к ним именно тем, что они и есть серьезные. Серьезность занятий, трудности в познании еще не есть помеха для хотения. Помехой может оказаться принуждение к серьезности. Но сохраните в педагогическом процессе за Ребенком чувство свободного выбора, уважайте его жизнь в целом, и если сумеете этого достичь, то вы увидите, каким получится этот процесс, будет он педагогикой золотой середины

иди совсем другой. Мы убеждены в том, что если дети в общении с нами, учителями, чувствуют в себе нечто жизненно важное для себя, если на уроках, во время каждой встречи с нами, они переживают чувство самоутверждения, то не понадобится нам тогда заманивать их игрой, забавами, ласками и т.д. Не понадобятся нам эти средства потому, что именно серьезное, но уважающее личность в Ребенке общение увлечет наших учеников к решению сложных познавательных, нравственно-этических и другого рода задач более сильно, чем все остальное.

Но давайте подчеркнем в этом утверждении загадочное «если».

Что нам поможет разгадать загадку этого «если»?

Это нелегкая загадка, и было бы наивно с нашей стороны взяться за ее разрешение. Осмелимся только изложить перед Вами, уважаемый учитель, свои мысли, соображения по поводу этого «если» и по поводу других педагогических загадок. Однако видим и чувствуем, что при попытке разгадать одну загадку тут же возникает масса других педагогических загадок, не менее важных и сложных.

Вот еще одна загадка для понимания гуманно-личностной педагогики: взросление.

Давно замечено, что в каждом нормальном Ребенке сидит эта страсть, стремление, потребность - повзрослеть поскорее. «Ребенок... стремится вступить в действенное отношение... к более широкому миру, т.е. стремится действовать, как взрослый» (А.Н.Леонтьев). «Ребенок хочет действовать, как взрослый, он весь во власти этого желания... В тех случаях, когда это желание не находит себе такого выхода, оно может приобрести совсем другие формы - капризов, конфликтов и т.д.» (Д.Б.Эльконин). «В конце дошкольного возраста это стремление повзрослеть у ребенка принимает форму желания поступить в школу и начать осуществлять серьезную, общественно значимую деятельность - учиться» (Л.И.Божович).

Страсть к взрослению Ребенок проявляет на каждом шагу, во многих формах деятельности и поведения. Он потому и родился, чтобы стать взрослым, это Природа взрослеет в Ребенке. Так что страсть к взрослению наряду со стремлением к развитию и обретению свободы есть естественное состояние Ребенка. Не будь в нем заложена эта страсть, Ребенок всю жизнь остался бы в детстве, и можно только с помощью воображения представить себе, что его там могло ожидать.

Как мы, взрослые - родители, воспитатели, учителя - относимся к стремлению Ребенка повзрослеть?

Каждый день в каждой семье, в окружении, где находятся вместе взрослые и дети, бессчетное количество раз могут быть произнесены, притом в совершенно разных эмоциональных тональностях, фразы: «Я сам» и «Нельзя». Нам не надо объяснять, какая из этих фраз будет принадлежать взрослому и какая - Ребенку. Опять не идет речь

о том, что Ребенку надо дозволять все. Ребенка надо отгораживать от всяких действий, которые могут повредить его здоровью, развитию. Но надо знать, что «я сам» есть крик функции взросления и не всякое «нельзя» может быть педагогичным и сущностносообразным. Взрослым чаше всего кажется, что Ребенок преждевременно врывается в жизнь, которая ему пока не полагается, для которой он еще маленький. И не только нам так кажется, но и действуем мы, исходя из этой кажущейся позиции: вытесняем Ребенка из взрослой жизни, запрещаем ему брать, делать, говорить то-то и то-то. Наше «нельзя» становится мало разборчивым принципом к тысячам «я сам» Ребенка.

Ребенок очень хочет скорее повзрослеть, и это стремление он проявляет в первую очередь опять-таки в игровой деятельности, особенно же в сюжетно-ролевых играх.

До начала игры дети делят между собой роли. Это для них очень важно: если кто-то из них не будет удовлетворен ролью, то не вступит в игру, может быть, обидится. А какая должна быть роль, чтобы тот был доволен? Роль должна быть старшего, взрослого, и никак не маленького, меньше, чем он сам есть.

Вам доводилось когда-либо видеть, чтобы какой-нибудь Ребенок, играя с товарищами, соглашался брать на себя роль более младшего, чем он сам? Такие случаи скорее будут исключением, а не правилом. Дети обычно согласны, хотят выступать в роли старших, в роли людей разных профессий, разных должностей. Известный детский психолог, специально исследующий психологию игры, Д.Б. Эльконин приходит к выводу, что старшие дошкольники «всеми силами стараются не играть в роли детей. Роль детей для них непривлекательна». Вот несколько примеров из его экспериментальных материалов (Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978). В них еще ярче прослеживается природное стремление детей к взрослению.

Эксп.: Асенька (девочке 3 года), давай мы с тобой поиграем.

Асенька с радостью соглашается.

Эксп.: Ты будешь Ася, а я буду Мария Сергеевна, хочешь?

Ася: Нет, ты будешь Ася, а я - Мария Сергеевна.

Эксп.: Потом так, а теперь ты - Ася, а я - Мария Сергеевна.

Ася (смеется): Нет, не так. Я Мария Сергеевна, а не ты.

Пример с более старшими детьми: Орик и Юра (6 лет 6 месяцев).

Выслушав предложение экспериментатора поиграть в самих себя, мальчики смеются.

Орик: Тогда нужно идти наверх.

Эксп.: Пойдемте.

Дети идут в одну из комнат.

Орик (смеется): Теперь спрашивайте нас, а мы будем говорить.

Эксп.: О чем спрашивать?

Орик (смеясь): Про картинку или сколько умеешь считать.

Оба смеются.

Экспериментатор берет картинку, начинает спрашивать, что нарисовано на картинке.

Орик (смотрит на Юру): Я в прошлом году тоже так рассказывал, только там другая была картинка. А тут девочка на спине куклу несет.

Юра: Ей тяжело. Это не кукла, а ребенок.

Орик: Лучше мы пойдем играть.

Эксп.: А мы что делаем?

Юра: С вами занимаемся.

Орик, не ожидая разрешения, направляется к двери.

Эксп.: Ведь мы так решили играть, что ты - Орик?

Орик (сердито): Так не играют. Это не игра. Я иду с Томой в шашки играть.

Вывод: дети не хотят играть в самих себя, такие игры для них неприемлемы.

А если предложить им играть во взрослых?

Леша и Вася (6 лет) охотно соглашаются играть в детский сад.

Леша: Только кто я буду?

Эксп.: Лидия Ивановна.

Леша (смеется): Нет, я лучше дядя Вася буду. Я буду молоко привозить. Я буду еще чего-нибудь делать.

Вася: А я буду доктор. Буду всех ребят осматривать.

Леша: Да, доктор! Ты мальчик, а не девочка.

Вася (обиженным тоном): Да, а я с мамой все к дяденьке доктору хожу.

Эксп.: А мне кем быть?

Леша: Ну, будьте Роза Марковна или еще Екатерина Константиновна.

Эксп.: Что же мне делать?

Вася: С ребятами что-нибудь делать.

Эксп.: А ребят-то у нас нет.

Леша: Можно позвать.

Эксп.: Давайте так, Вася и я будем ребята, а ты, Леша, - Лидия Ивановна.

Леша: Нет, я буду дядя Вася. Вот мне уже пора ехать.

Убегает, нагружает грузовик кубиками и вскоре возвращается.

Леша: Ух, тяжело, с трудом довез.

Вася (стоит без дела): Я лучше еще ребят позову. Я доктор буду, а они - ребята.

Эксп.: Ну, я буду тоже ребята.

Вася (сразу же оживленным тоном): Вы сядьте, а я вас позову.

Приготавливает на столе несколько кубиков, кладет лучинку.

Вася: Ну, теперь подходите. Нужно хорошо поднять рукав. Я буду оспу ставить.

Эксп.: Я не хочу - это больно.

Вася (с улыбкой): Нет, это не больно, вот так и все.

Вывод: дети с охотой принимают игру во взрослых и предаются ей вполне серьезно и увлеченно; им нравится, когда в игру включается взрослый в роли маленького, а они командуют над ним.

Так происходит в игровой деятельности детей.

А как же дальше?

Стремление к взрослению не гаснет до тех пор, пока Ребенок не обретет взрослую жизнь. Но на разных возрастных ступенях, в разных социальных и педагогических условиях эта тенденция будет проявляться в разных формах, и не так уж редко - в асоциальном поведении и в пристрастии к дурным привычкам. Если подросток начинает курить или пить водку - это вовсе не от горя из-за загубленной жизни или жизненных драм, а потому, что ему необходимо утвердить в себе взрослость в том окружении дружков, где от него и требуют, чтобы он показал себя взрослым, самостоятельным человеком. И действительно, есть сферы взрослой жизни, в которые вторгаться подростку преждевременно и опасно для его будущего, и нужна здесь педагогика, в которой «нельзя» прозвучит с позиции самого подростка, доверительно, внушительно, авторитетно, без ущемления личности. Но есть и такие сферы взрослой жизни, в которые даже желательно, чтобы дети, подростки почаще заглядывали, пробовали себя в них. И мы должны знать, как будет звучать наша педагогика, приглашающая их к взрослости.

Ребенок не только способен стать человеком, но (повторимся) в нем страсть побыстрее стать взрослым и включиться в жизнь взрослых, вести себя по-взрослому.

Хотим спросить Вас, уважаемый учитель, мы не знаем, сколько Вам лет, но хотелось бы Вам, чтобы каким-то чудом Вы вдруг стали старше на 10 или даже на 20 лет? Слышим Вашу реплику: лучше помоложе на 10, на 20 лет, а не постарше.

Но спроси то же самое у детей - и получишь совершенно противоположный ответ. Мы не раз проводили такой опыт с детьми, говорили им: «У меня в руках волшебная палочка. К кому прикоснусь, тот сразу станет взрослым. Кто хочет, чтобы я прикоснулся к нему волшебной палочкой?» Все сразу проявляли желание мгновенно повзрослеть.

Когда в 1965 году Шалва Александрович и его коллеги-новаторы приступили к эксперименту по обучению детей с шестилетнего возраста, то сплошь и рядом слышались упреки и предупреждения: «Нельзя отнимать у детей детства, не надо выводить их из детского мира». Вам нетрудно будет понять, что значит, когда ученым-педагогам и учителям, ведущим эксперимент по обучению шестилетних детей, ставится в обвинение то, что они пытаются отнять у детей детство. Но надо же сперва выяснить: что такое детство, которое «отнимается» у ребенка? Каково Ваше мнение, уважаемый учитель, что такое детство? Может быть, возрастной период? Может быть, детство есть особый образ жизни в определенном возрастном периоде? Чем характеризуется детство? Лично нам представляется, что при определении сути и содержания детства надо учитывать эту природную страсть Ребенка к взрослению. И тогда можно будет утверждать, что настоящее детство есть процесс взросления Ребенка. Детство завершается тогда, когда эта страсть к взрослению погаснет.

Содержание взросления меняется в процессе самого взросления, но стремление опережать события присутствует на каждой возрастной ступени. Процесс взросления и, стало быть, детство в самом широком смысле этого слова прекращаются тогда, когда завершают свое движение циклы развития. В культурном обществе, где с раннего возраста дети оказываются в благоприятной педагогической среде, поощряющей становление функциональных сил, задатков, процесс развития длится дольше, и поэтому само детство тоже раздвигает свои возрастные границы.

Если детство понимать так, а не как сплошную беспечность, застывший возраст, то каждый шажок, сделанный Ребенком на пути своего взросления, сделает его жизнь интересной, насыщенной, бурной. А если мы, взрослые, тем более профессионалы-педагоги, поможем Ребенку ускорить шаг в свой завтрашний день, входя в него сегодня, то мы обеспечим ему более умное и радостное детство. Старшему дошкольнику хочется скорее пойти в школу, подростку хочется скорее сменить образ школьной жизни, включиться в трудовую жизнь... Вот в чем суть детской природы - взрослеть.

А почему нужно побыстрее взрослеть? Потому, что Ребенок рождается не для детства, а для взрослости, не для беспечности, а ради того, чтобы заботиться. И детство дается ему тоже для того, чтобы стать человеком. И каким он станет человеком, будет предопределено тем, как мы, взрослые, вводили его во взрослую жизнь. Мудро сказал Экзюпери: «Все мы родом из детства».

А теперь, как нам кажется, сам собой напрашивается вопрос: если взросление есть закономерность детства, тогда как нам, профессионалам-учителям и воспитателям,

следует подходить к Ребенку, к детям, которых воспитываем и обучаем, на чем должен строиться наш педагогический процесс?

У нас на этот вопрос складывается следующий ответ: нам нужно видеть в каждом нашем ученике, в каждом Ребенке его взрослое будущее: нам нужно видеть в Ребенке повзрослевшего (а не маленького, какой он есть на самом деле) человека и в лице Ребенка вести общение с его взрослостью, утверждать в нем эту взрослость; у нас должны быть более высокие представления о Ребенке как о взрослом, чем те, на которые имеет притязания сам Ребенок, и общаться с Ребенком мы должны как с таким, каким он рисуется в наших представлениях, а не с таким, какой он есть в данную минуту. И чтобы наши представления о Ребенке всегда питались оптимизмом, нам лучше следовать советам мудрого древнего педагога-гуманиста Марка Фабия Квинтилиана, которые он давал родителям: «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».

Если мы видим в своих учениках повзрослевших людей, то должны стараться, чтобы они утвердились в своем взрослении. Мы будем поощрять их взросление, предлагая серьезные дела, советуясь с ними, уча их сомневаться и потому спорить с нами, будем на полном серьезе ошибаться, чтобы они поправляли нас, будем требовательны с надеждой на понимание, будем дружить с каждым и доверять каждому, будем уважать и никогда не дадим повода, чтобы кто-либо в общении с нами не возвышался над своим возрастом, будем восхищаться и радоваться их нравственным поступкам, их мыслям и делам, превышающим их актуальный возраст, и возмущаться, если эти поступки и мысли недостойны их возраста взросления... Так мы будем помогать им взрослеть.

Ребенок взрослеет в общении со взрослым. С маленьким, меньше, чем он сам, он не испытывает чувства взросления, если не вселять в него заботу о маленьких. Именно в общении со взрослым он хочет утвердить свои права повзрослевшего, свои личностные позиции. А если этот взрослый еще и учитель, то в общении с ним ему хочется утвердить свою личность, чувствовать в себе свободу и обязанности взрослого.

Если же мы не сделаем всего этого, то есть не поможем Ребенку взрослеть и утверждаться, то он будет искать другое окружение, где сможет удовлетворить страсть к быстрому взрослению. Он с легкостью окажется под влиянием ребят постарше. Но нет гарантии, что он обязательно найдет добрую человеческую опору. Скорее наоборот: там его научат, как выглядеть «взрослым». Можно курить в школьных туалетах, можно красть, можно пропускать занятия, можно грубить старшим... Девочки заимеют дружков и допоздна будут пропадать с ними... Не надо все перечислять. Жизнь уже не

раз преподносила нам горькие плоды такого «взросления», а если прямо сказать, жизнь этим наказывала нас, взрослых, за нашу авторитарность в отношении детей, за наше бездушие к ним, за бездетность нашей педагогики и, конечно же, за беспорядочность общественной жизни, за духовную, нравственную и материальную бедность общества.

Страсть к взрослению есть сильнейшая и главнейшая тенденция в ребенке. Она несет в себе такую же силу Природы, какую несет растение, пробивающееся сквозь асфальт, чтобы увидеть свет. Все остальные тенденции, в том числе к развитию и свободе, как мне представляется, вплетены в эту страсть. Психология и педагогика не придавали ей должного значения, замыкались на застывших возрастных особенностях памяти, мышления, воли, эмоций и т.д., не видя их причастности к движению более важной тенденции, ведущей Ребенка к своей взрослости.

Все сказанное выше о развитии, о свободном выборе, о взрослении позволяет нам ввести понятие глубинного воспитания.

Начнем с проблемы конфликтов в педагогическом процессе. Конфликты в этом процессе не редкость. Они разного рода: то осознанные, то неосознанные, то скрытые, то открытые, то легко преодолимые, то острые, преодолеваемые с большим трудом, то моментальные, то долгие. Конфликты возникают между учителем и учеником и отсюда - между родителями и Ребенком между учителем и родителями. Мотивы конфликтов могут быть разными, но они имеют в основном один и тот же источник.

Беда усугубляется тем, что часто конфликты, взяв начало в педагогическом процессе, расширяются и вовлекают большие группы людей: учащихся, учителей, родителей, широкую общественность. Кто становится соучастником конфликта, кто выступает в роли судьи и общественного обвинителя, кто в роли защиты и т.д.

В начальных классах конфликты не имеют формы яркого проявления, то есть открытых конфликтов здесь очень мало, может даже показаться, что здесь их вовсе нет. Однако если педагогический процесс авторитарный, то конфликты неминуемы, они обязательно существуют, хотя бы в скрытом, неосознанном, загнанном виде.

С группой научных сотрудников мы провели обследование младших школьников экспериментального класса, где педагогический процесс строился на началах гуманного подхода к ребенку, и контрольного класса, где сложился типичный авторитарный педагогический процесс. По специальной методике были записаны все уроки в течение недели. И вот некоторые результаты: в контрольном III классе, по сравнению с экспериментальным Ш классом, **ниже:**

- уровень активности детей - в 8,7 раза,
- успех в решении учебных задач - в 1,5 раза,
- обоюдность в работе - в 3 раза,

- тяга к учебной работе - в 3 раза,

- тяга к сложным заданиям и успех их решения - в 1,7 раза,

- стремление проявить творческий подход - в 12 раз.

А если суммировать эти и другие данные в словесном выражении, то можно сказать: педагогический процесс в контрольном классе отличается нервозностью, пассивностью детей, низким интересом, увлечением другим делом, неудачами. А учитель принимает все усиливающиеся меры для поддержания дисциплины. В детях слабеет хотение учиться, они недовольны школой. Вот это состояние мы называем скрытым конфликтом. Дети пока еще не знают, как выразить свой протест, да и не осмеливаются это сделать. Однако не так редки случаи, когда тот или иной Ребенок отказывается идти в школу, потому что не любит учительницу, она тоже не любит его, она «злая» по отношению к нему. Все эти наслоения отрицательных эмоций к школе, к учителю в более старших классах с легкостью делают Ребенка конфликтным, трудным, непослушным, невоспитуемым, необучаемым. Этому способствует опять-таки авторитарность, ущемление личностного самолюбия, достоинства - в общем, та же самая бездетность педагогического процесса. И тогда уже конфликты становятся обостренными, открытыми, вовлекают в себя многих.

Вот один характерный пример школьного конфликта в VI классе.

Учительница русского языка, руководитель класса, строгий, авторитарный, не терпящий неподчинения педагог, назовем ее Лейлой Георгиевной, потребовала от ученика, а он пусть будет Дато, замолчать немедленно. Ребенок временно умолк, но все же не стерпел и показал товарищу новую авторучку. Учительница накричала на него и выгнала из класса, заодно предупредила, что не допустит и на уроки других учителей, пока не придет отец. Дато боялся отца (учительница это прекрасно знала) и поэтому не мог его привести. Однако в той же школе работала учительницей его мама, коллега Лейлы Георгиевны, больная женщина. Она объяснила ей, что муж в командировке, вернется через три дня, но самое главное, он неуравновешенный человек, в гневе может потерять контроль над собой. Она просила, умоляла Лейлу Георгиевну проявить великодушие, упрашивали ее и другие коллеги. Лейла Георгиевна была неумолима. Одноклассники любили Дато, доброго, веселого мальчика. Ему трудно давался русский язык, а Лейла Георгиевна, увлеченная тем, что в классе были пять учеников, которые в совершенстве владели языком, взяла ориентацию на них и начала приносить на уроки произведения классиков русской литературы, непонятные многим. Строгость и авторитарность учительницы заставляли детей зубрить эти произведения, одновременно затаив на нее злобу. А сейчас, включившись в конфликт, они стали на сторону товарища и тоже просили учительницу «простить» Дато.

Мы поставили слово «простить» в кавычки потому, что по логике доброй, отзывчивой и умной педагогики, которая никогда не поймет, как может учитель вредить ученику, поддаваться чувству мстительности и бездушным принципам, - по логике этой человечной педагогики должна была просить прощения у своего ученика Дато именно Лейла Георгиевна.

Так продолжалось три дня. Дато околачивался возле школы, ибо дома никого не было. Мама, коллега Лейлы Георгиевны, кстати, уважаемая восьмиклассниками учительница родной литературы, со слезами на глазах просила «пощады» у разъяренной коллеги. Учителя школы бурно обсуждали конфликт и не находили в нем причин для такого буйства Лейлы Георгиевны, ибо Дато знали и другие учителя, и отзывались о нем хорошо. Дирекция не справилась с разбушевавшейся учительницей.

Вернулся отец из командировки, и, как ни скрывали от него происшедшее, ему все равно «кто-то» на работе сообщил, что сына уже четвертый день не допускают к урокам, он там что-то страшное натворил, классная руководительница вызывает его на разговор. И этот неуравновешенный человек набросился сперва на сына; мальчик смог вырваться из его безжалостных рук и убежал из дома. Муж накинулся на жену, которую, «оказывается», в школе никто не уважает, четыре дня Ребенок выгнан из школы, а она, видите ли, не имеет никакого авторитета... В общем, он избил ее (бил головой об унитаз), а когда увидел, что натворил, что кровь хлынула из рассеченного лба жены и она потеряла сознание, вдруг очнулся, вызвал «скорую помощь», а сам скрылся. Мать Дато доставили в больницу. Несколько дней она находилась в реанимационном отделении. Одноклассники Дато объявили протест своей учительнице и бросили уроки.

Кто-то скажет: да разве кто-нибудь одобрит такое? Это же явление исключительное! Да, конечно, и любой автор любого учебника педагогики тоже осудил бы любого учителя за такие грубые нарушения учительской нравственности. Но дело в том, что авторитаризм есть источник таких явлений; он, конечно, осуждает - словом! - грубость по отношению к Ребенку, но тут же снабжает учителя педагогическими установками, шаблонными, бездетными методами и формами, которые могут огрубить даже чуткого учителя, привести его к авторитаризму. А тут еще и сложившаяся коллективная практика, насыщенная авторитаризмом. Вот как получается! А Лейла Георгиевна, сама по природе своей склонная властвовать, вобрала в себя весь авторитаризм педагогической теории и практики. Классиков читать не надо, а вот методическую службу сама начала «обогащать» рекомендациями авторитарного обучения произведениям русской классики.

Вас интересует, как дальше развивался конфликт? Лейла Георгиевна «великодушно» простила Дато. Отец, узнав, что жена осталась в живых, вернулся в семью. А дирекция обычным, то есть властным, способом образумила коллектив класса. Ведь не могли же сказать ребятам спасибо за то, что они постояли за справедливое дело! Да и никто, наверное, не подумал об этом. Поблагодарить детей за то, что они забойкотировали учительницу - все равно какую! - это черт знает что! На другой день все на голову сядут!

Говорим об этом и волнуемся. Ведь скажут многие: «О чем же вы это, уважаемые коллеги? Призываете детей к тому, чтобы они выражали протест учителям?! Это и есть ваша гуманная педагогика?» Не знаем, как ответить, чтобы быть точными, но неоднозначными. Мы вовсе не призываем детей устраивать забастовки учителям, но и учителей не призываем оставлять безнаказанной свою несправедливость по отношению к детям. А разве помешало бы честное, откровенное, без давления, без запугивания, вот так - свободно, на равноправных началах, гласное совместное обсуждение конфликта с детьми? Конечно, дети сказали бы правду, как они думают и оценивают конфликт. Мы же хотим воспитать детей?

Ну как, дорогой учитель, разве мы рассказали Вам что-нибудь необычное, подобное которому не произошло в Вашей школе или не происходит в других? Нет, Вы сами, со своей стороны, могли бы рассказать нам о многих таких случаях, когда конфликты, как правило, решаются в пользу учителя, вопреки справедливости. Со своей стороны, скажем еще о концовке этой истории: спустя несколько месяцев Лейлу Георгиевну наградили медалью Н.К.Крупской. Вот так!

Мы не имеем права создавать учительскую касту в школе, отгороженную от детей. У нас не должно быть учительской жизни, оторванной от жизни наших учеников. Говорим не о том, что наша жизнь должна быть посвящена детям, что забота о детях не должна покидать наши думы. Это само собой. Вовсе не призываем к тому, чтобы детскую жизнь прилепить к нашей жизни, заставить их жить, как мы хотим, а точнее, не жить, а делать то, что советуют, велят учителя. Это неприлично. Нет, не об этом речь, а о духовной общности, о той самой, о которой говорил и которую воссоздал как практику В.А. Сухомлинский. «Мы добиваемся того, - писал он, - чтобы учителя и учеников объединяла духовная общность, при которой...» - смотрите, дорогой учитель, какую глубокую и добрую мысль он сейчас выскажет, - «при которой забывается, что педагог - руководитель и наставник. Если учитель стал другом ребенка, если эта дружба озарена благородным увлечением, порывом к чему-то светлому, разумному, в сердце ребенка никогда не появится зло... Воспитание без дружбы с ребенком, без духовной общности с ним можно сравнить с блужданием в потемках».

Духовная общность, при которой забывается, что педагог - руководитель и наставник!

«Хорошо сказано, - поспорил однажды на семинаре один учитель, - но это какая-то христианская филантропия! Вот хамит тебе ученик, ни во что не ставит, ничего не боится, а ты, пожалуйста, забудь, что ты учитель и наставник! А кто же я тогда? Друг для него? Да таким наплевать на дружбу с нами!»

Логика авторитарной педагогики пока сильна. Ее, как говорят, голыми руками не возьмешь. Жизнь постоянно сталкивает нас с педагогическими проблемами, разрешить которые не так просто, и не знаешь порой, как быть, вообще забываешь, что существует какая-нибудь педагогика, будь она авторитарной или гуманной. И твердишь всем, что какое-то сумбурное пошло поколение: ни учиться не хотят, ни добрых наставлений не терпят, и не напугаешь ничем; родители тоже как будто забыли, что детей надо воспитывать...

Скажем откровенно, мы тоже не раз оказывались перед трудно разрешимой педагогической задачей: как будто объясняешь по-человечески, душой стараешься предостеречь от беды, упрашиваешь, предупреждаешь в его же пользу, говоришь - но как горох об стенку, стоит он, двусмысленно улыбается, мол, кончай побыстрее, а то мне пора.

Раньше, много лет тому назад, будучи сам добрым авторитаром, Шалва Александрович тоже был не прочь прибегнуть к самым строгим наказаниям «ради самого наказуемого». Только вот не скажет теперь, исправляли ли они что-либо в характере наказанного Ребенка, или он просто воздерживался до поры до времени.

Но мы давно убедились, что, хотя нет такой педагогики, которая способна разрешить все задачи, все конфликты, нет педагогики, которая сделает своих подопечных миленькими, воспитуемыми и обучаемыми, да еще и талантливыми, творческими, - нет всего этого, но есть путь, по которому надо идти, чтобы открыть эту педагогику. На этом пути нам придется постоянно заботиться о том, чтобы очеловечивать среду общения, утверждать личность в Ребенке, помогать ему взрослеть и довести свои задатки до полного совершенства; нам надо будет не просто любить детей, а уметь жить их жизнью, жить вместе с ними. В этом на правлении мы и должны заодно воспитывать самих себя как учителей, воспитателей, педагогов, взращивать в себе мастера высокого класса, овладевать искусством исполнения педагогических процессов.

Мы не знаем, как будет называться эта педагогика, которая ждет, когда мы ее откроем, не могу предугадать еще, откроем мы ее вообще или нет, но знаем, с чего, с какой педагогики мы должны начинать сегодня, в условиях нашей действительности,

творить будущую педагогику и само будущее. Это есть гуманная педагогика, педагогика гуманной души. Однако мы преувеличили: мы не столько знаем, сколько верим в правильность такого творческого пути. Верим, что в этом педагогическом процессе будет 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.

Больше духовной общности - вот ключ к сердцу Ребенка. Секреты успеха педагогического процесса, педагогического творчества и мастерства, предупреждение возможных осложнений и положительное, в пользу воспитания, разрешение возникших конфликтов не имеют других золотых ключей, есть только один золотой ключ, и это - духовная общность учителя с Ребенком.

Да, нелегко достичь духовной общности с Ребенком, с классом. Не будешь же просто предлагать и призывать: «Ребята, давайте жить дружно!» Тут надо знать, при каких условиях дети идут на духовную общность с учителем, воспитателем.

Есть тут закономерность, которую надо учесть, нет, простите, на которую надо опираться. И что это за закономерность?

Опять-таки будем пользоваться мыслями Д.Н. Узнадзе. Ему принадлежит концепция об основной трагедии воспитания, из которой хотим вывести понятие глубинного воспитания, хотя это понятие исходит из тех психологических предпосылок в целом, о которых уже шла речь.

Суть трагедии воспитания заключается в следующем.

Хотя Ребенок устремлен в будущее, хотя он направлен к очеловечиванию своей природы, но у него есть актуальные, сиюминутные потребности. Они рождаются в процессе соприкосновения развивающихся функций со средой. Потом мы расскажем одну притчу, которая наглядно показывает особенности этих потребностей. А здесь скажем, что сила сиюминутных хотений, которые постоянно меняются - то возникают, то гаснут и опять рождаются уже в другом сочетании (это будет зависеть от среды и от уже приобретенного Ребенком опыта) - такова, что может блокировать разумное воздействие взрослого, а если будут применены приказные запреты, то неминуемо возникнут недовольство и конфликт. Ребенок, говорил Д.Н. Узнадзе, пленник своих актуальных потребностей, он не может вырваться из их цепей. Актуальные потребности, как туман, опутывают сознание Ребенка и затемняют здравый смысл. Что делать Ребенку: он хочет, хочет сейчас, сию минуту. Отложить свое хотение на потом, на завтра он не всегда в силах. Он сам не может, не всегда в состоянии погасить свою сиюминутную страсть. Это взрослые, имея богатый жизненный опыт, могут рассуждать здраво, отказываться от некоторых своих потребностей, переносить их

удовлетворение на более или менее отдаленное будущее. Но Ребенку нужна помощь; если нельзя исполнить сейчас же то, что ему хочется, или вовсе нельзя его исполнить, то забота взрослого, от которого Ребенок требует, чтобы тот удовлетворил его хотение, должна заключаться в том, чтобы безболезненно погасить этот всплеск страсти. Однако лучше выразить эту мысль об актуальных потребностях уже известной в классической педагогике формулой: Ребенок не только готовится к жизни, но он уже живет. Об этой настоящей жизни и идет речь. Ему дороже все, что хочется сегодня, и он не желает сегодняшний день принести в жертву будущему. Это есть позиция Ребенка.

Означает ли это, что Ребенок, устремленный в будущее, горящий стремлением взрослеть, своими актуальными потребностями сам же противостоит своему будущему? Нет, не означает. Все дело в том, по какой природной логике движется Ребенок к своему взрослению. Он хочет взрослеть, но хочет играть и взрослеть в игре. Он хочет учиться, и опять-таки потому, чтобы взрослеть, он хочет воспитываться, но не хочет терять свободу. Это есть диалектика взросления Ребенка. И если педагогический процесс, все общение Ребенка со взрослыми не противостоят этой логике, то возникнет взаимопонимание, а может быть, и духовная общность, это уже будет зависеть от самого учителя, от его искусства и мастерства проникать в жизнь Ребенка.

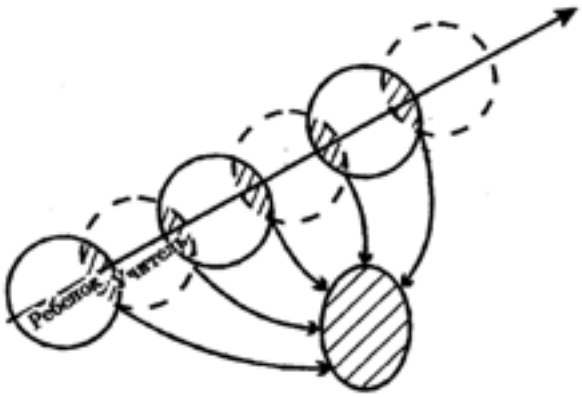
Какова же позиция педагога? Он исходит не из сегодняшних желаний Ребенка, а из интересов его будущей жизни. А эта будущая жизнь требует, чтобы сегодня, вот сейчас, он занимался учебным делом, а не развлекался, сидел на уроках, а не в кино, где показывают новый фильм... Забота о будущем Ребенка есть высшая задача педагога. У него гуманные цели в отношении Ребенка. Выполнение этих целей обязательно, это есть заказ общества воспитателям, учителям, всем педагогам.

В чем же трагедия воспитания? В том, что одержимый сегодняшней жизнью Ребенок не может понять добрые намерения воспитателя по отношению к нему, он принимает их как посягательство на свою свободу, на свои сегодняшние удовольствия и радости. Вот и возникает трагедия: Ребенок, этот взрослеющий человек, опровергает, принимает с трудом, с конфликтами, неохотно заботу воспитателей о его будущем.

Можно ли преодолеть трагедию, избежать ее?

Д.Н. Узнадзе считал, что это возможно. О том, как он решал эту проблему, мы расскажем чуть позже, здесь же позволим себе ограничиться следующей схемой. У детей есть своя жизнь, и она им дороже всего, они не поступятся ею без сопротивления; а у воспитателя есть свои задачи, которыми он тоже не может, не имеет права поступиться. Однако нельзя ли сделать так, чтобы воспитатель со своими задачами, заботами и жизнью переместился в сторону жизни Ребенка так, чтобы они,

эти жизни, в какой-то части совпали друг с другом, перекрыли друг друга? На схеме это будет выглядеть так:



Совпадение жизней, хотений, целей, задач не будет полным, но достаточно глубоким и искренним оно вполне может быть. Это будет зависеть от самого учителя, его личности, мастерства. Вошедший со своей жизнью в жизнь детей, он тем самым станет среди них «своим человеком», старшим другом, добрым советчиком. Только в гуще такой объединенной жизни дети смогут понять воспитателя и пойти за ним, а воспитатель может заняться глубинным (а не «фронтальным» в условиях авторитаризма) воспитанием, при котором забывается, что педагог - руководитель и наставник.

Мы обещали рассказать вам притчу.

Вот она. Отец со своим Ребенком зашли в детский универмаг. Отец добрый, дружит с сыном, они любят друг друга. Мальчик увидел в универмаге лошадку. «Папа, купи мне большую лошадку!» (Актуальная потребность, вызванная средой.) Папа роется в карманах. «Сынок, - говорит он, - давай я тебе куплю маленькую лошадку!» «Нет, хочу большую!» (Актуальная потребность, встретив первое препятствие, усилилась.) Папа опять продолжает поиски в карманах. «Сынок, - говорит он мягко, - а ты посмотри, эта маленькая лошадка какая красивая!» «Нет, большую!» - настаивает мальчик и, так как замечает, что папа медлит, начинает орать: «Купи большую лошадку... Хочу большую... Не хочу маленькую...» Отцу неудобно, в универмаге много народа, он не знает, что делать. «Да ты не плачь!» (Это уже конфликт, трагедия воспитания.)

Вдруг подходит к ним человек в белом халате и, мило улыбаясь, говорит отцу: «Это ваш сын? Я педагог детского универмага. Можно взять его на пару минут на

воспитание? Мы сейчас вернемся!» И дядя-педагог забирает Ребенка. Вскоре они возвращаются, и улыбающийся педагог прощается с папой мальчика. Ребенок уже не плачет. «Папа, - говорит он тихим голосом, - купи мне маленькую лошадку!» «Сынок, пока ты был у дяди-педагога, я нашел деньги в кармане. Мы купим большую лошадку и будем кататься на ней вдвоем!» «Нет, - заволновался мальчик, - купи маленькую!» «Ну, хорошо, хорошо!» - испугался отец. Они купили маленькую лошадку и вышли на улицу. Добрый и чуткий папа хочет раскрыть секрет воспитания и спрашивает мальчика: «Сынок, а что тебе сказал дядя-педагог?» Ребенок оборачивается - нет ли человека в белом халате - и отвечает шепотом: «Он мне сказал: если ты сейчас же не заткнешься, я так тебе по морде дам, что из универмага вылетишь!»

Нужна ли мораль притчи?

Нет, лучше спросим Вас, дорогой учитель: как бы Вы помогли этому доброму, но педагогически не образованному папе, будучи сами педагогом детского универмага?

Что мы хотели Вам доказать?

Хотели доказать, что гуманная педагогика имеет права и силу стать не только практикой одной части учителей; она имеет права и силу стать массовой, повседневной и обычной практикой наших школ. Ребенок не рождается для того, чтобы злить нас всех - родителей, педагогов, воспитателей, учителей. Он рождается для того, чтобы стать человекам, неповторимым и уникальным, полезным для себя и для общества. Он как бы с протянутыми руками, умоляющими глазами просит нас помочь ему стать человеком. Сам он это не сможет сделать. Без заботы и помощи взрослых он погибнет. Но зато он несет в себе всю безграничность Природы и импульс к жизни. Несет в себе даже улыбку, такую мягкую, такую добрую. Улыбку младенца! Он показывает ее нам через 4-5 недель после рождения, во время сна. Специалисты говорят, что это есть улыбка общения, значит, и доверия тоже, значит, и про явления своего права на счастье тоже. В ней не заложены противостоящие нашим воспитательным намерениям силы. Разве для нас мало значит страстное стремление Ребенка к развитию, к свободе, к взрослению? Да еще и безграничность возможностей? Но улыбка несет с собой еще и условие, ставит его нам, взрослым, сама Природа, которая так кропотливо, со свойственной ей бесконечностью и скрупулезностью творит человека. Она выдвигает свой главный принцип воспитания: верить в Ребенка, относиться к нему гуманно и оптимистично. Не Ребенок должен быть загнан в авторитарный и потому удобный для взрослых педагогический процесс, а педагогический процесс должен стать притягательной силой для Ребенка, смыслом его жизни. Очеловечивание Ребенка, становление его уникальной жизни зависит от того, насколько очеловечена жизнь в обществе, а особенно же - жизнь вокруг Ребенка, сам педагогический процесс со всеми

своими составными: людьми-профессионалами, программами и учебниками, методами и формами, коридорами и классными комнатами школ.

Хотели доказать все это, привлекая разные научные концепции и результаты экспериментальных поисков, а также следуя собственному опыту и убеждению. Однако хотим уточнить сказанное: мы стремились не только доказать Вам, уважаемый учитель, очевидность классической идеи, но и убедить Вас в ее реальности, побудить Вас к творческому поиску путей ее осуществления.

Здесь нам представляется уместным рассказать Вам о педагогическом опыте Дмитрия Николаевича Узнадзе (1886-1950). Точнее, изложить Вам содержание его «Отчета женского училища общества “Синатле” на 1915/16 учебный год». Мы уже говорили, что один из источников наших размышлений есть психолого-педагогическое учение Д.Н.Узнадзе. Мы уже не раз ссылались на его мысли и будем пользоваться ими и впредь.

В научном мире Д.Н. Узнадзе известен как основоположник психологической школы установки. В рамках этой концепции осмысливает он и психологию обучения и особой в нем роли акта объективации. К сожалению, Д.Н. Узнадзе малоизвестен как педагог, малоизвестны его педагогические труды. Может быть, это случилось потому, что сам Д.Н. Узнадзе, увлекшись исследованиями проблем теории установки и созданием психологической школы, перестал писать и активно заниматься проблемами обучения и воспитания? Однако мне представляется, что причины здесь другие. Дело в том, что Д.Н. Узнадзе создал новую педагогическую систему, которая со всеми своими устоями противоречила авторитарной педагогике. Его педагогические взгляды могли бы в самые опасные периоды жизни нашего общества погубить автора, тем более сторонника и основоположника экспериментальной педагогики в Грузии. Хотя вся жизнь Д.Н. Узнадзе была борьбой за возрождение национальной школы. Издание педагогических трудов Д.Н. Узнадзе и их научное освоение еще ждут своего будущего.

После завершения университетского образования в Лейпциге и защиты в Галльском университете докторской диссертации по философии молодой ученый возвращается в свой родной Кутаиси (1909 год) и начинает работать учителем истории в грузинской гимназии. В 1915 году его пригласили возглавить вновь открытую женскую школу. Отчет об этой школе не есть полная педагогическая система Д.Н. Узнадзе, однако он в достаточной степени дает представление о том, как можно реализовать на практике гуманный подход к школьникам.

Какая же была организована практика в Кутаисской школе под руководством Д.Н. Узнадзе, на каких началах она строилась? Будем следовать «Отчету» заведующего школой.

Цель школы

Школы свое основное назначение видят в передаче знаний. И закрепляют их, как правило, на базе памяти. Потому и получается, что школьное воспитание оказывает лишь поверхностное воздействие на целостную сущность человека, и если оно все же чего-либо достигает, это только широты знаний и памяти. Это объясняется плохо понятым школой интеллектуализмом. Нельзя, чтобы цель воспитания была загнана в рамки памяти и знаний. Она должна быть направлена на целостную природу человека. А центром нашей духовной сферы является воля. Поэтому воспитание должно быть нацелено на развитие волевых усилий. Кроме того, наша действительность все более настойчиво требуют людей с прочным характером. Таким образом, основной целью, которой служила Кутаисская школа Д.Н. Узнадзе, было воспитание характера.

Учебные предметы

В школе изучались следующие дисциплины: Закон Божий, грузинский и русский языки, счет, рукоделие, пение, рисование, чистописание и, кроме того, в первом классе - история Грузии и первоначальная география. Было решено также впервые же месяцы ввести обучение родиноведению, французскому языку и лепке.

Основные принципы

- Основная цель обучения любому предмету заключается в углублении и развитии детского ума. Поэтому обучение должно следовать психологии мышления. А полный логический акт, то есть мышление, состоит из пяти ступеней: 1) заметить трудность, которая препятствует пониманию того или иного факта или явления; 2) доскональное определение и истолкование этой трудности посредством факта или явления; 3) возможное предположение, которое решит проблему; 4) выведение необходимого заключения из принятого предположения с целью определения его истинности; 5) другие наблюдения и опыты, которые оправдывают или опровергают принятое соображение.

Отсюда вытекает необходимость: 1) развития способности наблюдения и зоркости, без которых невозможно заметить трудность проблемы и тем более решить ее; 2) знания законов природы, факта или явления, то есть научного образования; 3) проверки истинности знаний и выводов.

Развитие наблюдательности и зоркости зависит от того, с каким интересом относится подросток к учебному предмету. Когда он заинтересован, тогда он, ясно, заостренно будет следить за всем тем, что ему преподносят. В школах на это обстоятельство не обращают особого внимания, и когда Ребенку предлагается тот или иной предмет, то учителя в основном руководствуются его будущими интересами: вот он повзрослеет и ему будет необходима правильная речь или счет, думают они, и

потому учат Ребенка грамматике и абстрактным математическим сведениям. Но Ребенок живет моментом, и интересы отдаленного будущего ему непонятны. Таким образом, обучение должно исходить из интересов момента. Только в таком случае возможно открыть у Ребенка зрение ума и развить в нем зоркость и наблюдательность.

Второе условие логического акта - знание законов природы, факта или явления - требует целостности знаний. Углубление и расширение знаний не может примириться с бессвязной подачей детям вырванных из разных предметов сведений. Более природным и целесообразным является, чтобы объект по возможности был объединен родственными интересами и менялся параллельно. Например, если на уроке грузинского языка ведется разговор о зиме, то на уроке русского языка речь должна идти тоже вокруг этой темы; та же самая тема должна присутствовать и на уроках природоведения и географии. Это есть принцип концентрации, и школа, руководимая Д.Н. Узнадзе, придерживалась его.

Исходя из третьего условия логического мышления - проверки истинности знаний, - становится недопустимым тот метод опроса, который бытует в школах. Когда Ребенок отвечает, то смотрит учителю в глаза. Если учитель согласен с ответом, Ребенок этим довольствуется, и он вовсе не считает необходимым проверить и оценить истинность своих ответов. Может быть, Ребенок сам лично и не считает свой ответ правильным, но если учитель его не поправляет, то и сам не затрудняет себя правдиво оценить свои знания. Это обстоятельство постепенно убивает в Ребенке способность к критическому мышлению и самостоятельным оценкам. В школе Д.Н. Узнадзе учителя старались, чтобы ответ Ребенка поправляли сами дети, если они не считали ответ правильным. Учителя не спешили высказывать свое мнение по поводу полученного ответа, пока дети не убеждались в правильности мысли посредством совместного обсуждения и критики.

Кроме углубления знаний и развития ума учебный предмет преследует также воспитательные задачи. На это редко обращают внимание, и учитель довольствуется тем, что его ученики зазубривают нужные сведения или приучаются писать чисто и орфографически правильно. Когда сталкиваются друг с другом интересы усвоения знаний и общего воспитания, учитель отдает предпочтение первым. Учителя школы Д.Н. Узнадзе особое внимание уделяли воспитательному качеству обучения и, когда становилось необходимым, ради воспитательного результата жертвовали результатами обучения.

Именно по этой причине в школе Д.Н. Узнадзе уроки физкультуры, пения, рисования и особенно рукоделия ценились настолько, насколько они несли в себе воспитательное значение. Вместо механического обучения, скажем, навыкам

рукоделия, кройки и шитья учителя подробно знакомили детей с историческими, экономическими, географическими свойствами того материала, над которым приходилось им работать, по мере возможности включали эти сведения в общее содержание других уроков по принципу концентрации.

Связь знаний с жизнью осуществлялась посредством опоры на личный опыт детей. Учителя старались, чтобы каждое общее положение находило конкретное воплощение в опыте детей, они предлагали им вспомнить из своих впечатлений случаи, которые объясняли, подтверждали общее положение. На уроках детям часто приходилось делать экскурсы в сферу личного опыта, в содержание прочитанных ими книг. Это правило способствовало также возникновению в детях прочных ассоциаций.

На уроках было введено чтение внепрограммных книг, хотя связанных с программным содержанием, а также с нравственной эволюцией ребенка.

Письменные задания детям давались из сферы им уже ясного, осмысленного и пережитого содержания. Если идея понята, то она сама стремится к словесному выражению. Что может написать Ребенок, если понятие не обрело для него ясного содержания, если он не знает, о чем писать. Учителя школы сперва помогали детям выработать в себе осознанные представления и лишь затем давали задание написать о том, что их больше всего заинтересовало. Дети часто предпочитали писать из сферы личных переживаний и опыта. В основе таких письменных заданий лежит самостоятельное, свободное творчество детей.

Осуществление всех намеченных задач учителя связывали с той общей атмосферой, которая должна царить в школе. Они руководствовались верой в то, что сердце и ум Ребенка могут быть открытыми ко всему, что ему предлагали, только в атмосфере взаимного доверия и любви. Это и есть старая истина, но осуществление ее встречает большие трудности. Учителя решили исключить из школьной жизни все, что только препятствовало созданию такой атмосферы. Таковой в первую очередь является оценка знаний посредством цифровых баллов. Они договорились, что отметка как результат оценки всегда является субъективной и между учителями и учениками рождает недоразумения. Кроме того, оценивает учитель, который руководствуется при этом как общим пониманием предмета, так и будущими интересами ребенка. Для Ребенка же непонятна позиция учителя, а по тому в большинстве случаев он остается недовольным. Хотя бы только одна эта сторона оценки достаточна для того, чтобы полностью развеялось доверие, и вместо него возникла атмосфера недовольства. Поэтому педагогический совет решил отказаться от всяких - цифровых или словесных - оценок. Но так как Ребенку и его родителям нужно было знать, как он продвигается и в какой помощи нуждается, учителя в своих тетрадях записывали, чего и когда он не

знал и по какой причине, в чем он затрудняется и т.д. Эти записи служили для советов родителям и детям. А в конце каждого полугодия родители получали подробные письменные сведения об успехах Ребенка.

В целях приведения в движение всей Природы каждого Ребенка намечалось устройство разных мастерских, а также на больших переменах проводились общие игры с участием учителей. Подбирались также игры, которые больше способствовали развитию духовных сил детей - наблюдательности, сообразительности, храбрости, решимости.

Самоуправление

В отличие от школ, которые требовали от своих учеников внимания и прилежания, а содержание дисциплины мыслили как соблюдение детьми установленных правил, которые также всячески оберегали интеллектуальную нацеленность процесса обучения, в школе Д.Н. Узнадзе был выбран другой путь установления дисциплины. Так как здесь задача состояла в воспитании характера, то и дисциплина мыслилась как условие самоорганизации. Школа создавала такие условия, когда дети сами сознательно ограничивали себя. Такая дисциплина только тогда может дать максимум воспитательного эффекта, когда дети сами будут обсуждать, как и почему именно так им следует вести себя в школе, и сами же попытаются провести свои решения в жизнь. Это есть суть принципа самоуправления. На общем собрании детей и учителей из группы учеников было выбрано правление, которому поручили следить за порядком в школе, за чистотой.

Самостоятельная работа

Обычно в школах дети выполняют задания под наблюдением учителя, а если тот даст им свободу, то дети сразу бросают общую работу и каждый отдается своим импульсивным желаниям. Дети не приучены к внутренней дисциплине, которая диктуется самим делом. Их может привести в порядок только авторитет учителя и страх. Школа Д.Н. Узнадзе стремилась приучить детей к самостоятельной и свободной работе. Поэтому на основе решения педагогического совета в некоторых случаях учителя оставляли на время класс, чтобы дети могли работать самостоятельно. Было интересно смотреть, как маленькие дети ставили друг другу вопросы и критически оценивали ответы, когда сами усваивали новый материал. Такая практика оказывала благоприятное влияние на воспитание и учение детей.

Мы познакомили Вас, уважаемый Учитель, с некоторыми основными положениями упомянутого выше «Отчета», написанного Д.Н. Узнадзе. На что хотим обратить Ваше

внимание? Не может быть, чтобы Вам не были известны те или иные формы работы с детьми, которые описываются здесь. Дело не в этом, а в том, как все они вместе, рожденные и объединенные идеей гуманного подхода к Ребенку, складываются в качестве целостной педагоги ческой системы. Система эта ярка, целостна, она не допускает внутри себя инородного педагогического тела; такое тело, такой метод, принцип, скажем, из авторитарной педагогики она будет переживать как осколок, причиняющий ей боль.

Педагогический процесс есть социализированная Природа. Она ни на минуту не должна терять чувства меры по отношению к Ребенку. Эта социализированная Природа должна восполниться оптимизмом и пойти навстречу к движению естественных сил в Ребенке, пригласить заложенные нем тенденции к усиленной и чуть преждевременной деятельности, пригласить деликатно, удовлетворяя страсти Ребенка к развитию, свободе, взрослению. Это и будет гуманный и экологический подход к Ребенку в педагогическом процессе.

Мы уже знаем, что разрушение экологического равновесия в Природе чревато большими опасностями для жизни человека на Земле. Переброски рек, создание искусственных морей, вырубка лесных массивов, мощные взрывы, загрязнение воздуха и водных бассейнов и т.д. не пройдут и не проходят безнаказанно. Природа будет мстить, и она уже мстит людям за это. Но мы должны еще понять и то обстоятельство, что Ребенок наделен природными силами и они имеют свои движущие линии, они движутся по ним. Приостанавливать движение этих сил, препятствовать им, возвращать их вовнутрь, не создавать условия для развития означает то же самое, что и переброска рек, создание искусственных морей, вырубка лесных массивов. То есть нарушается, разрушается экологическое равновесие Природы в Ребенке. Отсюда - экологический взгляд на Ребенка, экологический подход к нему. Отсюда мысль о том, что педагогический процесс должен быть экологическим в отношении Ребенка, экологически чистым. Мы склонны к тому, чтобы была развита особая отрасль смежных наук под названием *Экологическая педагогика*. Хотим подчеркнуть: имеем в виду не проблему экологического образования школьников, что само по себе очень важно, а целую проблематику создания экологически чистого, безвредного детям педагогического процесса. Мы склонны еще и к тому, чтобы со всей серьезностью развернуть исследования по лечебной педагогике. Здесь же подразумевается не только проблематика лечения с помощью педагогических средств уже больных детей, но и проблематика профилактики, предотвращения заболевания детей синдромами педагогического процесса.

Нельзя заигрывать с Природой, обманывать ее какими-то общепедагогическими или дидактическими принципами вроде учета возрастных и индивидуальных особенностей, доступности знаний и др. Нужен не учет, и не особенностей. А нужно, чтобы это *деятельное природное существо*, притом живое, наделенное жизненными силами, из рук в руки переданное Природой человеку, людям, уже ставшим взрослыми, умными, образованными, *находило в нашем педагогическом процессе*, берущем на себя ответственность завершить начатое Природой дело сотворения человека, полное соответствие для становления всех его жизненных сил. Педагогический процесс должен охватить Ребенка полностью, принимать его таким, какой он есть, и творить в нем свободно развитого и образованного человека для жизни и деятельности в обществе свободных людей, живущих по законам гуманности, заботящихся о людях прошлого и будущего, и, конечно, настоящих, сделавших своим высшим долгом уважение, почитание законов Природы.

Можно говорить сколько угодно о воспитании личности, но, сколько ни говори «халва», во рту сладко не станет. Педагогический процесс только тогда будет нацелен на формирование личности в Ребенке и будет целостным, когда он вберет в себя Ребенка с его *действительной жизнью*.

Так нам представляется целостность педагогического процесса, а не (повторимся) в сумме воспитательных и образовательных мероприятий или их систем, пусть даже крепко взаимосвязанных и взаимообусловленных. *Основа целостности педагогического процесса есть развивающаяся в многообразных формах жизнь Ребенка, жизнь детей.* Личность Ребенка не существует без личной жизни, Ребенок в общественную жизнь входит через собственную жизнь. С собственным богатством природных сил в виде задатков, способностей, влечений он идет в детский сад, а затем в школу. В них он постоянно обогащается собственным жизненным опытом. Все это плюс окружение, плюс их воспитательное влияние развивает в Ребенке жизненные силы, жизнь. И так как жизнь влечет Ребенка в его *будущее*, и он стремится войти в него со своей взрослостью и свободой, долгом и заботами в качестве равноправного члена общества, то он может найти жизненный смысл только в таком педагогическом процессе, который предоставляет ему такую же стремящуюся жизнь в *настоящем*.

Давайте помечтаем, только до той степени реальности, осуществление которой находится в наших силах, в силах каждого учителя. Для этого нужно будет очень захотеть и приложить творческое усилие.

Вот школьное здание, совсем обычное (и, может быть, необычное).

Дети спешат войти в него.

Но почему, что их принуждает?

Ничего и никто не принуждает.

Самим хочется быть в школе.

Там очень интересно.

Там другое измерение времени.

Там они живут чуть по-взрослому.

Там они соприкасаются со своим будущим: живут в настоящем, в которое перетянуто их будущее.

В этом школьном государстве дети живут по законам современного цивилизованного общества, только продвинутого вперед на 20-30 лет.

На чем строятся законы общественной жизни в школьном государстве?

Строятся они на принципах равноправия, справедливости, взаимоуважения. В каждом Ребенке взращивается возвышенный духовный мир, где всем правит любовь, красота, вера, поиск смысла жизни и собственного предназначения,

В каждом Ребенке утверждаются личность и свобода.

В каждом воспитывается забота о близких, о людях, об обществе.

В каждом развивается чувство собственного достоинства, чувство гордости и ответственности за то, что он - Человек.

Каждому внушается уважение и любовь к Природе, удивление и восхищение Вселенной. В каждом воспитывается чувство ответственности за сохранение жизни на Земле.

Входят дети в школу, где их ждет жизнь второго уровня.

«Здравствуйте, Учитель!»

«Здравствуй, Дато! Какой ты интересный сегодня!»

«Вы тоже интересный...»

«Спасибо... Как жизнь у тебя?»

«Я вчера на концерте был...»

«Да? Как хорошо... А кто играл?..»

Смотрят дети на своих учителей: они интересные, элегантные, вежливые, дружелюбные.

Говорят спокойно, мягко, весело, с юмором.

Умеют сочувствовать, сорадоваться, сопереживать.

Умеют смеяться вместе с ними.

Любят обсуждать с ними жизненные вопросы.

С учителями можно размышлять о проблемах, связанных с познанием истины.

С ними можно играть в шахматы и в другие игры.

Они много знают, читают книги, ходят в театры, кино, на концерты, кто увлечен спортом, у кого свое хобби.

Они тоже увлечены школьной жизнью.

Они творят в школе атмосферу гуманности, доброты, справедливости, дружбы, уважения.

Они знают: личность воспитывается личностью, потому утверждают в школьном обществе свою личность, свои личностные позиции, свою неповторимую обаятельность, профессиональную жилку.

Заботятся о своей чести и достоинстве, о кристальности и содержательности своего авторитета.

Учителям интересно жить школьной жизнью: все они вместе творят великолепную симфонию гуманной педагогики, творят создают возвышающий каждого дух школы, они свободны в своем творчестве и устремлены к совершенствованию, потому каждое общение со школьниками, каждый урок для них есть процесс поиска самого себя, утончения своего педагогического мастерства.

У каждого учителя накапливается свой уникальный педагогический опыт, и они гордятся своими методами, своими педагогическими находками, охотно делятся ими с друг другом.

Учитель знает святую истину своей профессии: он сообщник Природы, соработник у Бога, он волшебник в жизни детей.

Он возводит Природу в ребенке в облике образованного, нравственного, культурного, мыслящего Человека, в облике духовной и свободной личности.

Он владеет искусством воспитания добрым словом и собственным примером, искусством общения и умением понимать Ребенка.

Он строит педагогический процесс, исходя из сути понятий: экологическая педагогика, лечебная педагогика.

Любит Ребенка и знает, как его надо любить.

Учителя и ученики в этой школе спешат друг к другу.

Урок есть форма их совместной возвышенной жизни, сотрудничества и сотворчества.

Ведется непринужденный разговор о том, кого что радует, что огорчает, и совместная напряженная работа над решением сложных познавательных задач.

Забота друг о друге есть закон жизни в школе.

Разделяется озабоченность людей по поводу происходящих в окружающем и в мире.

Урок вбирает в себя Ребенка как целого, помогает ему расширить и обогатить свой духовный мир, утвердиться в своем будущем, в которое он вступает, внушает ему уверенность и жизнерадостность, любовь к жизни.

Учитель - разведыватель и открыватель исключительных способностей, дарований, таланта в каждом Ребенке.

В школе Ребенок живет жизнью второго, высшего уровня, в отличие от своей спонтанной жизни, которая есть первый, спонтанный уровень.

Этот второй, после спонтанного, уровень жизни Ребенка есть жизнь целенаправленная, богатая, одухотворенная, она полна будущим, в ней перетянуто будущее.

Кричит ли учитель на Ребенка?

Нет, конечно!

Может ли учитель издеваться над Ребенком?

Нет, нет! Как это можно?!

Может ли учитель ходить с палкой в коридорах школы? Входить с палкой в класс? Так, на всякий случай?

С какой палкой? На какой случай? Нельзя, нет!

Должен ли учитель быть строгим?

А зачем ему быть строгим? Лучше быть заботливым, добрым, отзывчивым, преданным!..

Вот и вся наша мечта о жизни детей в школе, об учителе школы.

Гуманный педагогический процесс, дарящий Ребенку жизненный смысл, несет в себе неисчерпаемый источник мотивов, побуждений, вдохновений, творчества. Даже шестилетнего Ребенка в первый же день его школьной жизни может ошарашить такой педагогический процесс. Шалва Александрович часто рассказывает, что у него и сейчас звенят в ушах возбужденные слова одного его ученика, который после завершения первого школьного дня дергал маму за руку, чтобы привлечь ее внимание, и повторял: «Мам, знаешь, как было интересно... Знаешь, как было интересно!..»

Может быть, возникает у Вас, дорогой учитель, такая противоречивая мысль: «А что нового во всем этом? Педагогика давно знает: если заинтересовать и увлечь детей, то их познавательный потенциал активизируется. Учителя всегда старались поощрять активность учеников. Педагогический процесс тоже ведь не догма?»

Да, конечно, педагогический процесс можно рассматривать по-разному, и опыт, и учитель тоже бывают разные. И идея о смысле жизни Ребенка в педагогическом процессе тоже не открытие. Ее разные формулировки можно с легкостью обнаружить в трудах классиков педагогики, в трудах многих исследователей.

Почему же тогда нам так хотелось убедить Вас в необходимости понимания педагогического процесса с точки зрения жизни Ребенка? Потому, что эту давно известную идею мы пока только знаем, но не пользуемся ею для обновления школьной жизни.

Мы приведем пример, а Вы проследите, пожалуйста, как эта прекрасная идея заперта в золотой клетке в одном из «допущенных» учебников педагогики. Вот идет речь о единстве воспитания и самовоспитания, преподавания и учения как о закономерности процесса обучения, и мы узнаем, что, оказывается, «эффективность воспитания и обучения в целостном педагогическом процессе закономерно зависит от того, насколько педагогам удалось обеспечить единство своих действий с действиями учеников, насколько педагогические влияния резонируют с активностью воспитываемых и обучаемых...» И там же: «При совпадении активности субъектов и объектов результат педагогического процесса резко возрастает, наступает явление «педагогического резонанса».

Как будто все правильно, такая зависимость действительно существует. И название ей тоже придумано красивое - «педагогический резонанс». Но давайте продолжим рассуждения: если «педагогический резонанс» способен резко повысить эффект обучения и воспитания, то следовало бы взять его за основу в построении педагогического процесса, переосмыслить этот процесс с этой точки зрения. Не так ли? Но тут видно, что явление «педагогического резонанса» может наступить как счастливая случайность, ибо нужно, чтобы совпала активность «объектов и субъектов». А если не совпадает? А если педагогу не удается «обеспечить единство своих действий с действиями своих учеников»? Что же тогда делать? По всей вероятности, рекомендуется принуждение как подтекст желательного закономерного явления. Если совпадет активность учителя с активностью школьников - будет очень хорошо, тогда и увидим, как повысится эффективность обучения и воспитания; но если не совпадает - ну что же, пусть учитель тогда действует, как посчитает нужным. Таким образом, «закономерное явление педагогического резонанса» и не успеет появиться, чтобы хорошо его разглядеть, как тут же канет в серой массе авторитарных принципов и закономерностей, в разговорах о «субъектах и объектах». Вот и идет молодой учитель с такой знаемой закономерностью «*педагогического резонанса»*, и он вовсе не будет утруждать себя, чтобы это явление сделалось сутью организованного им педагогического процесса. А скоро уже сам присоединит свой голос к голосу тех, которые все жалуются на то, какое пошло поколение: не хотят учиться, не слушаются.

Подведем краткий итог сказанному.

Учителю следует не игнорировать актуальное природное состояние Ребенка, а, наоборот: надо войти в позицию Ребенка, сделать так, чтобы движение Ребенка с его многосторонним содержанием в какой-то степени совпало с намерениями учителя.

В таком случае возникнет духовная общность между учителем и ребенком, что и составляет непременное условие глубинного воспитания, в котором больше будет взаимопонимания, взаимодействия, сотрудничества и меньше конфликтов и противостояния.

Гарантом целостности педагогического процесса является жизнь Ребенка.

Педагогический процесс должен принимать Ребенка таким, какой он есть, в целостности с его жизнью.

Урок, в частности, следует осмыслить не как основную форму организации процесса обучения, а как аккумулятор жизни Ребенка, жизни детей, создавая тем самым второй уровень жизни детям, более интересной, многогранной и богатой, чем их спонтанная жизнь,

Предлагаем описание педагогического опыта Шалвы Александровича Амонашвили.

Буду имитировать сперва процесс подготовки учителем заданий на доске для урока родного языка, цель которого - развитие у детей навыков познавательного чтения, а затем попытаюсь представить Вам процесс самого урока. В таком же порядке опишу Вам урок математики, направленный на развитие познавательного счета.

Урок родного языка

Подготовка к уроку

Представьте себе следующую ситуацию: утро; учитель приходит в свой первый класс за час до начала занятий и записывает на доске разные учебные задания. Досок в классе несколько: они висят перед классом вдоль всей стены, есть еще маленькие доски на боковых стенах, доска висит в коридоре тоже. Я, учитель, записываю на досках задания и, конечно же, размышляю о моих возможных формах общения с детьми. Тем временем в класс входят дети - то один, то другой, то двое-трое вместе. Класс заполняется ими, возникают разные ситуации.

Предлагаю Вам, уважаемый учитель, проследить, увидеть, уловить, почувствовать, насколько мои действия (и до начала урока, и в процессе урока) соответствуют тем основным психологическим тенденциям, о которых шла речь выше.

На верхней части средней доски пишу порядковый номер урока (отсчет ведется с самого первого урока в первом классе), а также число, месяц, год. Обвожу все это прямоугольной рамкой. У меня может получиться, скажем, следующая запись:

Урок № 425. 15.Ш.2011

Дети скоро привыкают читать такие записи и начинают все больше интересоваться, какие по порядку сегодня (завтра, послезавтра) будут уроки, когда могут наступить, скажем, тысячный, тысяча пятисотый, двухтысячный и т.д. уроки; они становятся юбилейными уроками, проводятся торжественно.

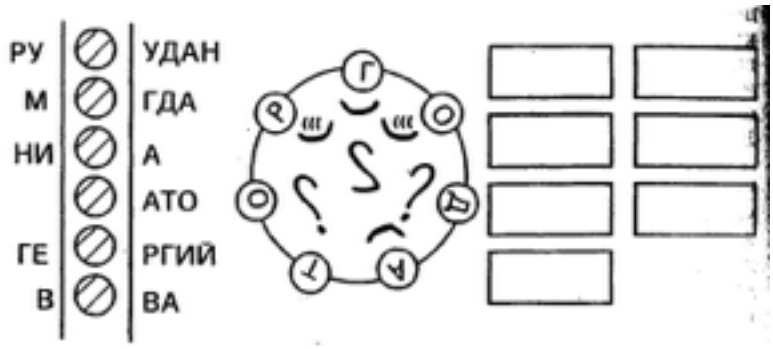
В столбик пишу перечень тех дел, которых буду предлагать детям на уроке, это есть своеобразный план урока. Такая открытость и согласованность плана способствует возникновению общности между учителем и детьми.

План урока

1. У меня секрет!
2. Слова-подарки.
3. Реки Грузии.
4. Головоломка.
5. Какое учить стихотворение?
6. «Моя особенная звезда».
7. Какой у нас получился урок?

План обводится прямоугольной рамкой или кривой линией.

Далее на левой стороне помещаю задания, которые мне нужны для «секрета». В них кроссворд, «замкнутое» слово, записанное по кругу, а также в двух столбиках следует семь плоских прямоугольников. Вот форма их записи:



Что за секрет в этих заданиях?

Это Вы можете узнать в описании процесса урока. Эти задания, как и другие, которые я приведу ниже, помогают детям упражнять свой навык чтения в синтезе с решением познавательных задач.

Записываю задания на правой стороне Доски. Рисую большой круг и беспорядочно пишу в нем буквы. Задание это для названия рек Грузии.

Я еще занят делом, когда в класс первым входит Гигла.

- Здравствуйте!

- Здравствуй! - протягиваю ему руку.

Он становится перед доской и смотрит на задания с интересом.

Я закрываю уже заполненную часть доски занавеской.

- Не надо, - говорю мальчику, - потом мы ими займемся.

- Какой там секрет?

- А зачем я открою тебе секрет? Лучше намочи тряпку и помоги мне...

Тем временем я закончил записывать задание для названия рек

и пишу другое.

Приходят Лела и Магда.

- Здравствуйте...

- Здравствуйте, девочки... Какие вы красивые!

- А задания интересные? - спрашивает Магда.

- У нас будет секрет! - говорит девочкам Гигла.

- Какой? - девочки хотят нырнуть под занавеску.

- Не надо, не открывайте!

Но они уже успели взглянуть на задание.

- Секрет, правильно...

- Приведите класс в порядок, полейте цветы...

Приходят Сандро, Дато, Элла, Ния.

Все они с любопытством расспрашивают, какие у них сего днязадания.

Лезут под занавеску.

- Нельзя, - говорю я, однако не так, чтобы они действительно потеряли охоту интересоваться содержанием досок.

В класс заходят еще несколько ребятишек. Они здороваются со мной. Я жму им руки, а на доске записываю следующего рода задание:

Моя особенная звезда

«У каждого человека свои звезды. Одним - тем, кто странствует, - они указывают путь. Для других это просто маленькие огоньки. Для ученых они - как задача, которую надо решить... Но для всех этих людей звезды - немые. Моя же звезда совсем особенная».

Этот отрывок из «Маленького принца» поможет детям поговорить о своих особенных звездах, сочинить устные рассказы и, если им захочется, пусть сами зададут себе домашнее задание - «выпустить» книжечки с рассказом на эту тему.

Ищу место на доске, где можно будет записать еще одно задание.

В это время ко мне подбегает группа девочек и сообщает, что Котэ порвал марки Васико, Васико обиделся. Они надулись друг на друга.

- Почему он порвал марки?

- Случайно, мы видели, вот так хотел взять марки и... -Девочки мне показывают, как хотел Котэ взять марки у Васико.

У нас в классе запрещается ябедничать друг на друга. Но это другой случай. Они попытались помирить мальчиков, успокоить Васико, но ничего не вышло.

- Хорошо, - говорю я девочкам, - приведите их ко мне. Тем временем я зарисовываю на доске задание: надо расшифровать, что закодировано в цифрах; для этого дается код и ключ к коду. Задание такое:

А

Б

В

Г

Д
Е
Ж
З
И
Й
К
Л
М
Н
О
П
Р
С
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18

8
14
1

14
9
6
—
18
9
12
15

Возвращаются девочки, за ними и другие. Они представляют мне Котэ и Васико.

- Разберемся потом. А теперь, Васико, найди место на доске и запиши это задание, а ты, Котэ, вот это... Вы оба пишете красиво.

Даю им лист бумаги, на котором записаны задания. Им нужно будет, записывая задание, пользоваться этим одним листком, а также уже оставшимся единственным местечком на доске.

- А вы приготовьтесь, скоро звонок будет! - говорю остальным.

Заглядываю за занавески.

Нахожу еще маленькое местечко под «Планом урока», пишу красным мелком крупными печатными буквами слово «СЕРДЦЕ» и обвожу его рамкой. Предложу детям придумать слова, в основе которых лежит «сердце».

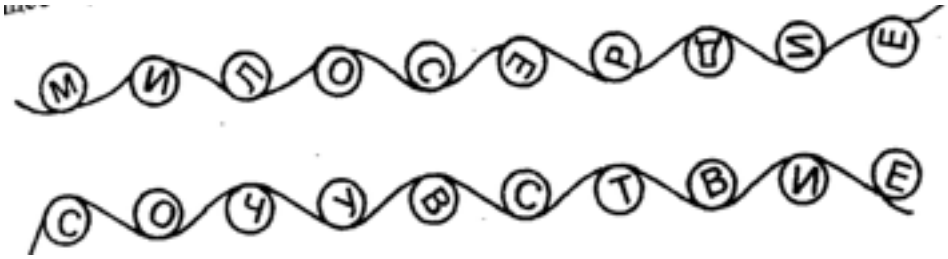
Записанные цветными мелками задания выглядят красиво. Люблю чисто и красиво заполненную заданиями доску. Вот открою потом занавески перед классом и, знаю, дети восхищенно будут смотреть на красочные задания, им понравятся они.

Но успеем ли мы за 35 минут урока поработать над всеми этими заданиями? По всей вероятности, не успеем, да и нет необходимости выполнить все задания. Пусть

останутся некоторые на потом, пусть займутся ими дети во время перерыва или дома. Я следую принципу, по которому урок не должен быть замкнутой в себе автономной единицей педагогического процесса, тем более оторванной от жизни ребенка.

Котэ и Васико сперва неохотно начали переговариваться друг с другом, потом все активнее, уже не видно, что они дуются.

Совместными усилиями они зарисовали на левой доске следующее задание:



- Спасибо! - говорю я им.

- Смотрите на часы, уже время начинать!

Зурико показывает пальцем на стенные часы, которые висят у нас стене.

- Звони тогда в колокольчики!..

Дети быстро занимают места у своих парт.

Ход урока

- Здравствуйте, дети!

- Здравствуйте!

- Какое у вас настроение?

- Хорошее...

- У всех?

- Да...

- А у вас какое настроение?

- Тоже хорошее, спешил к вам. Давайте сделаем физзарядку - «Я цветочек»...

Включаю проигрыватель. Звучит спокойная, мелодичная музыка.

Дети опускаются на корточки, опускают головы и закрывают глаза. Руки держат над головой: ладони образуют бутончик.

Тихим и медленным голосом говорю:

- Ночь... цветочки спят... Наступает утро... цветочки зашевелились... подул слабый ветерок... цветочки просыпаются...Бутончики начинают качаться… чирикают птички... Первый луч солнца... цветочки тянутся к солнцу... медленно-медленно подымают головы, бутончики тянутся к солнцу...Ветерок подул сильнее... солнышко улыбается,

приветствует всех птичек, цветочки, людей...Цветочки медленно-медленно качаются… бутончики распускаются… руки тянутся к солнцу… губы шепчут, поют… Цветочки приветствуют солнце: «Здравствуй... Здра-а-в-ств-уй... солнце, сол-ны-шш-ко»...Цветочки растут, качаются все сильнее - вправо, влево, ладони, руки, как листики, веточки - танцуют, шуршат...

Мои руки тоже тянутся к солнцу, ветерок качает меня тоже...

- Оглядываемся вокруг... смотрим на небо... как все красиво, как хороша жизнь... Надо попросить ветерок, чтоб успокоился...

- Успокойся, ветерок... хватит, ветерок...

- Ветер стихает... наступает день...

Дети уже выпрямились. Физзарядка закончена.

- Минута самовнушения... - говорю я.

Дети знают, что это за минута. Кто закрывает лицо руками, кто закрывает глаза, кто смотрит в окно на небо, а губы шепчут. Я точно не знаю, что внушает каждый Ребенок самому себе, но могу предугадать общий смысл: «Солнце, какое ты доброе, хорошее, ты даришь мне жизнь, спасибо тебе... Жизнь, какая ты красивая, интересная, я люблю тебя... Здравствуй, день, ты ступенька в моей жизни, ты помогаешь мне стать хорошим человеком... Я буду сегодня расти, буду мыслить... буду изучать, познавать... Я всемогущий... Я добрый, очень добрый... Люблю родителей, люблю близких, товарищей, люблю людей... Я умею сочувствовать... Я милосердный... Я справедливый, не допущу зла... Не боюсь трудностей... Я умею быть сосредоточенным... Могу догадываться... Я сдержанный... Я мыслящий человек...».

Дети тоже могут увидеть, как я, учитель, закрываю глаза, складываю ладони у подбородка и шепчу. Порой они могут услышать отдельные фразы из моего самовнушения: «Буду воспитывать своих детей добрыми, честными, мыслящими, знающими, духовными... Я люблю каждого... День будет творческим...» и т.д. Каждый раз содержание моего самовнушения может меняться в зависимости от того, какие передо мной возникают задачи.

Спешу дать пояснения моменту самовнушения школьников в педагогическом процессе.

Что же это такое? Своего рода утренняя молитва детей?

Нет, это не молитва. И пусть не пугает нас внешняя форма самовнушения.

Дети перед сложной учебной работой могут убеждать себя: «Я смогу решить эту задачу…Я решу эту задачу... ну и что, что она сложная, я люблю сложные задачи...» и т.д. Самовнушению способствовали и такие формы работы, как уроки разговора с самим собой, когда дети писали дневники, осмысливали свои взаимоотношения с

окружающими…. Опыт убедил меня, что такие элементы самовнушения усиливали уверенность детей в успехе, освобождали их от излишней нервозности, благоприятно влияли на их умственную работу.

Продолжаю описание урока.

- Садитесь.

- У вас секрет для нас?

- Да. Сейчас открою. Только сперва посмотрите, какие я вам приготовил задания и какой у нас план урока.

Открываю занавески на досках.

- Нравятся?

- Интересные...

- Хорошие...

- Я люблю такие задания...

- Что вы скажете о плане? Будем работать по этому плану?

- Будем работать...

- И с чего начнем?

-Начнем с секрета.

- Хорошо, это радостная весть. Разгадайте, пожалуйста, слово, которое здесь записано...

Дети задумались.

- Там ошибка...

- Где? Какая?

Вахтанг бежит к доске, исправляет ошибку в кроссворде: вместо ГЕ®РГИЙ - ГЕО®ГИЙ.

- Ошибка, конечно... Спасибо большое... И какое здесь записано слово? Шепните мне на ухо...- но дети уже догадались, я даю им знак рукой, и они произносят хором:

- Сандро...

- Да,Сандро.. Сандро, подойди, пожалуйста, ко мне.

Мальчик выходит.

- У Сандро сегодня день рождения!

Жму мальчику руку, обнимаю, поздравляю. Дети аплодируют.

- Эка, запиши, пожалуйста, на маленькой доске наше поздравление Сандро.

На боковой доске Эка пишет:

«Сандрик, поздравляем с днем рождения! Мы любим тебя!»

Тем временем мы продолжаем.

- Что бы вы хотели ему пожелать?

- Люби Родину...

- Будь всегда счастлив...

- Радовал родителей...

- Был сильным...

- Сандро, научись читать быстро...

- Стал математиком...

- Будь более вежливым к девочкам...

- Не будь обидчивым...

- Сандро, будь храбрым...

У детей еще много других пожеланий Сандро.

- Может быть, подарить Сандро этот урок?

- Дааа! И другие уроки тоже...

- Напишем сочинения о Сандро...

- Подарим наши рисунки...

- Хорошо. Согласен. Сандро, нравятся тебе эти упражнения?

- Да, все нравятся...

- Тогда мы дарим тебе наш урок. Давайте проведем такой красивый и умный урок, чтобы Сандро остался доволен...

Показываю на записанное в кругу слово. Это задание более сложное: надо перепробовать несколько вариантов, чтобы открыть, с какой буквы и в каком направлении надо читать. Кому-то, может, повезет, и он сразу узнает, какая там допущена ошибка и какое там записано слово. Другим придется читать несуразные сочетания букв, вроде: «торгода», «гротадо», «аторгод» и т.д. Некоторые будут перечитывать «догрота», пока не догадаются, что букву ***г*** надо переправить на букву ***б***, и тогда получится слово *доброта*.

Подхожу к каждому.

Кто шепчет мне на ухо: «Слово не получается».

Говорю тоже шепотом: «Не может быть...»

Иду к другому.

«Доброта. Только букву *г* надо переправить на букву б», -

шепчет мне на ухо.

Я «удивлен»: «Как это! Опять ошибся?- смотрю в сторону доски, - Да, ты прав… Что это со мной сегодня происходит?! Спасибо большое. Исправь, пожалуйста!»

Тот бежит к доске, переправляет *г* на *б*.

- Извините, дети, оказывается, я там допустил ошибку...

Сразу всем становится ясно.

- Доброта... Доброта...

- Дарю вам это слово. И тебе тоже, Сандро, дарю это слово.

Пишу слово «доброта» в рамке под «слова-подарки».

- Давайте запишем здесь слова-подарки для Сандро... Сколько здесь рамок?

- Семь...

- А почему?

- Потому что Сандро исполнилось семь лет...

- Какие еще слова вы бы подарили Сандро?

- Дружба...

- Вежливость...

Записываю в последующих рамках эти слова.

- Мудрость...

- Честность...

- Сердечность...

- Справедливость...

Все рамки заполнены. Дети еще называют слова-подарки:

- Усердие...

- Счастье...

- Здоровье...

- Успех...

- Любовь…

- Радость…

Записываю все слова на доске.

- Давайте из этих слов выберем семь…

Дети выбирают.

На доске получаем следующую запись:

Слова-подарки для Сандро

ЛЮБОВЬ

РАДОСТЬ
ДРУЖБА

МУДРОСТЬ
ДОБРОТА

ЗДОРОВЬЕ

УСПЕХ

- Сандро, ты уже переписал эти слова-подарки в тетрадь? Молодец...

- Что у нас в плане?

- Реки Грузии...

- Это задание я подготовил для вас по просьбе Сандро... Сандро, ты готов? Тогда я покажу вам по порядку буквы, а вы хором скажете, название какой реки я вам продиктовал...

Дети знают: после того, как я покажу буквы, они должны произнести целостное слово хором (только тихо) по моему знаку рукой.

- Внимание...

Стою спиной к доске. Указкой показываю буквы. Пауза. Даю знак рукой.

- Кура...

Далее таким же образом показываю буквы, и дети последовательно произносят хором:

- Риони...

- Терек...

- Алазани...

- Арагви...

- Ингури...

- Иори...

- Запомнили названия рек Грузии?... Я принес вам карту Грузии. Повесим ее во время перемены где-нибудь на стене, и вы сможете эти реки найти на карте...

- А можно в следующий раз сделать такое же упражнение о городах Грузии?

- Хорошо, сделаю... Далее у нас в плане...

- Загадка...

Отодвигаю занавеску на второй половине доски.

- Вы уже знаете, что это за загадка... Решайте и ответ шепните мне на ухо.

Первым к доске бежит Вано. Он ничего не говорит, в последней клеточке графы, в которой закодированы слова, стирает цифру «5», оставляет единицу и шепчет мне на ухо: «Знание - сила».

- Молодец, спасибо! - говорю вполголоса и жму руку. Идет Васико и тоже шепчет мне: «Знание - сила».

Я со своей стороны шепчу ему: «А знание того, что нужно извиниться перед товарищем, которого обидел, тоже сила, верно?» Кивает головой. «Ты это сделаешь на перемене, да?» Кивает головой.

Загадку решили многие. Подхожу то к одному, то к другому. «Правильно... Правильно»...

Подхожу к Котэ. «Правильно, - шепчу ему в ответ, - а прощать могут добрые и дружелюбные, верно?» «Верно», - шепчет Котэ. «Ты ведь понимаешь, о чем я это?» Кивает головой.

Детям не терпится сказать о своей разгадке. Даю знак рукой, и все произносят хором:

- Знание - сила!

- Дарю вам эту народную мудрость... Сложная была загадка?

- Не очень...

- Значит, надо вам нужны более сложные задания, так? Может быть, вы поможете мне, поищете в разных журналах, книгах интересные и сложные задания и принесете мне... Вы думаете, легко мне придумывать для вас такие вещи?

Многие обещают, что помогут.

- Мы переходим сейчас на пятый пункт нашего плана... - Порядковые цифры всех предыдущих пунктов плана я уже обвел кружочками, то есть «выполнено», а теперь обвожу кружочком цифру «5» - «какое учить стихотворение?»

- Ребята, вы должны мне помочь. На этих листках, которые я сейчас раздам, отпечатаны два стихотворения грузинских поэтов - Николоза Бараташвили и Галактиона Табидзе. Я не знаю, какое из них учить вам. Помогите, пожалуйста, выбрать одно из них...

Раздаю вместе с помощниками листки со стихотворениями.

Дети приступают к чтению.

Скоро начинают высказываться: кто выбирает стихотворение Николоза Бараташвили, кто - Галактиона Табидзе, кому нравятся оба стихотворения и высказывают желание выучить и то, и другое.

- Невозможно выбрать, оба очень хорошие... - говорит Нато. Она у нас мастер выразительного чтения.

- Давайте сделаем так, - предлагаю детям, - берите эти листки домой, почитайте внимательно, выбирайте и выучите, какое хотите, Согласны?

Дети рады, что я даю им листки взять домой.

- Шестой пункт.

Обвожу цифру «6» кружочком.

- Устные сочинения...

Я открываю ту часть доски, где записан отрывок из...

- Это отрывок из одной доброй книги...

- Я знаю, я читала - «Маленький принц». Много плакала...

- Надеюсь, прочтете все... А теперь прочтите внимательно этот отрывок...

Каждый читает вполголоса.

Потом прошу Нато прочесть отрывок вслух.

- Видите, какую тему для устного сочинения я вам предлагаю? «Моя особенная звезда». Вам нужно завершить рассказ, продолжая высказанную здесь мысль о том, что у каждого человека своя звезда, а у тебя - особенная звезда. Даю вам три минуты для обдумывания. У кого получится, и кто захочет «прочесть» свое сочинение, пусть выйдет к доске...

Я тоже обдумываю сочинение...

Иду к последней парте и сажусь рядом с Георгием.

В классе полная тишина.

Дети думают. К доске никто не спешит.

Осмеливается сперва Лали, потом Тенго, Дато, Лия.

Дети знают установленное нами правило для устных сочинений: надо рассказывать так, как будто читаешь напечатанное - без задержки, ошибок, исправлений.

Лали читает свое сочинение. Сперва она читает записанный на доске отрывок, а дальше продолжает:

- Она находится не очень высоко над моим домом, и каждый вечер я взлетаю на свою звезду. Она вся светится. Я ее назвала Свечкой, потому что, когда снизу смотришь на нее, она мерцает, как зажженная свеча. Смотрю я оттуда на нашу планету, а она в тысячу, в миллион раз больше, чем моя звездочка, и думаю о людях. Почему бывают среди них лентяи, злые, воры, хулиганы? Человек должен быть поэтом, или художником, или музыкантом. Тогда до моей Свечки с Земли доносились бы звуки музыки, божественные слова. Я увидела бы, как миллионы художников всеми цветами радуги красят Землю. Моя звезда необыкновенная. Возвращаюсь я оттуда каждое раннее утро, полная надежд и веры.

Лали добавляет:

- Свой рассказ я хочу подарить Сандро…

- Спасибо…- говорит Сандро.

Читают свои сочинения Тенго, Дато... Тоже дарят свои рассказы Сандро. Готовы читать сочинения еще Котэ, Марика, Вахтанг. Урок на исходе.

- Дети, - говорю я, - вам нравится мое задание?

- Да...

- Тогда, может, кто-нибудь из вас хочет выпустить собственную книжку на эту тему?

Желание высказывают большинство.

- Ну что же, я с огромным интересом буду ждать каждую вашу книжку.

- А когда нам их принести?

- В течение этой недели, кто когда издаст книгу, пусть тогда и принесет... Договорились? А свою книжку на эту тему я принесу, думаю, через три дня...

Скоро звонок.

- А теперь последний пункт нашего плана...

- Какой у нас получился урок...

- Что вы скажете?

- Пусть сперва Сандро скажет, мы ведь ему подарили урок.

- Мне урок очень понравился. Это дорогой подарок. Спасибо...

- Я даже не заметил, как урок пролетел...

- Мы очень многое успели... Я узнал имена рек Грузии...

- Думаю, на этом уроке главными пунктами были ваш секрет и устные сочинения...

- Мы интересные задания получили - надо выбрать стихотворение, выпустить книгу...

- Еще приготовить для вас сложные задания...

- Мне радостно было на уроке...

- И мне тоже интересно было с вами на уроке. Спасибо вам

за сотрудничество.

- Вам спасибо...

Звонок.

- Можете отдохнуть.

- Мы не успели прочесть слова в петлях...

- А слово «сердце» зачем написали?

- Догадайтесь сами. Отдохните...

Урок математики

Подготовка к уроку

Урок этот не надо связывать по времени с предыдущим уроком. Тех же самых детей здесь следует видеть на более продвинутом уровне – во втором классе.

Сначала о познавательном счете. Этим понятием (наряду с понятием познавательного чтения) мы пользуемся применительно к обучению математике (а там - к чтению) в начальных классах. Какое мы вкладываем в него содержание? Давайте сравним друг с другом такие навыки, как быстрое чтение и быстрый счет. Известно, что одним из основных требований к начальной ступени обучения является именно выработка навыков быстрого чтения и быстрого счета. Но получается так, что эти навыки вырабатываются у детей практически в отрыве от тех видов деятельности, составной частью которых они являются.

Зачем Ребенку навык чтения? Сам по себе этот навык практически теряет свою значимость, если он не будет включен в целостную деятельность чтения, в процессе которого познается действительность. Без навыка чтения познать действительность через чтение будет невозможным, а сам этот навык вне этой деятельности может превратиться в красивую пустышку. О познавательном чтении нам еще предстоит говорить, а для обещанного сравнения сказанное считаем достаточным.

Так же выглядит навык быстрого счета. Он вырабатывается у детей в качестве самостоятельного вида деятельности, а не в системе самой математической познавательной деятельности. Учебный материал, на основе которого вырабатывается навык быстрого счета, не выводит Ребенка в более широкую сферу математической действительности. С помощью понятия познавательный счет я хочу описать такое состояние, когда с самого начала процесс выработки навыка счета включен в систему действий над математическими объектами с целью познания этих объектов.

Не беремся утверждать, что мы здесь наиболее удачно изложили нашу точку зрения или же высказываем единственно правильную мысль. Но те отрезки педагогического процесса, в которых шлифуется «чистый» навык в четырех арифметических действиях и в которых привлекаемый предметно-материализованный мир служит в качестве наглядности для исполнения этих четырех действий, отводят детей и от увлекательных познавательных переживаний, и от развития на уровне преодоления трудностей, и, самое главное, от овладения счетом как условием математической (и другого рода тоже) познавательной деятельности.

Вот эту первоначальную целостность процесса, когда навык счета вырабатывается в связи с познанием некоторой группы объектов, я называю познавательным счетом. Думаем, примеры, которые мы приведем ниже при описании заданий и урока, сделают более ясным суть познавательного счета.

Хотим сказать здесь же, что речь не о содержании математического образования в начальных классах, не о структуре, на основе которой оно должно строиться. Однако нам кажется, что нынешнее содержание представляет собой бессистемную, малообоснованную сумму математических сведений. В нем, в этом содержании, такими являются, в частности, элементарные сведения из геометрии. Зачем понадобилось сделать программным требованием скудные знания о некоторых плоских геометрических фигурах (треугольник, прямоугольник, квадрат и некоторые другие)? Что это: обогащение, расширение, обновление программы по математике для начальных классов элементами геометрии (там еще и алгебры)? Мы не против того, чтобы в содержание математического образования младших школьников был внесен материал из более отвлеченных сфер математики. Но в таком скудном и автономном виде материал этот не может принести детям нужную пользу. Почему? Вот какая у нас складывается точка зрения по этому поводу.

Во-первых, само знание этих геометрических фигур, их некоторых свойств не может способствовать какому-либо опережению обучения перед развитием. Ребенку школьного возраста нетрудно запомнить энное количество названий плоских геометрических фигур и опознать их. Какая тут проблема запомнить, скажем, следующее: это - квадрат, все стороны квадрата равны, и все его четыре угла прямые. Такие знания, будь они получены через прямую «передачу» учителем или через какие-то элементарные способы поисковой деятельности, не могут повлечь за собой развитие по той причине, что дети могут овладеть ими с легкостью, без труда, без напряжения функциональных сил. Легкость их усвоения обусловлена тем, что Ребенок уже давно прошел этап познания окружающей среды путем запоминания, словесного обозначения предметного мира. «Что это такое?» - спрашивает трех-четырех-летний Ребенок взрослых, и они смогут сказать ему: «Это треугольник... Это квадрат... Это ромб...» Ребенок не только запоминает, но и оперирует предметами соответствующих названий: играет фишками-квадратиками, фишками-треугольниками, другими геометрическими формами, составляет ими мозаику, рисует и т.д. Обучение названиям простых геометрических фигур возвращает Ребенка к уже пройденному способу освоения окружающей среды. Вот чем вызвана легкость в познавательной деятельности Ребенка в школе; эта легкость влияет на ослабление мотивов учения и понижение увлеченности Ребенка уроками математики. Сказанное не означает, что в Ребенке, который поступает в школу, уже прекращается тенденция к освоению названий предметов окружающего мира. Конечно, ему надо помочь расширить и обогатить хранилище своих образов об окружающем мире, систематизировать эти образы и знания о них. Но это будет

совершаться не на базе развивающихся функций, участвующих в этом процессе, а на базе уже прошедших стадию такого развития умений.

Во-вторых, знания и представления об элементарных геометрических фигурах останутся у детей в виде пассивного «лексического» фонда, так как не создаются условия, чтобы они естественным образом синтезировались с навыками счета, то есть, что бы с помощью этих навыков исследовались более существенные свойства геометрических фигур. Такой синтез навыка и знаний в целенаправленной деятельности поможет детям углубиться в познание действительности, и перед ними могут возникнуть такие трудности, преодоление которых доставит им, как говорят в художественном мире, муки творчества, как говорил В.А.Сухомлинский, радость познания. Это будет такая форма освоения навыка счета, когда еще не окрепший навык сразу включается в познавательный процесс в качестве одного из способов исследования. Можем утверждать, что в таком познавательном процессе Ребенок найдет куда более благоприятную возможность как для мотивационного овладения навыком счета, так и для качественного его овладения. Развивающая функция обучения обеспечивается здесь тем, что дети привлекаются к сложным формам познавательной деятельности, успех и продвижение в которых могут быть обеспечены при сотрудничестве с учителем, через посредническую активность учителя.

Мы не зря говорим именно о геометрическом материале в содержании математического образования в начальных классах. Дело в том, что этот материал дает удивительно богатую возможность для создания множества интереснейших задач и заданий, способствующих развитию целых систем функций. Развитые же функции, со своей стороны, позволяют еще больше углубить и расширить учебный материал. Так это произошло в нашей экспериментальной практике, где дети от названия и опознания геометрических фигур постепенно переходят на вычисление периметра, а также площади и объема отдельных объектов. Но главное в том, что все знания прививаются им в процессе решения задач и заданий, требующих заостренного внимания и восприятия, предельной наблюдательности, усиленной деятельности умений воображения, представления, видения предметов и явлений с разных позиций, напряжения поисковых мыслительных операций - сравнивания, опознания, постижения, догадки, эврики, утверждения, сомнения, обобщения, ясного изложения, точных действий и т.д.

Теперь о заданиях урока математики Шалвы Александровича Амонашвили с некоторыми комментариями.

В центре записываю номер и дату проведения урока, а под ним план урока.

План урока

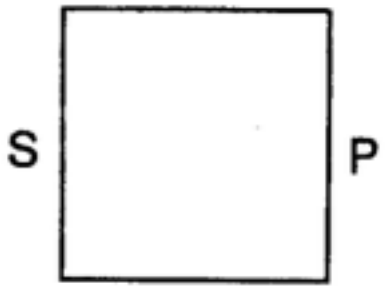
1. Опять P! Опять S!!
2. Впервые V!!!
3. Пять минут ПОЭЗИИ
4. По вашей просьбе: пробуем себя в АЛГЕБРЕ
5. Чему мы научились на уроке?

Рядом пишу лейтмотив урока: «Кто ищет трудность, находит мудрость».

Перед каждой новой задачей детей буду напоминать о нем, о том, какая трудность им сейчас предстоит и настраиваю ее преодоление. После завершения же работы над ней даю детям пережить радость преодоления трудности. Смысл в том, чтобы дети не боялись трудностей, чтобы они полюбили познавательные трудности.

На левой стороне записываю задание в следующем виде:

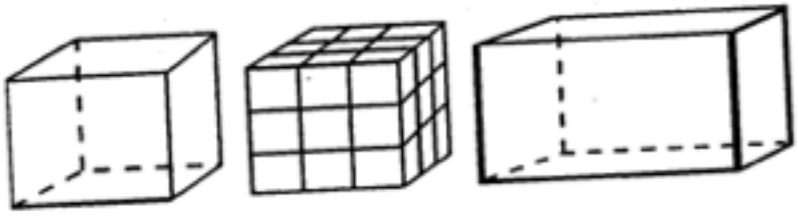
ОПЯТЬ!



Задание это не занимает большую площадь, оно символично и ориентирует детей на общее содержание серий задач, которые могут последовать, то есть они догадываются, что им предстоит разновариантная работа по вычислению периметра и площади плоских геометрических фигур. Свободная на доске площадь под этим заданием мне потом нужна будет для записи конкретных задач.

На правой стороне пишу и рисую следующее:

ВПЕРВЫЕ!!!



Эти рисунки будут нужны, чтобы вместе с детьми заняться выяснением, что такое куб и как можно измерить объем таких объемных геометрических фигур. Способ измерения объемных фигур детям предлагается впервые. Здесь эта работа не будет завершена, она будет неоднократно продолжаться и на последующих уроках математики. Следует подчеркнуть, что, как говорил Д.Н.Узнадзе, главное здесь не столько само знание об измерении объемных фигур, сколько развитие тех функциональных сил, которые будут участвовать в работе детей над их присвоением.

На отдельной доске я записываю задание:

ПРОБУЕМ СЕБЯ В
АЛГЕБРЕ!
[с(а+в)+в(а-с)]:а =
а = 1500
в = 2500
с = 1000

И здесь тоже значение этого алгебраического примера не столько в том, чтобы дети вычислили его, сколько развитие умения действовать точно и последовательно, следуя определенным правилам. В значении алгебраических символов я специально беру большие числа. Во-первых, это повышает престиж задачи, так как дети спешат к большим числам (это есть одна из форм проявления стремления детей к взрослению). Во-вторых, большие числа в какой-то степени подводят детей к пониманию того, что удобнее оперировать символами, а их значениями - после того, как будет получен последний результат преобразований.

В плане урока в четвертом пункте значится: «По вашей просьбе». Дети влюбляются в такие примеры, увлекаются их коллективным решением, в процессе которого высказываниям и суждениям каждого придается особое значение.

Я позаботился также о том, чтобы у каждого Ребенка на парте лежали: по десять картонных квадратиков, по восемь маленьких деревянных кубиков, по одному листку с записью алгебраического примера, на котором написано еще лейтмотив урока и напоминание: «Будь точным и наблюдательным!» Предполагается, что на этом же листке Ребенок будет решать пример.

Может быть, уважаемый учитель, Вас удивит такое содержание учебного материала по математике для младших школьников? Смогут ли дети преодолеть такие познавательные сложности? Все зависит от того, как они шли к таким сложностям. Гуманный педагогический процесс, опирающийся на страсти к развитию, взрослению, свободе, рождает такую возможность. Способ организации учебного материала сначала же должен содержать в себе требование постоянного нарастания трудностей.

Почему мы показываем Вам такие усложненные формы организации учебного материала? Копировать эти задания Вам, может быть, не стоит, но мы уверены, что Ваша творческая работа позволит Вам создать и с успехом, на радость Вашим ученикам, применять не менее усложненные примеры, задачи, задания. Мы хотим подбодрить Вас (если, разумеется, в этом нуждаетесь) более оптимистично и с надеждой смотреть на возможности Ваших учеников.

Выше мы рассказали о том, чем дети заняты в классе, в то время, когда учитель готовит задания на доске. Они группами собираются у доски, с любопытством рассматривают каждое задание, то выражают радость, видя любимое задание на доске, то обсуждают между собой ту или иную схему, расспрашивают учителя и т.д. Ну и происходят разные коллизии тоже, как это обычно бывает в обществе младших школьников. Мы просим детей отойти в сторонку, не лезть под занавеску, которой закрывается заполненная заданиями часть доски. Но эти просьбы не являются жесткими, а скорее провоцируют детей проявлять больше любознательности и интереса.

Ход урока

- Прочтите, пожалуйста, для себя план урока и посмотрите на задания... Есть у вас замечания?

- Как читается эта буква во втором пункте?

- Этого пока я вам не скажу.

- Давайте начнем сразу со второго пункта...

- Нет, так не годится. Нужна предварительная работа, чтобы понять это новое. Может быть, приступим к работе?

- Приступим…

- Только не забудьте об этой мудрости …

Они хором читают: «Кто ищет трудность, находит мудрость».

- Итак, опять периметр. Будем решать сложные задачи. Берите по одному квадратику.

Я тоже беру квадратик и держу на виду у всех.

- Этот же наш квадрат я нарисовал на доске... Если одна сторона этого квадрата равна 3 см, чему будет равен периметр квадрата?

- 12 см...

- Приставьте к нему еще два таких квадрата...Что у нас получилось?

- Прямоугольник…

Тем временем рисую на доске:

- Чему будет равен периметр этого прямоугольника?

- 24 см. Это несложные задачи...

- А теперь лучше вообразить себе и так решить задачу. Чему будет равен периметр прямоугольника, который состоит из приставленных друг к другу в ряд 10 квадратов?

Дети задумываются. Шепчут мне на ухо. Постепенно справились все:

- 66 см...

- Тоже не очень трудно? Тогда подумаем над такой задачей: сколько нужно брать таких квадратов, чтобы из них составить прямоугольник, периметр которого будет 36 см?

- 3 квадрата... Нет-нет, ошибся...

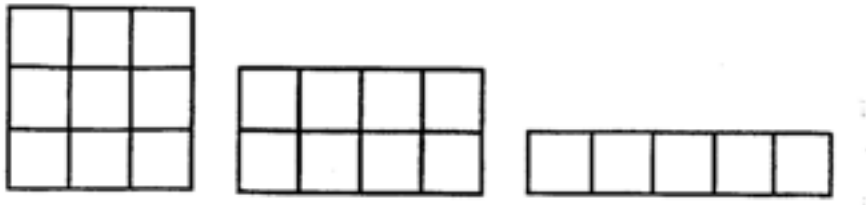
- Можете пользоваться вашими квадратами, но лучше, если сделаете это в воображении...

Большинство детей стараются решить задачу в воображении. В классе воцаряется напряженная тишина. В это время очень интересно смотреть на детей, как они думают: кто смотрит в окно, кто – закрывает глаза, кто грезит ноготь большого пальца, кто прямо в воздухе рисует воображаемую фигуру.

Один шепчет мне: «Мне понадобится 8 квадратиков». Предлагаю зарисовать на доске свое решение.

Другой шепчет: «Если из 9 квадратов построить новый квадрат...». Предлагаю тоже зарисовать на доске свою фигуру.

Многие подтверждают, что оба решения правильны.



Вдруг один объявляет:

- Зачем так много квадратов брать! Я из 5 квадратиков могу составить такой прямоугольник!

- Нельзя. Это невозможно... - говорю я.

Часть ребят согласна со мной, другие задумались.

Можно…- тверди Квадратики нужно приставить друг к другу...

- Зарисуй на доске, посмотрим, что у тебя получится…

Он рисует рядом свое решение и объясняет.

- Вот видите!..

- Да... Правильно... – говорят дети и аплодируют.

- Молодец! – говорю мальчику и жму руку.

- Можно и по-другому выстраивать пять квадратов – как табуретку, и будет тот же самый периметр…Можно и как букву Г…

А Магда ошарашивает нас всех:

- Хотите,- говорит она,- я из четырех квадратов построю фигуру, периметр которого будет 36 сантиметров!

- Как ты это сделаешь?!- удивляюсь сам вместе с остальными.

- Это же просто,- говорит она и выбегает к доске,- посмотрите: беру четыре квадрата и строю из них знак плюс. Каждый выступ этого знака имеет три стороны, сумма длин которых 9 сантиметров…

- Нет, там пять квадратов, а не четыре, в центре…- протестует один.

Но Магда не сдается:

- Я же взяла четыре квадрата, а не пять…Этот квадрат сам образовывается, при том он в вычислении периметра не участвует…

Девочке аплодирует весь класс. Я выражаю удивление и восхищение.

- Что нужно знать, чтобы вычислить периметр фигур?

- Длину сторон надо знать...

- Пожалуйста, не забудьте это: надо знать длину сторон…А теперь сделаем так: вычислим **площадь** этих же трех фигур. Вы уже знаете, что для этого нужно…

- Нужно знать длину и ширину прямоугольной плоской фигуры…

- У нас есть данные для вычисления площади этих фигур…

Тоже занимаюсь вычислением.

- Здесь у меня получается... 91 кв. см...

Дети протестуют:

- Нет... нет... 81 кв. см...

- Здесь будет... - задумываюсь.

- 72 кв. см... - говорят дети.

- Там будет 45 кв. см...

- Итак, для вычисления площади нам нужны были…

- Длина и ширина плоско...

- Запомните и это тоже. Итак, мы знаем, что такое P и что такое S.

- Периметр и площадь…

- Вот теперь уже можно поговорить и о новом - V. Хотите?

- Да... да... да...- радуются дети.

- Тогда готовьтесь встретить и принять новое.

Даю детям возможность настроиться.

- Что это такое?

Показываю детям деревянный кубик.

- Кубик...

- Берите по одному кубику...

Отодвигаю занавеску на доске.

- Вот как я нарисовал этот наш маленький куб на доске.

- Видна внутренняя сторона куба...

- Квадрат - это плоская фигура. А какая фигура куб?

Дети затрудняются найти нужное слово.

- Давайте я вам скажу: это есть объемная фигура.

- Как будто друг на друга наложено много квадратиков.

- Хорошо сказано. Эта мысль нам скоро пригодится. У квадрата есть два измерения - длина и ширина. А у куба еще и…

- Высота…- подсказывают дети.

-У куба все стороны, лучше сказать грани - равные. Если каждая грань будет равняться одному сантиметру, как бы вы назвали объем этого куба?

- Сантиметр куб...

- Когда измеряем площадь, говорим: квадратный сантиметр. Здесь же можно сказать **кубический сантиметр**.

- Отлично. Это будет **кубический сантиметр**.

- Сколько тогда у вас лежит в коробочках кубических сантиметров?

- Восемь...

- Восемь кубических сантиметров.

- Кладите их по четыре, чтобы получился большой куб. Строю то же самое на моем столе.

- Как бы вы сказали, какой объем у этого нового куба?

- Восемь кубических сантиметров.

- Значит, V этого куба равен 8 куб.см. Так? Вы поняли, что такое V?

- V обозначает объем.

- А если грани нашего куба были бы равны одному метру, тогда?

- V был бы равен 8 куб.м...

- А теперь посмотрим на этот рисунок.

- Это как кубик-рубик...

- Эта фигура построена из таких кубов, грани которых - один сантиметр. Чему может быть равен V этого большого куба?

- Три раза по шестнадцать...

- 48... V= 48 куб.см...

- Спасибо. Но вы сейчас посчитали по слоям, правда? Вот один слой из 16 кубов, затем второй столько же и третий - столько же кубов. Но не будем же пользоваться таким счетом? Надо знать, как можно вычислить объем таких фигур, тогда легче будет. Вот, скажем, как вычислить объем этой фигуры? - Показываю на доске следующую фигуру: - Сколько таких кубических сантиметров можно в ней поместить? Нам предстоит открыть формулу. **Как измеряется площадь, вы знаете**. Воспользуйтесь мыслью, которую кто-то уже высказал, - куб как будто состоит из квадратов, наложенных друг на друга... Итак, две минуты на размышления и открытия...

Я переворачиваю песочные часы, ставлю их на виду у всех.

Молчание. Детям дается возможность подумать. Им нужно сейчас сделать мыслительный шаг от способа измерения площади к способу измерения объема. Я помог им накопить первоначальный опыт практической постройки куба из маленьких кубиков и определения его объема путем подсчета, воображения на рисунке фигуры и

вычисления его объема путем, так сказать, «слоеного» подсчета видимых и невидимых составных элементов объемистой фигуры, напомнил о способе вычисления площади и поддержал мысль, что куб имеет высоту. Вот в данном случае суть моей посреднической роли, моего сотрудничества с детьми.

Что теперь будет? Сделают ли они этот мыслительный шаг и откроют себе способ измерения объемных геометрических фигур в виде куба, параллелограмма? Если это случится, в дальнейшем смогу им предложить множество разных задач, решение которых будет содействовать развитию многосторонних познавательных процессов. С этим будет связано еще и поощрение стремления к взрослению, так как дети знают: такие задачи предлагаются только ученикам старших классов, а мы пробуем свои силы, свои возможности.

Как я буду поступать, если обнаружится, что дети не поняли, не постигли способ вычисления объема, и если им такая сфера познавательности не под силу? Сниму задачу. Я скажу детям: «Хорошо, ребята, не надо себя мучить, я ошибся, надо было принести вам другие задания, давайте оставим эти!» И предложу им другую, более соразмерную работу. Такие случаи в моей практике раньше бывали часто. Сейчас они возникают редко, потому что опыт и интуиция помогают мне вести детей и себя тоже больше по тропинкам успеха, чем поражений.

Раньше задачу я снимал не только по той причине, что дети не могли постичь ее, но и по той, что они не проявляли интерес и увлеченность ею, несмотря на то, смогли ее постичь или нет.

Я заметил, что такого рода геометрический материал привлекает детей, они интересуются хитроумными задачами по вычислению площади и объема разных фигур. И это объясняю не только тем, что материал этот вводит их в познавательный мир более старших ребят, но еще и тем, что с помощью такого материала (да еще и характера педагогического процесса), дающего простор воображению, абстрагированию, суждению, открытию и т.д. и т.п., вызывается гамма свежих функциональных сил, которые до этого, как говорил Л.С.Выготский, дремали в детях, а педагогический процесс проходил мимо них, считая, что их вообще пока нет, они придут потом, не в младшешкольном, а в подростковом возрасте. Но потом, можно предполагать, силы эти будут находиться не в дремлющем состоянии, готовящиеся проснуться и прожить бурную жизнь, а уже в гаснувшем состоянии, уже без всякой охоты жить. И покажется тогда детям эта геометрия скучным предметом.

Песочные минуты истекают.

Отдельные дети подходят ко мне и консультируются.

Я даю импульсы их поискам.

Но вот многие уже подзывают меня.

Иду то к одному, то к другому. Они шепчут мне на ухо свои формулы. Формулы правильные, почти правильные.

- Значит, как вычисляется объем...

- Надо знать длину, ширину и высоту этого ящика...

- Хорошо сказано - ящика.

- Итак, какая будет формула?

- Формула будет такая...

Ребенок говорит и пишет на доске: V = Д х Ш х В.

Я обвожу формулу прямоугольной рамкой. На лице у меня радость. Объявляю торжественно:

- Открытие сделано!..

Дети аплодисментами выражают радость познания.

- Спасибо всем, ребята…

А мальчику, записавшему на доске формулу, жму руку.

И продолжаю:

- Секрет вычисления объема уже открыли. Давайте теперь вычислим объем этого «ящика». Вот его размеры...

Пишу на доске:

Д = 10 см, Ш = 5 см, В = 5 см

И продолжаю решение под диктовку детей:

V= 10 х 5 х 5

V = 250 куб.см

- А если так?

Д = 8м, Ш = 4м, В = 6м

Дети диктуют, а я пишу решение: V= 8 х 4 х 6

V = 192 куб.м

- Давайте вычислим объем нашей комнаты.

Они раньше уже измеряли длину и ширину нашей классной комнаты: 4 м 20 см х 7 м 50 см.

Прикидываем высоту потолка: 3 м 20 см.

- Сможем умножить такие числа?

- Переведем их в сантиметры...

Делаю умножение вместе с детьми, «ошибаюсь», забываю записать какую-нибудь цифру, которую держал в уме. Цифры большие, путаемся.

- Может быть, оставить?

- Нет.

Дети еще узнают, что в одном кубическом метре можно поместить один миллион кубических сантиметров. В конце концов, выясняется, что объем нашей классной комнаты больше чем 100 куб.м.

- Давайте на этом временно попрощаемся с нашим интересным V!

- Еще одну задачу...

- Нет. У нас нет больше времени. Мы даже не успели попробовать себя в алгебре. Что делать?

- Дайте эти листки, дома сделаем...

- Надо ли спросить, чему вы научились на этом уроке?

- Думать научились...

- Вычислять объем...

- V = Д х Ш х В...

- А урок?

- Спасибо...

- Вам спасибо. А теперь наши любимые пять минут поэзии. Сегодня стихи Ладо Асатиани будет нам читать Нато.

Приглашение к сотрудничеству

Задание первое

Разделите текст на несколько смысловых частей и озаглавьте их.

Задание второе

Найдите этим высказываниям место в тексте, где мы могли бы их цитировать или ссылаться на них.

«И мы видим прежде всего, что наш детский коллектив решительно не хочет жить подготовительной жизнью к какой-то будущей жизни, он не хочет быть явлением только педагогическим, он хочет быть полноправным явлением общественной жизни, как и каждый другой коллектив».

Антология гуманной педагогики. Макаренко, с.81

«Человек не может жить на свете, если у него нет впереди ничего радостного. Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость. В педагогической технике эта завтрашняя радость является одним из важнейших

объектов работы. Сначала нужно организовать самую радость, вызвать ее к жизни и поставить как реальность. Во-вторых, нужно настойчиво претворять более простые виды радости в более сложные и человечески значительные. Здесь проходит интересная линия: от примитивного удовлетворения каким-нибудь пряником да глубочайшего чувства долга».

Там же, с.104

«Конечно, в овладении учебными предметами (как и в овладении всяким знанием вообще, как и в овладении наукой) решающе важно то, какое мести в жизни человека занимает познание: является ли оно для него частью его действительной жизни, или только внешним, навязанным извне условием ее. «Науку,- писал Герцен,- надобно прожить, чтобы не формально усвоить ее себе»; и в учении тоже, чтобы не формально усвоить материал, нужно не «отбыть» обучение, а прожить его, нужно, чтобы обучение вошло в жизнь, чтобы оно имело жизненный смысл для учащегося».

Антология гуманной педагогики. Леонтьев, с.154

«Детская жизнь не абстракция, это – жизнь отдельных детей. Существует лишь одно реальное биологическое проявление: живущий индивид; и воспитание должно иметь объектом отдельных индивидов, наблюдаемых поодиночке. Под воспитанием следует разуметь активное содействие, оказываемое нормальному выявлению жизни в ребенке. Ребенок есть тело, которое растет, и душа, которая развивается,- у обеих этих форм, физиологической и психической, один и тот же вечный источник – сама жизнь».

Антология гуманной педагогики. Монтессори, с.119

«Людей надо научить так любить земную жизнь, чтобы они захотели жить вечно. Не говорю, что их надо учить любви к жизни (эта любовь настолько обща всему живому, что нет никакой необходимости убеждать людей любить жизнь, многие от чрезмерной любви к жизни даже слишком много грешат всю свою жизнь), но они должны любить настоящую жизнь так, чтобы все следующее за ней тоже было для них жизнью, а ен смертью. Иначе, если на смену жизни приходит смерть, лучше было бы не родиться».

Антология гуманной педагогики. Коменский, с.182

Задание третье

Поразмышляйте, пожалуйста, над вопросом свободы и воспитания, исходя из мысли философа И.А.Ильина:

«Свобода необходима человеческому инстинкту и духу, как воздух телу. Но она должна быть наполнена жизнью сердца и предметной воли. Чем больше сердца и предметной воли у человека, тем менее опасны ему соблазны свободы и тем больший смысл она приобретает для него. Спасение не в отмене свободы, а в ее сердечном наполнении и предметном осуществлении.

Именно этим определяется путь грядущей России. Ей нужно новое воспитание: в свободе и к свободе; в любви и к любви; в предметности и к предметности. Новые поколения русских людей должны воспитываться к сердечной и предметной свободе. Эта директива – на сегодня, на завтра и на века. Это единственный и верный путь, ведущий к расцвету русского духа и к осуществлению христианской культуры в России.

Для того, чтобы выяснить это до конца, необходимо сосредоточиться на идее предметности.

События последнего века показали нам, что свобода совсем не есть последняя и самодовлеющая форма жизни: она ни содержания жизни,, ни ее уровня, ни направления. Свобода дается человеку для предметного направления ее, для предметной жизни, т.е. для свободной жизни в Предмете. Что есть Предмет и что такое предметная жизнь?»

Антология гуманной педагогики. Ильин, с.179

Задание четвертое

Советуем почитать:

*Манифест гуманной педагогики

*Антология гуманной педагогики. Дурылин. Что такое школьная дисциплина в школе существующей и той школе, какая должна быть?

*Антология гуманной педагогики. Толстой. О жизни

*Антология гуманной педагогики. Блонский. Задачи и методы новой народной школы

*Антология гуманной педагогики. Ильин. О свободе

*Антология гуманной педагогики. Корчак. Право ребенка быть тем, что он есть

*Антология гуманной педагогики. Монтессори.

*Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония (трилогия). Книга вторая: Как живете, дети?

*Амонашвили Ш.А. В Чаше Ребенка сияет зародыш зерна Культуры

Тема 7. Воспитание мыслящих учеников

Четвёртое - духовное - измерение, расширяя наше сознание, ставит нас перед необходимостью постоянно переосмысливать педагогическую проблематику, давать оценки и делать выборы. Оно же - четвёртое измерение - рождает новые проблемы, которые непривычны для традиционного педагогического сознания. Этот аспект гуманного педагогического мышления мы называем *акцентологией*. Смысл акцентологии в том, чтобы дать педагогическому мышлению чёткое направление в строительстве гуманного образовательного мыслехрама и в утверждении соответствующей жизненной образовательной практики.

В свете акцентологии гуманной педагогики происходят следующие события.

Некоторые проблемы, которые являются острыми, актуальными и важными для традиционной педагогики, в рамках гуманной педагогики теряют смысл. Скажем, проблема сознательной дисциплины вовсе не является проблемой для гуманной педагогики. Она придаёт смысл и значение другим проблемам: воспитание дисциплины духа и установление духовной общности между учителем (воспитателем) и учеником (воспитанником).

Другую группу проблем, которые для авторитарной педагогики являются новыми, модными и актуальными, гуманная педагогика отвергает с порога. Проблема технологизации педагогических процессов является чуждой для гуманной педагогики: по логике вещей, живые педагогические процессы, в которых всё строится на субъективных человеческих отношениях, на чувствах любви и радости, не могут быть формально технологизированы, они лучше подвергаются методическому описанию и обобщению, а далее - творческому использованию. Есть проблемы, которые переосмысливаются и решаются заново, чтобы поправить грубую ошибку. Таким является, в частности, система обучения письму. Традиционно она строится на ложной основе, считающей, что устная речь совместно с навыком письма даст нам в результате письменную речь. Л.С.Выготский объяснил несостоятельность такого положения, ибо письменная речь есть алгебра речи и пользуется своей психологией; устная же речь есть арифметика речи и у нее своя психология. Однако традиционная педагогическая мысль не расстаётся со своим заблуждением.

Другие проблемы подвергаются содержательному расширению и углублению. Такой является проблема стандартов образования, которая крепко привязана к задаче формирования знаний, умений и навыков. Гуманно-личностный подход расширяет и углубляет смысл проблемы: вместо набора мелких навыков и знаний встаёт задача выращивания, воспитания, развития в школьниках универсальных умений, которые составляют качество личности. Например, речь идёт не о навыке скорого чтения, а об универсальном умении познавательного чтения; не о навыке письма, а о письменноречевой деятельности; не о навыках счёта, а о математическом воображении;

не о развитии речи через её обогащение словарным фондом, а о развитии доброречия, мудроречия и т.д.

Возникает также необходимость временно приспосабливаться к некоторым насильственным мерам, которых рождает авторитарная педагогическая мысль и такая же правительственная власть, навязывая образованию свои жёсткие требования. К примеру, закон о едином государственном экзамене.

Акцентология гуманной педагогики с совершенно другой точки зрения рассматривает также проблему об оценочной деятельности учителя и школьников, об отношениях с родительским сообществом, о системе домашних заданий, о субъективной роли учителя, о цели воспитания и т.д.

Рождаются и новые проблемы, о которых авторитарная педагогическая мысль не могла иметь представление и не принимает их как свои. Это есть, в частности, проблема раскрытия духовных аспектов смысла педагогических понятий, проблема о допущениях в педагогике, проблема мысли и воспитания ответственности за свои мысли, проблема духовной жизни и другие.

На этот раз проблема мысли и духовной жизни становится для нас особой темой обсуждения. С каких сторон мы будем её рассматривать?

Мы не коснёмся таких сторон мысли, какие известны в традиционной педагогике. Это: развитие логического, наглядного, образного, конкретного, абстрактного, критического, самостоятельного или другого рода мышления. Конечно, эти качества мышления следует развивать в школьниках, но не через предварительный вопрос: насколько какое-либо из них необходимо как личностное качество, которое, кроме интеллектуальных последствий, послужит, в первую очередь, духовно-нравственному восхождению каждого отдельного Ребёнка; во что может перерасти развитое логическое и критическое мышление в человеке, не имеющего возвышенных духовно-нравственных устремлений.

Эти вопросы мы оставляем в стороне, ибо наша задача, продиктованная четвёртым измерением, заключается в выяснении следующих аспектов проблемы мысли: что есть мысль как феномен; как она живёт, как ведёт себя; как надо относиться к собственным мыслям; что воспитывать в детях и в самих себе в связи с феноменом мысли.

Ответы, выясняющие эти аспекты мысли, мы можем черпать из разных духовных и философских учений. Но я предпочитаю обсудить их на основе философского учения Живой Этики, ибо в нём они находят более глубокое раскрытие.

Начнём с вопроса: что есть мысль, какова её сущность, как она живёт? Учение Живой Этики в связи с этим даст следующие знания:

*Из всех величайших энергий, которые существуют в Космосе, самой могущественной энергией, обладающей как созидательной, так и разрушительной силой, является мысль.

*Нелепо думать, что пот - явление только физическое. При мыслительной работе исходит особая эманация, ценная для насыщения пространства. Если пот тела может удобрять землю, то пот духа восстанавливает прану, химически претворяясь в лучах солнца.

*Мысль есть новорождённое существо духовного плана, она не есть абстрактность, но есть вещество, есть существо со всеми признаками самодовлеющего существования.

*Как сущность духовного плана, мысль не может быть уничтожена.

*Мысль не имеет ни прошлого, ни настоящего, ни будущего, не имеет времени, мысль вечна, как беспредельность.

*Мысль не имеет пространства, она всегда там, где ей нужно быть; она не нуждается в скоростях передвижения.

*Мысль аккумулируется в пространстве по принципу: подобное притягивает подобное.

*Можно представить мощный хор созвучных светлых мыслей!

*Но также можно представить стаю чёрных галдящих галок.

*Мысль влияет на окружающее.

*Мысль может очистить пространство, уничтожая микробы разложения; но может загрязнить его, засоряя грубостью и злостью. *Ничтожная мысль вызывает крохотное действие, величайшие, широкие мысли рождают величайшие, планетарные действия.

*Вреднее всего так называемые бродячие мысли, саранча мыслей.

По поводу взаимоотношений мысли и человека мы узнаёт следующее:

*Мысль имеет силу воздействия на поступки и поведение людей и отдельного человека, на природные явления.

*Человек - отражение вселенной, образ и подобие Творца - обладает способностью и силой как творить своей мыслью, так и разрушать.

*Ум человека является фабрикой добра и зла. Мысль - цветок, если энергия прекрасна; и - навоз, если энергия злобна.

*Обыкновенный человек мыслит мелочно: критика, осуждения, ссоры, несогласия, раздоры, пошлые желания, стремления и побуждения. А каждая мысль рождает действие.

*По космическим законам, мысль возвращается к своему породителю и, в зависимости от её качества, одаривает или поражает его. Она возвращается не одна, а со всем тем сообществом мыслей, которые её притянули.

*Отсюда - первое требование человеку: понимать истинное значение мысли как главнейшего фактора жизни.

*Жизнь творится мыслью. Мысль есть жизнь. И жизнь движется мыслью.

*Человек ответствен за свои мысли перед человечеством, перед Космосом, перед самим собой.

*Нельзя ускользнуть от ответственности за свои мысли.

*Насилие над мыслью есть тяжкое преступление. Оно не может быть оправдано. Оно послужит лишь новому насилию, и где же будет конец беспределу?

*Заблуждение: люди думают, что их мысль мала и никуда достичь не может. Между тем потенциал мысли велик и для мысли не существует ни пространства, ни времени, ни скорости.

*Мысль есть основа творчества.

*Есть два рода мышления. Одна мысль рождается от чувства, иначе, от сердца; а другая - от ума, по соседству с рассудком. Самопожертвование родится от сердца.

Сделаем выводы.

Итак, мы узнаем, что:

- мысль космическая творящая энергия, самая мощнейшая из всех энергий;
- мысль - детище духа, потому неуничтожаема;
- мысль влияет на людей и на природные явления;
- мысли объединяются по принципу подобности;
- мысль возвращается к своему породителю, чтобы воздать должное;
- человек несёт ответственность за свои мысли.

Эти выводы подводят нас к необходимости о педагогическом разрешении проблемы: о воспитании в детях мысли и ответственности за свои мысли.

Живая Этика в связи с этим рекомендует:

- проводить с учениками уроки мышления и молчания, уроки светлых мечтаний и творчества, уроки терпения;
- избегать говорить об ошибках и не оставаться в помещении, где кощунствуют и раздражаются;
- пересуды ошибок остаются и ещё больше загрязняют атмосферу и притягивают флюиды, которые способствуют первоначальным заблуждениям;
- дать волю мечтаниям детей, пусть строят свою страну, свой город, своё государство и пусть живут в нём;
- пусть посылают добрые мысли людям, близким, всему сущему;
- надо защищать детей от сквернословия, грубости и хамства, от дурных зрелищ и дурной музыки, дурных книг, бессмысленных, растлевающих развлечений;
- дети приходят на Землю с добрыми намерениями - это великий закон. Но каждый аромат, даже самый лучший, не может долго насыщать пространство. Так и добрые намерения распыляются под влиянием различных воздействий;
- Ребёнок не зол, но очень быстро может усвоить наследие атавизма;
- из мельчайших подробностей жизни могут слагаться дурные привычки, которые можно назвать вратами зла;

- воспитание мысли должно включать в себя задачу о расширении сознания Ребёнка мыслями о Высших Мирах;

- полюбить мышление;

- основными качествами мышления должны стать: прекрасномыслие, точность и ясность, добромыслие, сердечномыслие, мудромыслие;

- развивать интуицию, чувствознание;

- Ребёнок - мыслящее существо, и потому в состоянии высвободить из себя огромнейшую созидательную или разрушительную энергию;

- потому необходимо воспитывать в каждом Ребёнке ответственность за свои мысли.

Мысль, как видим, есть суть духа, суть духовной жизни каждого человека. Человек без духовной жизни не существует, а от качества и направленности духовной жизни зависит качество самой личности. Задача воспитания мысли не ограничивается только осознанием учениками значения мысли и воспитание их с чувством ответственности за свои мысли. Воспитание мысли задевает более глубокую проблему, связанную с культурой духовной жизни. Духовная жизнь есть колыбель человечности в человеке, единственное условие проявления и осознания скрытой в нём истины; она есть единственный способ познания в себе своего жизненного Пути, своего предназначения.

В своей духовной жизни человек строит миры и разрушает их, творит добро и зло, страдает и торжествует, возвышается и падает, находит силы и теряет их, рождается и умирает. В ней мы общаемся как с отдельными людьми, так и со всем человечеством, со Вселенной, с Богом.

Духовный мир есть личное царство для каждого человека, и он закрыт для других. От самого человека зависит, насколько он откроется для других, насколько он доверит другим свои сокровенные мысли и переживания. Духовная жизнь есть та скрытая (нематериализованная) действительность, которая творит внешнюю (материализованную) действительность. Без духовной жизни не было бы той человеческой культуры, которая создавалась веками и тысячелетиями. Духовная жизнь ведёт человечество по эволюционному пути. Упадок духовной жизни задерживает эволюцию, подъём её несёт прогресс и процветание.

Источник духовной жизни человек несёт в себе от рождения как главное свойство духа. Однако внешний мир, особенно же - образовательный, целенаправленный, должен дать ему пищу, должен наполнять духовный мир Ребёнка образами жизни внешнего мира, дать восходящее направление духовной жизни растущего человека. Это и будет воспитанием духовного мира, духовной жизни, воспитанием самой мысли в Ребёнке. Дело это архиважное, исключительно необходимое.

Следует только сожалеть, что традиционная школа и авторитарное педагогическое сознание недооценивают значение духовной жизни в человеке, и Ребёнок предоставлен самому себе в сотворении, созидании своего духовного мира и образа жизни в нём. Такая стихийность редко может увенчаться успехом. В Ребёнке нет мотивационного

побудителя, чтобы он сам занимался бы строительством в себе светлого духовного мира. Это происходит редко.

В отношении же гуманно-личностного подхода можно сказать, что истиной для него является наполнение духовного мира каждого Ребёнка жизненными, нравственными, познавательными образами и воспитание умения восходящей духовной жизни в нём.

В душе, сердце, уме (в духовном мире) Ребёнка должны быть поселены:

- светлые образы проявления высших чувств;
- возвышенные мысли и мечтания;
- понимание беспредельности и бессмертия;
- устремление к самопознанию и обретению смысла жизни;
- устремление к постижению в себе своего Предназначения;
- осознание своей исключительности в жизни людей, своей причастности с мировым целым...

Находясь среди светлых и возвышенных мыслей и образов, душа начинает жить, трудиться, творить, притягивать и рождать в себе новые образы и мысли. В этом духовном мире - знания одухотворяются, умножаются и возвращаются людям в виде плодов физического и интеллектуального труда и творчества; чувства рождают любовь к ближнему; сознание постигает смысл служения в пользу общего блага.

В духовном становлении растущего человека особое значение имеет правильное отношение его к вещам и собственности. Поглощённость заботами о личных материальных благах, поглощённость вещами и собственностью обедняют духовный мир, рождают в нём вредные для общества мысли, мотивы, поступки.

Речь не идёт о создании вокруг себя удобств и комфорта, стимулирующие и умножающие труд и творчество, речь не идёт также о бездумной раздаче богатств, приобретённых трудом и творчеством, множеством справедливых путей.

Речь идёт о духовных опорах пользования собственностью, о том, чтобы человек освободился от ядовитого дыхания собственности. Говоря иначе: можно владеть собственностью, но без чувства собственности (вспомним пример П.М.Третьякова). Можно иметь вещи, богатства и не унижать себя чувством собственности; можно владеть богатством без страсти к владению. Чувство собственности измеряется не самими вещами, но мыслями. Чувство превосходства над другими, вызванное собственностью и материальными благами, унижает не других, а возгордившегося. Пусть кто-нибудь отдаст больше, он больше и получит.

Уроки духовной жизни будут способствовать рождению в Ребёнке личности, семена которой в нём были изначально заложены.

Содержание уроков духовной жизни должно охватывать широкий спектр вопросов, которые можно объединить в четыре группы. Первая группа - это вопросы, с помощью которых Ребёнок сможет осознать творящее начало мысли, полюбит мышление, научится контролировать качества своих мыслей. Вторая группа вопросов направит его

сознание на свой внутренний духовный мир, где он увидит, какие у него там хранятся богатства и возможности, и как надо наполняться Светом, чтобы раскрыть их, превратить их в дары своего духа для людей. Третья же группа вопросов научит, как надо жить в своём духовном мире, как совершенствоваться, как творить общее благо, как обрести великодушие и благородство, как стать героем духа и нести служение. Далее будет группа вопросов, связанных с делами: как трудиться, как творить, как на практике утверждать слова, мысли, идеи, чувства, отношения, как внутреннюю, духовную жизнь сделать внешней, следуя законам красоты, истины, веры и любви.

Содержание уроков духовной жизни должно охватывать спектр вопросов, которые, с одной стороны, покажут Ребёнку творящее начало мысли, помогут ему полюбить мышление и восполнят заботой о качестве своих мыслей.

Для содержания уроков духовной жизни должны быть естественными понятия:

Дух. Материя.

Духовный мир. Духовная жизнь.

Мысль. Мышление. Слово.

Прекрасномыслие. Добромыслие.

Мудрость. Мудромыслие.

Жизнь Мысли. Ответственность за свои мысли.

Мечта. Фантазия. Творчество.

Космос. Вечность. Беспредельность.

Человек. Человечество.

Миссия.

Жизнь. Смысл Жизни.

Рождение. Смерть.

Бессмертие.

Чувства возвышенные.

Любовь. Радость. Сорадость.

Сострадание. Помощь. Забота.

Великодушие. Благородство.

Закон причины и следствия.

Свет. Тьма.

Общее благо.

Долг. Ответственность. Служение.

Дары духа.

Сердце. Зов сердца. Тепло сердца.

Совесть. Чувствознание.

Справедливость.

Истина. Правда.

Красота. Закон красоты.

Устремлённость.

Самосовершенствование.

Вера. Верующий.

Религия. Бог.

Свод этих понятий не составляет совершенную основу для разработки целостной программы уроков духовной жизни; он не имеет чёткую иерархическую стройность. Это просто попытка наметить пути для такой работы, которую может предпринять творческий учитель.

Понятие "Уроки духовной жизни" нуждается в конкретизации. Эти уроки могут быть подарены детям или отдельному Ребёнку в разных вариациях.

Во-первых, они могут быть преподнесены ученикам в рамках обычной урочной формы раз в неделю или два раза в месяц. Откуда взять свободные для такой работы уроки? В обычном учебном плане такое время мы не найдём, но возможность всё же существует. Творчески мыслящий и работающий учитель, которому известны принципы гуманно-личностного подхода к детям, известны законы развития и методы развивающего обучения, всегда сможет из общего количества уроков языка, чтения, математики каждый месяц высвободить два-три урока без вреда освоения школьниками программного материала. Вопрос можно согласовать и с детьми, и призвать их совместными усилиями преодолеть трудности ради урока духовной жизни. Как показывает практика многих учителей, это вполне возможная реальность. Но время для уроков духовной жизни, завоёванное в сотрудничестве с учениками, своим содержанием и построением должны увлечь и захватить их. Уроки эти должны быть доверительными, свободными, непринуждёнными, искренними, размышляющими. На них должно происходить: философствование, мечтание, молчаливое осмысление, раскрытие собственных чувств и переживаний. Учитель на этих уроках - мудрый собеседник для своих учеников, он ведёт общение с ними на началах равноправия, но, зная своих учеников, каждому помогает нужным педагогическим жестом, намёком, соразмыслием разобраться в себе и возвыситься над самим собой. На уроках духовной жизни можно читать духовно-философского склада литературные произведения, например, "Маленький принц" Антуана де Сент Экзюпери или "Чайку по имени Джонатан Ливингстон" Ричарда Баха. Читать нужно с чувством, образно, выразительно. Может случиться, что некоторые события, описанные в книге, растрогают детей, они прослезятся. Надо знать, что "слёзы укрепляют дух". Пусть дети видят, как их учитель тоже расчувствовался и не скрывает своих слёз.

Уроки духовной жизни должны озадачивать детей, вселяя в них заботы духовно-нравственного характера.

Работу эту учитель должен вести постоянно, но не только на специально высвобождённых уроках. Когда учитель находит возможность обращать внимание группы детей или того или иного Ребёнка на какой-либо аспект духовно-нравственного

содержания, он создаёт мини-уроки; они могут возникнуть на уроках разных образовательных курсов, когда содержание программного материала даст возможность расширить их до духовного уровня.

Они могут возникнуть в любое другое время, когда учитель в связи с возникшей ситуацией ведёт с Ребёнком какую-либо объяснительную работу, даёт наставления. Такие педагогические моменты станут уроками только в том случае, если учитель в общении с Ребёнком убережёт и даже укрепит нить духовной общности. Вообще уроки духовной жизни любого характера немыслимы без наличия между учителем и учеником духовной общности.

Надо сказать ещё об одном педагогическом аспекте мысли.

Целенаправленная мысль, особенно та, которая от сердца и начинена чувствами, имеет силу влияния на людей и на действительность. Наши светлые мысли могут помочь кому-то принести облегчение, успех. Но если они не добрые, могут навредить. Исходя из этого, очень важно, чтобы учитель, воспитатель думал о детях и о конкретном Ребёнке только хорошо, с верой, с любовью, с надеждой. В своём воображении педагог должен видеть Ребёнка не с его недостатками и с грустью размышлять о его искажённом будущем, о том, что "из него человека не выйдет", но надо наполниться надеждой и созерцать пути его совершенствования, воспитания, перевоспитания. Надо искать в нём светлые искорки его духа, верить, что сможет помочь ему, выведет его на путь благородства и великодушия. Смысл педагогического подвига и творчества в том, чтобы искать выход из "безвыходного" положения, добиваться успехов в воспитании того Ребёнка, который "обречён" на гибель.

Гуманной души педагог всегда посылает детям - любому ребёнку - мысли, полные надежды и веры. В мыслях своих желает им и самому себе успеха: всё будет хорошо!

Из его словаря и мыслеформ изгоняются слова и понятия, которые могут унизить детей или омрачить его мысли: "плохие дети", "плохой ребёнок", "невоспитуемый", "необучаемый", "трудный", "отсталый", "непослушный", "слабый", "противный", "злой", "безнадёжный", "испорченный", "портит и других" и т. д. За такими понятиями и словами следует длинный шлейф учительской ограниченности. Иной учитель пользуется ими не потому, чтобы ставить "диагноз" и определить, как помочь Ребёнку, - он и не думает о таком подвиге, - а потому, чтобы оправдать себя, оправдать свою несостоятельность.

Часто даже такое прекрасное понятие как шалость применяется в качестве упрёка ребёнку. Шалость мыслится как отрицательное качество, от которого следует избавить Ребёнка. Дети-шалуны причиняют педагогам много хлопот, они всё делают не так, как "надо", а так, как не надо, по-своему. Конечно, тем самым они нарушают общий порядок, иерархическое подчинение. Но шалуны вовсе не для того существуют, чтобы разрушать и мешать другим жить, а скорее совсем наоборот: чтобы перестраивать жизнь и помогать людям жить лучше. Слово "шалость" означает: улавливать

совершенное. Это качество человек должен сохранить всю жизнь. Но в детстве его шалости не всегда могут быть соизмеримы с действительностью; своими необдуманными шалостями он, совсем не хотя и не желая этого, может навредить самому себе и другим. Но из-за этого (а скорее заботясь о нашем спокойствии) запрещать детям и Ребёнку шалить - значит, заглушать в них ориентиры: к своей судьбе, к смыслу творчества, к своему Пути. Наоборот, надо развивать и воспитывать это прекрасное качество в каждом Ребёнке, направляя энергию шалости к творчеству и созиданию, а также защищая их от последствий своих стихийных шалостей.

Кстати, шалуны, так же, как и "тугодумы", "сорванцы", "плохие", "слабые", "противные" и тому подобные дети - лучшие точилки для нашего педагогического искусства, для обретения педагогической мудрости. Каждый такой Ребёнок, в силу своей неповторимости, требует от нас применения к нему тоже особого, неповторимого подхода и метода. Безотлагательный поиск этого подхода и метода, исходя из гуманного педагогического сознания, принесёт нам двойную пользу: мы найдём, как Ребёнку помочь, а также отточим свои творческие способности, наберём опыт и мудрость.

Неприязнь к Ребёнку, недолюбливание его, агрессия против него рождают мысленные вихри и ураганы, которые невидимыми путями разрушают и так слабый духовный мир растущего человека, уничтожают последние опоры спасения, нивелируют воспитательное старание.

Шквал разрушающих мыслепотоков Ребёнок может получить от учителя нетерпеливого, грубого, злостного, мстительного, раздражительного, неуравновешенного. Мысли таких учителей в отношении своих подопечных отравляющие и провоцируют в ответ подобного рода саранчу мыслей.

Ребёнок должен чувствовать, что его любят, уважают, о нём заботятся, он защищён, на него надеются, он необходим людям, он - космическая сущность, он - часть великого целого, на него возложено особое предназначение. И он будет чувствовать всё это, если окружающие его взрослые, особенно же учителя, воспитатели, родители, близкие ему люди действительно с таким расположением будут к нему относиться. Чувство это, имеющее исключительное значение для успешности наших педагогических процессов, можно назвать чувством нужности, важности своей персоны. В этих процессах, с одной стороны, нам нужно взращивать это чувство бережно и мудро, с другой же, опираться на него для расширения и упрочения нитей духовной общности.

Приглашение к сотрудничеству

Задание первое

*Разделите текст наших размышлений на несколько смысловых частей и дайте им подзаголовки. Делайте пометки и комментарии на полях.

*Завершите текст наших размышлений под названием: "Выводы".

Задание второе

В мире стали нашумевшими эксперименты с водой японского исследователя Масару Эмото.

Найдите, пожалуйста, его книги: "Послание воды", "Мудрость воды", «Любовь и вода». В них автор обильно представил фотографии кристаллов воды, доказывающие влияние человеческого слова на восприятие и отклик воды. Напишите реферат о том, на какие педагогические раздумья наводят Вас результаты экспериментов Масару Эмото.

Задание третье

Подумайте,

в каком педагогическом контексте Вы бы преподнесли ученикам эту притчу.

Отказ от собственности

Однажды ученик спросил Благословенного:

- Как понять исполнение заповеди отказа от собственности? Один ученик отказался от всех вещей, но Учитель продолжал упрекать его в собственнических наклонностях. Другой оставался в окружении вещей, но не заслужил упрёка.

Благословенный ответил:

- Чувство собственности измеряется не вещами, а мыслями. Можно иметь вещи и не быть собственником.

Задание четвертое

Как бы Вы ответили на вопросы классиков?

Василий Александрович Сухомлинский

"Чтобы любить своих воспитанников, надо создавать у них культуру мышления, пробуждать живую, собственную мысль. Чтобы воспитанники полюбили учителя, они должны видеть в нем живое воплощение культуры, человеческой мысли. То, что мы вкладываем в понятие любовь учителя к детям, любовь детей к учителю, начинается, на мой взгляд, с удивления, благоговения одного человека перед духовными богатствами другого и прежде всего перед богатством мысли. Как же практически достичь того, чтобы в отношениях учителя с учениками царили помысли высокие?"

Константин Дмитриевич Ушинский

"К чему учить историю, словесность, все множество наук, если это ученье не заставит нас полюбить идею и истину больше, чем деньги, карты и вино, и ставить духовные наслаждения выше телесных, духовные достоинства выше случайных преимуществ? Неужели только для того, чтобы исполнить необходимую процедуру молодости, просидеть известные годы на школьной скамейке и получить аттестат в благополучном окончании курса? Но, в таком случае, зачем вся эта трата времени для приобретения временных познаваний, требуемых только на экзамене и никому не годных в жизни?"

Задание пятое

Советуем почитать:

*Антология гуманной педагогики. Живая Этика. Части: Этическая философия Космической эволюции; Всё сущее проникнуто мыслью; Искусство мышления

*Антология гуманной педагогики. Будда. Глава о мысли

*Антология Гуманной педагогики. Рерих.

*Антология гуманной педагогики. Вернадский. Несколько слов о ноосфере

Выберите из них мысли, которыми Вы бы обогатили текст моих размышлений.

Почитайте также:

*Ш.А.Амонашвили. Без сердца что поймем?

*Перечитайте, пожалуйста, «Манифест гуманной педагогики»

Тема 8. Теория и практика построения уроков на основе гуманной педагогики

Для обсуждения Урока с точки зрения гуманной педагогики мы выбираем такой путь: задаем сами себе десять вопросов, которые кажутся нам наиболее важными, и ищем ответы на них, исходя из своего опыта. Эти ответы скорее всего есть конкретные правила, которых мы придерживаемся, проводя уроки с детьми в разных классах. Разумеется, тем самим мы не исчерпываем всю гамму Урока в гуманной педагогике. К нему мы вернемся при обсуждении методов.

Первый вопрос: *что есть* Урок для учителя?

Урок для учителя есть главное условие проявления и испытания собственных творческих сил и возможностей.

Если учитель открывает в себе такие силы и возможности, и если в этом находит удовлетворение и радость, значит, он рождён для учительской жизни, в нём есть своя педагогическая Искра Божия.

Бережно, вдумчиво, тщательно раскрывая её в себе, он достигнет чудесных результатов в воспитании и образовании своих учеников, и коллеги увидят в нём Учителя от Бога.

Урок несёт учителю путь для утверждения своих талантов, для достижения вершин педагогического искусства, для познания мудростей воспитания. Каждый Урок для него ступенька роста.

Урок для учителя - смысл и истина его педагогической жизни. События, происходящие на Уроке, самая возвышенная жизнь для него. Урок - частица души учителя, глас его педагогической совести, искра его таланта.

Каждый Урок для учителя - это его дар духа своим ученикам и всему миру, это зажжённый факел, умножающий и усиливающий Свет и Добро на Земле.

Второй вопрос: какой *атрибутикой* оснащён Урок?

Первое: образно выраженная тема

Формулировка темы должна возносить обычные земные знания к духовным истокам, должна намекать на красоту и загадочность знаний. Тема может отразить содержание одного Урока или серии уроков. Знания, подлежащие освоению, через формулировку темы, оживляются и становятся притягательными.

Второе: лейтмотив урока

Он придаёт личностный смысл уроку, ставит перед учениками задачу личностного развития, самообразования.

Приведу пару примеров сочетания темы и лейтмотива.

Тема: Математика - симфония чисел.
Лейтмотив: Семь раз отмерь, один раз отрежь.

Тема: Математическая поэзия.
Лейтмотив: Кто ищет трудность, находит мудрость.

Тема: Слова-подарки.
Лейтмотив: В начале было Слово.

Тема: В парке «Академус».
Лейтмотив: Мудрый ничего не делает, не подумав.

Тема: Тайна славянской АзБуки.
Лейтмотив: Ученый водит, неученый следом ходит.

Третье: *план сотрудничества*

В нём в пяти-семи пунктах определяются основные виды совместной содержательной деятельности на Уроке. В плане могут быть такие и другого рода пункты:

*Ваши сюрпризы (имеется в виду домашнее задание, которое воспринимается учителем как сюрприз учеников)

*Мой сюрприз (это новый познавательный материал, который предлагается ученикам как сюрприз учителя)

*Познаём Истину (процесс понимания и освоения нового материала)

*Впитываем образ (творческое обсуждение темы)

*Решаем в сотрудничестве (решение познавательной задачи в условиях объединенных усилий)

*Утверждаем свои способности (проба своих возможностей)

*Чем Урок одарил меня (размышления о продвижениях на Уроке)

*Какой учителю готовить сюрприз (о содержании домашнего задания)

*Домашнее задание учителю (пожелания к учителю насчет содержания и методов следующего Урока)

План сотрудничества учитель согласовывает с учениками в начале Урока, и дети могут внести в него изменения и поправки.

Четвертое: *отличительный признак* Урока

Этот признак обособляет Урок от других уроков, делает его своеобразным и неповторимым. Такими признаками могут быть: открытость Урока, гости на Уроке,

особо ожидаемая тема Урока, метод, который учитель впервые применяет на Уроке, дарение Урока, инновационный, пробный способ ведения Урока, особая трудность в познании на Уроке, необычная тема Урока, Урок как спектакль, как праздник, Урок как удивление, Урок как победа, Урок как просветление, отклонение от темы на Уроке, первый Урок, тысячный Урок, последний Урок и т.п.

Пятое: *диалогическая культура* урока

Выражается она во взаимном согласии, во взаимопонимании, во взаимном проникновении; тенденции к постоянному закреплению и углублению духовной общности; в равноправии и свободе, в сотрудничестве; в сердечности отношений, в искренности, сорадости, сопереживании.

Третий вопрос: каким заповедям следовать учителю и какие устанавливать для себя законы жизни на Уроке?

Каждому учителю, если тот этого желает, мы подарим три заповеди, которые когда-то установили для себя и которым следуем до сих пор. Если учитель неукоснительно будет их придерживаться, то от этого будет хорошо, во-первых, его ученикам, во-вторых, ему самому, потому что будет открывать в себе всё новые и новые силы творчества.

Вот наши заповеди:

* Верить в безграничность каждого Ребёнка

Если Вселенная не имеет начала и конца, а Природа - исчисления в своём творчестве, то единственная модель Вселенной и Природы есть Ребёнок.

*Верить в свою Искру Божию

Кто ищет в себе с верою Искру Божию, тому и откроется дар, хранимый в духе. Учителем от Бога является тот, кто верит в это и веру свою утверждает в творчестве.

*Верить в преобразующую силу гуманной педагогики

Она есть Истина образования, но, чтобы познать ее, каждому нужно прокладывать к ней свою тропинку. Без веры в гуманную педагогику путь поиска Истины может оказаться ложным.

А теперь о законах, которые могут направлять жизнь учителя на Уроке и которые способствуют открытию своей тропинки к Истине гуманной педагогики.

Первый закон - Закон Красоты.

Красота есть законодатель жизни.

Где красота, так жизнь светлая и восходящая, там радость и устремление.

Урок есть утверждающая жизнь, он есть частица будущего, перетянутая в настоящем. Потому учитель, насколько у него самого развито чувство Красоты и

насколько сам устремлён к Красоте - пусть строит уроки и исполняет педагогические процессы по всем канонам Красоты.

Один второклассник, вдохновлённый красотою Урока, сказал своему учителю: "Я знаю, что значит слово красота: к Солнцу сто раз".

Дети любят и понимают Красоту.

Второй закон - Закон Вдохновения.

Вдохновение есть вдох нового.

Но новое бывает истинное и ложное, полезное и вредное.

Истинное новое всегда есть лучше того, что уже есть. Оно продвигает учителя и через него - мир образования.

Надо уметь распознавать истинное педагогическое новое от массы ложных новых педагогических воображений.

Вдохновляется тот, кто устремлён к новому, радуется ему.

Пусть учитель научится отличать истинное новое в образовании от ложного нового и творит свои уроки с вдохновением. Пусть полюбит он процесс своего постоянного обновления, сам сделается источником новых идей и опыта. Пусть зажжет он в себе костёр и сжигает в нём всё, что только становится старым для него и мешает в восхождении и совершенствовании.

Третий закон - Закон Любви

Ученики нуждаются в любви своего учителя, как нуждается цветущее поле в лучах и живительной влаге.

Любовь есть всемогущая творящая энергия.

Она вдохновляет, воодушевляет, устремляет, объединяет, спасает, раскрывает, облагораживает, возвышает, очищает.

Любовь есть первопричина, закладывающая духовную общность между учителем и учениками.

Пусть учитель творит Урок в сердце своём и напитывает каждую мелочь в нём огнём своей Любви и мощью своей Мудрости. Пусть любит каждого Ребёнка, пусть исполняет любое дело, из которого состоит его Урок, с Любовью!

Четвёртый закон - Закон Терпения

Как быть, чтобы воспитывать в Ребёнке великодушие?

Что делать, чтобы развивать в нём талант?

Что делать, чтобы "отстающего" сделать преуспевающим?

Что делать, чтобы отучить Ребёнка от вредных привычек?

Что делать, чтобы он перестал быть дерзким?

Что делать, чтобы назревающие конфликты с учеником не усугублялись, не обрывали и разрушали духовную общность?

Как быть, если ученик не слушает на уроке, мешает другим, не выполняет задание, сквернословит, опаздывает на урок?

Таких "что делать" и "как быть" будут тысячи.

Для всех них есть чудодейственная сила, и она должна сопровождать каждое наше действие, заранее задуманное или возникшее в зависимости от создавшейся ситуации: Творящее Терпение. Оно есть плод учительской мудрости и понимания им естества Ребёнка.

Творящее Терпение защищает урок от срывов и сползания, держит его в целостности, приближает его к сущности каждого Ребёнка.

Творящее Терпение как крылья мгновенно возвышает учителя над обыденностью и даёт ему возможность наполниться мудростью.

Пусть учитель наберётся усердия и овладеет мудростью и искусством Творящего Терпения: оно поможет ему спасать уроки от разрушения и умножит на них успех каждого ученика.

Пятый Закон - Закон Сущностносообразности.

Педагогический процесс должен строиться сообразно сущности Ребёнка. А сущность его заключается в единстве его духовных и естественных устремлений.

Ребёнок есть союз Неба и Земли, Духа и Природы.

Понимание этого расширит сознание учителя, направит его поиск на утверждение в каждом ученике смысла жизни, на обогащение духовного мира каждого, на утончение чувств, на творение добра, на взращивание в каждом чувства веры. Учитель с расширенным сознанием поможет каждому ученику соприкоснуться со своей сущностью, задуматься о своем предназначении.

Шестой закон - Закон Возвышения.

На уроках своего учителя каждый ученик должен восполниться:

чувством собственного достоинства - его уважает учитель, уважают одноклассники;

верою в свои способности и возможности - он преуспевает, учитель радуется за него;

пониманием того, что он нужен людям, он несёт им блага.

Он должен наполниться чувством благородства и великодушия, научиться быть простым и скромным.

Закон Возвышения призывает к сотворению такого состояния духа в каждом ученике, а не к ложной гордыне о своём превосходстве над другими.

Пусть учитель возвышает на Уроке каждого ученика в собственных глазах, глазах одноклассников. Уважает его, помогает ему достичь успеха и радуется за него. Пусть

считается с его мнением, верит и любит его. А возвышенный учителем ученик возвысит своего учителя.

Седьмой Закон - Уча учимся.

Каждый Урок, который учитель преподносит своим ученикам, должен стать Уроком для него тоже. Уча своих учеников, учимся сами.

Учимся тому, как любить, возвышать, помогать, радовать всех и каждого. Учимся, какой нужен учитель нашим ученикам.

А учитель может учиться, если только ищет обновление, а не повторяет старое, если только помогает каждому преуспеть. Пусть учитель научиться извлекать из Урока Урок для своего дальнейшего совершенствования.

Четвёртый вопрос: какой учитель нужен детям?

В специальной литературе современное поколение детей именуется детьми Света. По праву допущений будем считать, что это так и есть. Тогда возникнет аксиома, которая станет истинной для нас: "Детям Света нужны Учителя Света".

Но кто же может стать Учителем Света?

Где они, Учителя Света?

Ими должны стать мы сами, каждый из нас.

И чтобы воспитывать поколение Света, нам следует переосмысливать себя, следует создать воображаемый облик Учителя Света и устремиться вобрать, воплотить его в себе. Такое наше преображение будет подвигом духа.

Мы попытались создать для себя такой образ Учителя и уже много лет стараемся войти в него. Наше более полное представление об Учителе гуманной педагогики мы предложим Вам в качестве последней темы.

Опыт убедил нас в том, что у одних учителей будет нетрудно преобразиться, ибо их естественная природа или воспитанность уже склоняют их к такому восхождению. Но есть учителя, природа и воспитанность которых противоречат новому образу. Им понадобиться стать героями духа, ибо только герой духа, осознав свою ответственность перед новым поколением, наберёт в себе мощь устремления.

Вот и воображаем когорту Учителей Света, которые спешат одаривать своих учеников уроками, сотворёнными в Свете и умножающими Свет. Каждый Учитель неповторим: своим голосом, внешностью, судьбой, предназначением, творчеством, мировоззрением, вкусами и т.д. Но каждый вобрал или вбирает в себя те качества, которые считает необходимыми, чтобы служить Свету.

Мы полагаем, что Учитель Света, спешащий на Урок, должен олицетворять в себе следующие качества, как целостное состояние его духовного мира:

*Вера, что несёт служение перед Высшим

*Великодушие и Благородство

*Устремлённость к благу

*Терпение и сдержанность

*Умение видеть настоящее через будущее

*Творчество

*Мудрость

*Сердечность

*Умение вдохновлять и увлекать

*Дружелюбие

*Простота

*Развитое чувство красоты

*Добромыслие и доброречие

*Устремлённость к совершенствованию

*Широчайшие познания

Овладение этим набором качеств, создание из него целостного состояния духа граничит с сотворением чуда с самим собой. Учитель Света есть проявление высшего уровня расширенного сознания и педагогической культуры.

Учителями Света можно назвать не только тех, кто "полностью" преобразился, но и тех многих, кто устремлён к такому возвышению.

Пятый вопрос: каким должно быть общение с учениками на Уроке?

Общение есть сердце педагогического процесса.

Если сердце одухотворённое, доброе, отзывчивое, любящее, заботливое, то педагогический процесс будет тоже таким - радостным и устремлённым.

Гуманное педагогическое общение требует, учитель вдумчиво выяснял на Уроке отношение учеников к знаниям, выяснял трудности, которые им приходиться преодолевать при их освоении, радовался успехам, спешил помочь затруднявшимся, вёл с ними диалог на равных, вдохновлял их.

Но если учитель задаёт ученикам вопросы, ответы на которые у него уже лежат в голове, если он увлечён проверкой и оценкой учеников, а они не проявляют особого внутреннего рвения следовать его указаниям, то это будет общение авторитарного учителя.

Надо, чтобы в общении со своим учителем на уроке каждый ученик постоянно переживал:

*чувство равноправного с учителем и со всеми другими участниками педагогического процесса;

* веру, что сможет победить и возвыситься над самим собой;

*надежду, что учитель рядом, он поможет, выручит;

*радость, что познаёт, достигает, преодолевает, продвигается;

*удовлетворение, что его уважают, с ним считаются, его любят;

*веру, что он нужен другим;

*интерес к познавательному материалу;

*уважение и любовь к своему учителю.

Шестой вопрос: с чем должен соприкоснуться ученик на Уроке?

Есть вещи, понимание которых имеет особое значение для жизни человека, для его духовного мира.

Такими являются идеи:

- о смысле земной жизни
- о предназначении
- об устремленности
- о творении блага
- о долге и служении
- о любви
- о вере
- о бессмертии духа
- об ответственности за свои мысли
- о воображаемом будущем
- о духовном мире и духовной жизни и др.

Урок, как особая форма жизни, должен помочь ученикам соприкоснуться с этими основами. Это может произойти только через учителя, который сам озабочен вопросами миропонимания. Навязывать ученикам свои взгляды не надо, но дать им пищу для таких философских размышлений было бы дело полезное.

Такую пищу можно дать чрез чтение легенд и мифов, через особо подобранные притчи, через обсуждение соответствующего содержания литературного произведения, через жизненные примеры. Соприкосновение с данными и подобного рода идеями может произойти в связи с содержанием программных материалов отдельных образовательных курсов.

Урок должен помочь ученикам соприкоснуться с основами жизни, чтобы дать им возможность строить свое мировоззрение.

Седьмой вопрос: что должен переживать ученик на Уроке?

Думаю, будет достаточно, если только назовем эти состояния ученика на Уроке или после него:

*познавательное удивление,

*восхищение

*интерес,

*успех в познании,

*красоту урока,

*понимание могущества мышления,

*бережное отношение к урочному времени,

*признательность учителю за урок.

Смотрите, как эти переживания выразил ученик первого класса Миша Краснопольский в своих двух стихах:

Приходит время и кончается перемена.
Начинается урок письменноречевой деятельности.
Это не просто русский язык или математика,
когда нужно просто писать и считать.
Здесь ты автор и писатель,
И можешь удивить весь мир,
Замечательный урок,
Я дарю тебе цветок.

* * *

Вот наконец-то первый класс уходит.
Я вспоминаю зайца Пуса
И князя Долгорукого.
И вспоминаю, как звенел звонок.
Мне было трудно, но я преодолел.
Я получил свой изумруд судьбы.

Восьмой вопрос: что приобретает и развивает в себе ученик на Уроке?

Здесь надо назвать четыре важных пункта.

Во-первых, на Уроке происходит дальнейшее обогащение духовно-нравственного мира ученика.

Во-вторых, приобретает он новые знания с пониманием их места в целостной системе и картине мира.

В-третьих, взращивается в нем ответственное отношение к доверенным знаниям: их применение только во благо людям и обществу.

В-четвёртых, развивается в ребёнке силы познания: мышление, внимание, наблюдательность, память, воля, мотивы, потребность к познавательным трудностям.

Девятый вопрос: как возвышать престиж Урока?

Назовем несколько рекомендаций.

1. Взять на учёт каждый урок и время от времени сообщать ученикам порядковый номер того или иного Урока. Можно написать на доске дату и рядом - номер этого

урока. Пусть ученики знают, сколько уроков они уже приняли и как выросли на них, продвинулись и преуспели.

2. Иметь в классе настенные часы и беречь урочное время, минуты, не отвлекаться на какие-либо другие дела и разговоры. Пусть ученики знают, что урочное время есть святое, особое, оберегаемое, в нем происходит нечто жизненно важное. Это есть время, ускоряющее их взросление и становление.

3. Обсуждать с учениками некоторые уроки: что им нравится на них, какие есть пожелания по их совершенствованию. Дать понять ученикам, что они равноправные участники творения каждого Урока.

4. В начале Урока предлагать детям цель и дела для достижения цели. Они должны понимать и чувствовать, что целью урока является каждый из них: их продвижение, развитие, взросление.

5. Желательно время от времени приглашать на уроки гостей: учеников из других классов, учителей, родителей, уважаемых людей; демонстрировать им свои способности и познания, свои успехи в творчестве.

6. Урок превращать в подарок тому или иному ученику, отмечая день его рождения.

7. Урок начинать с надеждой, что каждый достигнет успех. Может быть, стоит придумать какой-либо ритуал, который настроит учеников на сосредоточенную и радостную деятельность. Его можно исполнять перед началом Урока, на котором их ждёт встреча с особыми трудностями. Пусть ученики, стоя, закроют глаза и, молча, будут внушать самому себе: "Я - математик... Я люблю математику и она любит меня... Буду развивать в себе математическое воображение"...

8. Урок надо провожать с чувством признательности. Пусть скажут ученики, чем обогатил их Урок, как они трудились на Уроке, чем он им понравился. Должно стать обычным явлением, когда учитель благодарит учеников за сотрудничество на Уроке, а они благодарят его за прекрасный Урок.

9. Устраивать обсуждения, писать сочинения на темы: "Здравствуй, Урок!", "Урок в моей жизни", "Какой Урок меня радует"... Устраивать выставки рисунков по теме: "Урок", "Памятник уроку"...

10. Пусть учитель доверится ученикам, как он готовится к Уроку ("Учитель готовится к уроку всю жизнь", - говорил В.А.Сухомлинский), как ищет нужный материал, как подбирает наглядность; какие проводит бессонные ночи, думая о том, чтобы Урок достался каждому ученику. Пусть учитель обратится к ученикам за советами, каким они хотят видеть его на Уроке, как сделать Урок ещё интереснее и красивее. Пусть ученики дают "домашнее задание" своему учителю, какой для них приготовить Урок.

11. Справлять юбилей - тысячному, двухтысячному, трёхтысячному и т.д. урокам.

12. Эти и подобного рода рекомендации служат одной задаче: возвеличивать в глазах учеников Урок как образ мудрой и прекрасной жизни, в которой каждый из них растёт, взрослеет, познаёт, развивается и постигает смысл жизни.

Дискредитируют Урок:

- штампованные, безликие уроки;
- уроки, насаждающие страх, скуку, безделье;
- уроки как принудительная форма бытия;
- уроки как поле власти учителя.

Десятый вопрос: что недопустимо учителю на Уроке?

Эти десять "не" мы задали сами себе, вступая на путь гуманной педагогики. Было это давно. Они помогли нам в поиске, и потому мы убеждены: помогут всем, кто тоже решает овладеть классическим педагогическим мышлением.

Итак, десять "не" для пресечения учительского авторитаризма на Уроке:

1. Не пытайтесь на Уроке победить (восторжествовать) над учеником.

Дайте ему одержать (трудную) победу над вами и над самим собой.

2. Не унижайте ученика на Уроке.

Возвысите его в собственных глазах и глазах одноклассников.

3. Не попрекайте ученика прошлым.

Помогите ему перетянуть своё воображаемое г будущее в настоящее.

4. Не доносите об ученике родителям.

Укрепите в родителях веру и надежду в своего Ребёнка.

5. Не стыдите ученика на уроке.

Помогите ему выйти из неловкого положения.

6. Не предавайте ученика.

Будьте для него верным защитником и убежищем.

7. Не гневайтесь на ученика.

Будьте милосердным и великодушным к нему.

8. Не объявляйте ученику недоверие.

Смотрите на его сегодняшний облик через его обнадёживающее будущее.

9. Не думайте об ученике плохо.

Верьте, что в нём победит духовность и добрый нрав.

10. Не предпринимайте в отношении ученика ничего, что не служит его воспитанию.

Стройте его будущее только воспитательным отношением к нему.

Приглашение к сотрудничеству

Задание первое

Дополните наши размышления об Уроке, исходя из Ваших впечатлений и переживаний, будучи школьником.

Задание второе

Найдите этому высказыванию Василия Александровича Сухомлинского то место в тексте, где мы могли бы на него сослаться.

«Хочется посоветовать воспитателям: помните, что сидящие перед вами дети – не только вместилища знаний. Урок – не только перекладывание знаний из головы учителя в головы детей. Это прежде всего отношение ребенка к знаниям, но также и отношение ребенка к вам, воспитатели. На уроке, по моему твердому убеждению, должно наиболее полно и ярко раскрываться отношение человека к человеку как к высшей ценности. Если этого нет – рождается нежелание учиться».

Антология гуманной педагогики. Сухомлинский, с.177

Задание третье

Предлагаем Вашему вниманию мысли известного педагога Павла Петровича Блонского из его работы: «Задачи и методы новой народной школы», которая была напечатана в 1916 году. Ее П.П.Блонский называл одной из своих любимых произведений. Прочтите, пожалуйста, внимательно и найдите связь между личностью Учителя и характером Урока. В тексте задаются вопросы Учителю. Как бы вы на них ответили, если бы они были обращены к Вам?

Учитель, стань человеком!

Смотри же (учитель), не являешься ли часто именно ты сам главным препятствием для обновления школы!

Наша школа – школа жизни, но в этой школе жизни будет ли место для тебя, живой ли ты человек? Не отбывает ли учитель в классе зачастую опостылевшую ему повинность за гроши ежемесячного жалования и не проходит ли его личная жизнь где-то в стороне, то в томлении и тоске «культурной одиночки», то в моральном падении и опустошении души? И неудивительно, если душа живого человека не переносит неодухотворенной, неосмысленной работы: неудовлетворенность – все же желание лучшего. И с этой точки зрения несравненно вреднее для ребенка я считаю тех «отдавшихся своему делу» учителей и учительниц, которые часто и по внешнему виду сохранили в себе мало от нормального человека. Беззаветно уверовав в пользу

современной школы, в ее уроки, методы и учебники, они деспотически захватили в свои цепкие руки опытных ремесленников учительского цеха живые детские души; добавочными занятиями, частыми нотациями они скоро сумеют создать хороших школьных автоматов.

Пусть это звучит как парадокс, но беззаветно преданных современной несовершенной школе педагогов я считаю одним из самых вредных для детей. Как насилуют эти полулюди маленьких людей!

Любите не школу, а детей, приходящих в школу; любите не книги о действительности, а самую действительность; не жизнь суживайте до учения, но учение расширяйте до жизни! А самое главное: любите жизнь и как можно больше живите живою жизнью. В нашей идеальной школе учитель не будет скучать и томиться, ибо в ней он будет сам жить. Вместе с детьми он будет сам учиться, всматриваться в жизнь и разбираться в ней, и если он мало знает жизнь, тем интереснее ему будет узнавать ее. Вместе с детьми он будет путешествовать в новых для него странах; вместе с ними он втянется в новое общее дело. А нет у него настроения ни думать, ни мастерить вместе с детьми, он будет отдыхать за музыкой, книгой поэта, легендой или мечтой. В его учительской судьбе будет мало повторений, ибо творчеству учителя в новой школе, школе жизни, будет много места.

Да, мы много говорим о жизни и творчестве детей, но пора заговорить уже и о жизни и творчестве учителя. Школа должна дать место жизни учителя, иначе она не будет иметь учителей – живых людей. Школа должна дать возможность учителю стать человеком для детей и жить в классе интенсивной человеческой жизнью. В школе должно быть возможно больше простора для личного творчества учителя: точно регламентированная программа, учебник и вопросо-ответная форма обучения обезличивают учителя. Превратим же уроки в совместную жизнь учителя с детьми, пусть урок будет или совместной работой над новой задачей, или задушевной общей беседой, пусть учитель не скрывает от детей своего сердца, в котором дети увидят не только учительскую раздражительность и сухость, пусть наша новая школа мысли, человечности и поэзии для ребенка будет школой, полной человеческой жизни и живого культурного творчества и для учителя.

Антология гуманной педагогики. Блонский

Задание четвертое

Как бы Вы ответили на вопросы Василия Александровича Сухомлинского и Селестена Френе:

«Возьмите учителя, который не пользуется у учеников авторитетом, которого не любят дети, и проанализируйте: о чем говорит он с учениками? Какие мысли и чувства передает он своим ученикам, а какие они – ему? Этот анализ вызовет у вас большую тревогу».

В.А.Сухомлинский

«Можно ли всерьез думать, что наших детей увлекут те уроки и задания, которыми в свое время мучили нас?»

С.Френе

Задание пятое

Проанализируйте, пожалуйста, притчу Шалвы Александровича и сделайте выводы.

В поиске учителя

«Пора моего ангелочка определить в школу»,- подумал ангел.

Взял он его, и взлетели они прямо из открытого окошечка в огромное здание.

«Надо выбрать учителя от Сердца и с ангельским терпением, ибо ангелочек мой еще вовсе не ангел, он неугомонный шалун со строптивым характером…»

Заглянул он на урок к одному учителю и ужаснулся – тот кричал на ученика и ругал его:

- Я бы сбросил тебя, такого бессердечного, с пятого этажа…Вон из класса!

«Жестокий…не от Сердца он…»

В другой классной комнате учительница сидела перед учениками, положив ногу на ногу, любовалась своими ногтями, на каждом из которых умело было нарисовано маленькое сердечко. Но она в то же время зорко следила за учениками, выполнявшими контрольную работу, и павлиньим криком пресекала всякую попытку списывания друг у друга.

«Ханжа…Не от Сердца она…»

В следующем классе ученик записывал на доске предложение, которое диктовал ему учитель: «Самого главного глазами не увидишь – зорко только Сердце».

Ученик ошибся и написал «Серце». Учитель разгневался:

- Сколько раз тебе объяснять… Дай дневник…Два!

Ученик заплакал.

«Невежда…Не от Сердца он…»

Заглянул ангел в следующий класс – там учитель вел урок математики.

Сосчитайте, сколько раз постучит Сердце в течение суток, если за одну минуту оно стучит 56 раз…

Один ученик, не считая, сразу выкрикнул:

- 80 640 раз…А в неделю – 564 480 раз… А в месяц…А в год…

Дети ахнули, а учитель грубо прервал мальчика:

-Как ты смеешь выкрикивать с места, да еще без разрешения…

«Грубиян…Не от Сердца он…»

Следующий класс жужжал, как улей: учитель и ученики терпеливо и любовно собирали знания, помогая друг другу. Голос и забота учителя сливались в единую музыку и радость познания.

«Вот учитель от Сердца и с ангельским терпением…- подумал ангел и сказал своему ангелочку: - Будешь учиться у него. Внимай каждому слову учителя».

Улетая из школы, ангел грустно подумал: «Все поминают Сердце, но жить Сердцем не хотят…Нужно вывести всех «Сердечных» фигляров, чтобы они не причиняли боль и не калечили сердца своих учеников».

Но ангел не знал, как это сделать.

Ш. Амонашвили. Педагогические притчи. Москва, Амрита-Русь. 2010

Задание шестое

Советуем почитать:

*Антология гуманной педагогики. Блонский. Задачи и методы новой народной школы (см. источник в конце шестой темы)

*Антология гуманной педагогики. Дурылин. Что такое дисциплина в школе существующей и той школе, какая должна быть?

*Антологтя гуманной педагогики. Монтессори. Как давать урок

*Ш.А.Амонашвили. Педагогическая симфония. Трилогия, ч. 1. Здравствуйте, дети! Москва. Мастер-банк. 2002

*Амонашвили Ш.А. Чтобы дарить Ребенку искорку знаний, учителю надо впитать море Света

Тема 9. Методы гуманной педагогики для воспитательного и познавательного процесса

Василию Александровичу Сухомлинскому принадлежит фраза: "Всемогущая радость познания».

Действительно ли возможно, чтобы школьное познание стало для учеников радостью? Притом, всемогущей, то есть, такой, когда ради переживания радости познания они согласятся вначале пройти тернистый путь познания? С радостью ли они примут трудности, которые предвидятся и с которыми они столкнутся в процессе познания и которые пока не сулят им обязательный успех?

Радоваться школьному познанию?

Не познанию вообще, а именно школьному?

Тут есть глубокие психологические различия.

Ребёнок от рождения несёт в себе страсть к познанию, это есть качество человеческой сущности: познавать, разгадывать, объяснять, знать, накапливать опыт. Эта страсть переживается в Ребёнке как желание, хотение, и если что-либо обещает ему удовлетворение этого желания, он рискнёт принимать трудности, то есть, будет радоваться им. Любопытство и любознательность Ребёнка не имеют границ, для них не существуют даже запреты. Но это есть страсть к свободному познанию. В этом процессе свободного познания Ребёнок приобретает немалые знания, опыт и развитость, и они оказываются в дальнейшей жизни не менее важными, чем знания и опыт, приобретённые через системное обучение.

Что же происходит в системном обучении, если оно имеет авторитарную основу?

Происходит то, что авторитарное обучение игнорирует в целостной системе познания природную свободу и делает его (познание) обязательным, принудительным. Это граничит с недоверием к Ребёнку, что он, будучи учеником (то есть, существом познающим, устремлённым к Свету), захочет учиться добровольно.

Если в авторитарном педагогическом процессе искать нотки гуманности, мы их обнаружим в оправдании принуждения ради будущего самого Ребёнка. Получается, что насилие над естеством Ребёнка оправдано тем будущим, в котором якобы ждут его таким, каким сегодня воображают его в этом будущем учителя и воспитатели. Следуя этой логике, авторитарная педагогическая мысль рассматривает условия образования, в частности, методы обучения и воспитания, вне зависимости от личности ученика, вне зависимости от личности учителя; рассматривает их как отвлечённую от живых участников педагогического процесса объективную реальность. Педагогику с такими устремлениями на полном основании можно назвать бездетной. Потому всякое разглагольствование о воспитании личности, о личностной ориентированности образования в рамках авторитарной педагогики является беспочвенным.

То, что в образовательном процессе действует "объективный" закон принуждения, это правда. Дмитрий Николаевич Узнадзе назвал это обстоятельство причиной "основной трагедии воспитания". Факторов принуждения много. Среди них есть и содержание образования, выраженное в стандартах, программах и учебниках: школьники обязаны изучать, осваивать ту систему и объём знаний, которые за них определяют взрослые. Это и будет так и впредь, ибо школьники, даже студенты университетов, сами не в состоянии определить, какие им необходимы знания для жизни, для профессиональной деятельности; хотя нет никаких гарантий, что в своих стараниях о будущем подрастающего поколения взрослые, считающие себя специалистами, не ошибутся и не ввергнут его в заблуждение.

А вопрос заключается в том, как нам быть с «объективным» законом принуждения.

Можно поддаваться закону, как и поступает авторитарная педагогика. Она с легкостью может оправдать себя, имея в виду научное основание.

Можно внутри авторитарного педагогического процесса вводить так называемую "педагогику ненасилия", то есть, постараться облагораживать силовой подход, лишь бы от авторитаризма далеко не отходить.

Но можно определить педагогический подход, который нивелирует закон принуждения.

Из этих трёх вариантов гуманная педагогика выбирает третий: пусть пока не представляется возможным упразднить закон принуждения, но есть возможность сгладить его. Для этого в образовательном процессе должны произойти радикальные перемены. В первую очередь следует создавать особую психологическую атмосферу, которая сохранит за учениками их чувство свободного выбора.

Говоря о "всемогущей радости познания", Василий Александрович Сухомлинский выдвинул также идею о духовной общности как о взаимном личностном состоянии учителя и учеников, когда намерения учителя отчасти совпадают с сущностью учеников, и это совпадение, вливающееся в их общий источник мотиваций, стимулирует учеников добровольно и с желанием следовать за учителем, жить, трудиться и творить в сотрудничестве с ним и под его водительством.

Что их может объединить?

Объединит их соблюдение одного важного условия: единство направленности методов и устремленности живого учителя.

Способы, методы воспитания и образования обеспечивают, с одной стороны, психологический комфорт учеников, с другой же, способствуют решению задач, стоящих перед учителем. Они сохраняют в учениках их естественную страсть к познанию, и потому ведут их к цели с желанием, минуя принуждение. Они создают восходящую линию, по которой идут ученики добровольно (со своим чувством свободного выбора) через духовный мир учителя к предмету познания. Этот путь, конечно, наполнен трудностями, они специально раскладываются перед учениками,

чтобы те преодолевали их и, набирая и развивая в себе силы познания, более успешно открывали, осваивали и присваивали знания. Присутствие рядом учителя со своим принципом сотрудничества придает ученикам уверенность в успехе. Именно эта уверенность и есть источник радости познания. А так как и радость, и познание есть свойство сущности Ребёнка, можно понять их всемогущую силу: Ребёнок, переживающий радость познания, преуспеет всегда, он всегда достигнет достаточно высокого уровня познания, чем мог бы достичь там, где будет переживать бремя принуждения.

Педагогическая наука метод определяет как путь, через которую учитель ведёт ученика от незнания к знаниям. Ребёнок всегда хочет овладеть знаниями, но захочет ли он идти именно по этому пути к знаниям, научное определение об этом молчит. Видимо, имеется в виду, что если ученик сам не захочет учиться, то его принудят, заставят учиться. Потому авторитарная педагогика обеспечивает путь ученика от незнания к знаниям "кнутом и пряником".

Что есть метод для гуманной педагогики?

Конечно, он есть путь, способ, таков смысл слова "метод" на греческом языке. Но он есть больше, чем путь. В руках учителя он есть способ, зарождающий в учениках желание восходить вместе с ним по скалистым ступенькам познания. Метод и вся живая действительность, создающаяся с его помощью, дарит ученику особую жизнь, переживание радости успеха. Но чтобы метод стал таким, нужна творческая личность учителя, нужно искусство исполнения. Метод становится жизнью через учителя.

В этом теоретическом контексте попытаюсь описать некоторые методы, которые сложились в гуманно-личностной педагогической практике.

Метод дорисовывания

Смысл этого метода прекрасно выражен в словах писателя Михаила Пришвина: "Тот человек, которого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я постараюсь быть лучше самого себя".

Какие бывают дети?

Совсем не такие, какими мы хотели бы их видеть.

У кого-то не хватает доброты, а мы хотели бы, чтобы он стал добрым. Кто-то тугодум, но было бы лучше, чтобы стал сообразительным. Кто-то дерзкий и грубый, разве не будет лучше, если в нём проснётся вежливость и чуткость. Кто-то жадный и скряга, но нужно, чтобы он стал щедрым. Кого-то мучает самость, и как хорошо будет освободить его от этого порока. Кто-то ленивый, а нельзя ли, чтобы стал он старательным и прилежным. Кто-то кичится своими вещами... Кто-то из пугливых. . .

Так можно говорить о каждом, ибо в каждом чего-то не хватает, недостаёт.

Все они потому и ходят в школу, чтобы набрать в себе лучшее, развить характер, нрав, способности, стать духовно богатым. Если у Ребёнка чего-то недостаёт, если он

ещё не такой, каким ему лучше было бы быть, то это не его вина, а (не находим другого слова) беда. Значит, нужна помощь.

Но как эту помощь оказать?

Ведь может быть такое, что он не примет помощь, тогда что? Они и не принимают самые лучшие советы, если даются они взрослыми менторским тоном, в приказном порядке, требовательно, раздраженно, с уговорами и т.д.

Видит весь педагогический мир: Ребёнка воспитывает

не то, что мы его ругаем,

а то, что мы надеемся на него;

не то, что пророчим ему несчастное будущее,

а то, что видим в этом будущем его успех;

не то, что его критикуем,

а то, что находим в нём что-то прекрасное;

не то, что взвешиваем его на аптечных весах,

а то, что перетягиваем чашу в его пользу;

не то, что он для нас огорчение,

а то, что он для нас нежданная радость;

не то, что он нам не нравится,

а то, что он нам мил и прекрасен;

не то, что унижает его,

а то, что возвышает;

не то, что видим его плохим,

а то, что видим его хорошим...

В Ребёнке надо любить *наше самое прекрасное воображение о нём*, надо верить в это воображение. И пусть это воображение руководит нами, когда с палитры нашей веры, надежды и любви будем подбирать краски и накладывать их на сердце и душу Ребёнка как на холст.

Наше положение сравнимо с тем, как Великий Художник нарисовал картину, но не докончил её, а передал своему подмастерью для довершения. Чтобы дорисовать картину и чтобы она соответствовала тому образу, который лежит во внутреннем мире Великого Художника, подмастерью надо будет постичь этот образ из того, с чём он уже имеет дело. В зависимости от того, насколько он глубоко поймёт замысел своего Великого Художника-Учителя и насколько он сам мастер, он дорисует картину, которая, может быть, станет шедевром.

Великий Художник - это Творец. Его незаконченная картина - это Ребёнок, а мы являемся подмастерьями, которые стали учителями для Ребёнка.

Каким бы Ребёнок сейчас ни казался нам, каким бы он в действительности ни был, нам нужно верить, что в нём заключён великий и прекрасный образ Творца. Потому мы должны видеть Ребёнка не таким, какой он сейчас есть, а таким, "каким он

может стать по начертанию Божьему". Если он хороший, то он должен стать лучше, и мы, всматриваясь в Ребёнка, видим его не сегодняшнего, а как будто перед нами стоит он же, но завтрашний, более совершенный и прекрасный! Вот и общаемся с нашим воображением в нём. Потому весь смысл нашего к нему отношения, которое мы утверждаем сегодня, соответствует его завтрашнему облику, а не сегодняшнему.

Что при этом будет ощущать Ребёнок?

Мы знаем: вся его сущность устремлена в будущее. И если он почувствует, что уже шагнул в свое будущее, уже в нем находится - ему захочется остаться там. И чем чаще мы будем творить вокруг него такую действительность, такое чудо, он оценит это и предпримет усилия, чтобы возвыситься до нашего воображения. То есть, он станет лучше, чем был. В этом, кстати, суть сотрудничества, когда Ребенок сам помогает нам в своем взрослении.

Таким образом, исходя из мысли писателя Михаила Пришвина, нам следует любить в Ребёнке того, кто лучше него, и тогда он сделается лучше самого себя. Сделается таким не сразу, а постепенно, со временем. Потому нам нужно проявлять терпение и постоянство. Момент дорисовывания свершается в сугубо личностных взаимоотношениях учителя с Ребёнком и требует искусства.

В нашем опыте сложились свои варианты дорисовывания, но мы убеждены: метод этот неисчерпаем.

Шалва Александрович: «Задаю всем задание, а ответ ученики должны шепнуть мне на ухо (об этом методе будет сказано отдельно). Спешу к мальчику. Это тот, который не утруждает себя думанием, отвечает поверхностно и часто ошибается. Сажусь перед ним на корточки, показываю всем видом, как внимательно выслушиваю его шёпот и, независимо от того, как он понял и решил задание, дорисовываю его, шепча ему со своей стороны на ушко: "Слушай, мальчик, давно хотел сказать тебе, как я восхищаюсь твоими глазами... В них такая глубина мысли, сдержанность... Как ты нравишься мне, когда думаешь... Я рад, что ты такой у меня"... Он выслушивает мой восхищённый и уверенный шёпот, видит и чувствует меня, любящего и уважающего его учителя. Всё это происходит мгновенно, между прочем. И я отхожу.

Что теперь с ним будет?

Видите, я не напоминаю ребёнку, какой он есть на самом деле, не читаю нотацию о том, каким он может стать, если захочет. Он в моём воображении уже есть такой: умный, вдумчивый, осторожный. Нет прошлого, а в настоящее вселилось будущее.

Я наполняю Ребёнка энергией преображения, которая в ином случае будет даваться ему с трудом. Потому, спустя время, найду причину подкрепить его: то улыбнусь улыбкой надежды, то буду восхищаться его мыслью, его осторожностью. Моё постоянство и вариации дорисовывания сделают своё дело: я увижу, как он старается закрепить себя на этой продвинутой ступеньке.

А вот девочка: никому ничего не уступит, ни с кем ничем не поделится. Стыдить её нужно, что ли? Может быть, объявить бойкот всем классом? Нет, это её не вылечит, а нанесёт другие раны, лечить которые будет труднее.

Надо дорисовать.

Она обсуждает перед классом какую-то тему. Мне нравятся её мысли. "Спасибо", - говорю и пожимаю ей руку. Держу её ладонь в моей чуть дольше, потом отпускаю. Она направляется к своему месту, но её догоняет мой изумлённый голос:

- Девочка моя, вернись, пожалуйста, ко мне!

Она возвращается, озадачена: что случилось?

- Можно ещё раз подержать твою ладонь?

Её ладонь утопает в моей, и спустя несколько секунд она слышит мою тихую радость (слышат и дети, но я шепчу не для них, а при них):

- Не знаю, насколько я прав, но чувствую, что у тебя доброе сердце, щедрая душа... Научи меня тоже быть щедрым, как ты...

Она застенчиво улыбается, произносит растерянно: "Спасибо"...

Дорисовываю её как будто безо всякой причины.

Через некоторое время повторю дорисовывание в других обстоятельствах, и как только увижу следствие - уступила кому-то что-то, поделилась с кем-то чем-то - она встретит мою радость. Так к ней побыстрее придёт то будущее, в котором я воображаю её доброй и щедрой.

Надо дорисовать и этого мальчика: у него многогранные способности и пусть вплетёт их в благородный нрав. Вот и момент истины: он был в ударе на уроке и горд, что первый.

Сразу после урока зову его к себе и веду непринуждённую беседу с глазу на глаз.

- Мальчик, я много думаю о тебе, о твоих дарованиях...Сколько тебе лет?

- Девять...

- Пройдёт двадцать лет. Сколько лет будет тебе тогда?

- Двадцать девять...

Я, наверное, постарею к тому времени, но хотелось бы увидеть тебя: идёт по улице молодой человек, веет от него утончённым благородством. Кто он? И вспоминаю: это же мой бывший ученик!.. Ты добрый, щедрый... Хотя стал известным, но сохранил свою скромность... И тогда я вспомню, как ты воспитывал в себе своё благородство, будучи учеником, каким ты был в классе скромным, уступчивым, как уважал друзей... - Смотрю Ребенку в глаза и чуть промедлив, добавляю, - Как ты думаешь, какое чувство овладеет мною тогда?

- Гордость за меня?

- Скорее радость, что ты преодолел самого себя и достиг совершенства... Дай мне пожать руку твоему будущему...

Крепко жму руку. В моём голосе звучат вера, надежда, любовь. Говорю серьёзно, доверительно, без заигрывания.

Далее же дорисовывать буду не только словом, но и улыбкой понимания и поощрения, экспрессией удивления и радости. Может быть, запишу ему в тетрадь (или напишу письмо), какой он есть в моём воображении.

Я просматриваю тетради с домашними заданиями. Это тетрадь девочки, которая не всегда радует меня со своим усердием. Надо ее дорисовать. Заполняю целую страницу со своим воображением, какая у нее способность мыслить образами, как она умеет красиво к месту применять в тексте прочитанное, как я с нетерпением жду ее новых сочинений, и как я рад, что она у меня есть…И ни одного намека о ее безалаберности, лени.

Сегодня она прочтет мое эссе о ней. Наверно, покажет родителям, и они дополнят мои старания дорисовывать девочку. Потом она сядет за своим рабочим столом, чтобы написать для меня новое сочинение. Какое оно будет?

Краски буду накладывать на каждого, кому какие нужны цвета, и буду следить, чтобы дети впитывали их».

Метод этот ставит перед нами - учителями - два условия, без которых он отказывается действовать.

Первое условие: дорисовыванием может пользоваться тот учитель, которого ученики уважают, любят, которому верят, и за которым закреплено доброе имя. На Ребёнка влияют не сами слова, а то, что сказал их любимый и уважаемый учитель. Скажет те же самые слова нелюбимый учитель, авторитар, учитель без имени - будет точно как об стенку горох.

Второе условие: надо владеть искусством общения; надо быть действительно гуманной души человеком, чтобы овладеть таким искусством. В искусство дорисовывания входят: умение улавливать или создавать моменты истины, умение владеть голосом и чувствами, умение проявлять соответствующую экспрессию. И всё это сложное искусство должно быть выражено в простых формах, естественно.

Гуманной души учитель скоро поймёт, что метод дорисовывания может влиять и на его образ жизни. Дорисовывать можно и нужно своих коллег, членов семьи, людей (знакомых, незнакомых), с которыми общаешься. Надо верить в людей и лучшие воображения из будущего насаждать сегодня. Вокруг таких учителей жизнь, как правило, складывается более успешно.

Метод нашёптывания на ухо

Сперва о смысле этого метода.

Чтобы понять смысл нашёптывания на ухо, надо разобраться в характере вопросов и заданий, которые задаются ученикам на уроке в связи с познавательным материалом. Годится ли (стоит ли) задавать ученикам вопросы и задания, на которые у

них уже есть готовые ответы и решения, или же не надо долго думать, чтобы их найти? Часто учитель радуется, что в классе моментально появляется "лес рук", «все всё знают!». «Лес рук» считается проявлением высокой активности и хорошим знаком учительского труда.

Но так ли это на самом деле?

Что нам считать истинной активностью: то, что ученики сразу, как только учитель провозгласит свой вопрос, рвутся отвечать, или то, что, выслушав вопрос, они глубоко задумываются, кто-то начинает грызть ногти, кто-то, прищурив глаза, смотрит куда-то; они не спешат с ответом, не тянут руки?

Перед нами две формы активности учеников: формальная и содержательная.

Авторитарный учитель идёт по пути формальной активности. Для него важнее, чтобы ученики сразу подняли руки, и кто-то из них, вызванный к доске, бойко ответил.

Часто, после того, как вопрос задан, учитель стоит перед классом в выжидательной позе - кто быстрее поднимет руку, оглядывает учеников и подстёгивает: "Кто ещё готов ответить?.. Иванов... Кто-то ещё?.. Петров... Быстро, быстро, рук не вижу... Маша... Даша... Паша... Быстро, у нас мало времени"... и т.п. Вот уже все подняли руки, каждый рвется, нетерпеливо машет рукой, упрашивает: "Марья Ивановна... Марья Ивановна!"... Учитель оглядывает класс, кого ещё не вызывал, и называет одного: "Саша, скажи". Саша счастлив, а другие разочарованы. Те знания, которые каждый стремился продемонстрировать, для всех теряют смысл. Получается, что знания им нужны, чтобы отвечать на вопросы, а не для того, чтобы с их помощью расти.

Что в этом процессе происходит?

Во-первых, дети приучаются отвечать, не подумав.

Во-вторых, снимается умственное напряжение, развитие.

В-третьих, ученики провоцируются и устремляются к соревнованию и соперничеству (кто лучше других).

В-четвёртых, "героем" вопроса могли бы стать все или многие, но таковым учитель делает только одного, им же выбранного.

В-пятых, ученики привыкают к тому, что в классе важнее тянуть руку, чем хорошо обдумывать, перепроверять.

Но гуманный учитель не задаст своим ученикам вопросы и задания, которые они смогут решить моментально, без напряженного умственного труда, без творческой жилки. И если случится, что в классе появится "лес рук", то он попросит учеников опустить руки и извиниться перед ними, что не сообразил, какие они у него развитые и задал им "детский" вопрос.

Нам надо серьёзно относиться к тем вопросам и заданиям, которые предлагаем детям: они должны вызывать у ребят интерес и напряжение мысли, развивать

догадливость и сообразительность. Да ещё дети должны знать, что ответ на вопрос или задание принесёт каждому "роскошь общения" с учителем.

Вопрос и задача такого рода должна держаться в классе до тех пор, пока они сослужат каждому.

Такую роскошь общения дарит ученикам метод нашёптывания на ухо. Он даст учителю исключительную возможность вести урок волнообразно: то завышая для кого-то волну познавательных трудностей, то для кого-то занижая её.

А теперь рассмотрим метод нашёптывания на ухо в действии. Возьмём пример.

Показываем ученикам схему с заданием (в кругу в кружочках записано: «Сердце умнее») и предлагаем:

- Разгадайте, что там написано, и шепните мне на ухо.

Схема: Сердце умнее

Это задание должно послужить каждому. А так как дети разные, то с помощью задания мы сможем погрузить каждого в свою волну познания. Чтобы разгадать такую запись, надо потрудиться. Торопить учеников не будем. Выискивать, кто разгадает "тайну" первым, тоже не надо.

В классе наступает тишина, и это означает, что ученики углубились в умственную деятельность, это и есть их истинная, содержательная активность. В напряжённом молчании происходит самое главное: развитие познавательных сил каждого ученика, ну и, конечно, открытие и присвоение ими новых полезных знаний.

Но вот кто-то приглашает учителя.

Что же я делаю?

Быстро и бесшумно направляюсь к нему.

Нагибаюсь или сажусь на корточки.

Наклоняюсь к ребёнку.

Тот шепчет мне на ухо правильное решение.

Значит, надо поднять волну познания. Потому и шепчу в ответ:

- По-моему, не так... Перепроверь, пожалуйста.

Ввергаю Ребёнка в заблуждение, пусть выпутывается, перепроверяет, убедиться, что прав он, а не я - учитель.

Тут же подхожу к другому.

Ему трудно.

Надо снизить волну познания. Даю намёк:

- Может быть, начинать с буквы е или с?

Спешу к следующему.

Он сует мне губы в ухо и шепчет.

Даю совет, тоже шепча ему на ухо:

- А если чуть по-другому?

Отхожу от него шага на два и тут же возвращаюсь: его нужно ещё и дорисовать. Потому шепчу на ушко:

-Ты сегодня порадовал меня своим мужеством, защищая девочку. Спасибо.

Иду к следующему

Ему очень трудно.

Снижаю волну познания, чтобы понял он способ действия.

- Давай решать вместе…- и размышляю для него,- Найдём сперва опорную букву.

Пробуем варианты. Дальше он разберётся сам и порадуется своему открытию.

Ко мне подходит первый, которого я вверг в заблуждение.

Шепчет мне: "Я был прав. Смотрите, там написано... Разве не так?"

-Да, правильно... А что я тебе сказал?

- Вы сказали, что не так...

Выражаю сожаление, признаюсь, что был не прав:

- Прости, пожалуйста, я, наверно, ослышался...

Он добродушно улыбается и успокаивает меня: "Да ничего".

- А теперь помоги мне, будь тоже учителем, иди к тому, пусть шепнёт тебе.

Он рад быть учителем.

Я направляюсь к девочке. Она обеими ручками обхватывает мою шею, тянет к себе и шепчет:

- Там написано: "Умнее сердце". Правильно?

Я в ответ:

- А как лучше будет построить эту мысль?

Она тут же поправляет:

- "Сердце умнее".

- Молодец, - радуюсь я, и завышаю волну, - подумай, пожалуйста, что эта мысль означает.

Она ещё крепче прижимает меня и шепчет:

- Какой вы хороший, как с вами интересно!

Видите, Ребенок дорисовывает своего учителя!

- Спасибо за доверие. А как мне интересно с тобой! – шепчу ей в ответ.

Тем временем я со своим помощником выясняю, что задачу разрешили все.

Обращаюсь к детям:

- Давайте произнесём эту мысль вместе, только скажем тихо, как будто доверяем друг другу тайную мудрость. Итак...

И в классе шуршит тихий ветерок:

-"Сердце умнее".

Теперь уже можно пофилософствовать об этой мудрости вслух, открыто.

Сколько времени мне понадобилось для этого педагогического действия? Три-пять минут, порой чуть больше. Это будет зависеть от того, как задание построено и что оно должно оставить каждому ученику.

Как я передвигался по классу?

Быстро, бесшумно.

Со сколькими учениками я пообщался?

Почти со всеми.

Кто стал героем этого задания?

Все стали героями и без соперничества.

Кому какая досталась ступенька восхождения?

Каждому своя.

Кому досталась роскошь общения с учителем?

Каждому.

Почувствовал ли каждый из них красоту мысли, веру в свои возможности?

Полюбят ли они урок и своего учителя?

Стал ли для них этот урок жизнью?

Метод нашептывания на ухо имеет много прекрасных граней, которые могут открыться в опыте творческого учителя.

Метод ставит перед нами условие. Оно такое.

Мы приближаемся к Ребёнку так, что он может рассмотреть и почувствовать нас с самого близкого расстояния.

А если у меня не ухоженные ногти?

Если от меня разит потом?

Если запах изо рта тоже может шокировать Ребёнка?

Если на мне мятая сорочка?

Если, не дай Бог, изо рта брызнет слюна на личико Ребёнка?

Если я передвигаюсь по классу как черепаха?

Если стук моих каблуков рвёт тишину на клочья?

Вот и условие: оно *в культуре нашего быта*.

Метод соавторства

Содержание всяких учебников и так называемых учебных пособий должно вызывать в учениках восхищение, удивление, интерес, радость познания, уважение и любовь к себе. Но, к сожалению, происходит совсем наоборот: ученики недолюбливают свои учебники, не радуются общению с ними, чувствуют себя в них униженными и угнетёнными. Дело в том, что способ разработки учебников всех уровней сугубо авторитарный. Вместо того, чтобы призывать ученика к сотрудничеству, радовать его красотой знаний и сорадоваться его познавательным успехам, учебники, как правило, требовательные: они принуждают, заставляют, контролируют, требуют заучивания, запоминания, ответов на стандартные вопросы. Это есть книги самодовольные и самовлюблённые. Их не интересует личность Ребёнка, ученик для них тот, который обязан штудировать их. Они не умеют и не хотят помогать ему, дружить с ним. Как и авторитарный учитель, они сухие дидакты и смотрят на ученика сверху вниз.

К сожалению, пока не создана серия учебников по принципам гуманной педагогики, которые, конечно, имели бы совсем другое направление, стали бы для учеников друзьями, равноправными собеседниками. Они умели бы помогать, поощрять, вдохновлять, сорадоваться.

Далеко ли до таких учебников?

Время покажет.

Может быть, среди тысячи учителей с гуманным педагогическим сознанием есть те, кто уже приступил к созданию таких неразлучных друзей для учеников. Но пока мы вынуждены довольствоваться теми, что есть, хотя приходится прилагать усилия, чтобы в какой-то степени облагораживать их, приспосабливать к идеям гуманного подхода. Это такой же труд, как сделать из осла преданную и любящую своего хозяина дворняжку. То есть, дело редко может увенчаться успехом, но надо попытаться, ибо другого выхода пока у нас нет.

Так родились некоторые методы, которые стали вовсе не временными, они будут украшать и будущие учебники.

Итак, суть метода соавторства в том, чтобы сделать учеников "соавторами" учебников. Пусть не возмутятся авторы действующих учебников, у них никто не отнимает право авторства, но, как показывает опыт, если бы они прислушивались к голосам школьников, может быть, сами бы пригласили многих из них в соавторы.

Процессуально метод выглядит так.

Шалва Александрович: «Предлагаю ученикам открыть учебник по чтению (нет смысла называть конкретный учебник) на такой-то странице и говорю:

- Сперва почитайте, пожалуйста, стихотворение, которое на этой странице, а потом я вам что-то скажу...

После того, как они прочтут, говорю им доверительно:

- По программе министерства я обязан дать вам выучить это стихотворение наизусть. Но вот в чём дело: у каждого из вас куда более продвинутые вкусы и понимание поэзии, чем предлагает вам это произведение. И мне неудобно принуждать вас выучить его наизусть. Потому предлагаю выбор: если кому-то из вас нравится это стихотворение, пусть выучит его к следующему уроку. Но если оно кому-то не нравится, как и мне, пусть тот найдёт другое стихотворение, более поэтическое и содержательное, красиво перепишет на листке бумаги (наберёт на компьютере), выучит его наизусть и вклеит свою страничку в учебник. Можно попросить у родителей, чтобы они помогли найти сборники известных поэтов. И посмотрим, что у нас завтра получится.

Это моё длинное обращение к ученикам, скорее всего, разъяснение сути метода, ибо в следующий раз детям можно сказать просто:

- Если у кого есть желание, пусть придёт завтра со своей страницей в учебнике.

Задание вызывает крайний интерес учеников.

На другой день почти все приходят со своими страницами, многие их разукрасили, приложили рисунки и фотографии.

Что же мне, учителю, теперь делать?

Я уже не смогу задать им заштампованные вопросы, связанные с одним произведением - у всех они разные. И у каждого есть желание рассказать о своей странице. Мы выбираем принцип, по которому выстраивается последовательность демонстрации и чтения своих страниц (по партам, по списку в журнале). Сам сажусь где-то в углу или в конце классной комнаты, и на уроке начинается праздник поэзии.

Перед тем, как читать свою страницу, каждый показывает её всем. Мы радуемся красивой страницею. Потом рассказывает, с каким стихотворением он пришёл, кто автор, возможно, расскажет и об авторе, затем назовёт тех, кто ему помогал в выборе (спасибо помощникам), чем ему понравилось стихотворение, о чём оно, какие в нём поэтическое образы и т.д. В общем, ученик говорит не о чуждом ему произведении, а о самом себе, своих вкусах и переживаниях, об общении в семье со старшими, об их помощи. Нам всем интересно об этом слушать. Потом, читает стих эмоционально и выразительно.

Мы все в восторге, аплодируем, задаём вопросы.

А потом выходит другой... Потом третий. И так как на этом уроке мы не успеваем послушать всех, то устраиваем на уроке математики пятиминутку поэзии или продолжаем чтение стихов на другой день.

Спустя некоторое время можно повторить задание такого же рода.

Постепенно я начинаю замечать, что некоторые ученики сами заполняют учебники своими образцами и просят выслушать их. Так многие из них становятся соавторами учебников, внося в них страницы с рассказами, притчами, сказками,

пословицами и поговорками, мудрыми высказываниями. На обложке учебников рядом с составителями-авторами дети часто приписывают свои фамилии».

Этот опыт можно распространить и на учебники математики: пусть кто хочет и может создаёт свою страницу с задачами и примерами, геометрическими чертежами. Так могут появиться в классе свои математики, которые придут на урок со своими наработками, предложат их одноклассникам для решения, сами объяснят способы решения...

Опыт показывает:

- на своих страницах в учебнике ученики размещают более содержательный и сложный материал, чем к тому времени предлагал учебник;

- ученикам нравится быть соавторами, они радуются, когда "отклоняются" от официального программного материала, повышают для себя уровень сложности;

- у них есть о чём говорить с учителем и товарищами на уроке и вне урока;

- в них усиливаются мотивы познания;

- расширяется содержательный смысл общения с родителями и близкими.

И, вообще, это прекрасно: ученики - соавторы учебников.

Метод "Опустите головы, закройте глаза"

Мы не нашли другого, более теоретизированного названия для этого замечательного метода. Он таит в себе очень много возможностей для познавательного развития и наполнения духовного мира детей. Эти возможности создаёт именно необычное состояние, в которое они погружаются на уроке.

Процессуальная сторона метода такова.

Шалва Александрович: «Урок математики.

В середине урока, когда чувствую, что ученикам нужна смена обстоятельств, говорю им неожиданно, повелительным голосом, провоцирующим на что-то интересное:

- А теперь... (секундная пауза и резко) опустите головы на парты, закройте глаза... Математика в темноте...

Ученики уже знают, что сейчас должно произойти: я занижаю голос до шёпота, чтобы они настроили слух, и проговариваю пример.

- Сумму чисел от одного до четырёх - один плюс два, плюс три, плюс четыре - разделите на пять...

Они решают пример в уме и, не поднимая голову и не открывая глаза, подымают столько пальчиков, какой получился результат.

Я быстро и бесшумно подхожу к каждому, кто показывает мне пальчики. У кого правильный ответ (в данном случае - два), дотрагиваюсь до его пальчиков. Это есть особое дотрагивание: этим Ребёнок должен понять, что я рад за него, я люблю и уважаю его. Потому кому-то чуть сожму пальцы (не до боли, конечно), чьи-то пальцы потяну за собой, а потом отпущу, возьму всю ладонь и нежно опущу на парту. Надо, чтобы, находясь в таком погруженном состоянии, каждый через соприкосновение учителя почувствовал, что тот его замечает. Слышит мой шёпот: "Спасибо... Отлично"...

Если кто ошибётся и покажет неправильный ответ, я дотронусь до его ладони, спокойно опущу её на парту и шепну: "Сейчас будет твоя задача, Будь, пожалуйста, внимательнее".

Весь процесс дотрагивания до пальчиков в связи с первым примером заканчивается всего за одну минуту (тянуть нельзя), и тут же мы нашёптываем всем другой пример:

- Сумму чисел от единицы до шести разделите на семь...

И повторяю ту же процедуру.

Так решают дети несколько сложных примеров.

Длится это занятие не дольше 5-6 минут.

В конце говорю спокойным голосом:

- Поднимите голову… откройте глаза... Ну, как?

Дети как будто выходят из сонного состояния.

- Хорошо... - отвечают они тихо».

Есть вариации этого метода, только без соприкосновения.

В положении "опустите головы, закройте глаза" ученикам можно предложить послушать чтение учителем рассказа, вообразить события и героев, а потом, подняв головы, обсудить прочитанное. Рассказ должен быть не более полутора-двух страниц, а чтение учителя должно быть образным, ясным, медленным.

В таком же положении иногда можно объяснить ученикам некий познавательный материал, который не требует наглядной опоры или наглядность даже мешает обобщённому восприятию.

Методом надо пользоваться умеренно и к месту.

Всё богатство этого метода будет понято глубже, если сравнить его с обычной картиной из традиционной практики: вообразите, как стоит учитель перед классом и задаёт всем пример: "Чему равняется сумма чисел от единицы до пяти?" И ждёт, чтобы дети подняли руки, а кто-то один по его вызову дал ответ. Процесс скучный и медленный, и нет никакой "роскоши общения".

Метод исследовательского познания

Шалва Александрович:

«Перед завершением урока говорю детям:

- Я не дам вам сегодня задание из учебника, а попрошу вместе со мной исследовать одно число, о котором сказал мне мой коллега-математик. Хотя предупредил, что это будет нелегко. Вот какое число:142857. Математик сказал мне: умножайте это число по порядку от 2 до 9 и посмотрите, что может произойти с цифрами внутри полученных чисел. Говорил он ещё о часовом движении, только не помню, почему. Предлагаю исследовать это число. Можете пользоваться калькуляторами, подключите в исследование и родителей, если у них будет время.

Число действительно интересное.

На другой день увижу, как возбуждены мои ученики, каждый хочет что-то сказать.

- Давайте займёмся этим после уроков, это же отклонение от программы! - уговариваю я детей.

- И программу успеем, займёмся этим сейчас... - просят они.

- Ну что же, давайте... - соглашаюсь я.

И мы "отклоняемся" от программы, а по сути завышается её содержательный уровень.

Вместе с учениками приступаю к исследованию таинственного числа, у мня тоже есть свои расчёты, полная тетрадь.

Что важно в исполнении метода исследовательского познания?

Важна позиция учителя.

Мне надо вести себя тоже как ученику:

- мне "трудно" понять, о чём они толкуют;

- мои расчёты то и дело не совпадают с их расчетами, и объясняют мне, что я упустил;

- я заблуждаюсь,

- догадываюсь,

- удивляюсь,

- радуюсь,

- задумываюсь,

- предлагаю свои версии, которые они то принимают, то опровергают;

- спрашиваю...

И всё это на полном серьёзе, правдиво.

Надо, чтобы каждый чувствовал себя равноправным, свободным участником этого поиска.

Мои догадки, реплики, упущения, заблуждения, решения практически направляют и эмоционально накаляют исследовательскую деятельность учеников.

Это загадочное число даст возможность строить такой педагогический процесс.

У детей огромное количество версий и вычислений. Многие открыли, что при умножении числа 142857 на 2,3,4,5,6 с цифрами происходит перестановка, они, как правило, меняют места парами: если 142857 умножить на 2 , получаем: 285714, если - на 4, то - 571428. Но если умножить на 3, на 5, на 6, то одна из пар распадается на две и займут места в начале и в конце полученных чисел: 142857 умноженное на три даст в результате число 428571, пара из 14 разошлась - одна цифра оказалась в начале, друга - в конце; то же самое число, умноженное на 4, равняется 714285, здесь распалась пара 57...

Но дети открыли странное поведение числа 7:

142857 x 7 = 999999.

А если умножить это число на 8, на 9?

И тут вспыхивает масса познавательных эмоций: распадается цифра 7 на 1 и 6, цифра 4 - на 1 и 3; первые цифры - единицы - займут места в начале новых чисел, вторые же - в конце, и соответственно получаем: 1142856 и 1285713...

Открываются и другие странности в связи с расположением цифр 142857 по часовой стрелке.

А если умножить это число не на 2,3,4 и т.д. числа, а на 22,33,44 и т.д.?

А если делить так же, как умножали?

А если?.. А если?..

И, вообще, откуда это число могло возникнуть? Оно же результат какого-то действия? Вот ещё одна загадка.

В общем, поиску не будет конца: мы многое откроем, но дети чувствуют, что это не всё. На этом заканчивается урок. Но они берут с меня слово, что завтра продолжим этот поиск.

Для некоторых "математиков" поиск не закончится долго, и они откроют ещё одну загадку: многие двузначные, трёхзначные, многозначные числа, делённые на 7, сохраняют внутри те же самые пары чисел - 14,28,57, или же... и т.д. и т.п.

Другой пример.

Обращаюсь к ученикам перед завершением урока:

- Послушайте, что я вам расскажу. В Германии, в одном маленьком городе, была маленькая школа. В ней учились маленькие дети вроде вас. К ним каждый день приходил строгий, старый учитель математики. Он очень любил свою науку и приносил ученикам сложные примеры. Всем было трудно их решать, кроме одного мальчика: подумав минуту, он вскакивал и называл решение. Долго мучился учитель, какое придумать задание, чтобы тот не смог справиться с ним. Однажды приходит он довольный, что придумал нечто такое, и говорит ученикам: "Решайте в уме: чему равняется сумма чисел от единицы до ста!" Все глубоко задумались. Легко ли сложить в уме числа от единицы до ста? Учитель смотрит в сторону того мальчика: "Ну, как, попался?" - думает он про себя. А мальчик закрыл глаза и задумался. Спустя минуту он

встаёт и спокойно произносит: "Господин учитель, сумма чисел от единицы до ста составляет"... И он безошибочно назвал число. Поражённый ответом старый учитель подошёл к мальчику, заглянул ему в глаза, пожал руку, поклонился и произнёс с почтением: "Карл Фридрих Гаусс, вы будете великим математиком мира, и я уже сейчас горжусь вами!" Спустя годы, Карл Фридрих Гаусс был признан в мире Королем Математики. Может быть, среди вас тоже есть король математики. Попытайтесь определить в уме, чему равняется сумма чисел от единицы до ста».

Обратите внимание на "упаковку" задания. Любой подарок красив не только сам по себе, но и упаковкой: она должна быть красивая и загадочная, и сам процесс распаковки тоже должен быть своеобразным. Мы говорим о педагогической упаковке наших познавательных даров для учеников. Скажи им просто: "А ну-ка, кто догадается, чему равняется сумма чисел"… и так далее, и вы увидите, что интерес к заданию сразу ослабнет.

Шалва Александрович: «Это было в Сургуте в школе № 8. Я рассказал свой миф на уроке ученикам третьего класса. Дети напряглись, как будто сразу переселились в иной мир. Кто закрыл глаза, кто уставился в потолок, кто начал грызть ногти. Тут зазвенел звонок, и я предложил детям продолжить свой поиск дома. Я вышел в коридор, и они остались погруженные в раздумья. Скоро в коридоре меня догнал мальчик со светлыми, небесными глазами. За ним шли все остальные.

- В чём дело? - спросил я.

- Я знаю ответ"... - сказал он.

Сажусь перед ним на корточки и подставляю ухо:

- Шепни….

И он шепнул мне правильный ответ.

- Как ты вычислил, как догадался? – удивился я и пожал мальчику руку, - Может быть, передо мной новый король математики?

Мальчик смутился.

- Я не буду математиком, - сказал он, - а когда вы задали задачу, я перед собой увидел число, которое и есть сумма...

- Ну как,- спросил я детей, - хотите, чтобы он вам сказал свое решение?

- Нееет…- ответили они мне хором,- Мы сами…Скажите только, он правильно решил?

- Да, и я удивлен…- сказал я им.

Они порадовались и начали обнимать своего друга.

- У нас есть король математики…- кричали они».

В общем, приходят и такие дети, и мы должны быть готовы принимать их. После того, как ученикам задаем это и подобного рода задания, которые они сразу решать не могут, мы предлагаем им думать над ними, чтобы догадаться о способе решения.

Думание, догадливость, обобщение - и есть смысл метода исследовательского познания.

Нам нужно искать в специальной литературе материал, который даст возможность увлекать учеников исследованием (вроде квадрата Дюрера, гипотезы о Славянской азбуке), или же сочинять их самим.

Метод переживаний

Переживание есть путь питания духа, оно есть процесс воспитания. Говорит Восток: "Слёзы укрепляют дух". Переживание происходит в связи с отзывчивостью сердца человека к людям, а также ко всему живому и даже к тому, что одушевлено воображением. Чувства человека пробуждаются и в отношении к реальной действительности, и в отношении воображаемой действительности.

Переживание выражается в сопереживании, в сорадости, сострадании, эмпатии. Оно есть состояние, которое способно подвигнуть человека к творению добра, к защите слабого и униженного, к утешению находящегося в горе, к заботе о больном, к помощи нуждающимся, к любви к ближнему, к сорадости к счастливому... Через переживание человек глубже познает себя и других.

Метод переживаний действует не обособленно, а как сопровождающее состояние того или иного педагогического процесса. Особенно это касается литературного чтения и рассказов учителя.

Зачем существует художественная литература?

Что есть её предмет?

Предметом литературы, как и искусства в целом, является поиск, исследование, описание судьбы человека (П.Я.Гальперин). Литература через чувственное восприятие образной деятельности вводит человека во внутренний мир - в душу и сердце всех вещей и явлений и оттуда - к пониманию самого себя. Она возвышает чувства и побуждает его к облагораживанию жизни.

Читать ученикам литературное произведение без чувств и эмоций ради только их запоминания и интеллектуального обсуждения - это полдела образовательного процесса. И если учитель на этом остановится, он может и навредить ученикам, зародив в них литературный нигилизм.

Чтение надо начинать с накаливания чувств, с пробуждения сопричастности к тому, образ чего создаётся в художественном произведении. Это не призыв к детям, чтобы они внимательно слушали, а само учительское чтение: эмоциональное, с переживанием, искусное, в какой-то степени самозабвенное. Глубокие чувства учителя имеют силу передаваться ученикам.

Сколько пищи даёт для пробуждения и взращивания лучших чувств в учениках мировой шедевр - "Маленький Принц" Антуана де Сент Экзюпери! Читая его с детьми, пусть учитель не скрывает свои чувства, радость, грусть, волнение за судьбу

удивительного Маленького Принца. Пусть торжествует его голос, когда ему хорошо, пусть дрогнет, когда он в беде. Пусть учитель не скрывает от учеников своих слёз сострадания, ибо его слёзы тоже будут учить их состраданию. То и дело надо откладывать книгу и задумываться, углубляться в своё воображение, отдаваться возбуждённым от чтения мыслям и чувствам.

Метод переживаний перед учителем ставит свои условия.

Во-первых, не превращать такого рода литературные произведения, - программные они или внепрограммные, это неважно, - в обязательный для заучивания «учебный материал». Вообще-то их и нельзя назвать учебными, ибо они воспитывают: будят человека в человеке. Кроме того, как только станем их навязывать, они сразу потеряют силу влияния на добрые чувства детей.

Во-вторых, как огня бояться дидактизировать чтение: задавать вопросы, выслушивать ответы, выискивать смысл новых слов, пересказывать содержание, оценивать, ставить отметки и т.д. Всё это губительно для метода переживаний. Тут должны царствовать естественность, искренность, такая атмосфера, когда забываем, что решаем педагогические задачи, когда бросаем всё, чтобы погрузиться в литературный мир чувств. Собирайте эти чувства, утончайте, умножайте, берегите, не рассеивайте их, и они найдут, как вылиться во что-то прекрасное.

В-третьих, уметь читать образно, искусно, с переживанием. В чтении учителя должны оживляться литературные образы; слово писателя и голос учителя должны создавать для учеников зримую жизнь, в которую они вовлекаются не как наблюдатели, а как соучастники, расчувствованные сопереживанием. Учитель, умеющий читать образно, выразительно (не патетически) - это Божья милость ученикам.

И каково это будет: входит учитель в класс, ученики готовы к уроку, а он им говорит: "Урока сегодня не будет. Разрешите мне, ребята, почитать вам стихи моего любимого поэта. Вот такое у меня сегодня настроение, хочется пообщаться с небесами. Вы позволите?"

И начнёт читать - одно, другое, третье стихотворение...

Просто читает, без дидактики.

Но к а к читает!

Сам возвышается до небес, а ученики - за ним.

Сам погружается в музыку мелодии слов, а ученики спешат за ним.

Сам охвачен чувствами, и ученики тоже горят в них.

Держит в руках раскрытый сборник стихов любимого поэта, но читает, - и как читает! - их наизусть.

Воспитываются чувства.

Урок «не состоялся», но в класс пришла сама жизнь, которая выше всякого урока.

Если учитель может позволить себе такое, значит, он от Бога Учитель.

Он, конечно, никогда не допустит, чтобы его ученики зубрили стихи и читали их с бравадой, отбарабанивали каждый слог.

Метод книжек-малышек

Подберите сказки, рассказы, стихи, притчи, которые могут увлечь ваших учеников (можно объединиться в этом деле с учителями-коллегами), наберите их на компьютере (помогут родители, старшеклассники, учителя информатики) так, чтобы, если сложить страничку, получилась бы книжка-малышка. Объём книжек может быть 8 страниц (если они на одном листке обычного формата), 16 и более страниц (если на двух или трёх листках).

Книжек-малышек в классе должно быть много, а наборы должны постоянно пополняться новыми.

Отксерьте в нужном количестве и положите их стопками на подоконниках, на столе, где удобнее будет, чтобы дети их рассматривали. Они свободно выбирают эти листки и делают из них книжки-малышки: складывают листки, чтобы страницы легли по порядку, срезают края, делают красочную обложку, сшивают её. Потом читают, зарисовывают на свободных страницах рисунки по содержанию текста, дают толкование словам, которые в сносках, в конце ставят несколько вопросов к тексту. Книжка должна иметь свои "выходные данные" - название издательства, имя автора, художника, составителя, дату издания, тираж...

На уроках учитель часто интересуется, кто какую книжку прочёл, как оформил, сколько книг уже прочитали. Хвалит и поощряет каждого за увлечение чтением, беседует с детьми о прочитанном. Этому делу могут быть посвящены отдельные уроки.

Задача книжек-малышек заключается в том, чтобы дети увлеклись чтением, полюбили книги, радовались каждой прочитанной книге, общались друг с другом и с учителем о прочитанном, создавали свою библиотеку.

Метод доброречия и мудроречия

Мысль есть основа речи, но речь есть условие совершенствования мысли. Добромыслие, прекрасномыслие, мудромыслие рождают такую же речь, а такая же речь способствует возвышению мысли. Другого более действенного пути облагораживания мысли, чем через речь, не существует. Отсюда и проблема развития и воспитания речи.

Речь есть многогранный феномен нашей жизни, может быть, одна из величайших тайн, разгадка которой дала бы ответы о происхождении всего. Пусть это открытие достанется людям хоть когда-либо. А нам надо решить один из важнейших аспектов педагогики: речевое воспитание и развитие школьников.

Как в традиционной теории и практике рассматривается эта проблема? Да, ей уделяется большое внимание, но в каком содержательном смысле? Анализ этой теории и практики с точки зрения гуманной педагогики приводит к выводу, что проблема решается ошибочно, практика строится ложная или, мягко говоря, односторонняя. В чём это заключается?

Во-первых, в том, что задача развития и воспитания речи подменена обучением речи.

Во-вторых, речь обучается в отрыве от той реальности, в которой она живёт, - это есть жизнь и общение людей.

В-третьих, содержание обучения речи направлено на её внешнюю атрибутику.

В-четвёртых, в обучении письменной речи лежит ложная основа, по которой устная речь плюс навык письма якобы плавно переходит в письменную речь (указал на эту традиционную ошибку Л.С.Выготский).

Программы по развитию (точнее - обучению) речи в основном ограничиваются такими атрибутиками, как: обогащение словарного фонда, овладение способами правильного построения мысли в предложениях, грамматические регуляторы речи, знания, умения и навыки, упорядочивающие письменную речь (пунктуация, правописание, орфография и т.п.). В общем, налицо формальное содержание речи, а её сущность остаётся в стороне.

А сущность в том, что люди свою речь (устную, письменную) всегда адресуют кому-то. Люди говорят друг для друга и друг с другом; в письме также или обращаются к конкретному человеку, или к людям. Такова природа речи. В её сущности лежит также общение с самим собой, общение с миром через воображаемую действительность. То есть, речь есть способ жизни и движения духовного мира, она же устанавливает отношения во внешнем мире. Из внешнего мира речь втягивает источники жизни для духовного мира, где они одухотворяются извечными началами сознания, чувств и нравственности, и возвращает во внешний мир в виде ноосферных образований.

Такую созидательную роль в жизни человека и человечества речь может играть в том случае, если она сама облагорожена и возвышена. Иначе она с такой же полнотой может стать разрушительной силой. Нам же не нужно, чтобы наш воспитанник, владея всеми средствами правильного говорения и письма, сквернословил, злословил, ругался, грубил, ехидничал, лгал, обманывал, доносил, поносил, но при этом соблюдая все правила интонации и правописания?

Говорить правильно и писать правильно - это не значит владеть культурой речи. Культурно ругаться - это вовсе никакая не культура. О культуре речи мы можем говорить только тогда, когда она добрая, чуткая, отзывчивая, мудрая, когда в ней звучат любовь, понимание, убеждение, уступчивость, сопереживание, сорадость, помощь и, конечно же, всё это как дар духа преподносится людям красиво - и интонационно, и письменно, с соблюдением необходимых внешних качеств.

Так ли строятся традиционные образовательные программы по развитию речи? Обидно, но вовсе не так.

Метод доброречия и мудроречия требует своих образовательных программ, своих специальных уроков, своего набора приёмов и материалов. А так как их пока нет, то учителю придётся самому этим заняться.

Предлагаем один прекрасный материал, который может стать неким ключом для серии уроков доброречия и мудроречия. Пусть эти уроки строятся под лейтмотивом: "Правда, доброта, необходимость".

А материал следующий.

Три сита

К Сократу прибежал человек.

- Слушай, Сократ, знаешь, что говорит о тебе твой друг? - закричал он.

- Подожди, подожди, - перебил его Сократ, - просеял ли ты твою весть через три сита?

- Три сита?! - удивился человек, - Какие?

- Первое - это сито правды. То, что ты хочешь мне сказать, это правда?

- Не знаю, так все говорят...

- А теперь просеем твою весть через сито доброты. Ты хочешь сказать мне что-то доброе о моём друге?

- Нет...

- Ну, тогда просеем через третье сито. Так ли необходимо, чтобы ты сказал мне то, с тем пришёл?

- Нет... Необходимости в этом нет...

- Значит в твоей вести нет ни правды, ни доброты, ни необходимости. Зачем же тогда утруждать себя говорить мне о ней?

При красивой педагогической "упаковке" этого действительно поучительного и мудрого материала ученики могут впитать в себя и руководствоваться мыслью о правдивости, доброте и необходимости тех вестей, которые они сообщают окружающим.

Вот еще один из примеров мудроречия. Связан он с Буддой. Он любил игру: бросал в пространство какое-либо слово, а ученикам нужно было построить по нему целостное высказывание. "Нет более мудрого испытания состояния сознания", - сказано об этой игре.

Этот приём несёт прекрасные последствия в развитии в учениках сообразительности, воображения, умения владеть словом и строить умные, мудрые высказывания. Речь и мышление учеников утончаются, обогащается духовный мир.

Слово, которое учитель будет "бросать" в пространство, должно отражать нечто значимое, вызывающее в детях положительные ассоциации. После того как ученики получат слово, они в течение ограниченного времени обдумывают и записывают что-то

на листке бумаги. Потом читают их вслух, и дети отбирают наиболее понравившиеся мысли. Кто-то может сказать, что у него на этот раз мысль не получилась. Из отобранных высказываний детей составляется "Кладезь мудроречия". Время от времени учитель пользуется этим сборником для разработки языковых упражнений, порой же в своей речи ссылается на мысль того или иного ученика.

Чтобы представить, до какой степени может развиться мысль детей, приведем пример устных высказываний одного девятилетнего ученика.

Брошено слово "небо".

Ученик: "Небо - это жизнь, мы - облака на нём, а ветер - наша судьба, которая бросает нас туда и сюда".

Брошено слово "трава".

Ученик: "Есть трава, которая растёт в поле, и за ней никто не ухаживает. Она растёт дикой и жёсткой. Но есть трава, которую поливают, и она растёт как Божья нива".

Слово "тарелка".

Ученик: "Не всё съедобно, что кладут на тарелку".

Слово "глаза".

Ученик: "Если бы глаза могли открываться, чтобы видеть хорошее, и закрываться, чтобы не видеть плохое, то мы большую часть времени ходили бы с закрытыми глазами". "Не всё для памяти, что глаза видят".

Слово "медаль".

Ученик: "Медаль приносит радость только тогда, когда вы её действительно заслужили".

Слово "книжный шкаф".

Ученик: "В книжном шкафу много книг. Некоторые оседают в голове и дают почву для мысли, а другие вылетают из неё как пробки".

Метод составления словарей

Уроки доброречия и мудроречия подведут учеников к мысли составлять словари особого содержания: о доброте, о дружбе, о сердце, о маминой ласке, о радости, о красоте, о жизни и т.д.

Над словарём работает весь класс; все ученики - составители словаря. На уроках время от времени обсуждается то или иное слово или несколько слов - нужно ли их вносить в словарь, как их толковать, в какой группе разместить. Завершённый словарь издаётся книжкой, и ученики могут дарить их друзьям и близким. Опыт таков, что каждый год можно составлять два-три словаря.

Чему способствует такая работа?

Польза её многогранная, особенно же:

- в течение длительного времени каждый занят полезным делом,

- у детей утончается речь, расширяется доброречевая лексика,
- отношения между ними становятся дружелюбнее, они приучаются к сотрудничеству,
- многие освобождаются от сквернословия, других же эта работа защищает от загрязнения своей речи.

Метод домашних заданий

В авторитарной педагогической практике домашнее задание для школьников - это принудительная и изнурительная обязанность без каких-либо положительных личностных мотивов.

Ученикам домашние задания в тягость: во-первых, объём их очень большой и их выполнение требует много времени, воли, усидчивости; во-вторых, они контролируются и оцениваются учителями и в зависимости от результатов взрослые строят свои отношения к детям; в-третьих, нет у детей осознания того, насколько необходимо для них выполнение домашних заданий, они видят в них скорее наказание, чем благо для их личностного роста.

И, вообще, вся атмосфера с домашними заданиями омрачает жизнь ребёнка и в школе, и в семье. Не спасает дела ни официальное, узаконенное регламентирование объёма домашних заданий, ни какая-либо инновация в этой сфере, вроде "здоровьесберегающих технологий". Такие "технологии" в образовании то же самое, что и "биологически активные добавки" для пищеварения. В авторитарном педагогическом процессе стараться решать проблему домашних заданий бесполезно, она нерешаема, ибо она есть естество самого авторитаризма.

А какое должно быть решение? Оно должно быть такое: превратить домашние задания в мотивированное, интересное, социально значимое дело, постоянное выполнение которого утверждает в ученике радость познания и чувство взросления. Домашние задания и их выполнение тоже должны стать естеством для гуманного образовательного процесса, в котором действует закон духовной общности.

В педагогике домашних заданий нам надо усмотреть три аспекта: какие давать задания, как их задавать, как их принимать.

Сперва о мотивационной основе домашних заданий.

Зачем ученику выполнять задания?

По логике вещей, ученик должен выполнять домашние задания потому, что это необходимо для его развития, для расширения и закрепления знаний, для его будущего.

Может ли такой теоретический мотив сделаться движущей силой для Ребёнка?

Нет, не может.

Ребёнок будет знать о нём, но жизненным такой мотив для него не станет. В нём столько других актуальных потребностей, что они с лёгкостью сметают теоретический смысл о необходимости продолжить учиться вне школы, в пространстве и условиях обычного быта, когда можно отдаться исполнению своих непосредственных, сиюминутных, более заманчивых желаний. Это надо учесть.

Есть ли смысл принуждать Ребёнка - и в школе, и в семье - заниматься необходимым, а не соблазнительным и актуальным для него делом? Вроде бы, если Ребёнок сам не в состоянии справиться с самим собой, со своими сиюминутными увлечениями, надо взрослым (учителям и родителям) прийти ему на помощь. Но и эта помощь в обычной практике, как правило, перерастёт в принуждение. Оно имеет многоликое проявление и тоже со многими последствиями. Всякое принуждение вызывает в принуждающем возмущение и гнев, применение власти, а в принуждаемом - протест, угнетение, фрустрацию, подмену мотивов деятельности. Взрослые могут принуждать Ребёнка, и у него не будет другого выхода - или подчиниться воле старших, или путями протеста, своеволия, лени, обмана и т.п. уберечь свою свободу и ускользнуть от гнева. Но взрослым, принуждающим Ребёнка, тут же надо будет отказаться от более важного, чем формальное выполнение их воли: от идеи воспитания личности в Ребёнке.

Тогда как же быть, чтобы Ребёнок-ученик воспитывался как личность и в то же время выполнял "свои обязанности", а скорее, делал то, что помогает его личностному росту?

Конечно, есть решение этой проблемы. Но решается она в другой педагогической плоскости - в плоскости гуманно-личностного подхода к Ребёнку. Решается она не отдельно взятая, а как составная, естественная часть всего педагогического процесса, было бы ещё лучше сказать - всей жизни. Но пока о всей жизни не приходится говорить, ибо она далека от того, чтобы цвести на принципах свободы личности и духовного гуманизма. Значит, речь идёт о той сфере действительности, которая подвергается нашей педагогической воле и потому можем её изменить. А изменить нужно не детей, чтобы они были послушными, но самих себя, чтобы мы смогли бы их понять.

Вновь и вновь мы возвращаемся к закону о духовной общности Василия Александровича Сухомлинского. На научно-психологическом языке эту же идею ещё раньше Дмитрий Николаевич Узнадзе выразил так: воспитателю надо увлечь своего воспитанника так, чтобы свои желания и чувства сделать его желаниями и чувствами. "Такое же увлечение, - пишет Дмитрий Николаевич, - возможно только тогда, когда один человек (т.е. воспитатель, учитель, взрослый - Ш.А.) полностью представит себе диспозицию (т.е. предрасположенность человека к определённым психическим свойствам - Ш.А.) чувств другого (в данном случае Ребёнка - Ш.А.), его святая святых, сам переживёт его тайну тайн и будет действовать сообразно его природе. Увлечение и

влияние здесь могут достигнуть высшей точки. Таким образом, знание души другого, особенно же проникновение в диспозицию чужих чувств - вот условие, необходимое для того, чтобы влиять на другого и увлечь его" (Антология гуманной педагогики, Узнадзе, с. 50).

Знать всю диспозицию, весь внутренний мир Ребёнка мы не можем, это значило бы объять необъятное. Но не воспользоваться тем, что мы уже знаем о Ребёнке, граничит с педагогическим невежеством или даже злом. А мы знаем многое: о его страсти к развитию, страсти к взрослению, страсти к свободе, страсти к познанию. Знаем, что Ребёнок есть "пленник" своих актуальных потребностей. В этих страстях могут уместиться много "святая святых" и "тайны тайн", и они будут двигать Ребёнка. Неужели эти знания безразличны учителю, воспитателю? А знания о Ребёнке можно пополнить ещё из таких иррациональных источников, какими являются: педагогическое чувствознание, сердце, интуиция. Если будем к ним обращаться, если будем их утончать в себе, нам откроется, - наряду со "святая святых" и "тайной тайн" Ребёнка, - тайна, мудрость наших педагогических дел, в том числе мудрость педагогики домашних заданий.

А теперь найдём ответы на три аспекта домашних заданий в рамках гуманно-личностного педагогического процесса. Домашние задания есть его составная часть.

Первый аспект: какие задавать домашние задания нашим ученикам.

Задания должны укладываться, с одной стороны, в сферу актуальных потребностей Ребёнка (что есть "святая святых"); с другой стороны, возвышать эту сферу до (давайте воспользуемся понятием Л.С.Выготского о зоне ближайшего развития, расширяя его смысл) зоны ближайшего жизненного уровня. Такими могут быть задания:

- творческие,
- необычные,
- утверждающие собственную социальную значимость, нужность людям,
- вселяющие веру в свои возможности,
- альтернативные,
- вливающиеся в общее дело,
- гарантирующие «роскошь» общения,
- задевающие чувство долга,
- выражающие доверие и т.д.

Каждое конкретное задание может отвечать сразу нескольким этим требованиям.

Но есть ещё одно требование, которому желательно придерживаться чаще: задавать задание тому или иному ученику индивидуально, но не в качестве дополнительного для подтягивания, а как "специалисту" этой сферы знаний.

Приведем образцы заданий.

- Сообщить своё мнение по поводу этого произведения, этой проблемы, этой темы.
- Придумать сложный пример, необычную задачу и задать одноклассникам на уроке.

- Выучить это стихотворение и почитать всем на уроке (литературному чтецу).

- Оформить обложку коллективного сборника (художнику).

- Помочь учителю в подборе нужного материала для уроков.

- Готовиться провести на уроке свой 10-минутный урок вместо учителя (попробовать себя в роли учителя).

- Предложить свой вариант вопросов к тексту произведения в учебнике...

- Выполнить обособленное задание (продвинутому, способному).

Второй аспект: как задавать домашние задания ученикам на уроке.

Домашнее задание есть органическая часть и следствие урока, точнее, потребность и интерес к нему учитель зарождает в течение всего урока. Однако предлагать задание требует особого искусства, смысл которого в том, чтобы ученики приняли задание с желанием, с готовностью, с интересом. В этом искусстве следует соблюсти одно - основное - условие: сохранить за учениками чувство свободы и добровольности - им задание предлагается, а не навязывается. Но чувство свободы и добровольности будет обеспечиваться ранее уже набранным опытом *радости познания* и *роскоши общения*, а также подсознательным импульсом нужности этого дела.

Нам надо найти слова и их тональность, которые могут обеспечить принятие домашнего задания в атмосфере духовной общности и сотрудничества, а также контекст познавательного процесса. Формы могут быть многообразными, вроде:

- на уроке ученики "не успели" довершить начатое дело, которое увлекло их; предлагаем продолжить его дома;

- предлагаем задания на выбор - можно это или это, кому что хочется, что считает для себя нужным, кому что нравится;

- иметь своё мнение по поводу данной темы, данного вопроса, и сообщить нам об этом;

- "Даже не знаю, какое вам дать задание. Может быть, поможете, посоветуете?"

- "Я не предлагаю вам задание. Может быть, сами зададите себе задание, которое считаете для себя нужным?"

- "Выполняйте какое хотите задание, только дайте мне порадоваться вашим способностям"...

- "Задание это неинтересное, но что делать, оно необходимое. Предлагаю вам, выполняя его, вырабатывать в себе волю, терпение"...

- "Задайте мне тоже домашнее задание: какой урок мне для вас подготовить?"

- "Я всегда задаю вам вопросы. Сделаем наоборот: придумайте самые сложные вопросы и задавайте их мне... Посмотрим, справлюсь ли я?.."

Третий аспект: как принимать домашние задания учеников на уроке.

Эта заключительная часть педагогики домашних заданий самая важная и кульминационная. Именно в этом процессе принятия учителем домашних заданий ученики набирают необходимый и важный опыт, который мотивирует их личностное

отношение к будущим домашним заданиям. Надо, чтобы сбылись ожидания учеников, и чтобы каждый возвысился над самим собой.

Процесс принятия домашних заданий не есть проверка их выполнения. Домашние задания проверяют авторитарного склада учителя, и у них это довольно грустный, неприятный, нервозный процесс: отчитывают одних, которые пришли без домашних заданий, хвалят других, которые выполнили задание аккуратно, ставят отметки, пишут предупреждения (скорее, "доносы" родителям) в дневниках и т.д. и т.п.

Как должно происходить в гуманном образовательном процессе принятие домашних заданий?

Начнём с того, что кто-то придёт без домашнего задания. По опыту мы уже будем знать (можем догадываться), что у этого одного или у этих двоих на это есть свои причины, среди которых могут быть: или незнание, или забывчивость, или загруженность. Какая бы ни была причина, будем считать их справедливыми. Сказал нам великий Януш Корчак: "Уважайте детское незнание". Добавим к этому:

Уважайте детскую забывчивость в силу
увлечённости чем-то другим.
Уважайте личную жизнь Ребёнка.
Уважайте усталость Ребёнка.
Уважайте нежелание Ребёнка.
Уважайте безволие ребёнка.
Уважайте и оправдывайте Ребёнка.

Не надо выискивать причины, почему тот не выполнил домашнее задание. Будем считать, что ему нужна помощь, чтобы преодолеть причины, устранить их. Они отводят его от важного и неотложного дела собственного становления.

Кто устранит эти причины?

Пусть ученик устранит их сам, но с нашей помощью.

И в чём же заключается наша помощь?

Конечно, не в том, чтобы уличить и унизить его, припоминать прошлое, угрожать и приклеивать ярлыки "лентяя", "умственно отсталого", "злостного". Это не помощь, а наше раздражение, наше нежелание помогать оказавшемуся в беде.

Наша истинная помощь может заключаться только в одном: в возвышении Ребёнка.

Зачем у учителя руки?

Чтобы протянуть Ребёнку, помочь ему подняться и взлететь.

Зачем у учителя глаза?

Чтобы заглянуть в душу Ребёнка и забросить туда искру надежды.

Зачем у учителя лицо?

Чтобы засияла на нём улыбка доверия.

Зачем у учителя уста?

Чтобы доброжелательно раскрывались они для спасительных слов.

Вот подошли мы к Ребёнку с надеждой, что подарит он своё домашнее задание, а он смущён (нет, не напуган, по опыту знает - учитель не оскорбит его), огорчён на себя: ведь ждал учитель от него подарка, а он не оправдал его ожидания. Он смотрит на нас с грустной улыбкой и что-то шепчет. Нет задания? Ему неловко? Сейчас поможем: улыбнёмся доверчиво и шепнем: "Ничего-ничего, завтра сделаешь... Конечно, сделаешь!.." И в течение дня, может быть, ещё раз подойдём к нему или позовём к себе и скажем: "Почему у тебя грустные глаза? (Это вовсе неважно, грустные у него глаза или нет). Из-за домашнего задания, что ли?.. Не переживай, пожалуйста, завтра порадуешь нас... Куда оно денется?" А завтра, когда действительно преподнесёт нам выполненное задание, давайте восхитился, возрадуемся, поблагодарим. И это за то, что он преодолел свои причины, ставшие в прошлый раз помехой на пути восхождения. Но не будем на этом останавливаться: пару дней спустя обратимся к нему с просьбой: "Ты не мог бы подарить мне своё домашнее задание? Оно очень интересное, и хочу сохранить на память!"

Вот так с теми, кто пришёл на урок без домашнего задания.

От всех остальных учеников домашнее задание, выполненное на листке бумаги, в тетради, в виде книжки, надо принимать как сюрпризы учителю, то есть, с радостью, с восхищением, с признательностью.

Смотрите, как это прекрасно может произойти.

Каждый со всей старательностью подготовил собственную книжку с сочинением - "Весна из моего окна", или "Руки моей бабушки", или "Мамины ласки". Книжки красочные, в них любовь, старательность, творчество. Учитель радуется как ребёнок. Подходит к каждому, всматривается в глаза, улыбается, протягивает ладонь, на которую ученик кладёт свой сюрприз. "Спасибо... Большое спасибо..." - проговаривает учитель.

На его ладони вырастает целая стопка книжек.

Учитель осторожно кладёт весь этот дар на свой рабочий стол. "Вы разрешите мне прочитать ваши книжки?"- спрашивает. Они хором: "Да!" И каждый по опыту уже знает: учитель обязательно прочтёт его книжку и обязательно отзовётся.

Это есть особая часть педагогики домашних заданий: отозваться нужно так, чтобы у Ребёнка выросли крылья.

А когда у учеников крылья растут?

Тогда, когда они убеждаются, что удивили своего учителя; когда чувствуют свою необходимость среди людей и для людей; когда возвышаются над самим собой; когда им открываются врата познания.

Всё это может произойти через учителя, который отзывается на их усердие и творчество как благодарный, заинтересованный читатель.

А как же этот "читатель" дальше поступит?

Он не оставит без внимания никого, и сделает это не сразу, а со временем, постепенно.

Одному он скажет: "Меня особенно восхитило в твоём сочинении вот это высказывание - оно и мудрое, и образное. Если ты разрешишь мне, я воспользуюсь им на уроке языка". Он, конечно, даст согласие учителю. И будет урок языка, когда все узнают, что в основе этого интересного упражнения лежит мудрость нашего автора.

Другому он доверится: "Ты понимаешь, я показал твою книжку своей тёще. Она не верит, что Ребёнок такое может написать. Не знаю, как её убедить, что бывают такие одарённые дети, как ты!" Он, польщённый отзывом тёщи учителя, скажет: "Хотите, я и другую книжку напишу для неё?" Учитель радуется: "Было бы отлично!" И спустя пару дней принесёт Ребёнок другую книжку, более содержательную и красивую.

Для кого-то учителю понадобится подход, утверждающий в нём веру в себя и способствующий усилению мотивации. "Что мне делать, мальчик, я потерял твою книгу. Не знаю, где её оставил. Она была мне очень нужна"... Увидев озабоченность и грусть своего учителя, он скажет в ответ: "А вы не волнуйтесь, я вам другую напишу, хотите?" Он принесёт другой сюрприз, учитель рад, благодарит, но не может успокоиться: "А ту прекрасную книжку я же потерял!" Так пройдёт время, и однажды радостный учитель сообщит Ребёнку: "Нашлась твоя книга... Видимо, я забыл её в учительской... Она сейчас лежит у завуча на столе. Сбегай к нему, пожалуйста, и он вернёт её тебе". Но с завучем учитель уже договорился: "Скажите моему ученику, что вам книга очень понравилась, и вы хотели бы её оставить себе с автографом автора". Завуч сделает это, а мой дорисованный ученик станет более устремлённый.

Будет время, зайдёт на урок коллега из соседнего класса и скажет: "Извините меня, отниму только минуту. Я прочёл книжку вашего ученика, что вы дали мне на днях. Она очень интересная. Можно на автора посмотреть?" Конечно, можно. Встанет смущённая девочка. "Это ты?! - удивится коллега, - Я же тебя знаю, во время перемен ты всегда что-то читаешь! Можно взять твою книжку в подарок?"

Произойдёт и следующее: учитель скажет ученикам, что книжки любят читателей. "Давайте оставим ваши прекрасные книжки на подоконниках в коридоре. Пусть возьмёт, кто хочет." И мы увидим, что через день на подоконниках не останется ни одна книжка: значит, кто-то их уже читает.

Да, это совсем непростая работа учителя: возвышать каждого своего ученика через домашнее задание.

Кто-то может задать нам настороженный вопрос: «Не ставится ли ученик в ложное положение, когда вокруг него создаётся искусственная отзывчивость?»

Но это не ложное положение Ребёнка, а действительность, в которой ему хорошо, и он развивается и воспитывается. Это есть педагогическое искусство. Всякое истинное искусство, которое оказывает огромное влияние на облагораживание людей, создаёт возвышенную воображаемую действительность. Без этого она лишится воспитательной силы. Так и педагогическое искусство: оно должно создавать вокруг Ребёнка тот образ жизни, который возвысит и облагородит его. Педагогическое

искусство вовлекает Ребёнка как активного участника в процесс своего же развития и воспитания. Сила гуманной педагогики в том и заключается, что учитель не остаётся один в своих стараниях, Ребёнок тоже спешит помочь ему. В нём складываются и сливаются в единый поток мотивы, которые устремляют его вверх по скале.

Приглашение к сотрудничеству

Задание первое

Найдите, пожалуйста, этим высказываниям место в тексте.

Альберт Эйнштейн

«Это просто чудо, что современные методы обучения еще не совсем подавили святую любознательность исследования, ибо этот деликатный хрупкий росток, кроме поощрения, нуждается главным образом в свободе, без которой полностью и неминуемо гибнет».

Антон Семенович Макаренко

«Достойной нашей эпохи организационной задачей может быть только создание метода, который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои способности, сохранять свою индивидуальность, идти вперед по линии своих наклонностей».

Антология гуманной педагогики. Макаренко, с.70

Задание второе

Ответьте, пожалуйста, на вопросы Яна Амоса Коменского и Селестена Френе

«Впрочем, надо разжигать и жажду познания, чтобы все делалось только с удовольствием. Тогда для желающего ничего не будет трудным, потому что, как говорит Августин, в любимом деле или не ощущаешь трудности, или сама трудность приятна. А как возбудить эту жажду?»

Ян Амос Коменский

«Он ничего не хочет делать в школе, - жалуются родители. - Говорят, что он вялый и апатичный, и все ему безразлично. Но выдели бы вы, с каким увлечением, с какой выдумкой и страстью он играет! Это просто другой ребенок! Почему же нет ничего похожего, когда он делает уроки?»

Селестен Френе

Задание третье

Прочтите, пожалуйста, эту зарисовку Шалвы Александровича. Сделайте выводы о педагогических подходах и методах его любимого Учителя. Напишите о своем любимом Учителе, о его методах и подходах.

Момент Истины

Милая, любимая моя Дейда Варо!

Дейда в переводе с грузинского означает «сестра матери» (тетя). Так звали Вас ученики, так обращались к Вам даже коллеги. В этом кем-то придуманном прозвище в тяжелые годы войны заключалась тайна о том, какой заботливой любовью вы любили учеников и какой почтительной любовью они откликались.

Вы пришли в мою жизнь тогда, когда, может быть, свершалась моя судьба. Это был 1944 год. Говорю о судьбе, которую спустя десятилетия открывал я в себе по частям. А сегодня, в начале двадцать первого века, я постигаю Вас как свою педагогическую совесть.

В то далекое, более чем полувековой давности, время, я воспринимал своих учителей как ополченных на меня людей. Отец погиб на войне, меня с младшей сестрой воспитывала больная мать. А я, видите ли, не мог «оправдать» надежды погибшего отца и больной матери: мои старания в учении не увенчались успехом, и учителя,- по физике, химии, математике, русскому, английскому и даже родному языкам,- взвешивая мои знания на аптечных весах, выдавали мне двойки с усмешкой, угрозой, с чувством жалости. Были бы тогда классы для выравнивания, я уверен, любой из моих учителей освободился бы от меня.

Но вот пришли Вы. И после 2-3 уроков меня, мальчика седьмого класса, подзываете к себе и говорите шепотом: «Бичо (т.е. мальчик), у тебя же дар поэта! Пиши стихи!». Спустя пару недель Вы опять зовете меня к себе, просите донести стопку тетрадей до учительской и, оказавшись со мной наедине, говорите: «Бичо, какое хорошее у тебя получилось сочинение! Ты можешь подарить его мне?»

Так прошло еще несколько месяцев. И однажды, когда мы в классе выполняли письменное задание, Вы незаметно подошли ко мне, наклонились и шепнули на ухо: «Бичо, мои пятерки краснеют рядом с двойками! Как быть?»

Мне запомнилось все: вибрация Вашего голоса, Ваше озабоченное лицо, Ваши глаза, в которых любовь поглощала слезы. Запомнилось мне Ваше скромное элегантное платье с фамильной брошью и теплота Вашей ладони на моей голове; запомнилась прядь снежных волос, запах которых ласкал меня.

Это был в моей жизни *момент истины*, когда все мое нутро, вся моя сущность были взорваны, дабы высвободить энергию духа.

Однако разгадать мудрость творения педагогического Момента Истины, когда воспитателю, учителю все подвластно, когда даже его взгляд наделяется силою свершения чуда в жизни растущего человека, я до сих пор не в состоянии.

То и дело закрываю глаза и в своем воображении переживаю все заново: сижу за своей партой, выполняю задание, Вы незаметно подходите ко мне и шепчете: «Мальчик, мои пятерки краснеют рядом с двойками! Как быть?»

Ваш до боли взволнованный голос, Ваша прядь снежных волос, теплая Ваша ладонь, взрыв в моем внутреннем мире…

Но тайна Момента Истины остается тайной!

Может быть, это и есть интуиция, Божественная педагогика, педагогическая искра Божия, Божий дар? И кому дается Искра эта: только избранным или всем?

Вас уже давно нет в живых, любимый мой человек, но я все хожу по Вашим тропам и ищу разгадку той Святой минуты, названной мною Моментом Педагогической Истины, когда благой учитель свершает ЧУДО.

Где эта тайна: во мне или вне меня?

И как она выглядит: как Высшая Божественная Мудрость или как обычная «технология»?

Шалва Амонашвили. Педагогические притчи. Москва, изд. Амрита-Русь, 2010

Задание четвертое

Пожалуйста, поинтересуйтесь картиной художника Николая Петровича Богдана-Бальского «Устный счет. В народной школе С.А.Рачинского». Картина написана в 1895 году. Учитель - реальный человек. Узнайте о нем тоже, о его уникальных методах устного счета. На картине Вы увидите сельских детей, решающих на уроке устно сложную задачу. Что это за задача? Как проходит урок? Каковы методы у учителя для общения с учениками? Какой дух царит на уроке? Надеюсь, картина вдохновит Вас на глубокие педагогические размышления. Репродукцию картины можете открыть в Интернете, а если будет возможность, подлинник можно посмотреть в Государственной Третьяковской галерее.

Задание пятое

Предлагаем притчу Шалвы Александровича. Почитайте, пожалуйста и ответьте на вопрос: какой нашел учитель способ для своего ученика.

Крылья

Сидит старик у обочины и смотрит на дорогу. Видит: идет человек, а за ним еле поспевает маленький мальчик. Человек остановился, велел ребенку подать старику воды и дать кусок хлеба из запасов.

- Что ты тут делаешь старик? – спросил прохожий.

- Жду тебя! – ответил старик. - Тебе ведь доверили этого ребенка на воспитание?

- Верно! – удивился прохожий.

- Так бери с собой мудрость:

Если хочешь посадить человеку дерево, посади плодовитое деревцо.

Если хочешь подарить человеку лошадь, дари лучшего скакуна.

Но если доверили тебе ребенка на воспитание, то верни его крылатым.

- Как я это сделаю, старик, если сам не умею летать?- удивился человек.

- Тогда не бери мальчика на воспитание! – сказал старик и направил взор к небу

.

…Прошли годы.

Старик сидит на том же месте и смотрит в небо.

Видит: летит мальчик, а за ним – его учитель.

Они опустились перед стариком и поклонились ему.

- Старик, помнишь, ты велел мне вернуть мальчика крылатым. Я нашел способ… Видишь, какие крылья у него выросли! – гордо сказал учитель и ласково прикоснулся к крыльям своего воспитанника.

Но старик дотронулся до крыльев учителя, приласкал их и прошептал:

- А меня больше радуют твои перышки…

Ш.Амонашвили. Педагогические притчи. М. Амрита-Русь

Задание шестое

Советуем почитать:

*Антология гуманной педагогики. Песталоцци. Метод

*Антология гуманной педагогики. Коменский. Великая дидактика

*Ш.Амонашвили. Гуманная педагогика. Ч.1. Третья встреча. Ч.2. Первая встреча. Амрита-Русь. М. 2010

*Ш.Амонашвили. Школа Жизни

*Амонашвили Ш.А. Учитель, вдохнови меня на творчество!

Тема 10. Система выращивания письменноречевой деятельности у школьников

Вначале хотим предложить Вам мысль Л.С.Выготского и несколько наших вопросов к Вам. Попытайтесь определить Вашу позицию по ним, а потом совместными усилиями поищем наиболее верные их решения.

«В практике школьного обучения письмо занимает до сих пор слишком малое место по сравнению с той огромной ролью, какую оно играет в процессе культурного развития ребенка. До сих пор обучение письму ставится узкопрактически. Ребенка учат выводить буквы и складывать из них слова, но не обучают его письменной речи.

Сам механизм чтения настолько выдвигается вперед, что заслоняет собой письменную речь как таковую, из-за чего обучение механизму письма и чтения преобладает над разумным пользованием этим механизмом. ...Школьников обучают не письменной речи, а написанию слов, и в значительной степени поэтому обучение письменной речи еще не поднялось выше уровня традиционного право- и чистописания. Такое положение объясняется прежде всего историческими причинами: именно тем, что практическая педагогика, несмотря на существование очень многих методов обучения чтению и письму, еще не разработала достаточно рационального, научно и практически обоснованного способа обучения детей письменной речи. И поэтому вопрос об обучении этой речи до сих пор остается открытым. В отличие от обучения устной речи, в которую ребенок врастает сам собой, все обучение письменной речи строится на искусственной выучке, требующей громадного внимания и сил со стороны учителя и ученика и вследствие этого превращающейся в нечто самодовлеющее, по сравнению с чем живая письменная речь отступает на задний план. Обучение письму до сих пор еще не основывается у нас на естественно развивающихся функциях ребенка и на его самодеятельности, а дается ему извне, из рук учителя, и напоминает выработку какого-нибудь технического навыка, например, навыка игры на рояле. При такой постановке дела ученик развивает беглость пальцев и научается, читая ноты, ударять по клавишам, но его совершенно не вводят в стихию музыки.

Одностороннее увлечение механизмом письма сказалось не только на практике, но и на теоретической постановке вопроса. Психология тоже до сих пор рассматривала обычное письмо как сложный моторный навык, как проблему развития мелкой мускулатуры рук, как проблему широких и узких линеек и т.д. Проблема письменной речи как таковой, т. е. особой системы символов и знаков, овладение которой означает критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка, разработана в психологии в высшей степени мало».

Л.С. Выготский

Ответьте для себя, пожалуйста, на эти вопросы

1. Уроки родного языка в начальных классах имеют многофункциональное назначение. На них дети должны усваивать навыки чтения и письма, орфографии и пунктуации, развивается их речь, мышление, дети получают первоначальные знания об окружающем мире и т.д. Вместе с тем перед Уроками родного языка ставятся в качестве первостепенных задач воспитание в детях нравственных качеств, этического поведения, любви к Родине, чувства дружбы и доброты и т.д. Следуя этим задачам, учитель, планируя урок, специально осмысливает так называемый воспитательный момент, обдумывает вопросы, которые могут быть заданы детям для того, чтобы они сделали из того или другого литературного произведения нужные нравственные выводы. Таким образом, принцип воспитывающего обучения находит на уроках родного языка свое осуществление в том виде, что дети, с одной стороны, осознают нравственную норму, с другой - принимают на себя обязательство следовать ей. Не кажется ли Вам, что на нынешних наших уроках родного языка «воспитательный момент» осуществляется опять-таки средствами обучения? На уроках же математики, природоведения и др. приходится «силой», искусственно вводить такие моменты, ибо само содержание не всегда дает возможность «органически», «естественно» зацепиться за воспитательные задачи. Очень часто эти моменты принимают форму наставлений и нравоучений, что дети воспринимают с трудом. Мы уверены в том, что урок любого учебного предмета, любой урок вообще должен воспитывать и развивать ум, душу и сердце ребенка, однако это должно происходить не с помощью искусственных воспитательных моментов и искусственных увязок содержания обучения с нравственными нормами, а в первую очередь и главным образом через тот дух взаимоотношений, который культивируется учителем. Каково Ваше мнение по этому поводу? Довольны ли Вы тем, как осуществляется принцип воспитывающего обучения на Ваших уроках? Не искажает ли этот принцип Вашу педагогическую практику?

2. Учителя строго требуют от своих учеников, чтобы те много читали, любили книгу, проводят разные мероприятия (конференции, обсуждения, чтения) с той целью, чтобы дети влюбились в книгу, литературу, особенно художественную. Тем не менее, учителя и родители часто жалуются на то, что дети не любят, не хотят читать книги, не всегда с охотой принимают меры, принуждающие, заставляющие их читать. Чем Вы, уважаемый Учитель, объясняете такую неприязнь детей к чтению? Не кажется ли Вам, что традиционно сложившийся процесс обучения чтению, с одной стороны, прививает детям навык чтения, с другой же - зарождает в них нелюбовь к чтению? Как нам преодолеть этот методический барьер? Какая у Вас складывается практика в этом деле?

3. Выше мы привели пространное высказывание Л.С. Выготского о состоянии обучения письму в начальных классах. Хотя свои оценки он высказал в начале 30-х годов, тем не менее, по нашему убеждению, состояние обучения письму в сегодняшних наших школах такое же, мы практически ни на йоту не продвинулись вперед, скорее наоборот - еще больше закрепили задачи каллиграфического и орфографического

письма в ущерб развитию самой письменной речи. До сих пор бытует мнение, что ребенок в начальных классах не в состоянии достичь какого-то качественного уровня письменной речи. Вместе с тем известно, что владение письменной речью расширило бы границы разносторонней деятельности ребенка, обогатило бы содержание его творческой жизни, его взаимоотношений, углубило бы способность более проникновенного восприятия и осмысления окружающей действительности.
Л.В. Занков выдвинул мысль о том, что письменная речь могла бы стать методом воспитания младших школьников. Как Вы оцениваете состояние обучения письменной речи в начальных классах? Довольны ли Вы владением письменной речью Вашими учениками?

Дорогой Коллега!

Мы стоим теперь перед особо сложной для нас проблемой: как изложить Вам наш опыт так, чтобы поощрить Ваш творческий поиск. Вы могли читать об этом опыте в наших книгах, не хотелось бы повторяться. Но дело не только в этом. Проблема моя в том, что дух гуманного педагогического процесса не поддается яркому словесному описанию, его невозможно показать наглядно. О чем же нам остается говорить? Об отдельных методах, о приемах, о некоторых организационных структурах учебных материалов, о некоторых обновленных, может быть, радикально измененных методических системах, о некоторых образных картинах жизни детей в школе и т.д. И боимся: а вдруг Вам покажется, что, для того чтобы воспользоваться этими методическими наборами, никакого невидимого духа не надо. Или же можете подумать, что эти приемы и методы сами несут в себе гуманный дух педагогического процесса, и если умело ими пользоваться, то гуманный дух сам воцарится в классе.

Говорим это потому, что имеем горький опыт в этом деле: иные учителя просят нас дать им методические разработки, поурочные разработки, программы, учебники. Не отрицаем, все это крайне важно и нужно. Все это действительно способствует установлению гуманных взаимоотношений с детьми. Но только после того, как сам учитель будет настроен гуманно к детям, будет пронизан учительской страстью утвердить в своей практике гуманный педагогический процесс. У нас не остается другого выхода, кроме описания некоторых «материальных» составных экспериментального педагогического процесса, и не покидает надежда, что Вы, уважаемый Учитель, поймете нас.

Хотим еще раз пояснить суть второго уровня жизни детей. Ребенок живет многогранной жизнью. Он общается, играет, увлечен, занят, занимается, заботится, конфликтует, стремится, развлекается, услуживает, шалит… Эту полосу жизни ребенка предопределяет, с одной стороны, движение в нем функциональных сил, с другой же - окружение: люди, предметы, игрушки, двор, улица, события и т.д., среди которого он

находится. Здесь его жизнь протекает спонтанно, стихийно, в зависимости от условий и их изменения. Эту полосу жизни мы называем первым уровнем жизни детей.

Однако мы знаем, что ребенку необходимо в это же самое время освоить доступные ему начала человеческой культуры, и потому создаем специальные воспитательные учреждения, организовываем в них целенаправленные процессы обучения и воспитания. И вот из спонтанной, первоуровневой жизни ребенок вовлекается и в другую сферу жизни. (Ее в авторитарной педагогике и называют не жизнью, а подготовкой к жизни.) Как ребенок принимает эту сферу деятельности? Если он примет ее как принуждение, как покушение на его стремление, то она не приобретет для него жизненного смысла, и он станет ее «отбывать» как наказание, а более интересную для себя жизнь будет искать вдали от нее. Но если эта школьная жизнь манит его тем, что в ней он находит удовлетворение своих насущных потребностей, да еще и в высших человеческих формах, то эта жизнь приобретает для него особый смысл, она станет для него источником сложных видов мотивационных деятельностей. Эту сферу жизни, которую мы, взрослые, профессионалы, сотворили в таком качестве, что дети принимают ее с желанием, с хотением, мы относим ко второму уровню жизни детей.

Каждый день ребенок приходит в школу с готовностью сотрудничать с учителями в педагогическом процессе. Второй уровень жизни ребенка вбирает в себя многие важные сферы жизни первого уровня, обогащает их, вливает в них свои мотивационные источники. По логике вещей можно назвать и третий уровень жизни, но это будет уже жизнь взрослого человека. Нужно ли говорить о том, насколько второй уровень жизни ребенка предопределяет содержание его третьего уровня жизни в будущем и насколько влияет он на его первый уровень жизни в настоящем?

Жизнь детей на уроках родного языка

Уроки родного языка - самые ведущие в педагогическом процессе начальных классов. Эта роль обусловлена важностью тех задач, которые решаются на уроках родного языка.

Во-первых, на них дети приобретают качественно новые свойства, можно сказать, личностные новообразования в виде познавательного чтения и письменной речи, способности выражаться яснее и понимать глубже.

Во-вторых, они образуют духовную базу будущей личности ребенка как представителя своей нации, носителя, ценителя, хранителя и обогатителя культуры своего народа.

В-третьих, на них возлагается задача развития и обогащения духовного мира детей и каждого отдельного ребенка, их нравственного становления, развития в них эстетических восприятий.

В-четвертых, через эти уроки дети усваивают первоначальные азы мировой цивилизации, у них пробуждается интерес к общечеловеческим ценностям.

В-пятых, на этих уроках развивается эмоциональная сфера детей, воспитывается культура эмоций.

Попытаемся проанализировать некоторые методические проблемы с точки зрения жизни детей на уроках родного языка. Будем охватывать следующий круг вопросов: развитие познавательного чтения, развитие письменной речи, развитие эмоциональной жизни, развитие мыслительных операций. Так как эти вопросы переплетаются друг с другом, мы будем вынуждены при обсуждении одного вопроса задеть и другой, а может быть, рассмотреть некоторые из них в синтезе. Посмотрим, как это получится.

Начну с познавательного чтения. Мы уже имели возможность задеть этот вопрос, когда речь шла о вычислительных навыках в четырех арифметических действиях. Здесь же скажем более полно.

В сложившейся методике и практике обучения грамоте навык чтения и само чтение отделены друг от друга. Считается, что дети сперва должны овладеть навыком чтения, чтобы затем иметь возможность читать содержательные тексты и черпать из них полезные сведения. Считается также, что навык письма, если он доведен до автоматизма, с легкостью войдет в акт чтения, и что здесь нет особых проблем. Кстати, функционирование еще не сложившегося навыка на каком-нибудь бессвязном тексте то же принято называть чтением. Обучение грамоте мыслится как обучение чтению и письму, хотя и в первом, и во втором случаях речь идет не о чтении и не о письме, а о навыках чтения и письма.

Чтение есть целостный акт, вбирающий в себя разные умения и навыки. На это обращали внимание мыслители древнейших времен. Хотим привести мысль грузинского философа XI- XII вв., представителя неоплатонизма Иоанэ Петрици: «...Нам следует знать, что громкое чтение мешает пониманию, так как звуки, раздаваясь, увлекают воспринимающего... ибо нужно не только предаться чтению, но чтение полагается для понимания и осведомления, для анализа и синтеза, для опровержения положений и принятия их...» Большое значение имеет также правильное употребление знаков препинания, поэтому надлежит нам пользоваться «всеми остальными знаками вместе с произношением слов и их значениями, чтобы быть уверенными насчет безошибочного смысла...».

Чтение не есть арифметическая сумма составляющих его компонентов, оно - их синтезированное целое. И если учить ребенка отдельным его составляющим, то мы должны отдавать отчет в том, как ребенок будет их в себе синтезировать в акт чтения. Этот процесс не пройдет для него безболезненно, без осложнений. И до того, как он овладеет синтезированным актом познавательного чтения, усвоенный им учебный материал, знания будут страдать недопониманием из-за того, что он их усваивал не синтезированным, не целостным еще актом чтения.

Может быть, сравнение, которое мы сейчас хотим привести, будет не совсем адекватным процессу чтения, однако все же может показать неестественность деления неделимого. Нужно ли для того, чтобы учить ребенка кататься на велосипеде, вычленить из этого целостного акта катания навык управления рулем: посадить ребенка на табуретку и дать в руки снятый с велосипеда руль, чтобы тот крутил его вправо и влево, якобы учась поворотам и балансированию в седле? Ни один наставник катанию на велосипеде так учить не будет. Лучше посадит он ребенка на велосипед, поддержит седло и поощрит: жми педали! В этой активной работе ребенок сам, в самом себе должен схватить нечто главное, целое в катании на велосипеде, и в этом процессе, конечно, будет необходимым, чтобы наставник объяснял, учил его тому, чего ему недостает, чтобы общее было схвачено, то есть, чтобы некоторые составные катания синтезировались в самом катании на велосипеде.

Так же и в познавательном чтении. Оно усваивается ребенком заботами профессионала - учителя. И нам нужно помочь ребенку схватить в себе синтезированную целостность чтения. Конечно, нужен будет навык чтения - знание букв, способ их озвучивания в слове, скорочтение. Однако навык этот не следует отделять от чтения, отшлифовывать, чтобы затем вводить в чтение. Ведь в ребенке так и не было синтезированного целого чтения, которому недоставало только навыка. И получается, что вся надежда в познавательной деятельности будет возлагаться не на чтение, а на навык чтения.

Такое смешивание навыка чтения с самим чтением рождает в педагогической практике и в семейном воспитании неадекватные, порой жесткие методы, приемы обучения чтению, что и вызывает осложнения в жизни ребенка. Представьте такое: ребенку не терпится поступить в школу, уже с четырех-пятилетнего возраста он играет в «школу», сам или с помощью взрослых учится нескольким буквам. Спроси у него, зачем он хочет пойти в школу, и он ответит: чтобы научиться читать и писать. Но, конечно, это пока еще не есть мотив, который тянет его в школу. Настоящий мотив, неосознанный, разумеется, заключен в его стремлении к развитию, к взрослению. Чтение и письмо есть форма деятельности взрослых. Научиться читать - значит стать взрослым, самому читать книги, газеты, журналы, как делают взрослые. Вместе с тем у ребенка складывается впечатление (что нас должно радовать), что в книгах записаны умные вещи, там захватывающие дух сказки, рассказы, стихи, смешинки.

И вот идет ребенок в школу с желанием побыстрее научиться читать и с ожиданием, что процесс этот доставит ему радость. Однако скоро выясняется, что читать очень сложное дело, процесс овладения навыком чтения сулит ему много неприятностей, а в первой учебной книге ничего интересного и захватывающего нет. Он еле-еле, с трудом вычитывает буквы и в конце концов узнает, что там написано. А написаны там такие фразы, как «Маша мыла раму». Как же может эта несуразная информация поощрять в чтении ребенка, избалованного теми интересными сказками и рассказами, которые ему

читали дома? Как процесс чтения, удававшийся ему с таким безмотивным трудом, может сделать его усердным и отвлечь от более увлекательных дел, зрелищ, игр, общений? «Маша мыла раму». А почему она мыла раму, и кто она такая, и это все, что он узнает о Маше, о ее делах? Стоит ли мучиться над чтением, для того, чтобы в конце концов докопаться до таких никому не нужных сведений? Таким образом, книга не может доставить ему радость познания, разве только рисунки в ней, да и те тоже вроде таких фраз. Ну а сам процесс усвоения навыка? Может быть, он задает стимул его развивающимся функциям? К сожалению, процесс тоже не располагает ребенка к себе. Это есть однообразное повторение одного и того же бессмысленного действия. «Дома прочтите этот текст десять раз, пока не выучитесь читать бегло!» - задаст учитель задание. А дома мама контролирует выполнение задания. Она сидит рядом, поправляет, помогает, но и возмущается, злится, теряет самообладание, видя, как ребенок не понимает такую «простую» вещь, как он не может понять, какое получается слово?

Что же может произойти в ребенке, который спешил в школу с самыми розовыми ожиданиями? В нем может возникнуть состояние, которое психологи называют фрустрацией. Это такое состояние, когда ожидания не находят оправдания, когда стимулированная потребность не находит удовлетворения. В результате фрустрации рождается разочарование, раздражение, тревога, отчаяние. А частые фрустрации ведут к развитию отрицательных черт в поведении ребенка - агрессивности, повышенной возбудимости, протесту, нежеланию. На уроках грамоты может воцариться скука, детей надо будет постоянно «подхлестывать», что бы они были внимательны при чтении текста. А прием: «Майя, читай, а вы следите пальцем за строкой, кто-то неожиданно продолжит!»? Зачем нам такой прием принуждения детей к чтению? Потому что иначе ребенок может отвлечься от чтения бессмысленного и уже запомнившегося наизусть текста.

Вот примерно как может портиться жизнь и в школе, и дома. О каком втором уровне жизни здесь говорить? Неудобно говорить. Неудобно говорить и о каком-либо сотрудничестве.

У Вас, уважаемый Учитель, по всей вероятности, возникает недоумение: а как тут быть, если дети еще не владеют навыком чтения, если из тех букв, которым обучают в строго последовательном порядке учебники, невозможно создать содержательный и познавательный текст, рассказ, сказку, стишок? Попробуй из 5-10 букв написать что-нибудь такое, что всерьез увлечет детей!

Мы понимаем, что ребенок не в состоянии усвоить все буквы алфавита сразу (и мы тоже не в состоянии учить всему алфавиту сразу) и, самое главное, не может овладеть также сразу способом озвучания букв в слове и незамедлительного осмысления озвученного. Как же быть тогда, как миновать фрустрацию, как оправдать ожидания ребенка?

Найти из такой ситуации однозначный и окончательный вход невозможно. Методика чтения, надо полагать, одно из первейших научно-практических направлений во всей истории педагогической жизни. Какие только не были перепробованы способы обучения чтению и письму, и принципы составления букварей! А начиная с прошлого века так называемый звуковой аналитико-синтаксический метод находил все большее распространение при составлении букварей.

Слово об Я.С.Гогебашвили

Метод этот был блестяще разработан применительно к грузинскому языку Яковом Семеновичем Гогебашвили (1840- 1912), классиком педагогики.

Здесь мы хотим сделать краткий гогебашвилевский экскурс, тем более что его гуманное педагогическое учение и методические решения все время сопровождают наши размышления перед Вами, уважаемый учитель.

Загадочно складывается порой судьба великих педагогов.

Случилось так, что молодой учитель, оклеветанный и истерзанный служителями насквозь прогнившей бюрократической власти Российской империи за то, что гуманно относился к своим ученикам, создал для них литературный кружок, давал им почитать естествоведческие и философские книги и сам придерживался прогрессивных взглядов, доведенный до отчаяния, бросился в Куру. И не будь счастливого случая, который спас ему жизнь, унес бы он с собой свое удивительно честное, преданное детям, доброе педагогическое учение, свои теперь уже живые на вечность учебные книги, свою «Дэда эна». И рассказывают еще, что после всего этого он бросил в камин и сжег свои официальные дипломы и аттестаты, чтобы тем самым навсегда отрезать себе путь к поступлению когда-либо на государственную службу. Всю свою жизнь он отдал служению народу, борьбе за его право быть свободным, за право обучения детей в школе на родном языке, а не на чуждом для них русском языке, как это насильно насаждали колониальные власти империи. Я. С. Гогебашвили не обзавелся семьей. Но из-за того ли, что он был болен легкими и не хотел подвергать опасности других? Может быть, еще и потому, чтобы всецело отдаться служению обществу и детям?

Мы не знаем, какой еще народ в мире воздвиг памятник первоначальной учебной книге для детей. Такой - великолепный! - памятник стоит в Тбилиси, в парке на правой набережной Куры: взлетел из взломанной скалы мальчик и устремился ввысь, к вечному зову колоколов познания.

Спроси у любого прохожего на проспекте Руставели, как пройти к памятнику «Дэда эна» («Родная речь»), со всей экспрессией объяснят: так и так, узкими улочками вниз...

«Дэда эна» вошла в жизнь грузинского народа, каждого грузина как частица его души и сердца. Вышла она впервые в 1876 году и с тех пор стала незаменимой первой книгой для грузинских детей. В 1976 году народ отметил столетний юбилей учебника, а вскоре был открыт ему памятник.

На рабочем столе лежат книги Я. С. Гогебашвили: сочинения в десяти томах, учебники, книги для чтения, методические руководства, сборники рассказов. Гордимся вот этой маленькой книгой в черном переплете, изданной в 1892 году. Называется она так: «Основная превратность» (в дальнейших изданиях названа «Устои народности»). Книга есть своего рода трактат о значении родного языка в жизни народа, в сохранении его культуры, души и духовности; в ней с большой эрудицией объясняется и доказывается необходимость обучения детей на родном языке...

Перед нами на столе - наследие классики. Загляни в любую из этих книг - и обязательно откроешь для себя что-то новое, необычное, по-другому покажется тебе твой опыт, твой привычный образ педагогической деятельности. И еще охватит тебя странная догадка о том, что все это - эти тома, эта маленькая книга в черном переплете - послано тебе не из прошлого, а из будущего. Яков Семенович Гогебашвили, великий Якоб (так у нас говорят), безграничен, так же как любой классик педагогики.

Можем ли мы объять необъятное?

Нет, и не подумаем взяться за такое немыслимое дело.

К классикам у нас особое отношение. К ним нельзя прийти один раз, чтобы пройти, так сказать, стажировку, перечитать их книги, сделать выписки, а затем уверять себя, что ты их знаешь, ты над ними поработал, будучи аспирантом, соискателем, просто увлеченным какой-то темой. К классикам нужно возвращаться вновь и вновь, и читать нужно одно и то же все новым и новым взором. Ни одного классика нельзя изучить раз и навсегда, потому что наследие классика, как живой разум, тоже постоянно развивается, обновляется, углубляется. И не думай, что раз мысли и идеи, дела и свершения запрятаны в этих, как любим говорить, томах полных собраний сочинений и раз их создатель покинул этот мир, то эти мысли и идеи, дела и свершения так и находятся в томах в застывшем, неподвижном состоянии. Они есть живой разум, и сколько раз ни открывай ту или иную книгу классика, столько раз может поразить тебя ощущение того, что мысли и идеи, дела и свершения в ней как-то изменились в чем-то, как-то по-другому они читаются, и откуда только эта мысль, эта идея взялись здесь, их ведь раньше не было...

У нас сложилась такая вера: рожденные мыслителем мысли затем приобретают самостоятельное живое существование, они влияют друг на друга, они общаются друг с другом, они развивают и обогащают друг друга; они, как пыль от деревьев и растений, разнесенная майским ветерком на все стороны, ищут в наших мозгах находящиеся в зачаточном состоянии мысли и идеи, сродные с ними, чтобы опылить, оплодотворить их и, таким образом, перейти в другое, более высокое и глубинное качество. Хотелось бы, чтобы теория о ноосфере Вернадского с пониманием, благосклонно отнеслась к этим нашим убеждениям.

Объять Гогебашвили невозможно, и мы не пытаемся это сделать, но почаще заглядывать в его книги, глубже разобраться в его мыслях и делах считаем достойным для нас занятием, ибо сами себе присваиваем высокое звание его вечных учеников.

В данный момент попытаемся представить мысли Якова Семеновича Гогебашвили только по одному вопросу: гуманизация процесса обучения родному языку. Вопрос этот имеет несколько аспектов.

Первый аспект: о значении родного языка в воспитании личности ребенка. Что великий Якоб думает по этому поводу? Приводим некоторые его мысли.

Родной язык, говорит он, связан с человеческим существом не внешним образом, и он не похож на одежду, которую можно сменить легко и безболезненно. Он корнями вжился в мозг, в нервы, в голосовые органы, во все тело, во всю природу человека. Родной язык есть драгоценное орудие, которое выкроила природа применительно к душе и телу человека, к его психологическому и физиологическому строению. Каждый человек, продолжает Яков Семенович, от рождения несет в себе склонность и способность легкого и глубокого изучения родного языка, именно так же, как соловей несет в себе способность к соловьиному пению, канарейка к канареечному пению и др. Только родной язык может правдиво и полно отразить каждую мысль, каждое представление, чувство и движение души ребенка. Вместе с тем родной язык есть драгоценный клад, нескончаемая тетрадь, в которой сохранено все богатство народа, богатство его ума, фантазии и сердца, его мыслей, переживаний и созидания. Изучение этого богатства связывает ребенка с душой и сердцем всего народа, с его длительной исторической жизнью и наполняет его духовными силами и бодростью.

С первого же дня своей педагогической деятельности Яков Семенович утверждает, защищает и реализует мысль о том, что все школы, особенно же народные, должны опираться на родной язык, должны питаться, развиваться и здравствовать родным языком. Родной язык есть дух школы. Даже самая нищая школа сильна, если она пустила корни в народ посредством родного языка. Самая же богатая школа беспомощна, если она лишена этой почвы.

Второй аспект: о назначении учебника родного языка. К своему методическому открытию, ставшему в дальнейшем национальным достоянием и национальной гордостью (об этом открытии мы скажем чуть позже), Яков Семенович шел долгим и упорным путем.

Свой первый учебник - «Грузинский алфавит и первоначальная книга для чтения» - он выпустил в 1865 году. Он был составлен по принципу звукового анализа. Что же его беспокоило в обучении грамоте? То, что при зубрежке отдельных букв дети не видели смысла прочитанного, и чтение с самого начала становилось для них ненавистным делом, они теряли всякую охоту учиться. Нужно, говорил Яков Семенович, чтобы ребенок сначала же познал смысл учения, и это произойдет тогда, когда вместо отдельных букв будем давать ему слова. Слово несет в себе смысл, отражает какой-

нибудь предмет. Таким образом, учение сразу покажется ему разумным делом. Это и будет его поощрять. Слово, которое он прочтет с помощью учителя, вызовет в нем много образов. Вот, скажем, прочел он слово «мама», в его воображении сразу всплывут образы своей матери, отца, братьев, дома. В общем, это одно слово напомнит ему несколько предметов, возбудит в его уме несколько мыслей. Он почувствует связь между природой, жизнью и учением. А так как каждый малыш любит природу и жизнь, то и учение станет для него притягательным. Первостепенное внимание учителя должно быть обращено на то, чтобы ребенок понимал прочитанное. Потому учитель должен постоянно спрашивать у ребенка смысл прочитанной фразы.

Яков Семенович придает исключительное значение содержанию послебукварного чтения. Каждая первоначальная книга для послебукварного чтения должна быть составлена так, говорит он, чтобы поощрить ребенка к учению, и чтобы ему понравилось учение. А это произойдет в том случае, если ребенку будет не трудно прочесть и понять статьи, если в их чтении он найдет удовольствие от того, что своему уму даст пищу в виде тех знаний, которых требует его природа.

Знания о каких предметах становятся для него полезными и могут доставить ему радость и удовлетворение? И здесь Яков Семенович определяет фундаментальную идею, которой будет он руководствоваться при составлении своих удивительно увлекательных учебников. Ребенка увлекает природа и все, что его окружает. Вопросы ребенка, с которыми он обращается к взрослым, касаются в первую очередь предметов и явлений природы. Взрослые, считает Яков Семенович, не могут толком объяснить ребенку, что к чему, порой обманывают его. Поэтому только книга для первоначального чтения может удовлетворить запросы ребенка, содержание книги должно быть для него приятным и полезным, только такая книга сможет возбудить в ребенке любовь к учению.

Позднее Яков Семенович напишет о том, каково основное назначение первоначальной книги для чтения, а чуть позже - к чему он стремился при составлении такой книги. В назначении книги для чтения он укажет три цели, о которых должен помнить и которые должен понимать учитель: овладеть слаженным чтением, разбудить ум ребенка и научить его родной речи. А в качестве его намерений при составлении такой книги он назовет следующее: с одной стороны, мы пытались, скажет он, чтобы книга имела как можно большую притягательную силу для детей, чтобы она была полна их интересами, с другой же - чтобы ее содержание представляло собой богатый материал для раскрытия и развития детского ума - одним словом, чтобы приятое было соединено с полезным.

Третий аспект: об аналитико-синтетическом методе. В 1876 году вышел учебник «Дэда эна», тот самый, памятник которому стоит в Тбилиси, в парке на правой набережной Куры. Букварная часть в нем разработана по звуковому аналитико-синтетическому методу. При этом методе ребенок овладевает чтением и письмом на

базе умения анализировать и синтезировать звуковой состав слова. Метод этот действительно облегчает процесс усвоения детьми чтения и письма, наполняет учение ребенка высокой степенью сознательности и потому гарантирует больший успех. Однако сам аналитико-синтетический метод не имел бы такого значения, если бы не гениальное методическое открытие, ставшее, как я уже говорил, национальной гордостью. Именно это открытие сделало «Дэда эна» уникальным учебником среди учебников подобного рода для детей.

Великий Якоб в своем поиске стремился к тому, чтобы как можно с более раннего периода обучения грамоте дать детям для чтения смысловой материал. Где ребенок познает смысл результата своего учения, там и поощряется он к учению, там и зарождаются радость и успех. В работах великого Якоба, в воспоминаниях о нем мы все ищем и ищем слово о том, как он пришел к своему открытию, как он пережил это открытие. Мог же он тоже воскликнуть «Эврика!», как Архимед при открытии им своего основного закона гидростатики?

Не будем интриговать Вас дальше, уважаемый Учитель, и объясним, о каком открытии идет речь: с помощью двух гласных, имеющих простейшее начертание, составляются первое красивое слово и первые фразы. Это первое слово есть название нежного, красивого цветка - фиалки, а первые фразы обозначают человеческую взаимность, когда один показывает другому цветок и может сказать с чувством радости: «Вот фиалка. Фиалка вот». Великий Якоб делает так: рисует ребенку фиалку, а цветок этот знаком каждому ребенку, и пишет под ним слово и фразы. А это выглядит в учебнике так:

Фиалка (по-грузински иа)

Гениально потому, что предельно просто и совершенно. Такую методическую красоту, методически филигранную работу, такой образец педагогического искусства редко можно найти в мировой педагогической практике. Однако, чем ценно это изящество? Именно тем, ради чего оно было сотворено: доставить ребенку радость познавательного чтения, радость познания. «Слово только материал для фраз. Жизнь

языка начинается с фраз, и, чем раньше перейдете к фразам, тем лучше. Пока ребенок читает только слова, он не догадывается, зачем ему чтение. Эту тайну, знание чтения, только тогда постигает и чувствует, когда переходит на фразы. Вот по какой причине овладевает им большая радость, когда впервые прочтет фразу, узнает о взаимоотношениях предметов, усвоит суждение».

За этим открытием следует серия других открытий: придерживаясь принципа подачи букв по постепенно усложненному их начертанию и продуктивности в создании познавательных для детей фраз, предложений, а то и маленьких смысловых цепочек и рассказов, великий Якоб все больше и больше восхищает ребенка и завлекает его в мир чтения, вводит его в мир удивительных знаний, человеческой нравственности и культуры. Мы можем утверждать, хотя без всяких для этого достоверных фактов, что среди тысяч других цветов фиалка для грузина имеет особый смысл, и он испытывает к ней чувство нежной любви и почтения. И идет это от «Дэда эна», на странице которой живет этот цветок и вместе с тем первая радость чтения.

Четвертый аспект: о содержании чтения. Речь идет о книгах для чтения, их две. Первая - это книга для послебукварного чтения, рассчитанная на первые два года, называется она «Дэда эна», часть вторая; вторая же есть книга для более продвинутого этапа и рассчитана на последующие два года, называется она «Бунебис кари» («Ключ к природе»). Книги для чтения Якова Семеновича Гогебашвили тоже не перестают очаровывать детей. Он нашел секрет возбуждения интереса к чтению и зало жил его в учебниках, а ребенок читает их и не перестает удивляться.

Какими идеями руководствовался Яков Семенович, создавая свои захватывающие детей учебные книги? Приведем те из идей великого классика, которые кажутся нам наиболее важными и которыми руководствуемся мы и наши коллеги, когда подбираем материал для наших экспериментальных учебников.

- Мы стремились дать школе и семье такой учебник, который в одно и то же время способствовал бы умственному развитию, и облагораживанию сердца, и упрочению воли и стремлений - одним словом, способствовал бы гармоническому развитию духа.

- Было бы большим недостатком, если бы наши учебники следовали только обогащению и развитию ума, так как воспитание в сердцах подрастающего поколения честных и благородных чувств является более нужным и драгоценным делом, чем обогащение ума разными знаниями. Вот почему уделили мы в учебниках большое место этическим, альтруистическим элементам, воспитывающему содержанию.

- Мы хотели, чтобы ребенок испытывал удовлетворение от чтения статей из истории своей Родины и поощрялся к более глубокому ее изучению; поэтому в статьях мы уделили большое внимание жизни народа, его труду, обычаям и нравственности. Подросток должен сперва изучить прошлую жизнь своей страны, а потом ему будет легче изучить прошлую историю человечества.

- Тот, кто хочет напутствовать ребенка на правильный путь учения и раскрытия своего ума и облегчить ему получение образования, обязательно должен начать обучение с тех предметов, которые наиболее близки ребенку, его уму и чувствам.

- При составлении этих учебников мы не испытывали ни малейшего влияния какой-либо доктрины, каких-либо временных веяний, после прекращения которых книги, построенные на этих направлениях, обычно исчезают, упраздняются.

- Если учебник полон интересным, привлекательным, живым содержанием, то тогда он рождает в сердце ребенка горячее сочувствие к родному языку, и это сочувствие станет источником самоучения; здесь не нужно будет принуждать, ибо сам учебник делается приятным читать и усваивать его.

- Многообразие и другие качества учебника могут оказаться пустыми, если каждая его статья не несет в себе отпечаток слаженного суждения, и он не прививает уму ребенка искусство такого суждения.

- Нашим учебникам мы дали вид многосторонней и много образной первоначальной энциклопедии. И чтобы сделать ее более привлекательной для детей, мы отказались от таких сухих сторон предметов, как классификации растений и животного мира, их анатомическое строение. Вместо этого мы уделили большое внимание взаимоотношению человека и природы, жизни животных.

- Прочной основой для этики и человеколюбия была и есть вера. Глубоковерующий человек никогда не был падким душой, эгоистом, и не может он быть таким, он в своей жизни придерживается высокого учения Завета и распространяет теплоту вокруг себя.

Учебники Якова Семеновича Гогебашвили представляют собой достойный и реальный плод его идей.

О познавательном чтении

Вернемся к проблеме обучения чтению. Нам представляется, что аналитико-синтетический подход к составлению букваря можно сохранить. Во всяком случае, пока у нас нет более рационального метода создания таких книг. Вместе с тем следует учесть новые психологические исследования, результаты которых дают возможность усовершенствовать, может быть, радикально улучшить содержание и процесс обучения чтению. Это радикальное улучшение мы понимаем в смысле второго уровня жизни ребенка. А теперь попытаемся изложить некоторые соображения по этому поводу.

Мы начали говорить о познавательном чтении. Такое чтение направлено против дуалистического подхода к обучению чтению: сперва формировать навык чтения и постепенно приплюсовывать к нему понимание прочитанного, сперва озвучить слово, а потом осмыслить, какое слово было прочитано. Кстати сказать, для ребенка трудным является именно этот второй момент чтения: читая слово или предложение, он полностью поглощен самим процессом опознавания и озвучивания букв, а процесс схватывания этого звучания в качестве смыслообразующего слова у него выпадает. Эти

два процесса, которым суждено быть целостными, едиными, для него не становятся целостным. И здесь у нас не остается ничего другого, кроме как требовать от ребенка, чтобы он читал и осознавал прочитанное одновременно, кроме создания приемов, которые утончают это требование.

Этот уровень чтения, который в конце концов все же достигается, мы бы назвали осознанным чтением. На этом уровне ребенок после прочтения слова, предложения, даже какого-либо текста может поднять голову и сказать, что он прочел, о чем там написано. Достижение очень важное, однако, недостаточное. Чтение мы должны рассматривать в качестве способа познания действительности, каким оно и является, и цель обучения чтению должна заключаться именно в развитии в ребенке познавательного чтения, то есть такого, когда ребенок с помощью чтения решает познавательные задачи. Какой смысл, скажем, в том, что ребенок может прочесть и пересказать прочитанное, если он не задумывается о самом прочитанном, если он не разгадает «секрет», заложенный в задаче, если после прочтения (и в самом процессе тоже) у него не возникают разные ассоциации, если в прочитанном он не осмысливает, не видит саму жизнь и т.д. и т.п. Познавательное чтение есть настоящее чтение, есть то новообразование в ребенке, которое возникает в нем как результат развития. Вот мы и ставим вопрос о том, чтобы ребенок, поступивший в школу, с самого же начала был направлен не на формирование навыка чтения, а на развитие в нем, на присвоение им познавательного чтения.

И чувствую опять Ваше недоумение, уважаемый Учитель.

«Как же так, - скажете Вы, - дети с таким трудом усваивают навык чтения, осознанное чтение, что дальше некуда. А там еще познавательное чтение! Это же трудность в третьей степени?»

Значит, проблема трудности.

Как Вы думаете, в каком возрасте легче ребенку усвоить грамоту - в более старшем или в более младшем? Скажем точнее, в 5-6-летнем возрасте или 7-8-летнем возрасте? Напомним здесь образное выражение, которым мы уже воспользовались, когда речь шла о развитии, о зонах развития, «трудно потому, что легко, и легко потому, что трудно». Порой думают, что, чем старше возраст, тем посильнее становится усвоение того или иного вида деятельности. Но так ли это всегда? «Обучение детей грамоте в 5-6 лет легче, чем обучение в возрасте 7-8 лет... дети, овладевающие грамотой на девятом году, наталкиваются на значительные трудности по сравнению с детьми, которые обучаются в раннем возрасте», - пишет Л.С. Выготский. Известны современные психолого-педагогические эксперименты в США, Франции, Англии и других странах по обучению грамоте в 4-5-летнем и более раннем возрасте. Мы читали о таком американском эксперименте. 4-5-летним детям в детском саду устроены маленькие уютные кабины, в которых стоят красочные игрушки (вроде печатной машинки), ребенок может поиграть с игрушкой: он ударяет на клавиши, в результате чего слышны

звуки, а в окошечко показываются буквы; после 5-6-месячной игры с печатной машинкой ребенок осваивает все буквы и умеет печатать на машинке предложения, отражающие его впечатления, вроде: «Мы вчера с папой были на рыбалке». Метод этот, не требующий непосредственно учителя, называется активной обучающей средой.

Таким образом, дело вовсе не в том, что ребенку трудно усвоить навык чтения или даже осознанное чтение. Он мог бы овладеть этим умением еще до школы. Л.С. Выготский по этому поводу писал: «Мы не отвергаем возможность обучения чтению и письму в дошкольном возрасте, мы считаем даже желательным, чтобы ребенок, поступая в школу, уже умел читать и писать, но обучение следует поставить так, чтобы чтение и письмо для чего-то были нужны ребенку». Известный детский психолог Б.И. Хачапуридзе, который являлся первым руководителем нашей лаборатории, тоже считал, что чтение, письмо, простой счет нельзя рассматривать как навык, они скорее есть такие же новообразования в развитии ребенка, как речь, как мышление, и они должны быть развиты еще в дошкольном детстве, в условиях семьи, детского сада, общественной заботы. Он верил, что в более или менее отдаленном будущем это так и будет.

Повторим, что овладение чтением входит в сферу реальных возможностей ребенка. Но если в процессе его усвоения он испытает драматическую, а не желаемую для себя трудность, то это потому, что сам процесс усвоения чтения, сам педагогический процесс не гармонирует с внутренними силами ребенка, противостоит им. Драматизм трудности возникает, во-первых, от того, что ребенку надоедает нудность педагогического процесса, во-вторых, от того, что из-за скудного содержания, достойного уровня не 6-7 , а 3-4-летних детей, чтение теряет для ребенка свой жизненный смысл; в-третьих же, ребенок так приступает к освоению чтения, потому что заранее не был подготовлен к этому; сначала ему нужно было овладеть теми действиями, которые помогли бы ему войти в познавательное чтение; пользуясь опытом М. Монтессори, Л.С. Выготский говорил, что письмо надо не навязывать ребенку, а выращивать в нем; то же самое следует сказать о чтении: чтение надо выращивать в ребенке, а не навязывать ему навык чтения, который еще и подменяет само чтение.

На фоне всего сказанного возвратимся к вопросу познавательного чтения.

Предлагаем Вам для анализа гипотезу, которая состоит из следующих утверждений и методических предположений.

Утверждения:

- чтение есть целостный акт, он - способ познания действительности;

- навык в акте чтения функционирует как невидимка - он не осознается, и потому его не видно;

- выделять из целостного акта чтения один его компонент - навык чтения - и учить ему приоритетно обедняет содержание обучения грамоте, приводит ребенка в состояние фрустрации;

- познавательному чтению следует учить ребенка сначала же как целостному.

Методические предположения:

- познавательное чтение как целостный акт (как способ, как новообразование развития) надо выращивать в ребенке;

- надо, чтобы познавательное чтение стало актуально нужным для ребенка.

Остановимся на этих методических предположениях: как выращивать, как сделать познавательное чтение актуально нужным для ребенка. Эти два вопроса - выращивать и делать актуально нужным - по своему содержанию не поддаются строгому разграничению друг от друга, поэтому буду о них говорить в синтезе, хотя все же буду выделять некоторые приемы в качестве специфических для одного или для другого «как». Скажем также, что в какой-то степени будем затрагивать и проблему выращивания письменной речи, хотя в последующем речь о ней пойдет отдельно.

Педагогический процесс выращивания познавательного чтения можно делить на три этапа.

На первом этапе в качестве основной задачи выступает овладение ребенком способом квазичтения и квазиписьма (квази - значит якобы мнимый). Решается она в так называемом добукварном, подготовительном к букварю периоде, длящемся 10-14 дней сразу после поступления ребенка в школу.

На втором этапе основная задача заключается уже в том, чтобы квазичтение (и квазиписьмо тоже) постепенно было вытеснено настоящим чтением, и ребенок осваивал возможность решать некоторые познавательные задачи с помощью чтения. На это отводится время так называемого букварного периода. По сложившейся практике и требованиям установленных программ на это уходит 6-7 месяцев. Экспериментальный педагогический процесс дает возможность сократить это время вдвое.

На третьем этапе ребенок совершенствует в себе познавательное чтение путем решения множества разнообразных учебных и неучебных задач; познавательное чтение становится для него личностным приобретением, возникает в нем в качестве новообразования развития. На это уходит все оставшееся время в начальных классах (более двух или трех лет).

До того, как мы раскроем методическое содержание этих этапов, хотим сказать о том, как можно сделать познавательное чтение нужным для ребенка. То, что нужно ребенку, то для него является жизненным, к нему добровольно прилагаются его усилия, процесс овладения этим нужным становится естественным. Здесь уже нельзя будет говорить об отрыве обучения от жизни ребенка. Скорее наоборот, ребенок в педагогическом процессе начинает жить увлеченно, с интересом: он занят тем, чего он сам хочет, что ему, оказывается, так нужно именно сейчас, сегодня (а не через годы, в

каком-то будущем). Л.С. Выготский, обсуждая проблему обучения письменной речи в дошкольном возрасте (он сторонник того, чтобы эта речь, равно как и чтение, развивалась в ребенке еще в дошкольном возрасте), говорит: «Наряду с первым вопросом о переводе обучения письму в дошкольный возраст выдвигается само собой требование жизненного письма, которое можно сравнить с требованием жизненной арифметики. Это значит, что письмо должно быть осмысленно для ребенка, должно быть вызвано естественной потребностью, надобностью, включено в жизненную, необходимую для ребенка задачу. Только тогда мы можем быть уверены, что оно будет развиваться у ребенка не как привычка руки и пальцев, но как действительно новый и сложный вид речи».

Все это можно сказать и относительно познавательного чтения, жизненного чтения. Если процесс овладения чтением становится таким - жизненно важным, значимым - и вызван естественной потребностью, тогда можно быть уверенным, что ребенок сам будет содействовать стараниям учителя помочь ему присвоить новый вид деятельности.

Чтобы ребенок жил в педагогическом процессе, в котором он присваивает познавательное чтение, по нашему представлению, нам следует соблюсти несколько условий.

Во-первых, присвоение ребенком познавательного чтения вести в процессе его развития, то есть вместо формирования, вы работки, привития ему навыка чтения предложить ребенку процесс, развивающий в нем познавательное чтение. В силу функциональных тенденций ребенок внутренне расположен к таким видам деятельности, которые поощряют, ускоряют его движение по восходящей линии развития.

Во-вторых, сделать процесс выращивания познавательного чтения процессом решения разных познавательных задач, доставляющих ребенку радость успеха, открытия, ощущение, что занят серьезным, важным делом.

В-третьих, следить за тем, чтобы познавательные задачи со своими «необычными» формами и процессуальная сторона их решения в сотрудничестве с учителем привлекали ребенка, вызывали в нем любознательность, интерес.

В-четвертых, и думаем, это самое главное, чтобы учитель со своими содержательными формами личностного общения создавал для каждого ребенка в отдельности социальное окружение, утверждающее в ребенке значимость его познавательной деятельности, значимость результата познавательного чтения.

Эти условия следует иметь в виду в течение всего периода начального педагогического процесса.

А теперь, после вводных пояснений, позволим себе заняться изложением методического содержания выращивания познавательного чтения в экспериментальном педагогическом процессе. Это не будет методика обучения грамоте и развития речи.

Скорее мы будем говорить о некоторых принципиальных методических положениях нашего эксперимента по развитию, выращиванию познавательного чтения у младших школьников с точки зрения со здания им второго уровня жизни в педагогическом процессе. Хотим предупредить: не думайте, пожалуйста, что раз речь идет о познавательном чтении, то на уроках родного языка дети ничем другим не занимаются, кроме чтения. Ведется интенсивная работа по упорядочению и развитию речи, обогащению ее новыми словами, ведутся разговоры об окружающей среде, об интересах, о сказках и т.д. А процесс выращивания познавательного чтения есть одна из содержательных линий уроков родного языка.

Возникновение квазичтения

Вам, наверное, доводилось видеть, как маленькие дети порой раскрывают книгу и якобы читают ее: смотрят в книгу и говорят, воспроизводя какое-то содержание или же нередко на ходу сочиняя какую-то историю - небылицу; при этом они соблюдают интонацию чтения, паузы; перелистывают «прочитанные» страницы. Можно попросить 3-4-летнего ребенка «прочесть» вам книгу, и тот будет имитировать чтение.

Что это такое? Своего рода игра?

Нам кажется, что этим, так сказать, имитированным чтением дети проявляют функциональную тенденцию чтения, то есть, мы хотим верить, что каждый ребенок несет в себе не только возможность овладения чтением, но и функцию чтения (как и функцию письменной речи). Не знаем, насколько это предположение доказуемо, однако дело не в этом. А в том, что среда, в которой есть книги и есть люди, которые читают книги детям и сами тоже заняты чтением, способствует возникновению в ребенке имитированного чтения. Этот акт обязательно требует раскрытую книгу как источник для «книжного» монолога ребенка. Отними у ребенка книгу - и тут же погаснет «чтение», ребенок не сможет говорить так же вдохновенно и содержательно, как «читая» только что.

Вместе с тем становится фактом, что ребенок «читает», как правило, независимо от содержания раскрытой страницы (если эту книгу ему еще не читали взрослые). Содержание для своего «чтения» он черпает не из самой книги (если книга с ее картинками ему еще не знакома), а из головы, из своего опыта, из своей фантазии. То есть он приписывает раскрытой странице то содержание, которое уже есть в его опыте, возникает в его фантазии и которое, может быть, было спровоцировано картинкой на странице. Это имитированное чтение, книжная речь, содержание «чтения» и, вообще, эта удивительная склонность детей стоят того, чтобы их специально исследовать. Тогда у нас были бы большие основания утверждать, что ребенок в состоянии овладеть чтением в более раннем возрасте и что чтение есть новообразование в развитии, чтение нужно развивать. Наши подходы к выращиванию и развитию познавательного чтения стали бы куда более обоснованными и точными. Можно предположить, что самое

сензитивное время для овладения чтением есть именно тот период, когда функциональная тенденция «чтения» начинает двигаться к чтению, однако так как с ним не совпадает соответствующая обучающая и развивающая среда (ведь окружающие ребенка взрослые и не подозревают, что ребенок просит помочь ему овладеть чтением), то эта тенденция оформляется в виде имитированного чтения.

В 5-6-летнем возрасте ребенка покидает такая форма активности. Однако в его жизненном опыте она осталась, как почва, на которой можно выращивать познавательное чтение. Ясно, что из этого, уже «забытого» опыта, как бы ни оживлять его, ребенок прямо в познавательное чтение шагнуть не может. И потому более целесообразно, чтобы на базе актуализации утерянного опыта воспроизвести в новом качестве целостный акт «чтения», который теперь уже можно назвать квази (якобы, кажущимся, мнимым) чтением. Квазичтение будет отличаться от первобытного имитированного чтения тем, что оно для ребенка становится осознанным актом, ведущим к настоящему чтению, и потому протекает с соблюдением некоторых существенных свойств познавательного чтения. Среди них самое главное то, что при квазичтении (в отличие от имитированного чтения) источником «чтения» становится материализованное с помощью условных знаков, рисунков, разных задач содержание.

Вам, уважаемый Учитель, наверное, уже не терпится: какую же конкретную форму и содержание принимает вся эта теория? Будем конкретны, приведем с комментариями купюры из педагогического процесса по выращиванию квазичтения.

Вначале дети учатся восприятию медленно, растянуто (отдельные звуки не отрываются друг от друга) произнесенных слов, замедленной речи. Зачем им такое умение? Во-первых, приступая к чтению, ребенок будет озвучивать буквы медленно, и надо, чтобы он был готов к восприятию им же растянуто, мед ленно прочитанного слова, предложения. Иначе он одно и то же слово будет читать несколько раз: сперва потратит усилия на его озвучивание, а потом - на его узнавание: какое было прочитано слово или предложение. Таким образом, восприятие замедленно произнесенной речи поможет ему при таком же медленном чтении сразу, без повторного чтения, осознать прочитанное. Во-вторых, замедленная речь делает слово звуконаглядным - слово вроде бы временно приостанавливается, и можно в него «заглянуть», заметить в нем отдельные звуки, весь звуковой состав, вести структурный анализ его звукового состава.

Делается это примерно так.

Учитель: Слушайте внимательно, какое я произнесу слово (говорит пониженным голосом): ччееелллоооовееек.

Пауза, чтобы все смогли осознать слово.

Затем дает знак: взмахивает правой рукой, как будто ловит птичку в воздухе.

Дети (хором): Человек...

Учитель (сразу): Внимание... сссееерррдцеее...

Пауза. Взмах рукой.

Дети (хором): Сердце...

Учитель (сразу): Дууушшааа...

Дети (хором): Душа.

Учитель: А теперь... сссоооллллнцеее...

Дети (хором): Солнце.

Учитель: Повторите это слово для себя... Скажите, пожалуйста, звучит ли в нем звук ц!

Дети: Да.

Учитель: А звук н!

Дети: Да.

Учитель: А звук м?

Дети: Нет.

Учитель: А звук с?

Дети: Да.

Такие упражнения помогают детям обнаруживать тот или иной звук в слове.

На базе восприятия замедленно произнесенного слова дети учатся способу материализации звука. Способ материализации составляет один из компонентов теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Этот способ был описан Д.Б. Элькониным в приложении к букварю. Он означает такое действие, когда для обозначения звука применяется материализующий его символ в виде фишки. Ребенок, произнеся слово, выкладывает подряд фишки, обозначающие порядок звукового состава слова. Таким образом, звуковой состав слова с помощью материализованных символов приобретает наглядность, и предоставляется возможность манипулировать им.

Процессуально это может иметь следующий вид.

У детей на партах лежат картинки и фишки (картонные квадратики размером 1,5 см х 1,5 см): красные - для обозначения гласных и синие - для обозначения согласных.

Учитель: Сделайте ладонями чашечку. Мы в нее сейчас проговорим слово, и звуки не рассыпятся. Слово это - сад. Проговорите это слово медленно в чашечку и прислушивайтесь, какие в нем будут слышны звуки.

Дети шепотом и растянуто проговаривают слово.

Учитель: Какой слышится первый звук?

Дети: С...

Учитель: Берите синюю фишку (тоже берет демонстрационную фишку) - это будет с. Кладите в кармашек. Какой это звук?

Дети: С...

Учитель: Проговорите еще слово... Какой последующий звук?

Дети: А...

Учитель (берет демонстрационную красную фишку и кладет рядом с первой): Какой это звук?

Дети: А...

Учитель: Гласные звуки будем обозначать красными фишками. Тоже кладите а в кармашек... А теперь еще раз проговорите слово... Какой следующий звук?

Дети: Д..

Тоже откладывают фишку.

Учитель: Дальше какой звук слышен?

Дети (проговаривают слово): Все... Больше нет звуков.

Учитель: Ах, да, извините. Какое слово написано в кармашках? Прочтите, пожалуйста.

Дети: Сад.

Учитель: Из скольких звуков состоит это слово?

Дети: Из трех звуков.

Далее следуют вопросы и задания учителя:

- Вот это есть звук л (показывает синюю фишку). Если я помещу его между звуками а и д, какое получится слово? (Салд - слово не получается).

- Простите, пожалуйста, хотел сказать между с и а (слад - слово опять не получается.)

- Хорошо. Оставьте его на этом месте, а гласную... какая там гласная, забыл?.. Да-да, а... Замените звуком е (дети достают из слова красную фишку и кладут вместо нее другую красную фишку, одновременно проговаривая для себя: еее... «читают» что получилось: след).

- А теперь отнимите у слова первый звук... - и т.д.

Детям задаются многовариантные задания такого рода. Решая их, они усваивают способ структурного анализа слова, который тут же трансформируется в способ «записи» и «чтения» слова.

Учитель: Проговорите в чашечку слово небо.

Дети проговаривают слово медленно, растянуто.

Учитель: А теперь диктуйте мне последовательность звуков в слове, и я запишу это слово на доске. Итак, первый звук?

Дети (хором, по знаку учителя рукой): Н...

Учитель пишет на доске кружочек и одновременно проговаривает: ннн...

Учитель: Второй звук?

Дети (хором): Еее..

Учитель «пишет» кружочек рядом с первым.

Учитель: Далее...

Дети (хором): Ббб…

Учитель «записывает» кружочек...

Учитель: Далее...

Дети (хором): Ооо...

Учитель «пишет» кружочек рядом с другим.

Учитель: Далее...

И, не дожидаясь ответа, «пишет» кружочек.

Дети протестуют.

Учитель: В чем дело?

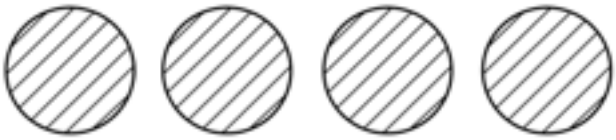
Дети: Вы лишнюю букву написали.

Учитель: Почему? Давайте перепроверим.

«Читают» слово замедленно, растянуто, переходя от одного кружочка к другому. Выясняется, что последний кружочек лишний.

Учитель (стирает последний кружочек и говорит): Да, конечно, вы правы...

На доске остается «запись» слова небо:



Далее могут последовать задания:

- Продиктуйте мне какое-нибудь слово, чтобы я записал его на доске.

Тот или иной ребенок может продиктовать выбранное им слово. Учитель записывает его кружочками, то пишет правильно, то «ошибается», дети поправляют, учитель перепроверяет, извиняется, исправляет ошибку и т.д.

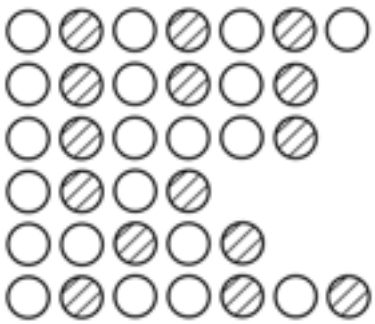
- Запишите, пожалуйста, в тетрадях слово солнце...

Дети проговаривают для себя слово медленно, растянуто, выделяют последовательность в нем звуков и пишут кружочки. Это происходит так: «Сооллланнцеее... Сс («пишут» кружочек)... оо («пишут» кружочек и раскрашивают или штрихуют его как гласный)... лл («пишут» кружочек)... нн («пишут» кружочек)... ц («пишут» кружочек)... еее («пишут» кружочек и тоже раскрашивают)». Затем «перечитывают» слово, перепроверяют запись. Сравнивают свою запись с записью учителя на доске. Иногда при выполнении подобных заданий обнаруживают, что учитель ошибся: то лишнюю букву написал, то упустил какую-то букву, то перепутал гласную с согласной. «Помогают» учителю исправить ошибку.

- Запишите сколько успеете слов за три минуты. Внимание... Начали...

Учитель переворачивает песочные часы и ставит их на виду у всех. Дети кружочками пишут слова в столбик. Этим же занимается учитель у доски. После трех минут «письмо» слов прекращается. Дети говорят, кто какие слова записал, насколько

правильно их записал. Проверяется запись учителем слов на доске. Она может быть такой:



(ЧЕЛОВЕК)
(ГОЛОВА)
(СЕРДЦЕ)
(ДУША)
(ГЛАЗА)
(ДЕСНИЦА)

Задания учителя: Посмотрите, пожалуйста, записано ли здесь слово сердце! («Да. На третьем месте сверху».) А слово голова! («На втором месте сверху».) А слово палец! («Нет такого слова в записи».) Простите, хотел сказать слово глаза... («На втором месте снизу») и т.д.

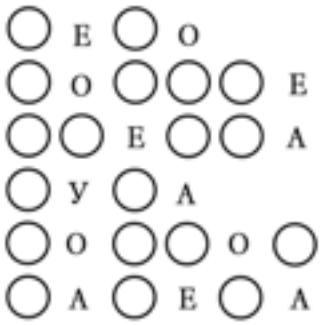
- Можете ли угадать, какое я записал здесь слово?

Учитель показывает на доске запись:

Дети могут предложить разные варианты. Учитель проходит между рядами, и каждый шепчет ему на ухо свое слово, скажем: мама, небо, душа и т.д. «Правильно... Спасибо», - говорит учитель, если звуковой состав предложенного слова соответствует модели. Если ребенок ошибся, то учитель поможет ему разобраться.

- Прочтите, пожалуйста, какие здесь записаны слова.

На этот раз слова записаны с помощью кружочков и гласных букв. Для такого рода задания выбираются те слова, которые дети на прошлых уроках уже записывали кружочками, анализировали. На доске могут быть записаны столбиком слова:



(НЕБО)
(СОЛНЦЕ)
(ЗВЕЗДА)
(ЛУНА)
(КОСМОС)
(РАКЕТА)

Дети стараются «прочесть» слова. В случае затруднений учитель может помочь тем, что в том или другом слове откроет им еще одну букву. Скажем, к первой записи добавить, что третья буква там есть б... Или первая буква во втором слове есть к... и т.д.

При таком анализе слов дети постепенно усваивают практически весь звуковой состав речи. Вместе с тем учитель каждый день, начиная с первого учебного дня, на уроке показывает детям записанные им на доске буквы алфавита. Обычно мы их на доске записываем двумя способами: или вдоль краев доски в полоску, или же в большом круге. Детям предлагается назвать, кто знает букву, которую показывает учитель указкой. На это занятие уходит две-три минуты. В классе и в коридоре на стенах (на уровне детей) вывешены плакаты с полным алфавитом. Дети сами собираются вокруг плакатов, ищут на них знакомые буквы, учат их друг другу, учатся друг у друга. Получается, что за несколько дней каждый ребенок знакомится почти со всем алфавитом. Пользуясь этим стремлением детей и накопленным опытом записи и чтения слов с помощью кружочков, а потом кружочков и гласных, учитель может в качестве пробы предложить детям прочесть слова, написанные кружочками и буквами. Скажем, дается детям следующая запись слов, часть которых на прошлых уроках уже была записана кружочками, проанализирована и т.д

ЕЛОВЕ

СЕР*ЦЕ

*УША

ДОБР*ТА

К*АСОТА

УМ

МЫ*ЛЬ

ГОЛО*А

Предлагаются задачи: «Посмотрите, пожалуйста, написано ли здесь слово добрый. На каком месте написано слово красота? Если я скажу, что на втором месте снизу написано слово мыслитель, буду ли я прав? А какое слово там написано?» и т.д. Вместе с тем учитель выражает удивление, радость, гордость, что они, оказывается, могут читать, уже читают.

Такие задания есть попытки перевести детей от квазичтения к чтению. И смотрите, что происходит. Находясь на пути от квазичтения к чтению, дети начинают решать именно познавательные задачи: им предлагается не прочесть слово, а с помощью чтения определить, есть ли в столбике такое-то слово, какое написано на таком-то месте, правильно ли написано слово, правильно ли учитель записал слово, как исправить ошибку, какое бы получилось другое слово, если в данном слове переставить такие-то буквы, заменить такую-то букву такой-то буквой, записать как можно больше слов в течение трех минут и потом прочесть их и т.д. и т.п. Говоря иначе, детей направляем не на сам навык озвучивания слова вслух или про себя, и опознания его, а с помощью этого действия, которое не акцентируется и которое как будто и не существует, ведем их к более сложным формам деятельности: не какое слово написано, а где оно написано, правда ли написано, правильно ли написано и т.д. Процесс воспроизведения слова с помощью навыка не отрывается от процесса

решения задач через чтение. Решение таких задач влечет за собой развитие, и потому детям интересно в нем участвовать. И этот сложный, но увлекательный процесс заставляет навык чтения работать усиленно внутри квазичтения. Слабость навыка чтения не ощущается драматически потому, что познавательные задачи, предлагаемые детям, являются решаемыми в сотрудничестве с учителем.

Суть квазичтения не исчерпывается этой работой. Параллельно и в тесной взаимосвязи процесса овладения способом записи и чтения слов с помощью кружочков, и потом еще и букв, квазичтение обогащается умением записывать с применением средств материализации предложения, отражающие собственный опыт, и воспроизводить их в слуховом “чтении”.

В качестве материализации слова детям предлагаются фишки - удлиненные прямоугольные полоски из картона, а также короткие горизонтальные линии. И вот какая возникает деятельность.

Учитель: Посмотрите, пожалуйста, на этот рисунок.

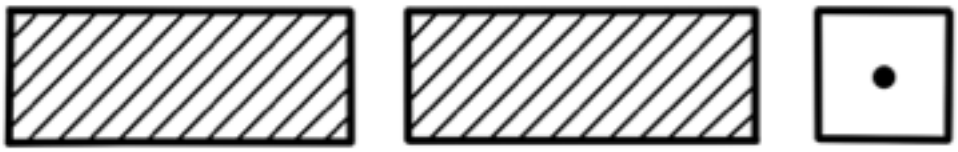
Содержание рисунка, который демонстрируется детям, однозначное: самолет находится в воздухе, то есть летит.

Учитель: Что здесь происходит?

Дети: Самолет летит.

Учитель (убирает рисунок): Проговорите это предложение... Из скольких слов оно состоит?

Дети называют слова, а учитель кладет удлиненные фишки (скажем, синего цвета) на видное место, кладет в конце квадратик с точкой. Получается следующая наглядность:



Учитель: Прочтите предложение. Что мы тут написали?

Дети: «Самолет летит».

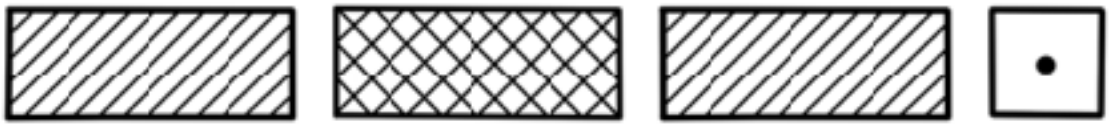
Учитель: Давайте поменяем слова местами (переставляет фишки). Как сейчас читается предложение?

Дети: «Летит самолет».

Учитель: Вот это (показывает красную полоску) есть слово «пассажирский». На какое место можно вставить это слово в предложение?

Дети пробуют все три варианта и приходят к выводу: лучше слово «пассажирский» поставить в середине, тогда получится предложение: «Летит пассажирский самолет».

Возникает наглядность:



Учитель: Давайте запишем это предложение в тетрадях.

Объясняет способ записи: проговорить слово медленно и одновременно провести короткую горизонтальную линию, затем проговорить второе слово и провести вторую линию и т.д.

У детей в тетрадях, а у учителя на доске возникает запись:

_____ _____ _____¤

После выполнения на разных уроках серии вариационных заданий у детей возникает возможность записывать предложения, содержание которых отражает собственное впечатление, собственную мысль. Опережая специальный разговор о развитии письменной речи, хотим привести мысль Л.С.Выготского, которую он выводит из анализа экспериментального материала. Вот на какой факт он указывает: «Среди нашего материала мы встречаем иногда удивительные на первый взгляд случаи... Ребенок (имеется в виду 3–4-летний. - Ш.А.) записывает так же бессмысленно, недифференцированно, ставит ничего не значащие каракули и черточки, но, когда он воспроизводит фразы, создается впечатление, что он их читает, указывая на вполне определенные черточки, и безошибочно много раз подряд показывает, какие черточки что обозначают».

Обратите внимание: ребенок воспроизводит, «читает» «записанное» им же черточками и каракулями какое-то содержание. Это уникальное явление у шестилетних детей может приобрести новое качество: если их учить способу записи какого-либо содержания материализированными средствами и приблизить процесс записи к первичным характеристикам письменной речи, то ребенок совершенно безошибочно может «прочесть» свои записи не только сразу после завершения акта письма, но и спустя два-три дня. Никто, кроме него самого, не в состоянии прочесть, что он «написал». Развитие такого синтезированного квазиписьма-чтения, как показывают наши наблюдения, ускоряет процесс становления и письменной речи, и познавательного чтения. У меня хранятся тетради первоклассников, заполненные

такими «сочинениями». И я не раз убеждался, какой скачок делает ребенок от квазиписьма-чтения до присвоения письменной речи и познавательного чтения.

Детям можно предложить: пишите рассказ о вашем вчерашнем дне, пишите о ваших игрушках, о ваших товарищах, о ваших родных и т.д. и вовсе не обязательно, чтобы на этом уроке все писали по одной и той же теме. Пусть пишут о том, о чем хотят. Однако очень важно, чтобы после того, как закончится «письмо», учитель с большим интересом выслушивал «чтение» собственных «сочинений», выражал удивление, восхищение, сожаление и т.д. по поводу той действительности, тех событий, о которых писал ребенок, задавал вопросы, которые дадут ребенку возможность пережить в себе «нужность» своего «письма-чтения». В отдельных случаях, если события, о которых шла речь в «сочинении», продолжаются, этот разговор следует продолжить и в последующие дни.

Наконец, скажем еще об одном способе выращивания познавательного чтения через квазичтение. Это есть «чтение» рисунков, в которых отражается какое-нибудь веселое, юмористическое, поучительное содержание. С этой целью мы подбирали из разных детских изданий своего рода рассказы в рисунках, состоящие из 2-6 кадров. Процессуальная сторона этой работы вы глядит так.

Учитель: У каждого на парте лежат рассказы в рисунках. Посмотрите их внимательно.

Детям раздается один и тот же рассказ в рисунках, но в не скольких, в трех-пяти, вариантах.

Учитель: Надо сочинить по этим рисункам рассказ, а потом «прочесть» его нам.

Объясняем детям, что это значит: после того как в голове рассказ уже сложился и ты для себя «прочитал» его, если хочешь, можешь прочесть всем нам вслух, то есть смотришь на рисунки и говоришь, как будто там читаешь; а нам интересен твой рассказ потому, что такие рисунки в классе имеют всего несколько ребят.

Через пару таких заданий дети все успешнее справляются с задачей. Они вместе с учителем реагируют на «чтение» рассказа своим товарищем эмоционально, экспрессивно, задают ему вопросы. А если в классе кто-то еще имеет тот самый рисунок, то могут возникнуть и споры о том, насколько правильно описывается его содержание.

«Чтение» рисунков есть увлекательное задание, и дети не теряют интереса к нему во всех начальных классах. В дальнейшем оно становится опорой как для развития глубинного, внутреннего восприятия рисунка, так и для развития умения емкого, точного отображения в словесных конструкциях осмысленного содержания. И конечно, нетрудно будет обнаружить, насколько логичной и содержательной становится речь детей. Нами замечено также и следующее явление, хотя оно требует дальнейшего экспериментального подтверждения: если перед чтением какого-нибудь рассказа (или сказки) предложить ребенку рассмотреть несколько рисунков по его содержанию, то

этот рассказ (или сказку) ребенок с первой же попытки будет читать более эмоционально, бегло и осознанно, то есть можно предположить, что рисунки в данном случае стимулируют мотив чтения.

В этот же подготовительный период в нашей экспериментальной практике ведется работа, которая не имеет прямой связи с возникновением квазичтения, однако имеет непосредственное отношение к успешному овладению чтением в последующих периодах. Работу эту можно назвать опережающим учительским чтением. Имеем в виду следующее. Время от времени на уроках учитель читает детям некоторые стихотворения, рассказы, сказки, которые придется читать им самим спустя несколько месяцев или даже лет. Учитель не говорит детям о том (необязательно говорить об этом), что эти произведения им позже встретятся в учебниках, что они их будут учить потом, не пытается, чтобы дети запоминали и заучивали их. Однако самые отборные произведения (по содержанию, по литературной ценности, по объему) можно читать детям два-три раза с промежутками времени.

Зачем ребенку нужно, чтобы учитель читал ему некоторые произведения задолго до того, как он сам прочтет их в своем учебнике?

В силу своих содержательно-литературных качеств эти произведения, конечно, обогащают познавательную сферу ребенка. Однако, главное в том, возникнет ли в будущем в ребенке интерес к произведению, которое оживляет его давнишние переживания, оживляет их в новом качестве и с большей познавательной глубиной. Ребенку интересно то, говорил Я.С.Гогебашвили, что ему наполовину известно, а наполовину - нет. Именно с таким случаем мы имеем дело при вторичной встрече ребенка с произведением. Заметим еще и другое: первый раз он воспринимал это произведение на слух, ему читали его; теперь же он будет воспринимать его через собственное чтение. Остатки первого, давнишнего восприятия от произведения становятся своего рода усилителями интереса, ибо они обретают полноту и предоставляют возможность ребенку почувствовать, переживать его глубже; он читает произведение, так сказать, залпом, с аппетитом.

Способ опережающего учительского чтения имеет еще и следующее преимущество перед, так сказать, обычным чтением. Он помогает нам расширить и обогатить содержание чтения ребенка на втором этапе, особенно же на первых порах третьего этапа. Фон от первичного и давнишнего, даже «забытого», восприятия произведения не остается пассивным в отношении вторичного его восприятия; этот фон, или же, по терминологии Д.Н. Узнадзе, эта установка, содействует тому, чтобы ребенок читал это произведение более быстро, понимал прочитанное незамедлительно, проявлял возросший интерес к содержанию. Все это доставляет ему личностное переживание успеха, радости познания. Поэтому произведения, предназначенные для повторного чтения, могут быть чуть большего объема и более сложные по содержанию. Пройдя

такой путь чтения, ребенок в третьем-четвертом классах сам займется опережающим чтением своих учебников.

Суммируем сказанное о возникновении квазичтения на первом, подготовительном, этапе: по каким содержательным ступенькам восходит ребенок к квазичтению? Они следующие:

1. Объективация слова, звука, предложения.

2. Восприятие замедленной речи, умение произнести слово растянуто (интонированно).

3. Структурный анализ звукового состава слова, словесного состава предложения способами замедленного их произношения с одновременной материализацией.

4. «Запись» слов и предложений графическими способами материализации и «чтение» записанного.

5. Первичное знакомство со всем алфавитом, изучение гласных, «чтение» слов и предложений, записанных буквами и материализованными знаками.

6. «Чтение» собственных рассказов, сочиненных по содержанию рисунков.

7. Первые попытки чтения слов, записанных буквами.

К концу первого этапа выращивания, развития познавательного чтения у детей возникает, условно говоря, обобщенный способ чтения; это есть умение решать некоторые познавательные задачи через целостный акт озвучивания и понимания материализованных речевых структур.

Выращивание и развитие познавательного чтения

В нашем экспериментальном педагогическом процессе период обучения грамоте длится до середины декабря, то есть два с половиной, три месяца (на два-три месяца меньше обычного). Опыт некоторых учителей экспериментальных классов убеждает нас, что есть возможность сократить это время еще на три-четыре недели.

Нужно ли искать такую возможность?

Думаем, что да. Этого хотят сами дети.

Речь идет не об изыскании возможностей у самих детей, а о педагогическом процессе, который будет в состоянии воспользоваться в полной мере их развивающимися силами. Дети могут освоить чтение и письмо в более ранних стадиях, но надо, чтобы учитель со своей методикой, со своим педагогическим процессом в целом тоже мог учить детей чтению и письму в более сжатые сроки.

Завершить как можно раньше букварный период, притом с результатами развитых способностей познавательного чтения и письменной речи, нужно и детям, и нам. Этим мы можем предостеречь детей от возможных разочарований (фрустрации - о чем шла речь выше) и приобщить их к более богатой познавательной и духовной жизни через средства разносторонних деятельностей. Однако не следует ускорять этот процесс до той степени и такими методами, когда он - этот процесс - уже теряет свою

естественность и вместо выращивания и развития в детях чтения и письма начинает натаскивать их на чтение и письмо. Именно эта мера естественно ускоренного темпа присвоения детьми чтения и письма есть тонкое дело для творческого учителя и пытливого ученого.

Как происходит выращивание и развитие познавательного чтения в нашем экспериментальном педагогическом процессе?

Думаем, нет необходимости описывать традиционные уроки обучения грамоте лишь с той целью, чтобы показать преимущество экспериментального педагогического процесса. Но считаем нужным хотя бы перечислить те основные дела, которыми заняты учителя и их ученики.

Что на этих традиционных уроках происходит? Внешне очень многое: дети описывают картинки, анализируют предложения - сколько в нем слов, в каком порядке они расположены, анализируют слово - делят на слоги, звуки, устанавливают их порядок в слове, выделяют звук, который станет буквой - которую будут изучать, обсуждают ее графическое начертание, слушают чтение учителем текста с «новой» буквой из учебника, читают текст сами - слоги, слова, фразы, предложения, читает вслух один, другие следят по учебнику, потом продолжает чтение вслух кто-то другой, читают тот же текст хором, поясняют слова, которые они еще не совсем осознают (то есть новые, незнакомые слова), отвечают учителю на его многочисленные вопросы, декламируют стихи, которым учил их учитель устно или учили взрослые дома, берут на дом задание - читать «новый» текст бегло.

Многие учителя обогащают это методическое содержание урока грамоты свежими приемами, играми, нестандартными заданиями, показом диафильмов и применением разных наглядностей, своей неординарной личностью и тем самым вносят в него живость и веселье.

А как на уроках большинства учителей? Не в обиду этим учителям хотим сказать: на уроках грамоты бытует скука, и пусть не введет нас в заблуждение некая заинтересованность детей на них, ибо само изучение букв, новая информация, какая-то необычная активность пока манит детей. Однако во всем этом внешнем многообразии и заинтересованности в действительности царит скука и однообразие - многократное чтение одного и того же материала, который своим содержанием, формой, способом работы над ним не несет ребенку никакого жизненного смысла, чтение для него не становится жизненным чтением.

Предлагаем Вашему вниманию, уважаемый Учитель, сравнительную таблицу: что есть на традиционных уроках грамоты и что предлагается с целью выращивания и развития чтения. Вместе с тем хотим подчеркнуть: то, что предлагается, не есть плод и достижение только нашего экспериментального поиска. Многих учителей, надеемся, Вас тоже, уважаемый Учитель, вторая часть таблицы - «Что предлагается» - не удивит, разве только поощрит в своей дальнейшей творческой работе. Они, по всей

вероятности, будут заполнять обе части этой таблицы обобщениями и выводами из собственного опыта.

В экспериментальном педагогическом процессе осуществляется содержание второй части таблицы - «Что предлагается».

Таким образом, как продолжается процесс выращивания и развития познавательного чтения на втором этапе, когда дети изучают буквы и приступают к чтению уже на основе буквенной символики? Как перерастает квазичтение в настоящее чтение?

Может быть, уважаемый Учитель, сделаем так: мы опишем Вам с некоторыми комментариями задачи и задания, которые применяются в нашем экспериментальном педагогическом процессе, опишем также их возможное применение, тоже с комментариями, а Вы уже сами, думаем, можете обнаружить в них и характер перехода квазичтения в настоящее познавательное чтение, и те теоретические предпосылки, которые лежат в основе уроков грамоты. А один из уроков грамоты представим в конце этой встречи в виде деловой игры.

Что есть	Что предлагается

Главная цель: формирование, выработка навыка чтения. Познавательное чтение считается вторичным явлением. Подразумевается, что познавательное чтение не требует такой же целевой заботы, как навык чтения. Развитие есть побочное явление для процесса выработки навыка чтения. При каждом предъявлении «новой» буквы выработка навыка чтения происходит на одновариантном тексте путем его мнократного перечитывания. Сфера упражнений и заданий для чтения крайне ограничена. Ведение урока, форма упражнений и заданий, их содержание пропитаны (перенасыщены) традиционным дидактизмом и прямой целенаправленностью. Навык чтения вырабатывается в однотипной деятельности - в функционировании самого навыка. Содержание материала, на котором функционирует навык, не возбуждает в ребенке личностный смысл. Содержание чтения строго регламентировано теми возможностями, которые создают количество уже изученных на этом этапе букв. И так далее.	Главная цель: выращивание и развитие познавательного чтения. Навык чтения, как и другие умения и навыки, участвующие в чтении, выращивается и совершенствуется, как правило, в деятельности акта чтения, направленной на решение познавательных задач. Навык чтения возникает и закрепляется как составная часть синтетического целого в процессе выращивания и развития познавательного чтения. При каждом предъявлении «новой» буквы познавательное чтение развивается путем чтения вариационных и альтернативных текстов. Сфера упражнений и заданий для чтения по возможности широка (открыта) и много образна. Ведение урока, форма упражнений и заданий, их содержание основаны на том, чтобы сделать чтение жизненным. Познавательное чтение выращивается и развивается в условиях разносторонней познавательной деятельности. Материал, на котором функционирует познавательное чтение, результат чтения имеют для ребенка личностный смысл. Содержание чтения расширяется за счет применения материализованных знаков в тексте и привлечения еще не изученных на уроках букв. И тому подобное.

Задачи и задания по выращиванию и развитию познавательного чтения можно делить на две группы. Нам сейчас не приходит на ум, как каждую из этих групп можно

назвать собственными именами, отражающими их специфику, поэтому будем говорить о первой и о второй группах задач и заданий.

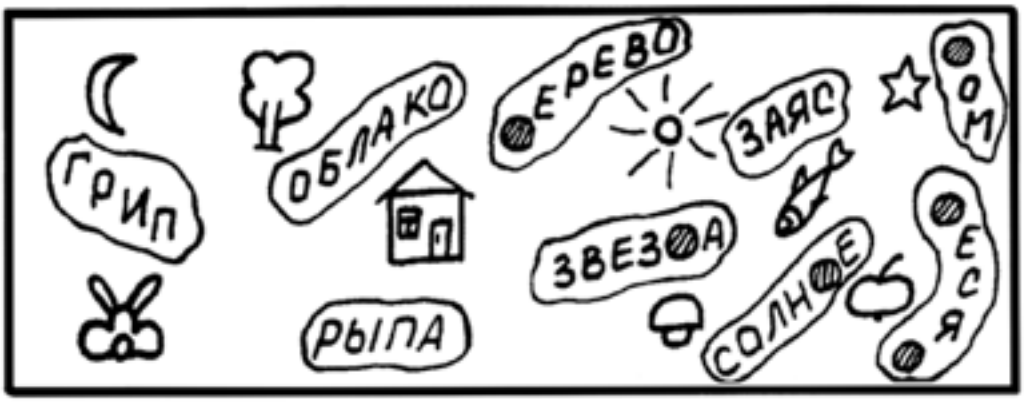
В первую группу входят задачи и задания в нетекстовой форме. Это разные кроссворды, головоломки, загадки, упражнения. Решение их требует от ребенка догадливости, сообразительности, перебора вариантов. Акт чтения в этих формах умственной деятельности выступает в качестве способа разгадки, так сказать, загадок (может быть, так и назвать эту группу задач и заданий - «Загадки»?). Участие ребенка в разгадке подразумевается, но не объективируется. Он полностью поглощен разгадыванием, в процессе которого чтение функционирует на разновариантном материале.

Вторую группу образуют задачи и задания, имеющие текстовую форму в виде рассказов, диалогов, стишков, предложений. При их чтении ребенок, как правило, оказывается перед задачами: осмыслить, дополнить, упорядочить, обсудить, заменить, выразить отношение. Этот материал рассчитан в первую очередь на индивидуальное, тихое чтение, чтение про себя (назовем эту группу заданий «текстами»), на коллективные обсуждения и высказывание собственных мнений.

А теперь о самих задачах и заданиях. И как Вы сами понимаете, уважаемый Учитель, мы сможем привести здесь только некоторые их образцы (кстати, о многих таких задачах и заданиях мы уже рассказывали учителям в своих книгах).

«Загадки» (нетекстовые задания)

«Соединить друг с другом рисунки и их названия». На доске учитель рисует отдельные предметы и пишет их названия. Соединение линией рисунка с его названием не требует сложных операций: надо внимательно посмотреть, какие нарисованы рисунки, и почитать слова, а потом указать учителю, какой рисунок с каким словом соединить, на каком месте это слово написано, или же выходить к доске и делать это самому. Развивающее значение этой задачи можно усилить следующим образом: написать слова как-то нестандартно, в одном-двух случаях допустить ошибку (пропустить букву, вписать лишнюю букву, написать не ту букву), воспользоваться кружочками для обозначения той или иной еще не изученной буквы, воспользоваться (вместо кружочков) буквами, которые не изучены, но можно их разгадать в комплексе других букв в слове, написать слово или слова, не имеющие соответствующих рисунков, или же нарисовать предмет, а слово не написать («Ой, забыл!»). В процессе решения за дачи детям придется проявить повышенную наблюдательность и точность. Такая задача может иметь следующий вид:



В этой задаче: обозначены кружочками буквы Д, Ц, М, допущены ошибки: в слове «рыба» вместо б написана буква п, в слове «гриб» вместо б написана п, в слове «заяц» вместо ц написана с, есть рисунок, но не написано соответствующее слово «яблоко», написано лишнее слово «облако», введены буквы, которые по «программе» еще не подлежат изучению - Б, Ц, Я.

Задача решается в сотрудничестве с учителем. Процесс этот является примерно таким.

Учитель: Помогите соединить слова и рисунки друг с другом. Посмотрите сперва, что здесь нарисовано и написано.

Пауза в несколько секунд, чтобы дети успели разглядеть рисунки и слова.

Учитель: Что это такое?

Дети: Дом...

Учитель: А где написано его имя?

Ведет мелом линию преднамеренно не в том направлении.

Дети (диктуют): Направо... направо... наверху... где звезда...

Учитель в конце концов «находит» слово «дом».

Учитель: Что здесь написано?

Дети: Дерево... кружочек - это д...

Учитель: А с чем мне это слово соединить?

Дети: Дерево... Вот там... налево... наверху...

Учитель «нашел» рисунок, дети успокаиваются.

Учитель: Что это?

Дети: Заяц.

Учитель: Правильно... Вот и слово...

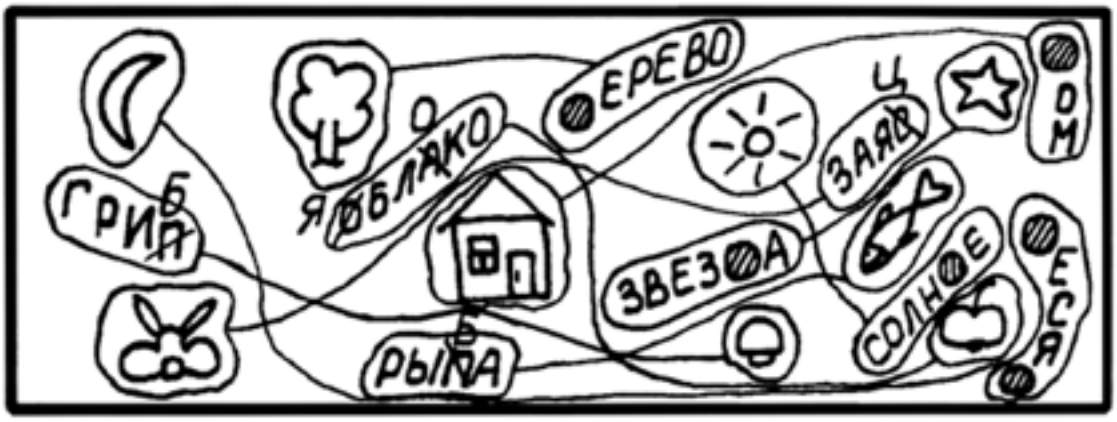
Соединяет со словом «месяц».

Дети: Нет... нет... Там месяц написано...

Учитель: Месяц?! Ах, да, извините... Тогда с чем мне соединить этот рисунок?

Учитель ищет слово на доске.

Дети: Не написано, нет слова «заяц»...
Учитель: Нет, правильно...
Дети: Нет, есть... Только неправильно написали... «заяс» написано...
Учитель: Ой, простите, вот что в спешке происходит...
Исправляет и соединяет рисунок со словом «заяц».
Учитель: А это?
Дети: Месяц... Вон там слово, где вы ошиблись...
Учитель: Да-да, конечно.
Соединяет линией рисунок со словом.
Учитель: Это...
Дети: Солнце... Внизу... налево, налево... Да...
Учитель показывает на рисунок.
Дети: Звезда... Внизу-внизу, налево, еще.
Учитель: Это...
Дети: Рыба, там же, рядом, рядом...
Дети: Ошибка в слове... рыпа написано… Вместо п пишите б…
Учитель: Опять ошибка?! Спасибо...
Исправляет ошибку.
Учитель: Это легко...
Соединяет рисунок яблока со словом «облако».
Дети (протестуют): Нет, неправильно, там облако написано...
яблоко не написано...
Учитель (в недоумении): Спасибо, что исправляете мои ошибки...
Вместо о пишет я и собирается перейти на последний рисунок.
Дети (смеются): «Яблоко»... еще исправьте...
Учитель (смотрит на слово): А что исправить, не понимаю...
Ах, да...
Исправляет и эту ошибку.
Учитель: Осталось это...
Дети: Гриб...
Учитель: Вот и слово...
Соединяет.
Дети (смеются): Грип написано...
Учитель тоже смеется.
Дети: Вместо п пишите б...
Учитель: Спасибо... Интересно было?..
Дети: Да, очень...
Решение задачи приняло следующий вид:



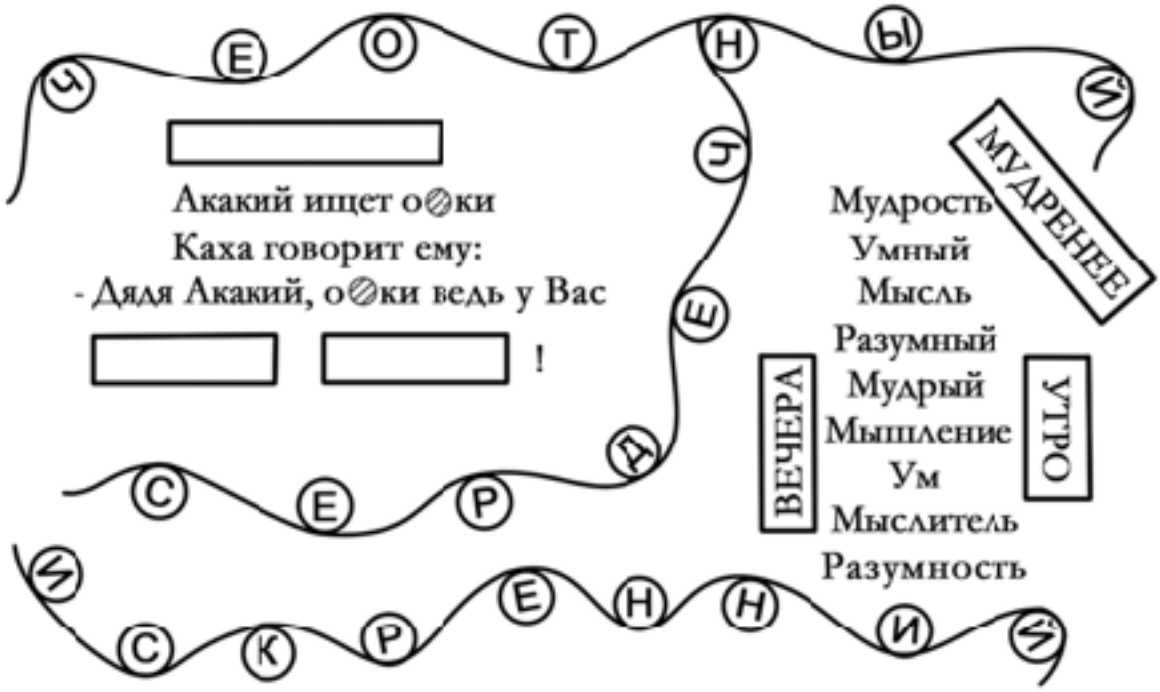
На что хотим обратить Ваше внимание, уважаемый Учитель? В первую очередь на то, что задача решается, так сказать, без передышки, в темпе, за две-три минуты. Далее на «игру» учителя: он принимает поправки детей с благодарностью, новые «ошибки» допускает в естественной форме, смеется над несуразностью вместе с детьми. Задача решается всеми вместе, не вызываются к доске отдельные ученики. В классе, разумеется, шумно, но дети сразу стихают, как только под их диктовку учитель преодолевает их же трудность, имитируя их поисковую деятельность. Общение с детьми учитель ведет на равных.

Мы указываем на эти моменты потому, что, во-первых, в описанном процессе их так ярко не видно, во-вторых же, хотим подчеркнуть важность такого непринужденного, естественного общения учителя с детьми для повышения мотивационного отношения детей как к задаче, так и к самому процессу решения задачи.

Такая форма задач и заданий сопровождает детей весь период жизни в начальных классах, только содержание их усложняется и часто превращается в раздаточные материалы для самостоятельной работы. Вот одно из таких заданий уже в выполненном виде, предназначенное для детей второго класса:

Есть серия задач, которые можно предложить детям как свой - учительский - секрет. Надо их разгадать, а потом или оставить себе, или шепнуть учителю, или же разгласить. Само слово «секрет» вызывает в детях усиленную любознательность и стремление раскрыть секрет самому. Надо думать о том, какие засекречивать слова. Не следует закладывать в задаче случайное слово, так, ради секрета. Это должны быть слова-подарки, слова, которые призывают к чему-то хорошему, доброму, нравственному, человечному, духовному, умному, мудрому. Приведем несколько таких задач.

Одна из них - «слово в цепочке». На любом свободном месте доски, оставшемся после записи на ней разных задач и заданий, можно зарисовать цепочку с петлями, и в петлях записать слово по буквам. Желательно, чтобы расстояние между петлями было длинное, чтобы петлю приходилось искать среди других заданий, чтобы цепочка загибалась то влево, то вправо, вверх, вниз. Именно такие завороты и расстояния между петлями делают слово секретным.



Учитель: Хотите знать мои секреты? Вот что я хочу, чтобы люди говорили о каждом из вас... разгадайте... Дети шевелят губами.

Учитель: Ну как, узнали? Не надо вслух. Скажите про себя, чтобы никто не услышал, вот это слово... А теперь вот это... Дети произносят шепотом: честный... сердечный... искренний...

Учитель (говорит шепотом): Нравятся вам эти слова?

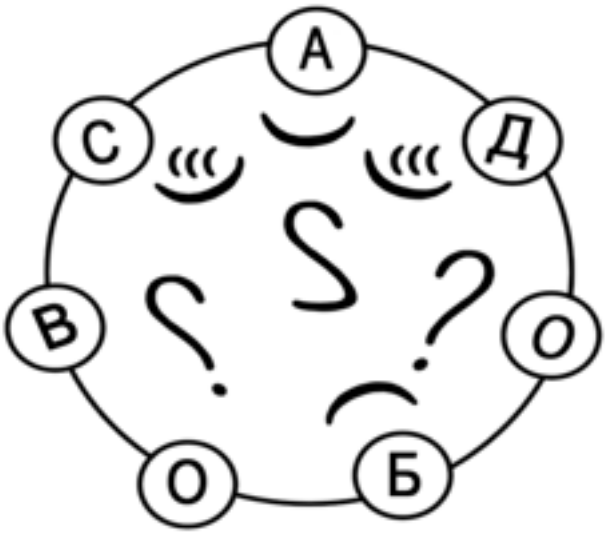
Дети: Да...

Учитель: Тогда дарю вам их... Храните их в копилке секретных слов...

Другое такое задание - это «слово в кружочке».

Учитель: Вот мой секрет сегодня... Отгадайте, кто может, и шепните мне на ухо...

Учитель быстро подходит к тому, кто его зовет, каждый нашептывает ему свою разгадку секрета. За две-три минуты секрет разгадан почти всеми. Учитель: Откроем секрет?



Подает знак рукой, и дети хором говорят: Свобода...

Учитель: Нравится слово? Оно ваше... не потеряйте...

Еще об одном задании этого же порядка - кроссворд. Чтобы не занимать Вас, уважаемый Учитель, словесным описанием этого рода задания, лучше посмотрите на его образец. Если опознать буквы, пропущенные в словах, записанных в столбик, то из этих пропущенных букв сверху вниз или снизу вверх можно прочитать «засекреченное» слово.

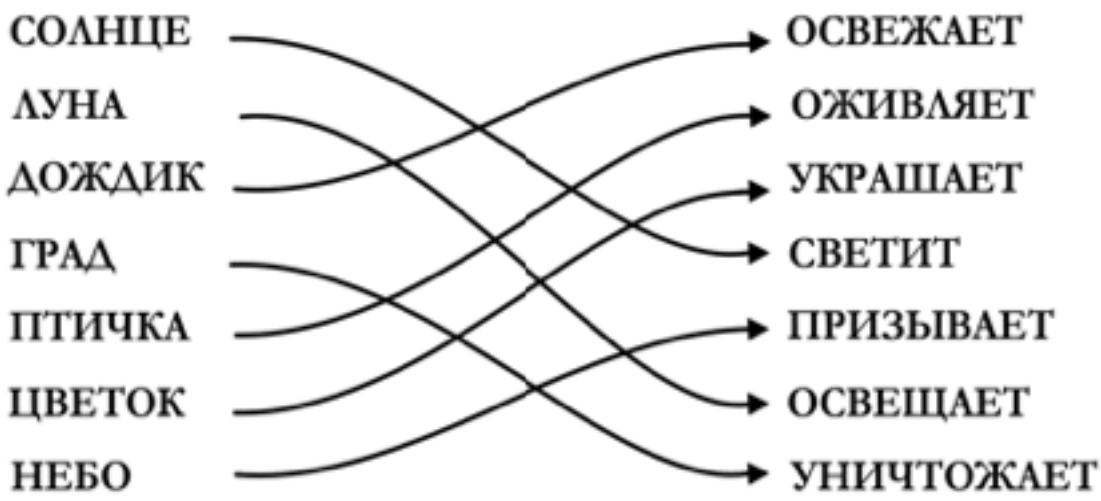
Одно такое задание мы уже привели в деловой игре в конце третьей встречи, там же показали, как им пользоваться на уроке.

Здесь добавим следующее. Учителя наших экспериментальных классов таким заданием часто пользовались для «засекречивания» в нем имени девочки или мальчика в связи с празднованием их дней рождения. Учителя предпочитают такие кроссворды составить из имен детей-одноклассников. В данном случае из имен мальчиков в кроссворде сложено имя девочки - Мариам. Скажем еще о нескольких образцах заданий из группы «загадки».

Задание «Какое получилось слово?». Образец такого задания мы привели в деловой игре предыдущей встречи. Там же был описан способ его применения. Здесь добавим следующее. Желательно, чтобы в круге были записаны все буквы алфавита, независимо от того, какие из них дети уже изучили на уроках грамоты, и какие еще нет. Указкой учитель показывает последовательно буквы какого-нибудь слова, дети их озвучивают для себя, а потом, по знаку учителя, произносят слово вместе. Но учитель может «ошибиться»: пропустить какую-нибудь букву, указать на другую букву, совсем перепутать буквы. Это должно быть сделано с вполне серьезным видом, без заигрывания, а когда дети обнаруживают ошибку, учитель принимает поправку с благодарностью. Часто допускать «ошибки», конечно, не следует. «Допущение ошибок» мы должны рассматривать как прием, а не как самоцель. Какие наборы слов можно предложить детям с помощью этого задания? Учителя наших экспериментальных классов предпочитают давать детям для опознания названия городов и рек Грузии, названия цветов, животных и т.д. Вместе с тем они не ограничиваются только изученными буквами.

Задание «Слова-друзья». Форма этого задания такова: в двух столбиках рядом друг с другом записаны слова. Надо для каждого слова в первом столбике найти слово-«друг» во втором столбике и соединить их линией. Приведем пример такого задания с

решением и уже не будем говорить о способе его применения, так как Вам, уважаемый Учитель, будет нетрудно определить его самому.



Задание «Слова в столбике». Посмотрите, пожалуйста, рисунок со словами в цепочке. Внутри цепочки с правой стороны записаны слова в столбик. А теперь представьте такую картину: учитель подсел к кому-либо из детей на задней парте и предлагает детям как можно быстрее подтвердить или опровергнуть его предположение, ответить на вопросы. Задания и вопросы учитель задает в темпе и с азартом.

- Третье слово сверху есть «мысль»...
- Да…
- Четвертое слово снизу есть «мудрый»...
- Нет...
- А какое там слово?
- «Мышление»...
- Какое слово стоит на пятом месте сверху?
- «Мудрый»...
- Я думаю, что в столбике нет слова «разумный»...
- Есть...
- Между какими словами оно стоит?
- «Мысль» и «мудрый»...
- Есть ли в столбике слово «размышление»?
- Нет...

- А «мыслитель»?
- Да...
- На каком месте это слово?
- На втором снизу...
- В этом слове допущена ошибка...
- Нет...
- Тогда в каких словах в столбике пропущены буквы?
- Ни в каких...
- Я не вижу, что за слово в столбике последнее...
- «Разумность».
- А первое?
- «Мудрость»...
- Я хочу раздать вам эти слова в подарок. Пусть каждый выберет по два слова, которые ему по душе... Выбрали?.. Повторите их шепотом... Я дарю их вам, не потеряйте...

На том же месте, вокруг столбика, в трех прямоугольниках записаны слова: «вечера», «мудренее», «утро». Это есть задание: восстановить предложение (пословицу, поговорку) из разбросанных слов. В данном случае детям можно предложить восстановить из этих трех слов народную мудрость и взять себе на память.

Все эти и подобные им «загадки» увлекают детей до такой степени, что отдельные ребята сами начинают придумывать подобные же кроссворды, слова в цепочках, слова в кружочках, рисунки и их названия. Мы поощряем старания детей, некоторыми из их «загадок» пользуемся на уроках, объявляя всем, кто это придумал. Такая заинтересованность учителя воодушевляет других детей тоже, и получается так, что почти все дети начинают увлекаться сочинительством загадок.

Чтение – качество личности

В начале букварного периода тяжесть выращивания и развития познавательного чтения несет на себе группа задач и заданий «загадки», а чтение текстового материала играет в этом деле меньшую роль. Но по мере введения «новых» и «новых» букв и замены ими кружочков (материализованных знаков букв) эта роль все усиливается, и тексты начинают вытеснять первую группу упражнений.

«Загадки» в дальнейшем (во втором и третьем классах) остаются уже не в силу их развивающего влияния на детей в условиях новой ступеньки жизни (здесь влияние таких задач слабеет), а в силу привычки и влюбленности детей в «загадочные» задания прежнего времени. Эту действительность можно отразить следующей схемой:

Какие текстовые задания можно предложить детям в букварном периоде? Мы уже говорили о том, насколько ограничена возможность создать более или менее содержательный познавательный материал для чтения, если строго следовать установленному принципу предъявления детям звукобукв. Порядок изучения звукобукв определяется несколькими соображениями. В них и легкость графического изображения букв, и стремление по возможности быстрее предложить детям смыслообразующие предложения, и предупредительность в предотвращении орфографических ошибок и т.д. Вместе с тем установленный порядок подачи звукобукв в букварном периоде свято и ревниво хранит в себе требование: не допускать в материалах для чтения (в учебниках букваря) встречи ребенка с так называемой «не изученной» еще буквой, то есть с буквой, которая по установленному «дидактическому» ряду букв еще не подлежит тому, чтобы быть примененной в тексте. Считается, что это может затруднить ребенку чтение, что сперва учитель должен объяснить ему «новую» букву и т.д. Установленный этот принцип не считается с тем, что дети могут знать букву (буквы), которую учитель «официально» еще не ввел в их жизнь. И вот получается картина, когда из уже предъявленных, скажем, пяти букв составляются слова и предложения, которые никак не могут удовлетворить познавательный интерес детей. Сам процесс предъявления, объяснения «новой» буквы тоже заформализован. Все это, естественно, не может вызвать в ребенке стремление к чтению. В общем, эта ситуация достаточно известна учителям и, надеемся, Вам тоже, уважаемый Коллега. Многие учителя на своем опыте переживают сложность проблемы: как заставить детей читать.

Однако если в какой-то разумной степени отойти от жесткой регламентации недопущения в текстах букв, еще официально не представленных учителем на уроках грамоты и потому якобы и «не знаемых» детьми, то тогда можно будет значительно обогатить содержание чтения. Тем более что дети знают многие из букв алфавита задолго до их «изучения», и заимствование из «знаемых» детьми букв для текста может пойти только на пользу будущему «официальному» представлению этих букв на уроках

грамоты. Такой подход будет поощрять детей самим опережать события, допытываться у взрослых, друг у друга знания всего алфавита.

Привлечение «незнаемых» еще букв в тексте имеет некоторое сходство с материализовавшим звукобукву кружочком. Оно заключается в том, что неизученную букву (если дети ее действительно не знают) можно рассматривать как кружочек и опознавать ее с помощью звукового состава слова. Но есть еще и крайне выгодные различия: во-первых, при опознании знака дети встречаются уже не только со звуком, как это бывает в связи с кружочком, но и с буквой тоже; во-вторых, если буква знакома им, то они без особых препятствий включат ее в чтение и тем самым расширят себе границы познавательного чтения; в-третьих же, при официальном изучении данной буквы ее действительно можно «проходить», то есть упустить методические формальности при ее предъявлении, сберечь время и прямо занять детей чтением.

Сказанное не означает, что можно в каждый текстовой материал, без особой нужды в этом, включать все «новые» и «новые» буквы только ради опережения. Особая нужда, в первую очередь, проявляется в том, чтобы не отказаться от удачного познавательного текста из-за «незнаемости» данной буквы. Не следует также сразу вводить в текст две-три и более таких букв, до этого совсем не использованных.

А теперь о кружочках - материализованных знаках звукобукв. Пусть не покажется так, что ими можно пользоваться в любых нужных ради текста случаях. Это будет не всегда безобидное дело. Ребенку легче сказать, какое слово могут означать четыре кружочка, ибо любое слово, состоящее из четырех звуков, будет решением задачи. Но его может затруднить, скажем, такая запись: ЛУОА. Пока он догадывается, что здесь кружочек означает букву н, а слово это есть ЛУНА, он может потерять смысловую нить текста, в который включено это слово. Умение хранить смысловую нить при чтении пока очень слабое звено, и из-за образовавшихся в чтении долгих пауз, особенно если эти паузы возникают для решения частных задач внутри чтения, смысловая нить легко обрывается.

Как с этим быть?

Наш опыт подсказывает нам, что полезно соблюдать следующие условия: первое - материализованные знаки в одном тексте должны обозначать одну и ту же звукобукву, то есть не следует в одном тексте кружочками обозначать сразу две или более разных букв; второе - беспрепятственно (с малыми затратами времени) читать слова, содержащие кружочек, ребенку должны помочь или звукобуквенный контекст этой материализированной звукобуквы в слове, или содержательный контекст слова, или же и то и другое вместе; третье - увлекаться обилием кружочков в слове не следует.

Вместе с тем считаем нужным подчеркнуто сказать об одном новообразовании в развитии речи ребенка, которое возникает в результате применения способа материализации звукобуквы. В других случаях возникновение этого новообразования запаздывало или зависело от случайных и спонтанных обстоятельств. От

несовершенства этого новообразования страдало развитие целой системы речевых деятельностей, страдал сам ребенок от недопонимания, недоосознания многих речевых явлений и категорий.

Что это за новообразование?

Начиная с подготовительного периода, особенно же в букварном периоде, ребенок открывает в себе и для себя мир звуков речи. С помощью этого маленького кружочка, который является символическим представителем любой звукобуквы, ребенок видит и слышит не только отдельные звуки и отдельность звуков (они потом «превратятся» в буквы), но для него озвучивается вся симфония звуков речи. Надо только помочь ему слышать в каждом звучащем слове музыку, чтобы постичь многогранность речевой симфонии. Это не произойдет сразу, и нет необходимости спешить, чтобы ребенок объял необъятное. Достаточно для начала и того новообразования, которое возникло: умение различать, улавливать, узнавать звуки в целостной симфонии речи. Психологи называют это состояние - открытие ребенком звуковой, речевой действительности (а лучше сказать - речевой симфонии) - объективацией речи, вторым видением речи и считают его необходимой предпосылкой для успешного обучения чтению, письму, для развития речи. Мы же добавим: именно из познанной и познающей, осознанной и осознающей ребенком звуковой симфонии речи пробиваются в нем и познавательное чтение, и письменная речь. Выращивание без такой основы чтения и письма было бы то же самое, что и выращивание высоких культур на скудной и необлагороженной почве.

Ранее мы говорили о том, что чтение можно развивать не путем многократного чтения одного и того же текста, а на разных сменяемых текстах. Прочли дети этот текст один-два раза, он уже не годится для развития чтения и должен быть оставлен, если только нет необходимости углубиться в содержание, и детям должны быть предложены для чтения второй, третий тексты. Только на разных текстах может совершенствоваться, развиваться чтение. Это есть естественный путь для чтения. Повторяем, исключается не мысль о том, что текст вообще не следует читать и перечитывать. Читать и перечитывать - это разные вещи, которые, однако, могут стать единым целым в зависимости от того, с какой целью это делается. Читать и перечитывать, чтобы понять, чтобы уточнить, чтобы размышлять, чтобы пережить и т.д., - нужный и полезный акт, и ему даже желательно учить детей. Однако читать и читать одно и то же, чтобы научиться читать вообще, есть то же самое, что и списывать и списывать, чтобы овладеть письменной речью.

Многократное чтение одного и того же текста ради выработки навыка чтения несет вред и самому навыку чтения, и, естественно, познавательному чтению. Дело в том, что после двух-трехразового чтения или слушания чтения других (учителей, товарищей) многие дети обычно без особых на то усилий запоминают текст и могут уже «читать» наизусть: смотрят в книгу, даже водят пальцем вдоль строки и книжным

языком произносят слова и предложения точно по тексту, но не могут так же точно указать, на каком месте все это написано. Это есть не чтение, а устное говорение текста без необходимой процессуальности озвучивания и переработки печатных знаков в сознательных и подсознательных сферах мозга ребенка. В этом процессе переработки должен был сформироваться навык чтения. Повторные же чтения одного и того же текста все сильнее отводят ребенка от самого чтения, от процесса, в котором вырабатывается навык чтения. Многократное чтение, таким образом, есть помеха в возникновении навыка чтения, и оно скорее усложняет жизнь ребенка, чем способствует его успехам.

Но возникает и другого рода осложнение. При усвоении навыка чтения способом многократного чтения ребенок поневоле приучается к тому, что содержание текста нужно осознать при повторных чтениях и потому вовсе не обязательно, чтобы сначала же, при первом же чтении, стараться осмыслить прочитанное. Такая установка, если она со временем еще и закрепится в силу устойчивого опыта (это случается со многими детьми), будет мешать познавательному чтению ребенка, будет мешать полному, осознанному восприятию прочитанного без повторного возвращения к тексту. Будет мешать и сосредотачиванию внимания на содержании - при первом же чтении. Говоря точнее, имея такую установку (а она есть подсознательная отрицательная сила в ребенке), акт чтения не будет сопровождать сосредоточенность к содержанию, к смыслу или же она будет так слаба, что принесет ребенку мало пользы. Он будет вынужден читать текст еще и еще раз, пока, наконец, не возникнет ясность в отношении того содержания, тех взаимосвязей, той логики, которые отражаются в тексте. Но захочет ли повзрослевший школьник читать одно и то же несколько раз ради заучивания? Вот откуда пошло распространенное среди учителей всех ступеней школы вроде бы доброе, но строгое и настойчивое требование к детям: «Читай столько раз, пока не усвоишь. Чем больше раз прочтешь параграф из учебника истории (географии, физики и т.д.), тем лучше все запомнишь!»

На что жалуются часто родители? Дети не хотят учиться, прочтут «урок» один раз и бросят учебник, говорят, что уже все знают, не любят читать, не хотят читать. А разве мало таких школьников, которые читают столько раз, пока не зазубрят параграф? Сами дети их зубрилками называют. А кого называют учителя примерными? В первую очередь, примерными оказываются дети, которые могут долго и усердно сидеть за своим столом и насиловать себя до тех пор, пока не выполнят задания. Они будут читать одни и те же параграфы столько раз, сколько будет нужно, чтобы уметь пересказать их содержание.

Нам жалко таких прилежных детей, жалко зубрилок, жалко и тех, которые невзлюбили чтение. Жалко потому, что все могло бы быть иначе, только нужно было бы знать, как читать, как и зачем возвращаться к тексту, как схватывать содержание, логику вещей в первом же чтении. Слово «знать» здесь мы подчеркнули не затем, что

оно отражает суть сказанного, а затем, чтобы уточнить сказанное: знать, то есть проявлять познавательное чтение как свое личностное качество, как характер, как способ деятельности.

Вот откуда идет наша жалость к прилежным и зубрилкам, которые могли бы обратить многочасовое время заучивания параграфов путем многократного изнурительного чтения на... на что, уважаемый Учитель? Подумайте сами. И подумайте, пожалуйста, заодно и о том, почему нам надо жалеть детей, невзлюбивших книгу? Разве затем, чтобы искать виновных в искажении судьбы и жизни детей? Это мы сами со своей методикой обучения чтению. Однако не будем считать себя виновными. Мы же верили почти слепо в методику, мы же не такого результата хотели! Нет, не виновников надо искать, а выход из положения. Но сперва надо понять, что и зазубривание, и прилежание такого рода, когда дети насилуют себя, и злость к книге, и многие родные с ними явления есть симптомы болезни, которую мы бы назвали, конечно сугубо условно, синдромом раннего слепого чтения. Где этот синдром находит свое зачатие? В самом раннем школьном детстве, когда детям навязывался авторитарный процесс привития им навыка чтения.

Осмелимся теперь, уважаемый Учитель, представить Вашему вниманию некоторые образцы текстового материала. Они отобраны из того обилия текстов для чтения, которые разрабатывают учителя экспериментальных классов совместно с научными сотрудниками лаборатории экспериментальной дидактики и применяют в педагогическом процессе.

Говорим «осмелимся» по двум причинам.

Первая причина заключается в том, что эти образцы являются материалом для грузинских детей. Перевод их на русский язык лишает их тех специфических особенностей, о которых мы говорили выше. Имеем в виду знаки материализации, опережающее «приглашение» букв и др. Специфику теряет также само содержание текста. И если все же мы стараемся сохранить некоторую атрибутику текстов, то это делаем не с той целью, чтобы дать Вам, уважаемый Учитель, методически полноценные материалы для непосредственного применения в Вашей практике, а с той, чтобы по возможности сделать для Вас наглядным, на каком материале выращиваем и развиваем познавательное чтение в нашем экспериментальном педагогическом процессе.

Вторая же причина более сложная. Дело в том, что, возможно, после всего сказанного о чтении Вы ждете от нас чего-то крайне необычного, но вдруг такого крайне необычного здесь не обнаружите. И скажете тогда: зачем нужны были все эти теоретические обсуждения, если, в конце концов, тексты для развития познавательного чтения, оказывается, такие простые и многие из них уже существовали и существуют, невзирая на теорию познавательного чтения. Да, это правда, но порой без теории не

увидишь, что, оказывается, нужен именно вот этот, давно известный рассказ или стишок, чтобы зажечь своих учеников, задеть их жизненные интересы.

Мы с Вами, уважаемый Учитель, со всеми учителями вместе стоим перед тревожной необходимостью, как перед готовым разрушиться мостом, - создания новой методической системы обучения чтению и письму. Хотим более углубиться в эту мысль, ибо то, что мы хотим сказать, этими традиционными словами не выражается. Нам нужно новое научное направление, которое мы бы определили так: педагогика и психология чтения и письма в жизни ребенка. Это научное направление должно видеть в чтении и письме характеристику личности ребенка, характеристику его жизни в школе, вне школы, после окончания школы. Чтение и письмо не есть какие-нибудь узколокальные образования в ребенке, они не сводятся к навыкам быстрого чтения и чистописания, неудобно подойти к ним как к таковым. Чтение и письмо есть действительно неиссякаемый источник обогащения духовной сферы человека, есть черта национального характера и способ присвоения мировой культуры, есть путь к вечной заповеди - «Познай себя самого».

Мы знаем, что преувеличиваю эти оценки чтения и письма, знаем, что не только чтение и письмо, но и другие личностные основы ведут человека к храму своей человечности. Но убеждены в том, что сказали еще не все о том, чем чтение и письмо могут составить опору нашей личности. Не будем универсализировать их значение в жизни человека. Но вместе с тем не думаем, что человечество в ближайшие или отдаленные десятилетия достигнет такого уровня цивилизации (мы даже не можем вообразить себе такую цивилизацию), когда оно уже не будет нуждаться в таких личностных качествах, какие есть чтение и письмо. Охотно верим, что изменится очень многое: и формы подлежащих чтению материалов, и способ озвучивания текстов или молчаливого вбирания в себя информации с текстов, изменятся способы кодирования информации, образ письменной речи, может быть, то, что мы называем письмом и чтением, будущие поколения назовут по-другому. Может быть, электронная техника совместно с новыми психологическими открытиями в ребенке сделает свое дело, и будущих детей будут «учить» чтению и письму моментально. Мы говорим «может быть», ибо уже в сегодняшнем дне стираются грани между фантазией и реальностью.

Верим еще, что будущий человек будет писать не так, как мы, когда садимся у своего письменного стола, и авторучкой в правой руке скороспешно складываем на бумаге мысли, выдавленные из головы; даже не так, как некоторые наши коллеги, когда садятся перед своим ноутбуком и вычеканивают на бумаге буквы, составляющие печатное слово.

Поверьте Вы тоже, уважаемый Учитель, в то, что все, что сегодня является для нас настоящим и верным, когда-нибудь станет глубоким прошлым и, может быть, анахронизмом для той современности. Разве не так стали для нас анахронизмом чернильница и перо с ручкой? Все может измениться, и тогда, в том будущем,

педагогика чтения и письма может стать делом техники, а не сложным процессом выращивания и развития.

Однако, как бы ни изменилась вся жизнь, весь материально-технический и электронный мир, не может статься, чтобы человечество перестало нуждаться в чтении и письме. Этого будущего наше педагогическое воображение не воспринимает в качестве актуального, однако остро мы переживаем необходимость того, что срочно нужна новая педагогическая система воспитания и развития свободной личности путем (и не только этим одним путем) выращивания и развития в ней познавательного чтения и письменной речи. Всем своим опытом и интуицией чувствуем, насколько жизненно важно обоснование и развертывание научного направления о педагогике и психологии воспитания личности через чтение и письмо. И задали бы мы ему одну из самых сверх срочных и важнейших задач: разработать, научно обосновать, вычислить на компьютере все возможные варианты загадок и текстов, пригодных для выращивания чтения и письма у младших школьников.

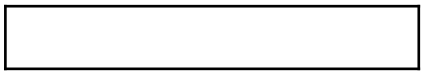
«Тексты» (текстовые задания)

Таким образом, осмелимся представить Вашему вниманию, уважаемый Учитель, некоторые образцы текстов в качестве наглядности. Но и в мыслях нет, что образцы эти совершенны, ибо мы сами недовольны тем, что не можем создать для детей совершенный материал для выращивания и развития в них познавательного чтения, который полностью соответствовал бы выдвинутым перед Вами мыслям. Когда мы садимся за письменный стол и, одержимые своими идеями собираемся разработать, отобрать, создать тексты по чтению для первоклассников-шестилеток, начинаем испытывать неимоверное затруднение.

Блок вариационных текстов. В блок входит несколько маленьких текстов. Первый текст в блоке, так сказать, основной, из него создаются две-три вариации. К чтению текстов дети приступают сразу после того, как была введена «новая» звукобуква. Читают про себя, кто вполголоса, кто шепотом. Далее ведется разговор по поводу прочитанного. Тексты имеют и соответствующие содержанию рисунки, но иногда они могут быть и без них. О рисунках к текстам и вообще об оформлении материалов для чтения собираемся поговорить чуть позже.

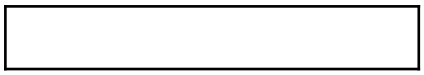
Это дубовое дерево.
Дубовое дерево крепкое
и тяжелое.
Дядя Миша пилит дрова.
Ваня во всадники играет.

Содержание рисунка:
Дядя Миша работает
один, ему трудно.
Подальше виден Ваня, сидит



Дядя Миша зовет Ваню:
- Ваня!
- Слышу, дядя Миша, слышу!
- Помоги дрова пилить!
- Бегу!

Содержание рисунка:
Дядя Миша отдыхает.
Зовет Ваню.



- Где Миша?
- Он там, дрова пилит.
- А Ваня?
- Тоже там, дяде Мише помогает!

Содержание рисунка:
Женщина и мужчина разговаривают.
Позади дом, деревья.
Женщина показывает рукой,
где работают дядя Миша и Ваня.
Их не видно.

Будем считать, что в этих текстах материализована кружочками буква п, а приглашена буква т. Букву эту еще не изучили, но дети ее знают. Этот блок текстов предлагается детям на ранней стадии букварного периода. Содержание текстов, как видите, не очень богатое, но, тем не менее, дает основание читать их с интересом. Причин заинтересованности несколько. Во-первых, само разнообразие текстов - повествовательный, диалогический - поощряет детей к их чтению. Во-вторых, разные рисунки к текстам заранее настраивают детей на восприятие информации, на понимание содержания каждого. В-третьих, в каждом из текстов они узнают что-то новое об одном и том же: в первом говорится о том, что дядя Миша работает, Ваня играет, в следующем - дядя зовет Ваню помочь ему, в последнем же другие люди говорят о том, чем заняты дядя Миша и Ваня.

На уроке детям дается от 10 до 15 минут, чтобы они прочли эти малюсенькие рассказы, посмотрели рисунки, осмыслили содержание. В это время учитель может

прийти на помощь каждому, кто в этом нуждается. Дети сами редко будут звать учителя с просьбой помочь им в чтении, но они рады, когда учитель сам идет к ним, подсядет к тому или другому за парту и почитает вместе с ним шепотом, обменяется мнениями - в общем, помощь учитель оказывает не столько в виде самой помощи, сколько заинтересованностью работой ребенка, его мыслями, соображениями.

Процесс развития и выращивания познавательного чтения не исчерпывается только чтением текстов, какими бы они ни были. То, что последует после чтения, должно помочь ребенку научиться глубже осмысливать содержание текста, возвращаться к нему с целью уточнения воспринятого содержания. Однако что в приведенных текстах нужно осмыслить глубже? Это будет зависеть от содержания того разговора, который поведет учитель с детьми, да еще и от тех задач, которые предлагают сами тексты. Обращаем сперва Ваше внимание, уважаемый Учитель, на прямоугольные рамки, которые стоят над каждым маленьким рассказом. Это есть форма одной из познавательных задач, которые могут быть предложены детям вместе с текстом, она означает, что нужно озаглавить рассказ. Назовем и некоторые другие формы: такие же рамочки вставляются внутри или в конце текста вместо какого-либо пропущенного слова или предложения, в конце текста строчка заполнена точками в знак того, что нужно привлечь фантазию и логику и досказать текст, текст заканчивается вопросом, который наводит ребенка на размышление, и др. Потом мы приведем образцы некоторых таких текстов.

А теперь о разговоре, который ведет учитель с детьми. Мы сознательно выделяем слово разговор, чтобы хотя бы каким-то оттенком отличить эту педагогическую действительность от той, которая возникает при более дидактизированных методах обучения, - имеем в виду беседу, диалог. Разговор мы считаем более свободной от условностей формой взаимного общения.

Учитель: Успели прочесть рассказики?

Дети говорят, что успели, кто говорит, что прочел даже два раза.

Учитель: Давайте тогда поговорим, в каком рассказе что происходит.

Дети объясняют: кто говорит, что в каждом рассказе дядя Миша пилит дрова, значит, готовится к зиме, кто о том, что Ваня играл, и дядя Миша позвал его помочь пилить дрова.

Учитель: Знаете, мне показалось, что Ваня не очень внимательный мальчик...

Дети: Почему?

Учитель: Как почему? А вот посмотрите, что написано в первом рассказе...

Дети читают.

Учитель: Разве не ясно, что он невнимательный? Дядя Миша работает, ему трудно, а Вася видит это, но... играет, бегает...

Некоторые из детей соглашаются. Конечно, говорят они, он должен был сам прийти к дяде Мише и сказать - давай помогу. Многие не согласны с таким мнением: он играл,

может быть, не знал, не видел, что дядя работает, а когда дядя позвал его, он тут же откликнулся; обращают внимание, как Ваня откликнулся на зов дяди: «Бегу!», произносят это слово с ноткой готовности, радости, хотения...

Учитель: Вы меня убедили... Ваня, правда, не такой мальчик, каким мне показался...

Дети добавляют: о Ване можно сказать, что он добрый, любит трудиться, он веселый, может быть, шалун тоже.

- Он у дяди в гостях находится...

- Откуда ты знаешь?

- Он у дяди и тети, наверное, из города приехал на лето отдыхать...

Учитель: Вы уже знаете, что эти рамочки обозначают...

Дети: Надо заглавия придумать... Чтобы из одного слова...

Учитель: Я думаю, что нам для всех трех рассказов одного заглавия хватит - «Помощь»... Ведь в каждом рассказе идет речь о том, как Ваня помогает дяде Мише... Назовем каждый рассказ - «Помощь», «Помощь», «Помощь»... Согласны?

Дети: Нет... Это не годится... В первом рассказе Ваня не помогает, он еще играет...

Учитель: Да-да... простите... Для первого рассказа такое название действительно не годится...

- Назовем «Дрова»... Во всех рассказах говорится, что дядя Миша пилит дрова...

- Но не это главное...

- А что главное?

- То, что дядя Миша работает, пилит дрова...

- Я бы первый рассказ назвал «Дядя Миша».

- Нам же одно слово нужно для рассказа...

- Ну и что?

Учитель: Может быть, так и сделаем?

- Нет, нам название нужно из одного слова...

- Назовем «Дрова»...

- Давайте назовем «Всадник»... Второй назовем «Бегу»... А третий... не знаю...

- Третий «Помогает»...

Учитель: Думаю, эти названия для наших рассказов хорошие...

- Можно еще хорошие придумать...

Учитель: Скоро у нас урок закончится. Давайте сделаем так: прочтите эти рассказы дома старшим, с ними тоже посоветуйтесь и запишите в этих рамках свои названия к рассказам. Согласны?

Дети согласны. Придя домой, каждый из них обязательно усадит перед собой кого-либо из взрослых, почитает ему рассказы и продолжит начатый на уроке разговор.

Вот еще один образец блока вариационных текстов для более продвинутого периода букваря.

Песня

До Нины ветерок донес звуки песни. Во дворе пел Саша. Нина прислушалась, а потом крикнула:

- Какой у тебя приятный голос, Саша! Спой е*е что-нибудь!

Рисунок:

Вечернее время. Девочка смотрит в окно, прислушивается

Приятный голос

- Какое сейчас время?
- Стемнело уже!
- А кто там во дворе поет?
- Это Саша!
- Какой у него приятный голос!
- Да, он хорошо поет!
- Попроси спеть е*е что-нибудь!

Рисунок:

Вечернее время.

Та же девочка разговаривает с бабушкой, которая идет к окну.

Будем считать, что три-четыре буквы, которые детям еще не представлены официально, в этих текстах появляются уже не впервые, так что дети их знают, они их уже присвоили; буква ч приглашается впервые, а буква щ обозначена кружочком.

Здесь можно поговорить с детьми о том, какую радость приносят людям хорошие песни, почему мы любим песни, что значит приятный голос и т.д. По всей вероятности, разговор будет ассоциативным и эмоциональным. Может, кто-нибудь из детей споет песню или детям захочется прослушать запись хорошей песни с приятным голосом. Дети будут предлагать варианты, как можно закончить первый рассказ, как - второй. Им можно предложить, чтобы дома заполнили пустые рамки нужными словами. Можно зародить в детях сомнение, насколько названия рассказов соответствуют содержанию.

Блок альтернативных текстов. Такие блоки предлагаются детям на последних стадиях букварного периода. Им дается возможность выбирать рассказ для чтения: прочесть или один, или другой, а то и третий.

Обычно дети сперва просматривают рисунки и тексты: многие из них читают оба рассказа, но перечитывают тот, который понравился. Текст они обычно выбирают и по рисункам тоже.

Хлеб

Тетя Даша в школе уборщицей работает.

Она добрая, любит детей, ко всем относится ласково.

Но сегодня она очень рассердилась на Володю.

- Как ты посмел хлеб выбросить?! Это же хле-еб! - возмущалась она.

- Что тут такого?! Подумаешь, хлеб! - удивился Володя. Что

бы ты сказал Володе?

Умники

- Я добрее тебя! - говорит Юра Сереже.

- Как бы не так! - сердится Сережа. - Я во сто раз добрее тебя!

- Я добрее тебя и Георгия в тысячу раз! - твердит Юра.

- Я добрее и тебя, и Георгия, и всех детей в миллион раз! - горячится Юра.

- Смешные вы, - говорит им Георгий, - сделали бы что-нибудь доброе, там видно будет.

- А что именно?

Что бы ты посоветовал ребятам?

Друзья

Вася, Андрей и Света бегут в школу, боятся, не опоздать бы. Вдруг Света споткнулась о камень, упала и ободрала себе колено, от боли глаза наполнились слезами.

…….

…….

- У Светланы настоящие друзья! - сказала учительница.

После чтения выбранного текста и решения заложенных в нем задач разговор в классе получается более оживленным. Каждый говорит о «своем» рассказе. Одни говорят о том, что они сказали бы Володе, другие - что они посоветовали бы ребятам, третьи объясняют, как заполнили рассказ. Они говорят об этом учителю и друг другу, и всем интересно и слушать, и говорить.

Блок текстов для инсценировки. Детей очень радуют странички с такими текстами. Им для выбора предлагаются две, три, четыре «пьесы». Каждый выбирает себе «пьесу» и партнера для ее инсценировки.

В течение отведенного времени (10-15 минут) они разучивают текст, воображают себе ситуацию действия и представляют товарищам свою «постановку» той или иной «пьесы». Возникает своего рода конкурс представлений.

Вот два образца таких «пьес».

Что говорят птички

Манана: Гия, зачем тебе рогатка?
Гия: Птичку с дерева сбросить, вот зачем!
Манана: А это клетка зачем?
Гия: Птичек сажать, вот зачем!
Манана: Куда ты все наверх смотришь?
Гия: На дереве гнездо, хочу птенцов забрать!
Манана: А ты знаешь, что о тебе говорят вон те птички?
Гия: Что они могут сказать?
Манана: Они говорят…….
Гия:.....

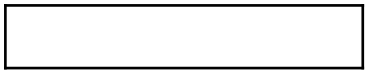
«Мое»
Заза: Чей это автомобиль?
Ачико: Мой, не трогай!
Заза: А эта лошадка?
Ачико: Моя, не трогай!
Заза: Тогда с корабликом буду играть!
Ачико: Мой, не трогай!
Заза: Дай поиграть, нельзя?
Ачико: Нельзя!.. Не дам!.. Все мое!..
Заза: Тебя «Мое» надо звать, а не Ачико!..
Ачико:.....

Текст инсценировок сопровождается рисунками, отражающими характерные детали действия, образы героев. Дети постепенно учатся, как изобразить «героя», как сделать «пьесу» зрелищной, как выразить эмоции и т.д. Эти первые инсценировки доставляют им радость творчества, радость выступления на «сцене». Многие быстро додумываются, что нужна какая-то атрибутика костюма, какие-то условности. Отношение «зрителя» к игре «актеров», зрительские оценки поощряют постановщиков совершенствоваться. При инсценировке допускаются импровизации, дополнения и переделки текста, поощряется сообразительность, особенно тогда, когда забываешь слова. Можно заглядывать в книгу, если хочешь, можно взять «суфлера». Но желательнее - знать текст и импровизировать. Это больше ценится «зрителями». Урок с инсценировками находит продолжение и на переменах. Самые хорошие «постановки» рекомендуются «зрителями» для показа на «гастролях», то есть в других начальных классах, которые живут по соседству или на других этажах. Сами тоже приглашают к себе исполнителей из других классов. Такая кипучая жизнь возникает у детей уже в первые месяцы пребывания в школе, еще в период изучения грамоты. В третьем-четвертом классах эти «театральные» начинания перерастают в увлекательную,

содержательную, многостороннюю деятельность детей. В классе создается свой театр, дети сочиняют пьесы, музыку, шьют костюмы, готовят декорации. Учитель является самым нужным участником этого увлечения детей, привлекаются родители.

Эти малюсенькие альтернативные «пьесы», которые предлагаются детям в букварном периоде, не есть так называемое ролевое чтение какого-нибудь рассказа из учебника, когда учитель кому-то велит читать «авторский текст», а двум-трем другим - читать текст героев рассказа, остальным же вменяется следить по книге за чтением товарищей, и все это делается не столько ради развития свободной творческой деятельности детей, сколько ради опять-таки подконтрольного ведения процесса выработки навыка чтения.

У нас осталось еще две группы текстов. Они не составляют отдельные блоки, а могут входить в тот или другой блок как дополнительный, а не основной материал Тексты эти составляют две крайности. В одной крайности находятся тексты, мы бы сказали, легкие. Они для всех, но и для тех детей, которым нужна помощь, нужно поощрение. «Тексты с рисунками» - так мы их называем. Приводим несколько образцов таких текстов (содержание первого текста я взял из учебника Якова Гогебашвили)



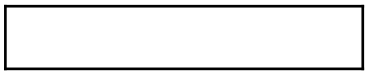
Пап, купи мне !

- Зачем тебе ?

- Хочу читать , как ты!

- Хорошо!

И купил отец сыну букварь.



- Что это такое ?

- Это !

- ?!

- Да!

- Она кусается?

- Нет! Вот потрогай!

- Боюсь!

Вот Нины и Миши.

Это - , а это - .

У тутового дерева -

- Чей этот ?

- Как чей? и !

- подарили!

Тексты, входящие в группу второй крайности, - это маленькие рассказы, стихи, они подобраны по принципу полного алфавита. То есть, в них нет кружочков, «приглашенных» букв. Они есть полноценные материалы для чтения. Для кого предназначены такие тексты? Для всех. Пусть дети с первого же дня букварного периода встретятся с произведениями, которые на писаны не с обязательным применением «знакомых» двух-трех или восьми-девяти букв, а со всеми буквами, пусть попробуют свои силы. Если не смогут прочесть текст сегодня (к этому никто и не будет принуждать), то смогут вернуться к нему в следующий раз. Но такие рассказы предназначены и тем, кто уже знает все буквы или большую их часть, кто уже умеет читать или вот-вот начнет читать. Пусть читают они эти рассказы и стихотворения и помогут своему учителю осуществить принцип индивидуального подхода.

Образцы, приведенные ниже, взяты из учебников Якова Гогебашвили.

***

Сандро говорит сестренке:

- Нино, давай сперва поиграем,

а потом почитаем!

- Нет, - говорит Нино, - сперва почитаем,

а потом поиграем!

***

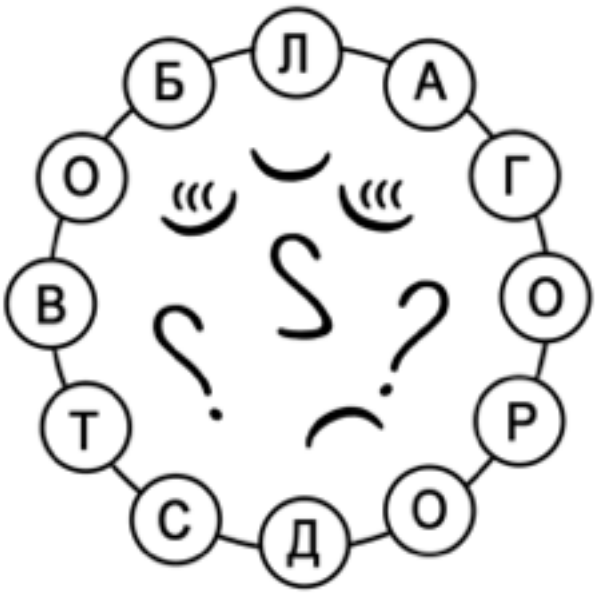
Одному человеку во сне каша приснилась.
Хотел поесть, но не было ложки.
На другой день взял в постель ложку,
но каша не приснилась.

***

Вано птичку поймал
и на дереве вверх ногами повесил.
Бедная птичка страшно мучилась,
но Вано ее было не жалко.
Маро увидела это,
освободила птичку и отпустила на волю.
Вано заорал, но его никто не пожалел.
Почему не пожалели Вано?

На этом, уважаемый Учитель, мы завершаем размышления о выращивании и развитии чтения на втором этапе - в период усвоения детьми грамоты. Предлагаем Вам просмотреть и материал для чтения в букварном периоде. Он поможет Вам составить общее представление о задачах и заданиях, которые предлагаются детям в связи с изучением той или иной звуко-буквы.

Далее мы предпочитаем сделать так: на этом временно разговор о познавательном чтении прекратить, чтобы изложить содержание выращивания и развития письменной речи в первом и втором, то есть в тех же, периодах. И лишь после этого продолжить разговор о содержании третьего периода по развитию познавательного чтения и письменной речи.



Правильна ли формула: «Устная речь + навык письма = письменная речь»?

До того, как приступите к чтению этого раздела, просим Вас, уважаемый Учитель, пожалуйста, еще раз перечитать цитату Л.С. Выготского, которую мы предложили Вам для размышления в начале нашей четвертой встречи...

Приведенные в ней мысли есть критическая оценка состояния письменной речи в школе. Монографию, из которой мы привели эту выписку, автор писал, анализируя состояние этого дела в 20-х годах XX столетия. У Л.С. Выготского сложилась целая концепция о специфике письменной речи, о ее генезисе, о ее значении в развитии мышления ребенка. О некоторых из этих вопросов нам придется поговорить ниже. Но здесь хотим обратить Ваше внимание на то, какое он придает исключительное значение письменной речи в жизни младшего школьника. Овладение ребенком письменной речью есть, говорит он, «критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка». С этой позиции он и оценивает сложившуюся практику обучения письменной речи детей. И хотя он имел в виду практику школы и методическую мысль 20-х годов, эти оценки, по нашему убеждению, полностью относятся к методике и практике современной школы.

По сути своей в постановке вопроса обучения письменной речи в начальных классах методика и практика ни на йоту не продвинулись вперед. Не имеем в виду отдельные усовершенствования (разработка новой упрощенной системы рукописного шрифта с новой разлиновкой тетрадей для письма, смена письменных принадлежностей - чернильницы и ручки с пером на авторучки, разработка разных дидактических наглядных и раздаточных мате риалов и т.д. и т.п.), ибо они ничуть не задевают принципиальную основу построения методики и практики. Все эти нововведения действительно обогащают практику обучения письму, но не ориентируют ее на развитие письменной речи у детей.

Предлагаем взглянуть на нашу традиционную практику, на сложившиеся и упроченные методические принципы с позиции критических оценок Л.С. Выготского. Приведем формулировки этих оценок по порядку и попросим Вас, уважаемый Учитель, определить свое отношение к каждой из них - согласны с оценкой или не согласны. Мы же, имея многолетний опыт научного и экспериментального исследования проблемы формирования навыка письма и развития письменной речи, полагаем, что нам следует серьезно задуматься над тем, как отойти от знахарской методики и практики обучения письму, как сделать их научными и прогрессивными. А теперь давайте сверим наши с Вами подходы к положению дел в области обучения письму в начальных классах, следуя критическим замечаниям Л.С. Вы готского.

1. «Овладение письменной речью означает критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка» (Согласен. Не согласен).

2. «В практике школьного обучения письмо занимает до сих пор слишком мало места по сравнению с той огромной ролью, какую оно играет в процессе культурного развития ребенка» (Согласен. Не согласен).

3. «Ребенка учат выводить буквы и складывать из них слова, но не обучают его письменной речи» (Согласен. Не согласен).

4. «Сам механизм чтения настолько выдвигается вперед, что заслоняет собой письменную речь как таковую» (Согласен. Не согласен), из чего следует:

5. «Обучение механизму письма и чтения преобладает над разумным пользованием этим механизмом» (Согласен. Не согласен).

6. «Обучение письменной речи еще не поднялось выше уровня традиционного чисто- и правописания» (Согласен. Не согласен).

7. «Все обучение письменной речи строится на искусственной выучке, требующей громадного внимания и сил со стороны учителя и ученика» (Согласен. Не согласен), и вследствие этого:

8. «Превращающейся в нечто самодовлеющее, по сравнению с чем живая письменная речь отступает на задний план» (Согласен. Не согласен).

9. «Обучение письму до сих пор еще не основывается у нас на естественно развивающихся потребностях ребенка и на его самодеятельности» (Согласен. Не согласен).

10. «Психология тоже до сих пор рассматривала обычное письмо как сложный моторный навык, как проблему развития мелкой мускулатуры рук, как проблему широких и узких линеек и т.д.» (Согласен. Не согласен).

11. «Проблема письменной речи разработана в психологии в высшей степени мало» (Согласен. Не согласен).

12. «Практическая педагогика, несмотря на существование очень многих методов обучения чтению и письму, еще не разработала достаточно рационального, научно и практически обоснованного способа обучения детей письменной речи» (Согласен. Не согласен) и потому:

13. «Вопрос об обучении этой речи до сих пор остается открытым» (Согласен. Не согласен).

Наконец, позволим себе, уважаемый Учитель, задать Вам еще один вопрос, который по своей сути определяет исходную позицию методики и практики обучения письменной речи детей. Как Вы думаете, согласны ли Вы с утверждением:

«Устная речь + навык письма = письменная речь» (Согласен. Не согласен).

Может быть, мы упустили в этой формуле какое-нибудь слагаемое: скажем, навыки орфографии, пунктуации? Добавим их тоже. Получим ли мы от ребенка письменную речь, если мы выработаем в нем навык скорого и каллиграфического письма, орфографические и пунктуационные навыки, выправим и обогатим устную речь?

Задавали мы этот вопрос многим учителям, и, как правило, большинство из них выражало недоумение. «Как же, разве это не так? Что еще нужно для письменной речи? Нужно только, чтобы ребенок мог записать на бумаге то, о чем только что говорил устно. Для этого же необходим навык скорого письма, да еще навыки

грамотного письма. И тогда развитая устная речь без препятствий будет преобразовываться в письменную речь!» Так примерно мне отвечали многие.

Учителя эти оказывались преданными своим находкам по выработке каллиграфии у своих учеников, они весьма и весьма строптиво и придирчиво относятся к орфографическим умениям детей. Об учителе может пойти слава, если он умеет вырабатывать у детей красивый почерк. Учитель может гордиться тем, как красиво и безошибочно пишут его ученики. Все это наглядно можно показать всем. А письменная речь - явление призрачное, она сама собой образуется, и учителя эти в ней более настороженно будут относиться опять-таки к красивому и грамотному письму, еще и еще раз заставят детей исправлять допущенные каллиграфические и орфографические ошибки, качество письменной речи будут оценивать в первую очередь по этим критериям.

На такое пристрастие к каллиграфии и орфографии их нацеливает методика, которая начиная с 20-30-х годов до сих пор твердит им о том, что «только с III класса работа над письменным словом идет параллельно с работой над устным словом, причем развитие письменного слова повторяет все уже пройденные ребенком этапы развития устной речи». О чем говорит учителю такое руководство? О том, что пусть он не беспокоится на счет письменного слова, оно придет, так же как пришло к ребенку устное слово, здесь нет особой проблемы.

Учителю объясняется: «Учащиеся I и II классов пишут медленно и недостаточно владеют навыками орфографии. Они могут сделать много орфографических ошибок. Поэтому лучше воздержаться от большого количества записей с ними и заниматься по преимуществу развитием устной речи». Что же здесь получается? Если ребенок будет писать быстро и орфографически правильно, то не будет никакой помехи для того, чтобы он высказывал свои мысли в письменном виде так же свободно, как свободно высказывает их устно? Да, именно это и внушается учителям. Как же им не следовать этим рекомендациям, тем более, когда их авторы самые авторитетные методисты! Вся методика обучения письму (не буду говорить о письменной речи, ибо методика не воспринимает ее как особую проблему) в начальных классах прочно опирается на формулу: «устная речь + навык письма = письменная речь», методика верна ей как аксиоме.

Но если эта формула неверна? Если она неверна так же, как «2х2 = 5»? Часть методистов, чувствуя это, даже отдают какую-то дань специфике письменной речи, говорят о необходимости ее развития, однако дальше такого признания дело не идет. Программы завышают требования к письменной речи детей, но как достичь качественно иного уровня в развитии этого феномена, эта сторона дела методически не обеспечивается.

Вам не кажется, уважаемый Учитель, методическим завуалированием проблемы развития письменной речи, когда детей упражняют в основном в таких видах письма,

как списывание, диктант, письмо заученного наизусть стихотворения, ответы на вопросы по уже заученному тексту, пересказ прочитанного и тому подобное? Мы не говорим, что эти виды упражнений не нужны или они ни в какой степени не содействуют развитию письменной речи. Но подчеркнуто хотим сказать, что для развития письменной речи в них мало пользы.

Но что тогда письменная речь, чем она отличается от устной и почему неверна приведенная формула?

Л.С.Выготский о специфике устной и письменной речи

Думаю, любой учитель начальных классов имел возможность наблюдать явление такого рода: ребенок говорит складно, содержательно, экспрессивно, но вот предложи ему написать только что сказанное, передать в письменной форме содержание только что устно изложенных собственных впечатлений, как его письменная речь напоминает вам лепетание двухлетнего ребенка. В психологии известен факт: на начальных ступенях письменная речь ребенка отстает в развитии от его же устной речи.

Видя эти внешние проявления, иные психологи и методисты приходят к выводу, что письменная речь в более позднем периоде начинает проходить тот же самый путь развития, какой прошла устная речь. Но такое объяснение существующих между устной и письменной речью различий Л.С. Выготский считает не удовлетворительным. Нам понятно, говорит он, почему двухлетний ребенок в своей устной речи использует малый запас слов и примитивные синтаксические структуры: его лексический запас крайне ограничен, он еще не владеет умением строить сложные предложения. Но в письменной речи лексика восьмилетнего ребенка становится более скудной, хотя в этом возрасте он владеет уже более богатой лексикой и развитыми грамматическими формами. Почему же тогда возникает такой разрыв между устной и письменной речью?

У Л.С. Выготского мы находим следующий ответ на этот вопрос: «...письменная речь в самых существенных частях своего развития нисколько не воспроизводит историю устной речи... сходство обоих процессов скорее внешне симптоматическое, чем сходство по существу. Письменная речь не есть также простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма. В этом случае мы должны были ожидать, что вместе с усвоением механизма письма письменная речь будет так же богата и развита, как устная речь, и будет походить на нее, как перевод на оригинал. Но и это не имеет места в развитии письменной речи».

Письменная речь является особой речевой функцией, и она по своему складу и средствам функционирования не менее отличается от устной речи, чем внутренняя речь от устной. Каковы эти различия, в чем состоят специфические трудности письменной речи?

Одна из основных трудностей письменной речи заключается в том, что она, как особая речевая функция, для своего хотя бы минимального развития требует высшей ступени абстракции. Письменная речь лишена звучания, интонирования, экспрессии и, вообще, всей озвученной стороны. Эта речь в мышлении, представлениях, без существенной стороны устной речи - материального звучания. Один этот момент уже полностью меняет комплекс психологических условий, сформированных в отношении устной речи.

Ребенок в этом возрасте с помощью устной речи уже достиг довольно высокой ступени абстракции вещественного мира. Сейчас мы его ставим перед новой задачей: абстрагироваться от чувственных сторон речи, перейти на отвлеченную речь, на такую речь, которая пользуется не словами, а словесными представлениями. В этом отношении письменная речь так же отличается от устной речи, как абстрактное мышление от наглядного. Естественно, что уже ввиду этого отличия письменная речь не может повторить этапы развития устной речи. «Именно эта отвлеченность письменной речи, то, что эта речь только мыслится, а не произносится, представляет одну из величайших трудностей, с которой встречается ребенок в процессе овладения письмом». Те, кто одной из главных трудностей письменной речи считает неразвитость мелкой мускулатуры и другие моменты, корни трудностей видят не там, где они существуют на самом деле, а совсем в другом месте и третьестепенную трудность принимают как центральную, основную.

Абстрактность письменной речи усиливает и другие стороны. Письменная речь - это речь без собеседника, что совершенно не приемлемо для разговорной ситуации ребенка. Ситуация письменной речи - это такая ситуация, в которой тот, к кому обращена речь, или вообще не находится там же, или не находится в кон такте с личностью, включенной в акт письменной речи. Письменная речь есть монологическая речь, беседы с белым листом бумаги, с воображаемым или только представляемым собеседником. Ситуация письменной речи требует от ребенка двойной абстракции: от звучащей стороны речи и от собеседника. «В этом заключается вторая из основных трудностей, с которыми сталкивается школьник при овладении письменной речью».

Письменная речь по сравнению с устной так же трудна для учащегося, как алгебра по сравнению с арифметикой. «Письменная речь есть именно алгебра речи... Алгебра речи, или письменная речь, вводит ребенка в наивысший абстрактный план речи, преобразуя тем самым сформированную ранее психическую систему устной речи».

Сравнение устной и письменной речи, пишет Л.С. Выготский, приводит нас к наиболее значительному выводу. Устная речь стремится к более активному стилю, письменная же - к качественному стилю. Это положение находит свое подтверждение и в быстроте высказываний устной и письменной речи. Устная речь намного быстрее письменной. То, что дети устно высказывают за 4-5 минут, в письме занимает 15-20 минут. Эта замедленность письменной речи вызывает не только количественные, но и

качественные изменения, в результате этой замедленности получаем новый стиль и новый психологический характер творчества детей. Активность, которая в устной речи на первом месте, в письменной речи переходит на задний план и меняется более детальным рассмотрением описываемого предмета, перечислением его свойств, признаков.

Л.С. Выготский этим не исчерпывает специфических трудностей письменной речи. В результате исследования он приходит к выводу, что ребенку, который учится писать, малодоступны мотивы, приводящие в действие его письменную речь. Начинающий писать ученик не только не переживает потребность в этой новой речевой функции, но даже не представляет, для чего она ему нужна. Ситуация устной речи непрерывно создает мотивацию для каждого нового колебания речи, беседы, разговора, диалога. Во время же письменной речи мы вынуждены создавать ситуацию, точнее, представлять ее в мышлении. В определенном смысле пользование письменной речью предполагает принципиально отличную от устной речи зависимость от ситуации, требует более самостоятельного, более волевого подхода к ней.

В чем заключается это различное отношение к ситуации, которое требуется от ребенка во время письменной речи? Первая особенность в том, что во время письменной речи ребенок должен действовать волевым образом, письменная речь по сравнению с устной более волевая. Это в письменной речи с начала до конца проходит красной нитью. Звуковая форма слова, данная в устной речи автоматически, нерасчлененно, при письме требует расчленения. Ребенок должен осознать звуковую структуру слова, расчленить его и произвольно восстановить слово в письменных знаках. Совершенно аналогично строится действие ученика во время письменного изображения фраз. Его синтаксис в письменной речи такой же волевой, как его фонетика. Семантическое строение письменной речи, как и синтаксис и фонетика, требует волевой работы над значениями слов и их раскрытия в определенной последовательности. Это вытекает из того, заключает Л.С. Выготский, что письменная речь по сравнению с устной находится в ином взаимоотношении с внутренней речью. Если внешняя речь опережает внутреннюю, то письменная речь следует за внутренней и предполагает ее существование.

Письменная речь - ключ внутренней речи, но это не значит, что внутренняя речь прямо переходит в устную или письменную. Именно так же как внутренняя речь не является речью минус звучание, так и внешняя речь не является внутренней речью плюс звучание. Переход от внутренней речи к внешней является сложной динамичной трансформацией - превращением предикативной и идеомоторной речи в синтаксически расчлененную и понятную другим речь. Внутреннюю речь Л.С. Выготский образно называет «черновиком». Переход к письму «набело» представляет путь сложных действий, момент обдумывания в письменной речи необычайно силен. Тут налицо

мысленный «черновик», то есть внутренняя речь. Она выполняет роль мысленного черновика не только в письменной, но и в устной речи.

Внутренняя речь, по характеристике Л.С. Выготского, является совершенно особой, самобытной автономной и самостоятельной функцией речи. Перед нами речь, которая целиком и полностью отличается от внешней речи. Внутренняя речь максимально сжата, сокращена, стенографична. Письменная же речь максимально развернута и формально более завершена, чем устная речь. В ней нет места эллипсам, внутренняя же речь полна эллипсами. Письменная речь, в которой ситуация должна быть восстановлена во всех подробностях, чтобы она была понятной для читателя, не «развернута», и даже то, что обычно можно опустить в устной речи, обязательно следует упомянуть в письменной. Эта речь ориентирована на то, чтобы ее содержание было максимально понятно другому (читателю). В ней все должно быть сказано полностью. Переход от максимально сжатой внутренней речи (речи для себя) к максимально развернутой письменной речи (речи для других) требует от ученика операций волевого построения мыслительной канвы. Переход от внутренней речи к внешней не означает прямого перевода с одного языка на другой, здесь мы имеем дело с переструктурированием речи в формах, характерных для внешней речи.

С волевым характером письменной речи связана еще одна ее особенность: большая осознанность по сравнению с устной речью. Создание и намерение с самого же начала управляют письменной речью ребенка. В отличие от неосознанного усвоения и использования звуковой стороны устной речи знаки письменной речи и их использование ребенок усваивает сознательно. Письменная речь принуждает ребенка действовать более интеллектуально, больше осознать сам процесс говорения; мотивы письменной речи более абстрактны, более интеллектуальны, более отдалены от потребности.

Суммируя сказанное, можно выделить те основные особенности, которые являются специфичными для письменной речи: отдаленность мотивов письменной речи, высокий уровень абстракции (от звучащей стороны слова и от ситуации собеседника), волевое, сознательное, интеллектуальное отношение к ней. К началу школьного обучения эти особенности находятся еще за гранью зоны ближайшего развития.

Гуманизация процесса обучения письму

Нам пришлось долгое время заниматься проблемой формирования навыка письма и развития письменной речи у младших школьников. Проблема возникла в результате длительного наблюдения над процессом обучения в начальных классах и анализа полученных результатов. Правда, в начале 60-х годов поражало то обстоятельство, что многие аспекты этого процесса не имели должного научного обоснования. Самым мощным аргументом здесь служила логика, гласящая о том, что, раз так заведено уже давно, раз оправдывается практикой, значит, нет нужды в особом научном

обосновании, значит, так и должно быть. Парадокс мы видели в том, что методическое мышление воспринимало сложившуюся практику в качестве объективной истины в последней инстанции, обобщало ее и даже находило возможность ее «научного» объяснения. Логику «так было и потому так должно быть» можно обнаружить и в основе традиционной системы обучения письму. Хотя слово «письмо» в ней раскрывается не в самом широком смысле, имея в виду и письменную речь, и всю культуру оформления письменного текста (каллиграфия, пунктуация, орфография), а в самом узком, вмещающем в себя навык, технику письма, каллиграфию.

В чем же мы видим необоснованность традиционной системы обучения письму?

Вот в чем.

Во-первых, традиционная система обучения письму строится поэтапно: сперва ставится задача выработки навыков письма, а также (отчасти) орфографических навыков, и лишь после завершения этого процесса вводится задача развития письменной речи. Какие научные постулаты могут оправдать такую поэтапность в обучении письму? Постулаты эти, скорее всего, априорные, они выведены из приписываемых ребенку «психологических особенностей» или же из внешней логики принципа доступности. Вот, к примеру, какая может быть здесь система постулатов: невозможно приступить к развитию письменной речи без предварительного формирования навыков (техники) письма; ребенок, поступивший в школу, еще не готов для овладения письменной речью; ребенок окажется в затруднительном положении, если взваливать на него сразу две трудности - усвоение навыков письма и усвоение письменной речи; детям нельзя давать письменноречевые задания до того, как они освоят орфографию и пунктуацию, иначе в своих письменных работах они могут допускать большое количество ошибок и т.д.

Во-вторых, процесс выработки навыков письма строится тоже поэтапно - от письма крупным почерком в тетрадях со вспомогательными линиями в клетку до письма мелким почерком в однолинейной тетради (с промежуточным звеном в письме в тетрадях с горизонтальными линиями). Научными аргументами в пользу такой поэтапности могут послужить разве только предположения о том, что детям вначале будет легче писать крупными буквами, им трудно соблюсти пропорции букв без вспомогательных линий, постепенный переход от письма крупными буквами к письму мелким почерком обеспечивает каллиграфичность письма и т.д.

В-третьих, работа над развитием письменной речи на втором этапе обучения письму ведется в отрыве от специфики письменной речи, на таком содержательном материале, который мало способствует ускоренному и целенаправленному развитию самой письменной речи (списывание текста, ответы на уже заученные вопросы, диктант и т.д.). Научную основу здесь, как и для всей системы обучения письму, можно выводить из уже обсужденной выше и признанной неверной формулы: «устная речь + техника письма = письменная речь».

В начале нашего исследования и наблюдений мы тоже думали, что навык письма действительно есть основа системы обучения письму, и стали искать пути совершенствования процесса формирования этого навыка. Чем быстрее овладеют дети навыками письма, думали мы, и чем лучше у них будет развита устная речь, тем своевременнее они проявят способность к письменной речи. Наша точка зрения тогда в этом вопросе не отходила далеко от традиционного методического мышления. Мы провели серию экспериментов с 5-6-летними детьми-грузинами с целью выявления их графических возможностей и пришли к выводу, что они более легко, правильно и быстро проводят вертикальные линии между точками с расстоянием 8-12 мм, чем между точками с расстоянием 12 мм и больше; им легче писать красивые, недеформированные кружочки между двумя горизонтальными линиями с расстоянием 2,5-3 мм, чем между линиями с расстоянием 4-5 мм и больше.

Графические возможности детей мы выявляли, разумеется, в связи со спецификой грузинского письма. Наше внимание привлек также вопрос о гомогенных графических направлениях грузинского рукописного шрифта. Ими оказались кружочки, пишущиеся по часовой стрелке и против часовой стрелки, отчасти их синтез, когда одно движение переходит в другое, а также вертикальные линии, пишущиеся сверху вниз.

На основе полученных данных, а также опираясь на принципы Якова Семеновича Гогебашвили о пропорциях грузинских букв, о первоначальных размерах грузинских рукописных букв и постепенном переходе на мелкое письмо, мы попытались разработать новую разлиновку тетрадей, систему добукварных графических упражнений, упражнений по каллиграфическому письму. Эксперимент показал, что дети в состоянии овладеть письмом в однолинейной тетради еще в первом классе (после первоначального письма в четырехлинейной тетради с уменьшенными расстояниями между линиями), а скорость письма превышала установленные нормы.

Несмотря на усовершенствование, а также улучшение работы над развитием устной речи, эффект письменной речи в первом классе, да и во втором тоже, не был достигнут. В дальнейшем, на базе психологических положений Д.Н. Узнадзе и Л.С. Выготского, нам стало ясно, что письменную речь надо целенаправленно выращивать и развивать в детях. Стало ясно также, что вся традиционная система обучения письму выражает собой авторитарный подход к ребенку. Система не верит в возможности ребенка, она приписывает ему мнимые и неминуемые психологические особенности и строит процесс обучения письму, опираясь на них, она проявляет чрезмерную опеку над ребенком - отгораживает его от своих зон ближайшего развития и задерживает его во вчерашнем дне, делая тем самым процесс обучения письму скучным, длительным, однообразным, надоедливым, она больше печется о выработке навыков каллиграфического письма, чем о самом ребенке в целом, чем о развитии и воспитании личности в ребенке. На уроках письма авторитаризм обнаруживается еще отчетливее: ребенок подвергается диктату диктанта, списывания, упражнения в каллиграфии,

исправления допущенных ошибок. А письменная речь, как процесс культурного развития ребенка, все откладывается.

При решении проблемы развития письменной речи у младших школьников для нас основополагающей стала мысль Д.Н .Узнадзе о том, что ребенок, поступающий в школу, владеет устной речью, задача же теперь заключается в том, чтобы он овладел письменной речью. Л.С. Выготский объяснил нам, чем письменная речь отличается от устной, и почему нельзя надеяться на то, что устная речь с помощью навыка письма с легкостью перейдет в письменную речь.

Поиск путей выращивания и развития письменной речи у детей вынуждал нас находить ответы на вопросы, которые традиционную методику делали непроницаемой.

Во-первых, как быть, если ребенок действительно не готов к овладению письменной речью, ибо, как указывал сам Л.С. Выготский, возможности для такого рода речевой деятельности у него еще не созрели, они пока еще находятся за пределами зоны ближайшего развития?

Во-вторых, как быть, если, исходя из уже сказанного, мотив, побуждающий ребенка к овладению письменной речью, тоже отдален от его актуальных потребностей?

В-третьих, как ребенок может письменно изложить хоть одну простую собственную мысль, если он еще не владеет навыком письма, не говоря уже о других атрибутах письменной речи?

Да, вопросы эти, как здравый смысл, разрушают, стало быть, всякий взлет благородного поиска путей выращивания и развития у младших школьников письменной речи.

Но так ли это в действительности?

Все эти вопросы кажутся неразрешимыми лишь в кругу традиционного методического мышления, однако если подойти к ним с точки зрения развития, то действительность покажется уже другой: если целенаправленный педагогический процесс шаг за шагом создает ребенку ситуации, которые будят и приглашают к действию глубинные задатки, создают условия для поощрения их деятельности, то эти задатки могут включиться в личностную жизнь ребенка в более раннем периоде; они могут интенсивно и качественно развиваться, если умения эти помогают ребенку активно утверждать себя среди окружающих, вести более много стороннюю познавательную деятельность. В этом смысле письменная речь приобретает особое значение.

По определению Л.С. Выготского, с овладением письменной речью начинается «критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка». Стало быть, чем раньше овладеет ребенок этой речью, тем шире и богаче станут возможности его культурного развития.

Что тут имеется в виду - «во всем культурном развитии»? Мы убеждены, что письменная речь есть одно из высочайших качеств личности, через которое она

выражает себя, отображает мир через себя, опредмечивает и утверждает себя, познает и передает другим познанное, освещает свой духовный мир лучом самосознания. Через письменную речь человек ведет общение с человеком, с человечеством, с настоящим и будущим. Через письменноречевую деятельность личность выражает свое отношение к действительности, свои оценки, свое видение разных сторон мира и жизни. Письменная речь есть также условие для творческого проявления личности.

В силу сказанного всякий процесс письма нельзя принимать в качестве акта письменноречевой деятельности. И если мы хотим развить в ребенке письменную речь, то нам нужно предложить ему такие виды письма, которые, с одной стороны, требуют от него опредмечивания собственного видения и восприятия действительности, с другой же - задают ему жизненные мотивы для письменноречевой деятельности - мотивы познания и творчества, мотивы общения и общественной активности, мотивы заботы о близких, об окружающей среде, о жизни... Вот каким содержательным смыслом может быть наполнена суть «культурного раз вития ребенка» и, добавим, культурной жизни человека. Как овладение письменной речью можно осмыслить с точки зрения личностно-гуманной педагогики? Скажем сперва, что именно основополагающие идеи личностно-гуманной педагогики подвели нас к необходимости исследовать возможность гуманизации процесса обучения письму. Мы далеки от мысли хоть в какой-то степени умалить значение разборчивого и не раздражающего восприятие читателя почерка в жизни взрослого человека. Думаю, такая позиция не требует объяснений. Однако мы также считаем, что письменная речь есть более высокое качество личности, чем даже самая совершенная каллиграфия. Нам часто говорят: а чем плохо, если человек пишет и красиво, и содержательно? Очень даже хорошо, нет слов. Плохо только, если процесс формирования, выработки каллиграфического письма проходит в отрыве от письменноречевой активности, в ущерб раннему возникновению письменной речи. Педагогический процесс, который поможет ребенку овладеть письменной речью как можно в более раннем школьном (а может быть, в дошкольном) возрасте, тем самым откроет ему врата «во всем своем культурном развитии». Он усилит свою гуманную сущность еще и тем, что умножит возможность для сотруднических взаимоотношений, поможет ребенку проявить свои творческие начала. Конечно, этот педагогический процесс будет ориентирован на личность ребенка, ибо дарит ему письменную речь как способ проявления некоторых черт своей индивидуальности и неповторимости, как способ самоутверждения, многогранной деятельности, творчества.

Однако, мы отвлеклись от проблемы: как преодолеть действительно существующие психологические трудности, как вызвать к активности функции, лежащие за зоной ближайшего развития и составляющие основу механизма письменной речи. Ясно одно: нужно создать педагогически, методически, психологически активную среду, которая, с одной стороны, будила бы дремлющие в ребенке задатки, с другой же - поощряла бы их

первые проблески к движению. Уже было сказано, что традиционный педагогический процесс со своей выжидательной позицией и не целенаправленностью нельзя считать активной средой для выращивания и выявления письменной речи. Навык письма и устная речь не есть те сильные звенья в цепочке, с помощью которой из-за зоны ближайшего развития можно вытянуть наружу письменную речь.

О гипотетической структуре выращивания и развития письменной речи

Не будем дальше обсуждать весь ход поиска психолого-педагогической и методической действительности по выращиванию и развитию письменной речи у младших школьников. Думаем, будет лучше, уважаемый Учитель, если мы опишем гипотетическую структуру выращивания и развития письменной речи и реализующий ее экспериментальный педагогический процесс. Разумеется, мы коснемся только основных аспектов разрешения стоящей перед нами проблемы, иначе мы здесь утонем в потоке множества частных методических вопросов.

Гипотетическая структура была построена в 1964 году, когда начались исследования возможностей графического изображения у 5-6-летних детей и были разработаны рабочие тетради на печатной основе для первоклассников по формированию навыка письма и развитию элементов письменной речи. В дальнейшем, после длительного эксперимента и получения положительных результатов, этой проблеме была посвящена докторская диссертация Шалвы Александровича Амонашвили по специальности детской, возрастной и педагогической психологии - «Основы формирования навыков письма и развития письменной речи у младших школьников».

Суть гипотетической структуры выращивания и развития письменной речи у детей заключается в следующих положениях:

1. Основные умения, составляющие ядро механизма письменной речи, выращиваются и развиваются в недрах устной речи; развитие устной речи ведется в соответствии с задачами письменной речи.

2. Процесс выработки навыка письма сначала же связывается с функционированием письменноречевых актов; навык письма теряет самостоятельное значение и направлен на решение письменноречевых задач.

3. Мотивы письменной речи выращиваются и развиваются через оценки общественной значимости продуктов письменноречевых актов, через расширение возможностей посредством этих актов решать разнообразные познавательные задачи, через обогащение круга общения и деятельности на базе письменной речи.

4. Все компоненты письменной речи, составляющие ее содержание и культуру, вырабатываются в процессе развития самой письменной речи и ради ее же совершенства.

А теперь о том, на какой содержательной основе можно реализовать этот гипотетический процесс. Здесь мы выделяем такую последовательность:

- в первые же дни начала школьной жизни, на первых же уроках дети овладевают способом записи слов и предложений; осуществляется эта задача на базе умения членить слова на звуки, видеть в предложениях последовательность слов и с помощью условных (материализованных) знаков «писать» их. Такое письмо мы называем квазиписьмом;

- далее дети постигают источник содержания письменной речи: что писать, о чем писать; они подводятся к осознанию того, что особый интерес окружающих (в первую очередь учителя, товарищей, родителей) вызывают письменные записи, отражающие их жизнь, опыт, их переживания, их отношение к действительности. Письменноречевые акты подобного содержания осуществляются на базе умения конструировать предложения и писать их с помощью формирующегося навыка письма;

- сразу после завершения букваря и в течение последующих двух лет дети вовлекаются в разные формы письменноречевой познавательной активности; формы и содержание такой активности все усложняются, в зависимости от развивающегося умения письменной речи; письменноречевая активность опирается на формирующийся навык письма;

- создаются условия для рождения и развития мотивов письменноречевой деятельности; это происходит, с одной стороны, в процессе все углубляющейся познавательной активности, с другой же - с введением все новых и новых форм деятельностей, расширяющих грани жизни и общения ребенка; базой для развития мотивов письменной речи служит поощряющая оценочная среда, ориентированная на общественно полезный продукт письменноречевой деятельности; обеспечивается эта деятельность стабилизирующимся навыком письма;

- далее с помощью письменной речи дети все больше и больше раздвигают грани своей многосторонней (уже не только узкоречевой и познавательной) деятельности, источником которой становятся сама жизнь, познание, творчество, общение; все эти источники аккумулируются в педагогическом процессе; письменноречевая деятельность обеспечивается навыком письма, ставшим на путь преобразования в индивидуальный почерк.

Гипотетическую структуру выращивания и развития письменной речи у младших школьников мы попытались изобразить схематично (см. рисунок). Здесь же хотим показать, как в недрах устной речи вырастает, усиливается, развивается будущая письменная речь, как она ответвляется от устной речи. В недрах устной речи ускоренно созревают такие умения, как целостность, полнота, логичность письменноречевого

изложения, подбор слов, осознавание норм орфографии и пунктуации, критика текста с позиции читателя и т.д. Все эти умения составляют качественные характеристики письменной речи, ее результата.

Выше мы говорили, что процесс развития устной речи следует подчинить задачам развития письменной речи. А не повредит ли такое положение дел развитию устной речи? Ведь устная речь есть моногенная речь, она превалирует в жизни почти что каждого человека, жизнь людей без постоянно устноречевого общения, без устного и ситуативного обмена информацией практически немыслима. И если превалирующее развитие умений письменной речи в плане устной окажет отрицательное влияние на устную речь, ущемит ее дальнейшее становление, то, естественно, такая методика развития письменной речи не может считаться эффективной. Вопрос можно поставить и так: усиленная, целенаправленная работа над развитием собственно устной речи мало отражается на таком же качественном развитии письменной речи; какая же будет взаимосвязь между этими видами речи, если ведется усиленная и целенаправленная работа над развитием письменной речи?

Специальное исследование открыло перед нами вроде бы парадоксальный факт: устная речь детей, обучающихся по экспериментальной системе с преимущественным развитием письменной речи, оказалась более продвинутой, богатой, стройной и в целом осознанной, чем устная речь детей, обучающихся по традиционной методике, в которой во главу угла ставится развитие устной речи (мы не говорим о том, что у этих детей письменная речь осталась в зачаточном состоянии).

Чем вызван этот факт? Мы склонны объяснить данное явление следующим образом. Устная речь и письменная речь, как и внутренняя, разумеется, имеют между собой определенную взаимозависимость; они при необходимости могут снабдить друг друга некоторыми своими средствами функционирования. Вместе с тем известно, что письменная речь есть более высокая форма речи («алгебра» речи), чем устная речь («арифметика» речи); и хотя они взаимосвязаны друг с другом, однако не так, чтобы усиленное развитие устной речи повлекло за собой такое же усиленное развитие письменной речи. Это было аналогично утверждению, что превалированное развитие конкретного мышления у ребенка будет способствовать возникновению у него качественно абстрактного мышления. Однако жизнь показывает, что такое утверждение неверно. А если дело обстоит наоборот? Если упор делается на развитие более высокой формы мышления, более высокой формы речи? Что может тогда произойти с конкретным мышлением, с устной речью? Насчет конкретного мышления мне трудно сказать что-либо, однако, исходя из экспериментального исследования В.В. Давыдова по формированию у младших школьников абстрактного типа мышления, нетрудно сделать вывод, что конкретное мышление детей, обучающихся по экспериментальной программе, не страдает. Что же касается устной речи, то могу сказать определенно: при целенаправленном и усиленном развитии письменной речи у младших школьников, когда устная речь подчиняется задачам письменной речи, эта последняя начинает сама тоже интенсивно обогащаться более высокими качественными свойствами, в частности становится более содержательной и осознанной, полной и отшлифованной; ребенок приобретает более качественное умение быть понятым собеседником и как можно полно и адекватно понять собеседника. Таким образом, устная речь, оказавшись в русле усиленного развития высшей - письменной - формы речи, начинает сама тоже развиваться более интенсивно, чем могла бы она развиваться в русле своих же низших (по сравнению с письменной) формах функционирования. Развитие “алгебры” речи ведет за собой и развитие «арифметики» речи.

Возвращаюсь к вопросам выращивания и развития письменной речи.

Выше, говоря о познавательном чтении, мы приводили некоторые примеры о том, как может возникнуть квазичтение и познавательное чтение. В них мы прибегали к приемам, способствующим наряду с возникновением квазичтения возникновению квазиписьма тоже. Чтобы объяснить далее суть процесса выращивания и развития письменной речи, мне придется уже в другом контексте и на другом материале повторить описание тех же самых приемов. Дело в том, что мы следуем ставшим классическим принципу слитного, параллельного обучения чтению и письму. Однако в чтении и письме здесь подразумевается навык чтения и навык письма. В отличие же от классического понимания в обучение чтению и письму мы вкладываем суть познавательного чтения и письменной речи. Наша приверженность к слитному обучению чтению и письму, разумеется, не опровергает принцип раздельного их

обучения: сперва - чтение, а затем - письмо, тоже ставший классическим, но менее распространенным.

Первоначальным целостным и элементарным актом письменной речи мы считаем запись слов и предложений с применением условных графических знаков. Это будет квазиписьмо, потому что в нем не фигурируют действительные знаки письма - буквы. Наряду с тем, как дети приучаются к медленному проговариванию слов и вычленению в них последовательности звукового состава, им предлагается «записать» любые слова, применив для обозначения звуков кружочки. Происходит это так: ребенок проговаривает про себя, медленно и интонированно любое выбранное им слово, выделяет в нем первый звук и, озвучивая его, пишет в тетради кружочек; тут же из интонированно звучащего слова выделяет второй звук и записывает кружочек рядом с первым и т.д. Таким способом ребенок может «писать» в тетради слова, которые предложит учитель или которые захочет сам. В дальнейшем, по мере изучения букв, графическое оформление слова меняет облик: кружочки постепенно вытесняются написанием букв. Обычно часть детей опережает события, дети сами изучают написание букв, и в их письме начинают полностью исчезать кружочки. И это происходит задолго до завершения букварного периода.

Наряду с овладением способа написания слов с помощью кружочков детям предлагается способ «записи» предложений: проговорив предложение, следует выделить первое слово и «записать» его, проводя в тетради короткую горизонтальную линию. Так записываются и последующие слова предложения. В конце же предложения дети могут поставить точку, вопросительный или восклицательный знак, в зависимости от того, какое содержание вкладывает каждый из них в свое предложение (сообщает, спрашивает, восклицает). Овладеть этим простым смысловым способом применения знаков препинания эмоционально-экспрессивной группы для детей не представляет особой трудности. На базе квазиписьма детям предлагается «писать» в своих тетрадях слова и предложения, рассказывать что-нибудь о себе, о своих близких. Увлеченные тем, что «могут» писать, дети заполняют тетради словами, предложениями, маленькими рассказами о себе. Читать свои записи может только сам ребенок. Здесь подтверждается то же самое, что было обнаружено Л.С. Выготским в отношении объяснения («чтения») детьми своих рисунков. Об этом мы говорили выше. Рисунок ребенка тоже вроде факта письменной речи и тоже с условными знаками, известными только ему одному. И ребенок в своем якобы ни на что не похожем для взрослого рисунке всегда узнает одно и то же. В нашем случае квазиписьма ребенок практически безошибочно может «прочесть» слова и предложения, «написанные» им с помощью кружочков и линий. Учителю же следует проявить живой интерес к тому, о чем пишет ребенок.

Учитель: Прочти, пожалуйста, что ты тут написала?

Ребенок (читает): “Моя бабушка очень добрая. Она вяжет мне красивые варежки”.

Учитель: Ой, как хорошо! Ты тоже, вижу, добрая девочка, что ценишь заботы бабушки.

Ребенок: Я ее люблю.

Учитель: Ну, конечно, я тоже любил бы такую бабушку. Напиши о ней что-нибудь еще...

Ребенок: Теперь о дедушке напишу...

Учитель: Отлично! А потом прочтешь мне, да?

Ребенок: Прочту...

Учитель: Хорошо, продолжай работу...

При таком отношении учителя к письменным работам в детях усиливается желание писать о себе, о своих родных, о своих впечатлениях и т.д. Это желание становится, с одной стороны, источником возникновения в дальнейшем более конкретных мотивов письменноречевой деятельности, с другой же - облегчает детям трудность освоения целостного механизма письменной речи, так как поощряется их стремление к самовыражению и самоутверждению. Следует также подчеркнуть, что при таком содержательном общении ребенок начинает открывать в себе источник для своих будущих письменных работ. Проблема «что написать, о чем написать» есть один из барьеров в развитии письменноречевой активности младших школьников. Они с трудом догадываются, что содержание их письменных работ может составить именно их жизнь, их впечатления и оценки, их отношения и переживания, действительность, увиденная их глазами. Сказать, что детей к такой догадке можно подвести посредством хороших объяснений, хороших примеров, было бы неправильно. Дети подходят к такому открытию постепенно, по мере накопления жизненного опыта и по мере того, какой проявляют интерес к их письменным работам товарищи, родители, близкие, в первую очередь учителя.

Познавательное чтение и письменная речь в культурном развитии ребенка

Мы чувствуем, что сначала необходимо более конкретно ответить на следующие три вопроса: 1) как же устная речь подчиняется задачам развития письменной речи, на каком содержательном материале это делается; 2) как навык письма сначала формируется в письменноречевых актах, на каком содержательном материале это происходит; 3) как выращивается письменная речь, в каких содержательных формах она развивается. Ответы на эти вопросы сделают более ясной суть экспериментального педагогического процесса.

Итак, первый вопрос: развитие письменной речи в плане устной. Как может помочь устная речь развитию письменной? Письменная речь, как уже было сказано выше, подразумевает наличие специфических умений, которые в ребенке, поступающем в школу, еще не созрели, они находятся, так сказать, в глубинных пластах возможностей ребенка. Их надо разбудить, активизировать, вызвать «досрочно».

О каких умениях идет речь?

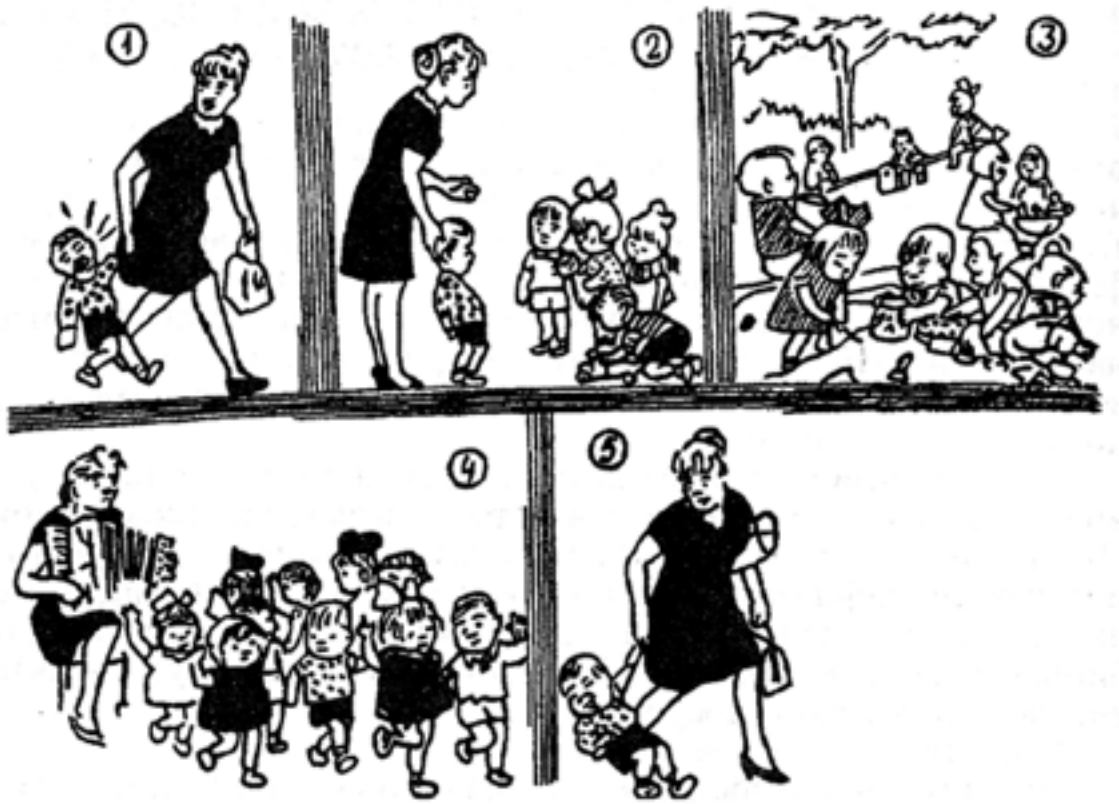
Это есть умение абстрагироваться от собеседника и изложить речевое содержание с позиции читателя (а не слушателя, собеседника), чтобы тот, читатель, адекватно понял пишущего; это есть умение полного, развернутого, логического изложения содержания текста; это есть умение подбора слов и конструирования предложений; наконец, это есть умение держать в голове те еще не совсем оформленные мысли, которым предстоит графическое изложение, до тех пор, пока не наступит их очередь быть написанными.

Из целостной письменноречевой деятельности мы выделили здесь те ее составные, над развитием которых можно работать в условиях устной речи, то есть давать детям такие устноречевые объяснения, такие целенаправленные речевые задания, осмысление и выполнение которых моделируют акты письменной речи.

Для развития этих (и не только этих) умений совместно с учителями экспериментальных классов мы разработали систему упражнений для всех начальных классов в отдельности (общее количество упражнений более 350). Ниже приводим образцы некоторых групп упражнений с короткими комментариями.

1. «Написание» рассказа по картинке.

Ребенку предлагается картинка с сюжетным содержанием (или серия картинок, в которой сюжет развивается в двух-трех или даже четырех-восьми кадрах). Надо ее рассмотреть внимательно и по ее содержанию придумать, составить рассказ. Такая форма работы над картинками не является чуждой для сложившейся практики, и она успешно служит развитию речи и разных полезных умений.



Образец картинки (рисунок этот Херлуфа Бидструпа) для написания рассказа. Задание: «Напишите рассказ по картинке. Придумайте название. Прочтите свой рассказ другим».

Однако в данном случае ставятся следующие методические акценты, на которые мы бы хотели обратить Ваше внимание, уважаемый Учитель.

Ребенку предлагается:

- «написать в голове» соответствующий содержанию картинки логически завершенный рассказ (придумать к нему заглавие);
- «перечитать» для себя «написанный» им рассказ, исправить его;
- «прочесть» свой рассказ товарищам вслух, а это последнее значит:
- держать в руках картинку как раскрытую тетрадь с «написанным» рассказом,
- смотреть в нее и
- медленно «читать» свой рассказ,
- «читать» без излишних повторов, ошибок и стараться
- создать у слушателей, которые не видели эту картинку, достаточно полное впечатление о ее содержании, вызвать в них эмоциональное отношение к его рассказу;
- внимательно выслушать, что скажут товарищи о его рассказе, какие у них возникают пожелания и замечания;
- «внести» нужные поправки в свой рассказ.

Таким образом, по содержанию предложенной картинки ребенок «пишет» устно рассказ, предварительно имея в виду, что потом будет «читать» его другим; «перечитывает» (то есть проговаривает для себя) и совершенствует, исправляет его; далее «читает» свой рассказ (если, конечно, он сам этого хочет, если считает, что у него на этот раз получился интересный рассказ, если хочет услышать, что посоветуют другие, как они его воспримут) товарищам, «читает» его медленно; при «чтении» имитирует чтение из раскрытой тетради или книги, избегает допущения ошибок и повторов.

Обычно в классе детям раздаются разные картинки, то есть каждый получает отличную от других картинку, или же раздаются картинки с несколькими вариантами, и таким образом может оказаться, что одну и ту же картинку в классе имеют пять-шесть ребятишек.

2. «Написание» рассказа по данному заглавию, началу и концовке.

Название будущего рассказа, начало и концовка дают ребенку ориентир: в каком направлении ему следует раскрыть логику, проявить творчество. Это и такого рода задания с разными вариантами выполняются по тем же методическим акцентам, о которых только что шла речь. А варианты этого задания могут быть следующие: «написание» рассказа

- по данному началу и концовке (без заглавия),
- по данному заглавию и началу,
- по данному заглавию и концовке,
- по данному заглавию, началу, концовке и с использованием данной группы слов,
- по данному заглавию, началу, концовке и с использованием данной поговорки (пословицы).

При разработке таких заданий мы особое внимание обращали на то, чтобы способствовать, с одной стороны, развитию детской фантазии, творчества, с другой - обогащению речи ребенка, развитию выразительности его речи.

Образец упражнения данной группы:

Напиши рассказ Поступок Завтра об этом случае заговорит весь город, а сегодня о нем знают лишь..... И зачем только он решился на такой отчаянный поступок?	Воспользуйся выражениями Сердце не выдержало Что будет, то будет

3. «Написание» рассказа по данному заглавию и группе слов и синтагм.

Название будущего рассказа, состав слов и синтагм ориентируют ребенка лишь на общую идею, которая может быть развита в его рассказе. Слова и синтагмы могут быть использованы в любом порядке, но они должны быть органически включены в целостное содержание. Детям предлагается при «написании» рассказа воспользоваться как своей фантазией, так и личным опытом.

Образец упражнения

Напиши рассказ, воспользуйся данными словами и выражениями.

Осторожно!

Мартовский день
Сосульки
Гололедица
Целебные капли
Простуженная земля
Прохожие

Упражнение выполняется по тем же методическим акцентам.

4. «Написание» сочинения на данную тему.

Ребенку предлагается тема, обычно название сочинения. В не которых случаях можно вместе с темой дать еще какую-нибудь пословицу (поговорку, высказывание), применение которой в сочинении было бы желательно. Ребенку предлагается обдумать возможное содержание сочинения и изложить его устно так, как будто оно у него уже написано (как и в случаях предыдущих упражнений). Темы для сочинений должны задевать личный жизненный опыт ребенка, его впечатления, переживания, отношения, случаи из его жизни. Главная задача тем для сочинений - помочь ребенку открыть в себе один из источников его речевой активности, развить умение оценки и обобщения собственного опыта. В экспериментальном педагогическом процессе детям предлагаются примерно следующего рода темы для сочинений: «Что меня радует, что огорчает», «Самая смешная история из моей жизни», «Я и родители», «Я и товарищи», «Кому и зачем я нужен?», «Осень (зима, весна) на моей улице», «Когда я смотрю на себя в зеркало», «Мой авторитет в семье», «Однажды», «Каким я вижу себя глазами учителя» и т.д. Но есть еще и так называемая открытая тема, когда детям предлагается самим выбирать себе конкретную тему, писать о том, о чем каждому из них хочется.

5. Рассказывание содержания просмотренного неозвученного мультфильма.

Группе детей (пять-шесть ребятишек), а порой и одному ребенку тоже предлагается просмотреть коротенький, трех-пяти-минутный мультфильм, а затем рассказать его содержание товарищам, которым мультфильм незнаком. Смысл задания заключается в том, чтобы дети научились излагать свои впечатления с позиции других, то есть так, чтобы другим тоже все было понятно. В эту группу входит упражнение - пересказ содержания прочитанной книги.

6. Подбор слов для текста.

В тексте из 5-15 предложений вместо некоторых пропущенных слов стоят черточки. Детям предлагается восстановить про пущенные слова. В качестве догадки могут послужить контекст, логика содержания, стиль, грамматические нормы. В нашей практике применяется и следующий вариант данного упражнения: текст разбит от 5 до 20 строк, в каждой из которых пропущено по одному слову. Вдоль каждой строки написано по три слова, из которых следует выбрать одно, наиболее подходящее для текста. Каждое из этих слов по смыслу или по форме может соответствовать содержанию текста, однако с точки зрения образности, стилистики, логики этого полностью заслуживает только одно из них. Задача данного рода упражнений в том, чтобы ребенок обосновывал свой выбор слова.

Образец упражнения:

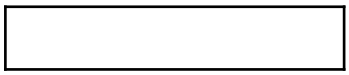
	Подбери слова для текста
Есть люди, созданные для……..	полета, сидения, ограничения
На месте. Их девиз: в……правды	мире, жизни, ногах
нет. И есть непоседы. Они…….	крутятся, ерзают, сидят
на стуле, с трудом.....до конца	досиживают, остаются, находятся
урока и, стоя в очереди,.....	переживают, испытывают, чувствуют
ни с чем не сравнимые.....	трудности, сложности, муки
Из таких людей вырастают.....и строители, разведчики и летчики.	путешественники, музыканты, писатели
У них …….в ногах, в движении,	Сила, правда, успех
в смене……	впечатлений, местонахождения, удовольствий

Придумай название!

7. Текст для правки.

В тексте допущено несколько стилистических, орфографических, механических ошибок (или же ошибки только того или иного рода). Детям предлагается править текст: находить допущенные ошибки и с помощью некоторых корректурных и других способов исправлять их. Порой детей можно поставить в роли корректора, редактора, стилиста и ограничить время для выполнения задания: «Время пять (десять) минут, иначе выпуск газеты задержится!» Задача таких заданий в том, чтобы дети научились замечать ошибки, умели их исправлять, чтобы в них развился вкус к правильному стилю речи. Дети должны обосновать свою правку.

Образец упражнения:
В тексте допущено 15 ошибок.
Найди и исправь их. Время - 10 минут.



Глупый мальчик! Я забыла тебе сказать самое главное. Недостаточно быть храбрый, умный и сильный. Это слишком мала. Надо еще иметь знания. Надо уметь грести, уметь плавать, ездить верхом на лошади, летать на самолете. Надо многое знать. Надо знать арифметики и алгебры, химии и геометрию. Кто учится, тот бывает умным. А кто умный, тот должен быть храбрый. А храбрый и умный все любит, потому что они побеждают врагов, тушит пожары, спасают людей и летают на самолетах (Мих. Зощенко).

Придумай название!

8. Текст для образного изложения.

В нескольких предложениях излагается какая-нибудь идея или дается сухое описание какого-либо явления (скажем, картины природы). Детям предлагается развить, развернуть идею до содержательного рассказа, сделать сухое описание явления литературно-образным. Выполняется задание в форме коллективного обсуждения, а также индивидуально. Цель таких заданий - приучить детей к раскрытию идеи, образному видению действительности. Образец упражнения:

Опиши литературно-образно это содержание:
Март. Утро. Взошло солнце. Стало тепло. Зеленеют деревья, цветут цветы. Поют птички. Девочка любуется красотой природы. - Настоящая весна настала! - шепчет она с радостью.

Придумай заглавие!

Второй вопрос: формирование навыка письма. Процесс формирования навыка письма в письменноречевых актах тоже требует специальной системы упражнений и заданий. Проблема здесь, как уже говорилось выше, заключается в том, чтобы навык письма сначала же рождался в ребенке как составной элемент целостного письменноречевого акта. Вместе с тем нельзя обойти тот факт, что процесс выработки

навыка имеет свои специфические трудности: здесь и правильные, и плавные графические движения руки, соблюдение пропорций букв, в некоторых случаях предупреждение или отучивание отдельных детей от так называемого зеркального письма (когда ребенок пишет буквы наоборот, а слова-предложения - справа налево) и др. Таким образом, полное отвлечение внимания от написания букв, от графического оформления слова и предложения и направление его только на письменноречевое содержание может вызвать искаженный навык письма, когда результат письменноречевого акта с трудом прочтет не только «читатель», но и сам пишущий. С одной стороны, мы за то, чтобы процесс выработки навыка письма не вытеснял выращивание целостного письменноречевого механизма, а вырабатывался как функциональная часть этого механизма, с другой - тоже считаем, что письменноречевые процессы должны совершаться на базе нормального, по возможности каллиграфического письма, которое в дальнейшем может перерасти в свободно разборчивый, даже приятный для зрения индивидуальный почерк. Исходя из этих двух противоречивых тенденций, мы попытались создать систему упражнений по письму. Поиск этот не завершен, и надеюсь, что в учительской практике система приобретет более совершенное содержание.

Упражнения и задания мы развернули в нескольких рабочих тетрадях на печатной основе для детей первого и второго классов. Какова структура этих тетрадей?

Во-первых, рабочие тетради имеют новую разлиновку, размер букв в которых приближается к размерам букв в тетради в одну линию. Этим значительно сокращается путь к письму в одну линию.

Во-вторых, мы восстановили старинный способ помощи ребенку освоить написание той или иной буквы: это есть способ стигмографии. После предъявления учителем «новой» буквы ребенок приступает к упражнению в ее письме: в тетради наряду с ее каллиграфическим образцом на линии, чуть в отдалении друг от друга, дается несколько стигмографических образцов. При написании буквы ребенок может поправить отклонения в вырабатываемом навыке, обводя ручкой стигмографические образцы.

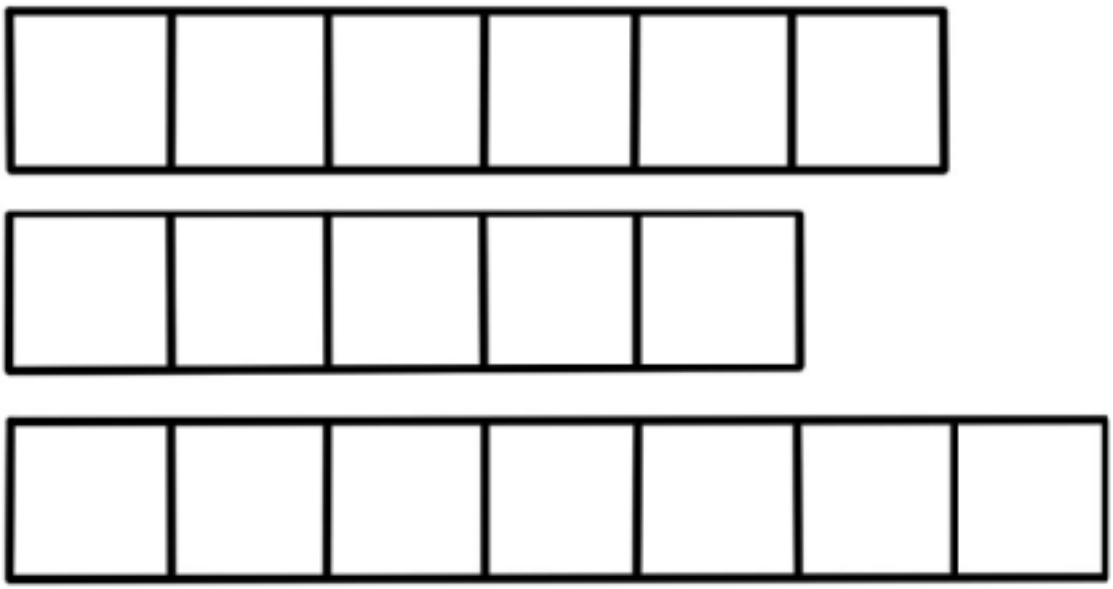
В-третьих, на страницах рабочих тетрадей детям предлагаются упражнения и задания, которые содержат в себе элементы письменноречевых действий и вместе с тем держат под контролем каллиграфическое письмо.

Третий вопрос: о выращивании письменной речи. Назовем с некоторыми комментариями упражнения и задания, которые направлены на выращивание и развитие письменной речи в процессе смыслового письма. Часть этих упражнений и заданий внесены в рабочие тетради для письма. Другая же часть предлагается детям в разнообразных формах. Мы не будем указывать, какие из этих упражнений и заданий внесены в рабочие тетради и какие даются другими путями, а также в каком классе

применяется то или иное задание. Думаем, уважаемый Учитель, это Вы сами сможете определить.

1. Запись слов в предложенных схемах.

- Какие слова можно записать в рамочках? Запиши их!



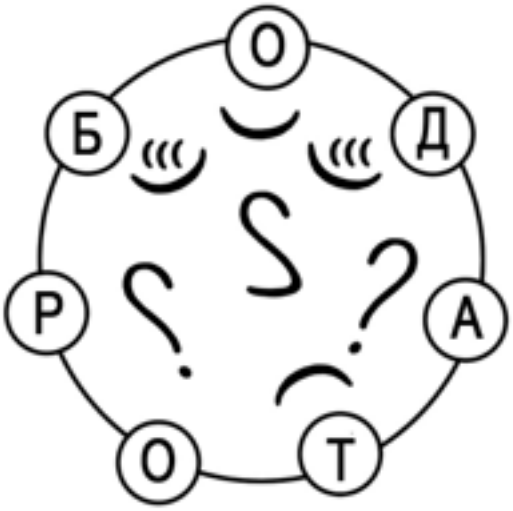
2. Написание слов, предложений, рассказа по картинке.

Первые картинки имеют элементарное содержание. Это могут быть, скажем, рисунки животных, птиц, предметов. Далее могут быть картинки все более усложняющегося содержания, сюжетные, картинки-рассказы. По ним детям предлагается написать слова, предложения, сочинять рассказы. Для написания рассказов наряду с другими могут быть применены картинки, по которым несколькими днями раньше дети уже «писали» рассказы устно, «читали» их друг другу.

3. Решение загадок и написание ответа. Детям предлагаются следующего рода загадки:

- Название каких цветков можно записать из этих букв? Запиши их.

- Какое засекречено слово?



4. Решение кроссвордов и написание ответов. Приведу образец кроссворда.

5. Составь предложения по данному слову (или предложения из данных слов) и напиши их.

Можно дать, скажем, слово сердце; ребенку предлагается придумать и написать несколько предложений, в каждом из которых будет использовано это слово в любом падеже. Или же предлагается детям 5-8 слов для составления разных предложений.

Вместе с этими заданиями предлагается, теперь уже в письменной форме, выполнить те же самые и подобные им задания, которые они некоторое время назад выполняли устно. Говорить о них уже не будем, так как они описаны выше.

Нетрудно заметить, что всеми письменноречевыми актами дети, с одной стороны, расширяют и углубляют свою познавательную активность, с другой же - все более экспансивно овладевают письменной речью. С момента появления первых письменноречевых фактов жизнь детей начинает бурно обогащаться письменная речь действительно создаст качественно иное условие для многогранного и интенсивного культурного развития ребенка. В классе, где дети умеют письменно выражать свои мысли, складываются более содержательные, мотивированные взаимоотношения, возникают дела продвинутой взрослой жизни. Разумеется, следует иметь в виду то обстоятельство, что жизнь детей стимулируется и другими личностными приобретениями: познавательным чтением, осознанной устной речью, аналитическим мышлением, некоторыми возможностями изобразительной и творческой деятельности. Хотя эти умения пока очень далеки от совершенства, однако достигнутый уровень их развития все же способствует наполнению жизни детей новыми мотивами, увлечениями, содержанием.

О каком содержании идет речь?

- Дети начинают писать о своих впечатлениях, о своих взаимоотношениях со средой, с людьми, пишут о своей жизни; написанное они читают и дают для ознакомления друг другу, учителю, ведут обсуждение и разговоры по поводу его содержания.

- Детей все больше и больше занимает написание сочинений на разные темы (темы предлагает учитель или придумывают сами дети). В них дети размышляют о разных жизненных для них вопросах, «философствуют», описывают и оценивают явления действительности.

- Дети приучаются писать дневники, в которых оценивают свои отношения к окружающим, свои поступки, мечтают о чем-то, например, о будущем, определяют для себя нравственные нормы, доверяют бумаге свои сомнения, свои радости, огорчения, мучительные переживания.

- Дети начинают «издавать» газеты, все имеют на это право, и так как в классе каждый день выпускается 5-8 газет, то «почтальон» собирает их и разносит по этажам школы в разные классы, и сам тоже получает газеты из других классов; желающие читают их, передают друг другу.

- Дети увлекаются выпуском своих книг; каждый создает себе «издательство», называет его образным именем («Радуга», «Солнце», «Свет», «Слово» и т.д.) и приступает к выпуску книжек со своими работами - сочинение, стихотворение, рассказ, сборник... Книжку оформляют красочно, с обложкой. Отобранные специальным жюри книжечки пополняют библиотеку класса, часть книжек дарится гостям, учителям, дети дарят их друг другу.

- Готовятся коллективные сборники собственных стихов, рассказов, загадок; выпускаются сборники народного творчества, любимых стихотворений, пословиц, поговорок и т.д.

- Дети пишут доклады и отчеты о своих наблюдениях за животными, за явлениями природы, по тому или иному вопросу и читают их на классном симпозиуме, обсуждают, спорят.

- Пишут письма друг другу, учителю во время каникул, больному товарищу, который вынужден пропускать занятия, переписываются с детьми из других городов.

- По просьбе учителя готовят ему разные упражнения, задачи, кроссворды; учитель отбирает наиболее удачные задания и, указывая авторство, предлагает остальным выполнять их.

- Дети приглашаются стать “соавторами” и художниками-оформителями книжек - это есть напечатанные на форматной бумаге рассказ (рассказы), стихотворения. Дети складывают их в книжку, делают и оформляют обложку, внутри на свободных страницах рисуют картинки по содержанию, дают объяснения словам в сноске, в конце пишут вопросы к содержанию произведения и т.д. Такие книжки порой обсуждаются на уроке, проводятся конкурсы по их оформлению. Работа над такими книжками детей очень увлекает.

Жизнь детей заполняется конкурсами и выставками собственных книжек, симпозиумами по тому или иному вопросу, утренниками с чтением образцов собственного творчества, составлением разных альбомов, написанием пьес, инсценировок, монтажей. Во всех этих содержательных видах активности, которые обеспечиваются умениями и мотивами познавательного чтения и письменной речи, каждый ребенок удовлетворяет и развивает в себе такие высокие потребности, какими являются самоанализ и самопознание, творчество, общественная активность, познание, общение.

Свои размышления о втором уровне жизни детей на уроках родного языка мы завершаем. Чего же мы хотели достичь на этой встрече в общении с Вами, уважаемый Учитель? Сделаем краткие выводы по этому поводу.

Во-первых, мы хотели обсудить с Вами одно из возможных направлений по обновлению обучения чтению и письму в качестве процесса выращивания и развития познавательного чтения и письменной речи.

Во-вторых, мы попытались развить мысль о том, как могу стать познавательное чтение и письменная речь одним из важных источников «всего культурного развития» младшего школьника.

В-третьих, мы стремились убедить Вас в реальности выращивания и развития познавательного чтения и письменной речи в ребенке с ранних же периодов его школьной жизни; с этой целью на Ваше обсуждение мы представили свою гипотетическую структуру.

Предлагаем Вашему вниманию

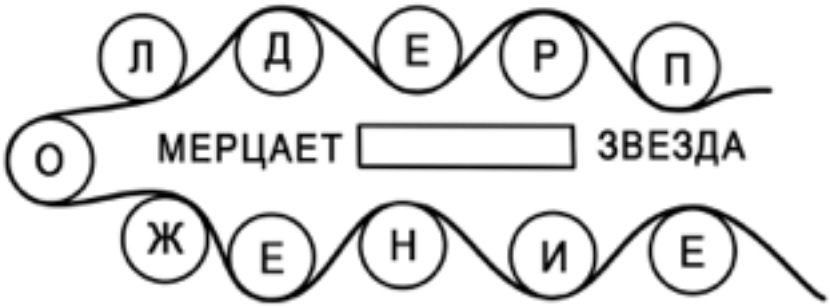
два урока: урок грамоты (т.е. букварного периода) в первом классе для шестилетних детей и урок письма в третьем классе. Они длятся по 35 минут каждый.

Урок грамоты в классе для 6-летних детей

Задания и приемы, которыми мы здесь пользуемся, в основном уже описаны в этой и предыдущих встречах. Для данного урока мы допускаем следующие условности: детям будет представлена буква т, до нее они уже изучили около 12 букв, а 4-5 букв вовлечены в чтение по принципу упреждения. Взгляните, пожалуйста, какие задания приготовлены детям на доске (далее повествование от лица учителя):

Моем, моем
трубочиста
Чисто, чисто,
Чисто, чисто!

Будет, будет
трубочист
чист, чист,
чист, чист!



- Здравствуйте, дети!
- Здравствуйте!
- Садитесь… Какое у вас настроение?
- Хорошее… Веселое…
- Отлично. В нашу жизнь сегодня войдет новая буква…
- А мы знаем ее... Это т...
- Вы уже знаете? Можете узнать?
- Тогда… (беру указку и показываю буквы из записанного на доске алфавита)... Может быть, это буква Т?
- Нет... Это Ж...
- Это?
- Нет... Это Р...
- …
- Ч...
- …
- Щ...
- …

- Ф...

- Может быть, это?

- Да...Т!

Красным мелом обвожу кружочком букву Т.

- Повторите, что это за буква?

- Т.

Беру карточку, на которой напечатана буква Т, и кладу ее на доску.

- Пожалуйста, примите Т, это ваш очередной золотой ключик.

Дети аплодируют.

- Здравствуй, буква Т...

- Помоги нам читать и разгадывать...

- Прочтите, пожалуйста, это предложение. Как вы думаете, может ли помочь нам здесь буква Т?

Показываю на предложение: «Я люблю себя, жизнь!»

Короткая пауза.

Вдруг в классе вспыхивает шум.

- Вместо С там должно быть Т...

- Не «себя», а «тебя»...

- Т совсем меняет содержание предложения...

- Должно быть - «Я люблю тебя, жизнь!», а не себя...

- Почему вы так думаете? Разве нельзя любить себя?

- Любить себя можно...

- Как же человек будет любить себя, если не любит жизнь...

- Человек обращается к жизни и говорит ей: «Я люблю тебя, жизнь!»

- Таким образом, вы советуете вместо С написать Т?

- Да...

Стираю букву С в слове «себя» и пишу букву П.

- Это П... Напишите Т...

- Ой, простите... Исправляю «ошибку».

- Сейчас вам нравится это предложение?

- Да... Хорошее предложение.

- Скажите, сперва какое из этих заданий хотите решить?

- Кроссворд...

- Хорошо. Разгадайте кроссворд и шепните мне на ухо... Пауза.

Прохожу между рядами, чуть наклонившись вперед. Останавливаюсь то около одного, то около другого, говорю шепотом:

- Разгадал?

- Еще нет...

- Помочь?

- Нет, спасибо...

- Как у тебя дела?

- Я не могу понять, какое должно быть третье слово...

- А какая там проблема?

- Слово не получается...

Смотрю в сторону доски. Задумываюсь.

- Похоже, ты прав... Наверное, опять ошибся...

- Я думаю, там вместо Л должна быть буква А...

- Верно, верно... спасибо тебе... Иди, исправь, пожалуйста...

Говорю всем:

- Дети, оказывается, там есть ошибка, простите, пожалуйста...

Мальчик исправляет «ошибку». Подхожу к третьему. Шепчу ему:

- Ну что, открыл тайну?

- Первое слово «сила»?

- Да...

- Тогда там написано слово «сердце»...

- Правильно... Молодец...

Теперь уже многие подымают руки, подзывают меня к себе.

Я передвигаюсь быстро. Наклоняюсь к ребенку. Тот обхватывает меня обеими руками, прикладывает губы к моему уху и шепчет:

- «Сердце»...

- Правильно...

Другой ладонями делает трубочку, которую прикладывает к моему уху:

- «Сердце»...

- Молодец...

Так шепчут и другие: «Сердце... Сердце»... Нетерпение нарастает, остальные еле сдерживаются, чтобы не выкрикнуть. Я выпрямляюсь.

- Скажите вместе...

И взмахиваю рукой, будто хочу поймать слово, которое вот-вот будет произнесено. Дети хором:

- «Сердце»...

- Спасибо... Хочу, чтобы у каждого из вас было доброе сердце.

И сразу перехожу на следующее задание.

- У нас на доске есть задание, называется «слова»...

- Вот там столбиком слова записаны...

- В петле «слова» записано...

- Да... Верно. Сколько в столбике слов?

- Восемь...

- Прочтите их про себя... Пауза.

- Из этого столбика каждому из вас я хочу подарить по три слова. Выбирайте, пожалуйста, кому какие слова нравятся...

Маленькая пауза.

- Я выбираю «вежливость», «уважение», «радость»...

- «Честность», «трудолюбие», «радость»...

- «Геройство», «честность», «гордость»...

- «Честность», «трудолюбие», «уважение»...

- «Нежность», «уважение», «радость»...

- «Вежливость», «трудолюбие», «уважение»... И так далее.

- А вы сами не хотите выбрать для себя слова?

- Хочу...

Смотрю на слова внимательно.

- Я выбираю для себя слова: «честность», «трудолюбие», «уважение»...

- Давайте сейчас займемся предложением...

- Нет, стихотворением...

- Ну, раз уж было сказано, сделаем задание с предложением. В предложении пропущено слово. Подумайте, пожалуйста, какое это может быть слово?

Пауза.

- «Мерцает... красивая звезда...» «Красивая»...

- «Загадочная»...

- «Далекая»...

- «Маленькая»...

- «Светлая»...

- «Любимая»...

- «Тусклая»...

Я успеваю записывать все слова на свободное место доски.

- А теперь давайте выберем из этих слов самые подходящие для нашего предложения.

- Мне только два слова нравятся: «загадочная» и «далекая»... Звезды именно такие - загадочные, далекие, сказочные...

- Я тоже так думаю...

- А «тусклая» не годится?

- Нет...

- А «красивая»? Чем это слово вас не удовлетворяет?

- Как может быть звезда красивой, если она мерцает?

- Почему...

- «Загадочная» и «далекая» лучше...

- Все так думают?

- Да...

- Хорошо... Тогда оставим эти слова...

Стираю с доски все слова, кроме этих двух.

- Теперь, может быть, это задание?

- Нет, стихотворение...

- Тогда давайте так. Даю вам две минуты. За это время попытайтесь прочесть и запомнить его... Такое соревнование... Согласны?

- Да...

Ставлю песочные часы.

- Начали...

Пауза. Каждый читает стихотворение про себя.

- Время истекло!

Я закрываю доску занавеской.

- Кто хочет нам прочесть стихотворение наизусть? В награду получит наши аплодисменты... Только надо прочесть выразительно.

Читает один, ошибается...

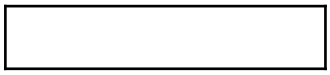
Другой - тоже ошибается... Третий - без ошибок. Дети аплодируют... и т.д.

- А теперь раскройте учебники. Знаете, на какой странице?

- На Т...

- Там маленький рассказ. Прочтите его про себя.

Дети читают следующий рассказ:



Тенго хочет поиграть.

- Давай играть вместе! - говорит он Нателе.

- Нет, не могу! - говорит Натела.

- Почему?

- Потому что мне грустно.

- Почему?

- Потому что бабушка заболела!

- Жалко бабушку! Тогда давай грустить вместе.

- Ну как, успели прочесть?

- Да...

- Прочтем рассказ вслух. Назовите, чье чтение хочется вам услышать?

- Пусть Магда читает...

- Хорошо. Читай, Магда...

Девочка читает рассказ.

- Хотите, чтобы кто-нибудь еще прочел?

- Сандрик... Пусть Сандрик...

Мальчик читает выразительно.

- Поговорим теперь о рассказе?

- Мне нравится, как Тенго поступил. Он посочувствовал Нателе...

- Наверное, Нателе тоже хочется поиграть с Тенго, но нельзя же одновременно и радоваться, и печалиться.

- Натела любит свою бабушку, потому она и грустная...

- Если Тенго и Натела будут сочувствовать друг другу, они станут хорошими друзьями...

- Может, и поженятся...

- Какое для Нателы имеет значение, скучает Тенго вместе с ней или нет? Я бы посоветовал Тенго сказать пару добрых слов Нателе, а потом найти другого и поиграть с ним. Ему же хочется играть?

- Если Тенго так поступит, я его назову плохим мальчиком...

- Нельзя оставлять товарища в беде. Если Тенго для Нателы близкий человек, то он обязан сочувствовать...

- Для Нателы сочувствие много значит; когда тебе сочувствуют, тогда твое горе облегчается...

- Но и Тенго тоже жалко, он ведь очень хочет играть...

- Чего тут жалеть? Потом поиграет... Натела успокоится, и они вместе поиграют...

- Давайте вообразим себе картину, как они грустят вместе.

- Мне так это представляется: сидят они вдвоем на скамейке во дворе, молча сидят, у обоих печальные лица...

- Я бы такую картину нарисовал: большой двор, играют дети, а Натела и Тенго смотрят на них и грустят... Натела сидит на ступеньке лестницы перед своим домом, Тенго стоит и гладит ее рукой по голове...

- Можно и так...

- Видите, рассказ не имеет заглавия...

- «Грустят»...

- «Грустят вместе»...

- «Сочувствие»...

- «Друзья»...

- «Тенго и Натела»...

- А какое из названных заглавий вам больше нравится?

- «Грустят» и «Сочувствие»...

- До звонка осталась минута. Видите, на странице учебника есть два диалога... Думаю, вам захочется дома их почитать.

- Прочитаем...

- А теперь подытожим: чем мы были заняты на уроке, чему мы научились...

- Мы крепко подружились с буквой Т...

- Вы нам подарили хорошие слова...

- Мы исправили ошибку в предложении, помогла буква Т...

- Решили кроссворд. Там тоже было хорошее слово - «сердце»...

- Упражнялись в запоминании... И веселый стишок выучили...

- Но мы не успели вот это задание сделать...

- Соединить слова? Ничего, это на перемене можно сделать...

- Мы читали и обсуждали рассказ о Тенго и Нателе.

- Вы довольны уроком?

- Да. Хороший был урок...

- Я тоже доволен вами. Спасибо вам...

- Вам тоже спасибо...

- Вот и звонок. Можете отдохнуть...

Урок письма в третьем классе

Уроки письма могут иметь примерно следующую структуру: предложение темы (или тем для выбора); создание творческого настроя; обдумывание каждым для себя содержания темы; письмо; просмотр написанного, исправление возможных ошибок; чтение сочинений, самоанализ и самооценка; подытоживание работы на уроке.

Правила, которые должны быть соблюдены на уроке письма: в классе при обдумывании и письме должна царить полная тишина; учитель лишает себя права свободно расхаживать между рядами, стоять над головой погруженного в письмо ребенка, громко делать кому-либо замечания; при необходимости учитель должен подойти к ребенку бесшумно, говорить с ним шепотом. Учителю рекомендуется тоже сесть за свой рабочий стол или лучше за парту рядом с каким-нибудь учеником и тоже писать сочинение на ту же тему. Урок письма не требует такого же пространного описания, как другого рода уроки, на которых учитель ведет с детьми почти непрерывный диалог.

- Ребята, как мы уже договорились вчера, у нас сейчас будет письмо. Приготовьтесь, пожалуйста.

- А что мы будем писать?

- Вот какую я вам задаю тему. Если она вам не по душе, то скажите, и мы вместе подумаем, чем эту тему заменить.

На доске написано название темы: «Мой авторитет в семье».

- Тема хорошая...

- Вам нужно будет писать именно о себе, поэтому следует как можно полно и правдиво осмыслить, как и какой авторитет складывается у вас в семье...

- Это нелегко...

- Ну, конечно, нелегко, потому и надо осмыслить свой авторитет с точки зрения тех людей, которые в семье окружают вас...

- Какой у меня будет авторитет у братишки, ему только год...

- Почему? Этот авторитет уже зарождается, смотря как ты с ним общаешься...

- Если я правильно понимаю, каждый из нас должен заглянуть в зеркало души.

- Да, примерно так. Только нужно заглянуть в него хорошо, увидеть себя со всех сторон, быть правдивым.

- Авторитет - значит, доверяют мне или не доверяют, уважают или не уважают, прислушиваются или не прислушиваются к моим советам...

- И почему это так происходит, чем ты заслуживаешь то или иное отношение к себе окружающих...

- Ну как, будем писать на эту тему?

- Да... Вы тоже будете писать?

- Тоже напишу, как в семье ко мне относятся жена, дети, внуки, теща... Есть у вас какие-либо вопросы, как начать писать?

- А если у меня тема не получится?

- Что делать? Напишешь в следующий раз... Кстати, давайте выясним, кто будет писать на эту тему?.. Значит, все... Если у кого не получится, пусть займется чем-нибудь другим, чтобы не мешать остальным... Тамрико, можно мне сесть рядом с тобой? Я тебе мешать не буду...

- Конечно, садитесь...

- Ну, ребята, приступим к работе... Не забудьте о минутах обдумывания…

В классе воцаряется полная тишина...

Все мы погружаемся в работу. Тот, кто уже обдумал, приступает к письму. Некоторые делают черновые записи на листах бумаги. Я тоже обдумываю и пишу сочинение. Если дети попросят, прочту им, что написал.

Процесс письма длится 20-25 минут…

- Ребята, не пора ли заканчивать?

Кто уже просматривает написанное, проверяет, кто пока еще погружен в письме.

- Предлагаю сделать так: кто не успел дописать, пусть допишет дома или на следующем уроке письма. А теперь кто хочет, может прочесть нам свою работу и оценить ее...

- Я написал, но мне мое сочинение не нравится. Можно, я не сдам вам его, напишу заново.

- А почему не нравится?

- Не совсем правдиво получилось... Надо еще обдумать.

Некоторые читают свои работы. Дети задают им вопросы, советуют.

- А вы не хотите тоже прочесть свое сочинение?

- Сейчас будет звонок, не успеем.

- Может быть, продолжить эту работу на следующем уроке?

- Нет, лучше почитаем свои сочинения послезавтра на уроке чтения и поговорим, как нам завоевывать свой авторитет в среде близких нам людей. Согласны?

- Да... Сделаем так.

- Тогда на этом наш урок письма закончим.

Приглашение к сотрудничеству

Задание первое

Прочтите, пожалуйста, внимательно работу Л.С.Выготского «Предыстория письменной речи». В ней Вы встретитесь с мыслями и идеями, которые пока еще не стали основой для педагогики чтения и письма. Среди них есть такие: рисование есть предварительная стадия развития письменной речи; ребенку нужно сделать открытие, что рисовать можно не только вещи, но и речь; благодаря возможности письменной речи в ребенке свершается огромный перелом во всем его культурном развитии; обучать нужно не писанию букв, а письменной речи и т.д. Выпишите, проанализируйте все эти идеи и сопоставьте их с основами действующих стандартов, программ и методических рекомендаций. Напишите о том, насколько действительная система письма отходит от положений психолога.

Задание второе

Советуем почитать:

*Антология гуманной педагогики. Выготский. Предыстория письменной речи

*Антология гуманной педагогики. Толстой. Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?

*В.Г.Ниорадзе. По ступенькам скале

Задание третье

Профессор В.Г.Ниорадзе на основе принципов гуманной педагогики разработала целостную систему выращивания письменной речи в школьниках (1-6 классы). Этот

образовательный курс функционирует в школах, работающих на основе гуманной педагогики. Созданы комплекты, включающие:

1. Книгу для учителя, где раскрываются: суть гуманно-личностного подхода к детям, дается разработка содержания уроков, прилагаются детские творческие работы «Проба пера».

2. Сборники художественных текстов для каждой четверти в отдельности.

3. Сюжетные картинки.

В отдельной книге «По ступенькам скале» собраны отборные разработки уроков письменной речи, проведенных ею с учениками разных классов.

Тема 11. Отметка и оценка в познавательной деятельности школьника

Оценочная деятельность есть качество личности, условие ее свободной, самостоятельной, творческой жизни и деятельности. Сознание и подсознание человека постоянно, в каждую секунду оценивают свой внутренний мир и внешние обстоятельства. Без этой деятельности человек обязательно будет чувствовать в себе тревогу и неуверенность, страх и сомнение. Личность без оценочного компонента будет ущемлен всю жизнь, будет спотыкаться на свои же ошибки. Способность к оцениванию – это как компас для заблудившегося в лесу. И если школа целенаправленно не развивает и воспитывает в своих учениках эту способность, то и говорить о личностно-ориентированном образовании будет неуместным.

Начнем с известной картины «Опять двойка» известного художника Фёдора Павловича Решетникова. Вы, надеюсь, эту картину знаете. По ней пятиклассников в школах России заставляют писать сочинения, а в Интернете выложены образцы планов уроков и типовые образцы самих сочинений.

И что же получается?

С помощью картины учителя хотят призвать детей к прилежанию и благоразумию. Одна учительница так и говорит своим ученикам: «Картина, по которой вы будете писать сочинение, очень интересна тем, что на месте главного героя может оказаться любой из вас». А в образцовом сочинении, которое дети могут скачать, чтобы потом списать с него в тетрадь для контрольных, смысл картины поясняется так: «Своей картиной художник хотел сказать, что плохо приносить домой двойки, потому что все родные расстраиваются, да и самому тоже стыдно».

Чего только не планируют учителя на своих уроках: Научить детей читать картину, дать понять о композиции, как о средстве выражения замысла художника, ввести в активный словарь детей слова композиция, колорит, совершенствовать навыки грамотного письма, совершенствовать санитарно-гигиенические навыки, развивать речь, мышление, творческое воображение. И после всего этого писать типового характера сочинение: как герои расположены на картине, где висит календарь, где – часы, из скольких комнат состоит квартира, как собака уперся лапами на друга, как мама сидит, как младший братишка смотрит насмешливо, как старшая сестра в пионерском галстуке нахмурена и т.д. Чем больше деталей дети обнаружат на картине, тем - наверно, так считает учитель - больше будут они развиты.

Учителя помогают своим ученикам как можно жёстче обвинить своего сверстника – героя картины, 10-11 летнего мальчика, который возвращается домой из школы опять с двойкой: он расхлебанный, неорганизованный, нерадивый, ленивый, безответственный, любит на коньках кататься, а уроки делать не хочет. И дети у этих учителей, приверженцев сложившихся традиций штампов, упражняются в

нравственном пороке винить и осуждать, даже не вникнув в суть. В них активизируются до крайности слова, которых лучше было бы не применять. Дети учатся судить о картине поверхностно и не ищут в ней главного – смысл, не постигают в ней жизнь. В них взращивается осуждение, но не чувство понимания и сострадания, оправдания и защиты. И, надо полагать, учителя очень стараются, чтобы ученики никоим образом не посягнули на святую святых авторитаризма – на двойки и на отметки вообще.

Так прекрасная картина в художественном и философском смысле превращается в дежурное наглядное пособие, а методика работы над картиной лишает детей творческого воображения, возвышения чувств и познания жизни.

Конспекты уроков учителей в связи с картиной «Опять двойка» также заштампованы, как и сотни сочинения пятиклассников. Неужели эти учителя действительно думают, что «Опять двойка» такое же детское произведение, как, скажем, «Муха Цокотуха» Корнея Чуковского? Неужели они действительно верят, что художник Фёдор Петрович Решетников, вложивший в картине свой талант, делал это для того, чтобы показать всем учащимся наглядный отрицательный пример того, как плохо приходить домой опять с двойкой? Такая скудная идея не принесла бы картине мировую славу. И если учитель этого не понимает, но, тем не менее, принуждает детей скользить глазами по поверхности картины, заметить нарисованные на ней предметы и связать их под скудной идеей, то получается, что он сбивает их с пути, ввергает в заблуждение.

Да, художник пишет картину. Но ни один художник, как и поэт, не напишет свое произведение без подтекста. Точнее, он пишет картину ради подтекста, ради того сокровенного, что его мучает, чего он переживает. Пишет потому, чтобы мы поняли его, насколько это будет в наших силах, и сделали свои жизненные выводы.

Мы утверждаем (однако нужно ли утверждать очевидное), что «Опять двойка» - не детская картина. Пусть смотрят ее дети тоже, но она предназначена нам – взрослым. Она не наглядное пособие, чтобы пугать детей и делать их прилежными и послушными. Она - ода нашему педагогическому авторитаризму. «Опять двойка» есть тревожный набат для взрослых, крик души художника: «Что мы делаем, люди?.. Одумайтесь!»

Попытаемся прочесть эту картину с этой точки зрения.

Первое же общее восприятие картины, пока мы еще не углубились в детали, навеет на нас грусть – картина грустная. Наверно, умный зритель-читатель картины сразу поинтересуется, когда она написана. А написана она в 1952 году. Значит, на картине изображена жизнь послевоенной семьи. Ясное дело – отец-кормилец погиб на войне. Семья, конечно, бедствует. Трудно одинокой молодой, домохозяйке, воспитывать троих детей, содержать семью. Вся ее надежда – на будущее: повзрослеют дети, людьми станут. Но в надежде матери врывается тревога: любимый сын возвращается

из школы опять с двойкой. Невозможно понять эту картину, если не будем знать, какие это были послевоенные 50-ые годы для мира образования. В разгаре войны, в 1944 году ЦК партии принял решение о выставлении учащимся цифровых отметок по пятибалльной системе (вместо словесных, которые были до этого). Отметки стали мерилами не только знаний школьников, но и их личности: у кого были хорошие отметки, их называли отличниками, хорошистами, вообще, хорошими детьми; а остальные назывались троечниками, посредственными (их было большинство) и двоечниками, отстающими. Эти последние и были плохими детьми, с двоечниками велась борьба. Их всячески ограничивали школьными благами, не принимали в октябрята, в пионеры, в комсомол, не допускали в творческие кружки, не брали в походы, выставляли напоказ.

Вот почему одинокая мать, с горем на лице, беспомощно опустилась на стул и сжала руки. Она мечтает о хороших детях, но надежда рушится, мальчик опять с двойкой вернулся из школы, какой из него вырастет человек, что делать, как быть, кто ей поможет?

Художник изобразил лицо не разозленной, озлобленной, разгневанной женщины, которая, пришедши в отчаянии, готова наброситься на сына (такие мамы тоже бывают), а благородной, любящей, но беспомощной молодой вдовы.

У сестренки свои отношения к брату: она отличница, она пионерка и несет перед своей организацией ответственность за своего брата; стоит ли иметь такого брата, который срамит ее; у него уже должен быть двух-трехлетний стаж в пионерии, но из-за двоек его не принимают. Вот он какой! Потому смотрит старшая сестренка на своего братика-двоечника чуть озлобленно.

Есть на картине еще братик дошкольник, он еще не знает, что такое «опять двойка», но всем обещает: будет учиться только на пятерки. Но вот пойдет в школу, и там видно будет. Он рядом с мамой на своем велосипеде и насмешливо смотрит на своего брата, который опять двойку принес домой и всех огорчил.

Посмотрим теперь на самого главного героя картины. Известно, что художник долго искал натурщика, и смотрите, какого он выбрал мальчика: плохого или хорошего? Он светлый, в нем добрая душа, любящий сын.

Но он мальчик, который растет, озорник, может быть, драчун, чуть неаккуратный, но не плохой. Даже честный: он сам признался, что опять двойку получил, он еще портфель не развязывал, дневник маме не показывал. Он мог сказать неправду, как и многие другие мальчики, которые, возвращаясь домой опять с двойками, лгут родителям, что их сегодня не вызывали и отметок не ставили. А герой картины сказал правду, и навлек на себя тучи. Как ему по-другому быть? «Сделан» он не из отметок, а из коньков, из рваной сумки, из шалостей, из мечтаний. Он любит жизнь. Ну, получил опять двойку: может быть, что-то упустил на уроке, чего-то не понял, увлекся чем-то другим, разговаривал рядом с товарищем. С кем такое не бывает? Вот и отстал, а

наверстать упущенное сам не может, помощи нет. От него только требуют, чтобы был он прилежным, его ругают, стыдят. А вместо всего этого нужна добрая, чуткая, терпеливая помощь.

Он на картине – угнетенный, подавленный, беспомощный, но с чувством вины перед всем миром, а не только перед родными. Может быть, ему, влюбленному в жизнь, сейчас и жить не хочется: горе принес в семье, всех огорчил, он отвергнутый. Отец погиб на фронте, защищая его, а он двойки в школе получает, какой из него выйдет человек? (Как будто настоящими людьми только отличники становятся!).

На картине есть интересные детали. Почему там, в другой комнате, на подоконнике стоит горшок с цветком, а рядом – маленький горшочек, в котором, может быть, зарыто зерно семени будущего цветка? Почему на стене висит календарь отрывной? Может быть, потому, чтобы объяснить нам – мальчик этот есть будущее, а не сегодняшний день с двойкой. Этот день будет оторван на календаре, так же как сегодняшняя ночь унесет его в прошлое. Надо смотреть не на то, какой этот мальчик сейчас, а на то, какой он может стать в будущем, если, конечно, подоспеет добрая помощь.

Надо, чтобы семья лелеяла надежду, чтобы не погасла она в сердце этой одинокой милой женщины-вдовы. Надо, чтобы она верила в сына. Надежда в воспитании детей такая мощная сила, что перед ней отступает даже сужденная, неминуемая беда. Но опять двойка вносит сомнение в этой надежде матери. Если бы Ребенок пришел простуженный, она бы знала, что делать: сразу уложила бы его в постель, обласкала бы, накрыла бы потеплее, измерила бы температуру, приготовила бы чай с малиновым вареньем, дала бы таблетку, вызвала бы врача и, в конце концов, поставила бы его на ноги.

Но двойка - какой-то туманный диагноз, она не педагог-профессионал и не знает, как лечить сына от двоек, как ему помочь.

А теперь о гениальном финале картины: в нем - у нас нет никаких сомнений - вся суть ее, крик души художника, в нем тот смысл, ради которого картина стала шедевром искусства. Есть еще один член семьи – это собака. Она бросается на своего друга, упирается передними лапами в грудь и смотрит на него счастливая, радостная, что друг вернулся, какая разница – с двойкой, без двойки, с пятеркой. Она любит его и будет любить таким, какой он есть; она предана ему и не предаст никогда.

Если художник рисовал бы картину для детей, он бы изобразил лающую на двоечника собаку и тем самим угодил бы наше авторитарное сознание. «Вот видите, дети, даже собака возмущается на своего нерадивого друга, даже она его разлюбила!» - сказали бы мы своим ученикам.

Но художник не балует нас.

Почему ему понадобился такой образ собаки на картине? И какая бы стала картина без собаки на ней? Скажем прямо: картина стала бы совсем никакая. А именно

такой образ собаки понадобился ему потому, чтобы задать нам всем, всем взрослым без исключения, вопрос: «В ком больше человечности – в собаке или в людях?» Собака любит своего друга без календаря, без условностей, а мы любим с отрывным календарем, с условностями и корыстно – это допустимо?

Но чтение картины для нас этим не завершается. Вся видимая картина рисует нам невидимого на ней персонажа – того учителя, кто поставил мальчику опять двойку и так отправил домой. Он забрасывает в семье бомбу замедленного действия, не мальчик, а он причинил боль семье. Он, конечно, знает, какая в семье обстановка, знает, что мама Ребенка – беспомощная женщина. Что ему стоит выяснять причины, почему мальчик не выучил урок, почему он прогуливает уроки, и помочь ему, дать ему влюбиться в себя. Но нет, ему легко писать двойки, и не только это: вот достанет мальчик из портфеля дневник, где рядом с двойкой раздраженная, озлобленная рука учителя записала коварный донос: «Мама, мальчик не учится и ведет себя плохо, прогуливает» и т.д. и т.п. Можно ли это назвать учительской заботой о Ребенке? Что этой маме-одиночке делать, какие меры принимать? И не зная другого выхода и не умея по-другому (кричать и избивать сына, выгнать из дома, лишить обеда, дуться весь день на него и т.п.), она сидит подавленная своим горем безысходности. И звучит в моих ушах возмущенный голос Василия Александровича Сухомлинского: «Стыд и срам учителю»… И он повторит свой гнев второй и третий раз: «Стыд и срам учителю… стыд и срам учителю, который ставит ученику в дневнике двойку и тут же пишет: «Папа, мама, обратите внимание, ребенок не учится». Ведь знает этот учитель, возмущается он далее, что эта запись есть ремень, которую он кладет в дневнике для отца и он ею воспользуется в тот же день. О ком Василий Александрович говорит это? Не о том ли учителе, который ставит герою картины опять двойку? По нашему опыту: в сердце мальчика, в сердцах сотни тысяч других мальчиков не будет никакой любви к этому учителю, а будет ненависть. Вот откуда идут и будут идти тысячи и миллионы опять двоек.

Картина Фёдора Павловича Решетникова есть осуждение не «нерадивого» ученика, а учительской недобросовестности. И это также, как картина Николая Петровича Богдана-Бельского «Устный счет» есть преклонение перед учительской совестью.

Откуда в школу пришли отметки?

Они не родились как дидактические инструменты или воспитательные средства вроде принципа наглядности или метода беседы. Изначально они были задуманы как инструменты социального давления и принуждения школьников. Их правильно назвали «кнутом и пряником». Они пришли как заменители ухищренных способов физических наказаний и унижений детей в ранних средневековых школах. Портрет средневекового учителя выглядит так: учитель держит в одной руке пучок прутьев, а в другой - раскрытую книгу. В средневековых схоластических школах Германии возникли

отметки как способ усиления влияния на Ребенка, а также разграничения учащихся по их способностям и знаниям. Легко войдя в практику школ разных стран и принимая разные формы, отметки быстро приобрели власть социального давления над детьми в и в школе, и в семье, и в обществе. Школа отошла от физического наказания учеников, но зато занялась этим семья: получая от школы сведения о плохих отметках Ребенка, отец брался за ремень и свершал правосудие. Со временем семья тоже отошла (хотя не всюду и не совсем) от физического наказания своих детей, а современные законы во многих странах даже привлекает родителей к ответственности за рукоприкладство. Но остались пережитки, среди которых самым мягким является то, что изображено на картине «Опять двойка». Пережитки сохранились в речи учителей, в их власти с отметками, в их раздражениях и озлобленности, мстительности, в унижении детей. Дети были и остались в «империализме» взрослых, только изменились формы и способы давления. Авторитарная педагогика со всеми своими проявлениями есть производное от средневекового сознания и практики, только внешне приукрашенная и обнаученная.

В школах России тоже свирепствовало физическое наказание детей. Изменить положение попытался видный общественный деятель восемнадцатого века, личный секретарь императрицы Екатерины Второй, президент Императорской Академии искусств Иван Иванович Бецкой. Придавая важное значение воспитанию детей «в страхе Божьем», он в то же время писал: «Единожды, и навсегда ввести закон и строго утвердить – никогда и ни за что не бить детей». Однако ему не удалось реализовать это важное требование жизни в учебных заведениях России.

150 лет тому назад в России, в Санкт-Петербурге началась дискуссия о применении отметок в школьном обучении. Тогда еще сохранялись нормированные физические наказания. Дискуссия возникла в педагогическом обществе, членам которого был задан вопрос: «Следует ли успехи учеников выражать цифрами или нет?» Тогда известный педагог С.И.Миропольский предсказал: «Смерть баллам грозит неизбежная; не сегодня, завтра, но дни их сочтены».

Дискуссия по «классным отметкам» вновь развернулась в конце девятнадцатого века теперь уже на совещании начальников средних учебных заведений С.-Петербургского округа. Опираясь на «долголетнюю практику и все данные в совокупности», совещание пришло к выводу о неудобности сложившейся системы отметок, однако оно не смогло предложить более рациональную альтернативу.

В мае 1918 года Советской властью было принято постановление «Об отмене отметок», подписанное народным комиссаром по просвещению А.В.Луначарским. В постановлении говорилось, что применение балльной системы для оценки познаний и поведения учащихся отменяется во всех без исключения случаях школьной практики. И перевод из класса в класс, и выдача свидетельств производятся на основании успехов учащихся по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы.

Этот опыт не увенчался успехом. Причин тому было много, отметки были изъяты из школьной практики без соответствующей реорганизации самого педагогического процесса и мотивационной направленности учащихся, без переподготовки педагогических кадров. Но постепенное утверждение партийной власти и идеологии в школе, жесткого контроля над образованием, господства «официальной» (авторитарной) педагогики привели к тому, что в 1935 году была восстановлена словесная пятибалльная система оценки знаний учащихся, а затем, с 1944 года, школа перешла на цифровую пятибалльную систему.

Вскоре отметка вобрала в себя многие функции, Начав с роли показателя уровня знаний и стимулятора школьника к учению, она стала олицетворять чуть ли не всю личность растущего человека, оповещая общественность об его успехах и неуспехах в учении, стала мерилом работы учителя и всей школы, «зеркалом» качества учебно-воспитательной работы. И несмотря на то, что до сих пор принимаются меры для ограничения сферы ее влияния и значимости, практически невозможно ослабить сосредоточенную в ней власть, которая есть основа авторитаризма педагогического процесса. Вот обнаученный императив из учебника педагогики: «Внимание учащихся класса укрепляется живой и вместе с тем (как Вы думаете – чем? – Ш.А.) строгой проверкой многих из них (почему именно строгой и многих? - Ш.А.) по вопросам, которые даются учителем в логически последовательном порядке. Проверка знаний является мощным средством побуждения (а не принуждения ли? - Ш.А.) учащихся к более ответственному выполнению всех учебных работ, которые они должны сделать… Отметки есть мощные средства поощрения учеников к учению, предотвращения нарушения дисциплины».

Получается казус: Ребенок имеет огромные потенциальные интеллектуальные возможности, таит в себе страсть к познанию и готов принимать на себя трудности учебно-познавательной деятельности, а авторитарная педагогика, не считаясь с этим и не доверяя Ребенку, избирает прямолинейный, но испытанный путь принуждения.

Пристрастие к отметкам довело школу до абсурда в виде среднего арифметического балла. Если ученик выучил одно стихотворение и получил за это пять, а потом, не выучив другое, получил два, какая ему полагается отметка в конце семестра или полугодия? Не надо ломать голову, надо сложить 5 и 2, получится 7, и делить ее на 2, получится 3,5. Здесь уже надо задуматься: ставить ученику 4 или 3? Наверно, 3, так как последняя отметка все же была двойка. Это двойка и будет средним арифметически баллом. Что значит средний арифметический балл – означает ли это, что наши манипуляции усреднили знания в голове ученика? И не получается ли так, что средний арифметический балл есть уже показатель не качества знаний, а прилежания? Средний арифметический балл и есть абсурд. Это то же самое, как выразился психолог, что сунуть голову в духовку, ноги – в холодильник и говорить о средней температуре.

Где-то упражняются в реформах оценочной системы.

- Какая система лучше – пятибалльная или двенадцатибалльная? - спросили нас учителя, перешедшие из пятибалльной на двенадцатибальную.

Действительно, чем мерить любую реформу в образовании? Для нас есть только одна мерка: любая реформа должна улучшить жизнь учеников в школе. А если она ухудшает эту жизнь или не влияет на улучшение, значит, реформа ложная.

- Если детям в вашей школе стало в двенадцать раз лучше, значит, лучше придерживаться двенадцатибальной,- ответили мы и посоветовали,- зачем вам скупиться, введите сразу стобальную, чтобы детям сразу стало сто раз лучше…

Коллеги наши прекрасно понимали, имея опыт, что такое жонглирование балльными системами не двигает образовательный мир к прогрессу.

Может быть, кто-то скажет, что дети сами хотят отметки. Да, и наркоман тоже хочет наркотики, но до того, как он пристрастился к наркотикам, кто-то ведь приманил его, уговорил попробовать, завлек в свои сети, а потом наркоман чего только не сделает, чтобы добыть наркотики. Вот также взрослые еще до прихода Ребенка в школу отравляют его сознание наставлениями, что надо учиться на пятерки, надо быть в классе лучше всех, надо, чтобы учитель хвалил его и т.п. И Ребенок идет в школу уже не со своей познавательной страстью, а со страстью учиться только на пятерки и быть первым в классе. Вот и происходит подмена мощнейшего природного мотивационного источника познания искусственными приманками – отметками. А в последующих классах начнется борьба не за высокие знания, а за желаемые отметки.

Дети отметки не хотят.

Было время, учитель дал своим третьеклассникам сочинение: «Здравствуй, Урок!» Вот выписка из сочинения девочки Нато:

«Не могу понять, почему не любит уроки мой сосед, тоже третьеклассник, только из другой школы.

Бедный Бадри! Вчера он получил сразу две двойки, ой, что у них творилось! Папа Бадри так был разгневан, что мальчик прибежал к нам укрыться от него, Бадри плакал, говорил, что больше не будет ходить в школу, что учительница не любит его. Он никак не хотел верить, что на наших уроках об отметках нет и речи, что мы их не получаем. Потом он сказал, что хочет на костре все и всякие отметки. Они детям приносят только зло, говорил Бадри.

Мы взяли по одной чистой тетради, заполнили их цифрами от одного до пяти – 1234512345 и т.д., побежали во двор, разорвали тетради на клочья и разожгли костер.

Бадри прыгал от радости: «Костер отметок…Скоро их не будет…Горят отметки, ура!»

Прибежали дети и, узнав в чем дело, тоже начали добавлять к костру клочья бумаги, чтобы отметки сгорели насовсем.

«Что вы делаете? - возмущались взрослые,- Потушите сейчас же огонь!»

А мы отвечали: «Сжигаем отметки на костре!»

Дети радовались. «Как наши учителя проведут завтра уроки, если все отметки сожжены, они превратились в пепел!» - говорили они».

В отношении психологических портретов отметок есть меткие выражения известного психолога Артура Владимировича Петровского. В одной своей статье под названием «Ни двоек, ни пятерок», где он оценивал экспериментальный опыт по применению в педагогическом процессе содержательных оценок вместо отметочной системы (речь идет о нашумевшем Тбилисском эксперименте «по обучению без отметок»), он давал отметкам следующие определения: торжествующая пятерка, обнадеживающая четверка, равнодушная тройка, угнетающая двойка. По поводу последней отметки добавим со своей стороны: уничтожающая единица.

Какая из них хорошая, воспитательная? А.В.Петровский заключает, что ни одна из них, даже пятерка, не могут влиять положительно на воспитание школьников, ибо каждая отметка вызывает в жизни детей разные отклонения нравственного характера и усложнения социальных взаимоотношений. Они еще вредят становлению личности школьника, ибо, с одной стороны, препятствуют развитию в нем умения самооценки, с другой, подменяют внутреннюю, естественную мощную потребность к познанию внешними стимуляторами, отводящими его от понимания истинных ценностей знаний.

Может ли авторитарный педагогический процесс расстаться с отметками? Нет, он без отметок разрушится, так же как будет свергнут диктатор без военной и полицейской силы. Отметки для авторитарного обучения то же самое, что и столбы, на которых держится купол здания. Находясь на уроке, учитель всегда, в любой момент может применить свою власть: кого-то награждать, кого-то наказать, кого-то помиловать. Он может держать учеников в руки и наводить дисциплину в классе не столько своим искусством увлечь их, сколько понимание всеми того, что у него есть власть. «Отметки есть нацеленные в лоб ребенка винтовка»,- сказал известный психолог Даниил Борисович Эльконин.

У нас тоже сложились свои определения:

Отметки есть злокачественная опухоль в организме образования.

Отметки есть костили хромой педагогики.

Отметки есть град над пытливым умом Ребенка.

Отметки есть тромба в учебно-познавательной деятельности ученика.

Отметки есть ябеды в жизни детей.

Отметки есть очки учителя с кривыми линзами.

Отметки есть источник постоянных тревог для родителей.

И пусть заключит Василий Александрович Сухомлинский: «С первых дней школьной жизни на тернистом пути учения перед ребенком появляется идол – отметка. Для одного ребенка он добрый, снисходительный, для другого – жесткий, безжалостный, неумолимый. Почему это так, почему он одному покровительствует, а

другого тиранит, - детям непонятно. Ведь не может 7-летний ребенок понять зависимость оценки от своего труда, от личных усилий – для него это пока еще непостижимо. Он старается удовлетворить или – на худой конец – обмануть идола и постепенно привыкает учиться не для личной радости, а для отметки».

Есть ли попытки отхода от отметок хотя бы на ступени начальных классов?

Такую попытку предпринял Леонид Владимирович Занков в своих экспериментальных классах. Он предложил детям вернуться к отметкам только в конце четверти, а до этого о них не вспоминать. Это помогло ему увлечь их познанием. Пусть отметки будут в классе, говорил он, но как мусор, который собран в кучу в углу комнаты, если кто очень хочет, пусть возьмет.

Некоторые учителя пользуются правом эксперимента учить детей в начальных классах без отметок, допущенном Министерством образования и науки РФ. Этот эксперимент не расширяется. Причиной могут быть то, что, во-первых, учителям не хочется менять привычную свою педагогическую деятельность, во-вторых, многие из тех, кто попытался попробовать учить своих детей без отметок, столкнулись с трудностями. А трудности серьезные.

Одна трудность связана с родителями, которые требуют отметки, чтобы знать, как их Ребенок учиться, ибо них нет никаких других достоверных сведений о продвижении Ребенка. Другая же трудность более серьезная. Дело в том, что учителям предлагается не применять отметки, но не предлагается тот педагогический процесс, который и не нуждается в отметках. Многие учителя, начиная учить без отметок, но в рамках авторитарного обучающего процесса, вынуждены искать заменители отметок. Для кого-то такими становится, скажем, звездочки, которых они рисуют в тетради и пишут в дневниках; для других – слова «молодец», и ребенок сообщает семье, что получил сегодня «молодец»; третьи придумывают другие условные знаки. Учителя эти потом будут обобщать свой «опыт» и утверждать, что учить детей без отметок нельзя, не получается.

А надо было строить педагогический процесс совсем по-другому.

В описании этого педагогического процесса мы будем опираться на очень долгий научный педагогический эксперимент и опыт учителей, которые до сих пор ведут эту практику.

Начнем с того, что сперва разграничим друг от друга отметку и оценку, они - разные вещи.

В учительской речи бытует выражение – «ставить оценки». Оценку ставить невозможно, ибо она есть действие, которое свершается учителем во времени и пространстве, имеет свое развернутое содержание и многообразные формы проявления.

В своей оценочной деятельности учитель сообщает ученику - в более или менее развернутом виде - о своих отношениях к результатам его познавательного труда и к

его поступкам. При этом он опирается, с одной стороны, на установленные стандарты и эталоны, с другой - на свои личные взгляды и вкусы, с третьей же - на индивидуальные особенности ребенка. Оценочная деятельность учителя в гуманной педагогике имеет свою весьма важную цель:

- признать устремления и результаты познавательных усердий ученика,
- дать ориентиры для дальнейшего продвижения,
- указать на возможные отклонения и посоветовать пути совершенствования,
- помочь задуматься над совершенствованием своих нравственных качеств,
- вдохновить, воодушевить ученика, вселить веру в свои возможности.

Оценочную деятельность учитель осуществляет на сугубо личностной основе - с глубоким знанием Ребенка, его потенциальных возможностей, с верой в будущее. При каждой оценке он исходит не столько из того, что уже есть или что еще не достигнуто, а из того, какое продвижение может свершиться в ближайшем будущем. На этой основе помогает Ребенку наметить пути восхождения.

Оценочную деятельность учитель проявляет во многообразных формах: в развернутых словесных суждениях (как правило – устных, но и письменных тоже), помогая Ребенку осознать сходство, превосходство или расхождение результата своих познавательных стараний от нормы, эталона, образца; в более сокращенных суждениях, имея в виду, что Ребенок в силу прошлого опыта поймет, о чем идет речь: что одобряется, что ему советуется, к чему поощряется и от чего отводится; в намеках и напоминаниях, при которых Ребенок задумывается, как дальше действовать; в экспрессивных жестах: выражениях лица, движениях рук и тела, в игре голоса и т.д.

Во всех этих формах оценочной деятельности учитель обязательно вкладывает свое личностное отношение к Ребенку: он удивляется его достижениям в знак того, что Ребенок «вдруг» обнаруживает способность, талант; сорадуется его неожиданным успехам и выражает надежду, что преуспеет большего; переживает вместе с ним его неудачу, но тут же вселяет в него веру на успех; огорчается в знак того, что ожидал от него большего, на что он, конечно, способен, но он не оправдал ожидания учителя и т. д. Все это происходит в условиях налаживания и укрепления с каждым Ребенком духовной общности, взаимопонимания, доверия. В оценочной деятельности своего учителя Ребенок чувствует, что он не один на своем трудном пути становления и в его мотивационном источнике вплетаются старания ради учителя, ради оправдания ожиданий любимого человека.

Оценочная деятельность учителя не может быть объективной, нет объективных оценок, они только и только субъективные, и в зависимости от целей воспитания гуманной педагогики, такими и должны быть. Оценочные суждения строятся с учетом поощрения и воодушевления каждого Ребенка и его субъективного восприятия учителем, а также исходя из своих субъективных педагогических воззрений, чувств, переживаний. Потому учитель, в зависимости от того, как он чувствует Ребенка и что

он считает необходимым сейчас для его продвижения в будущем, дает ему оценку поощряющую, обнадеживающую, воодушевляющую, и никоим образом осуждающую, унижающую, наказывающую, на что провоцирует учителей якобы «объективность» авторитарной педагогики.

Что же есть отметка?

Она есть формальное выражение оценки результата учебных продвижений учеников. Для выставления отметок существуют официально утвержденные нормативы: они и определяют, за что, за какие успехи или за какое количество ошибок пишутся отметки «пять», «четыре», «три», «два» и «единица». Выставление отметок в соответствии с допущенными нормативами и называют объективной оценкой. Нормативы являются руководством для учителей и право ставить отметки даются только им: они учат, они и оценивают учеников отметками.

Становлению личности школьника наносит большой ущерб то обстоятельство, что вся власть контроля и оценки находится в руках учителя. В течение всей школьной жизни ученик не будет привлечен к контролю и оценке своих достижений, он всегда будет зависеть от своих учителей. Получается, что такие важнейшие личностные качества, как контроль и самоконтроль, проверка и самопроверка, оценка и самооценка в нем целенаправленно никто взращивать не будет, скорее даже наоборот: учителя упорно будут отводить его от такого рода творчества. Если ученик сам оценит себя и поставит отметку, она не будет иметь никакую силу, она никому не будет нужна.

Могут ли ученики понять справедливость и объективность выставленных им отметок? Справедливость для них измеряется не учительской объективностью, а собственными притязаниями и желаниями. И если притязания не совпадают с полученной отметкой, конечно, ученик будет недоволен. На этой почве возникают и разгораются конфликты между учеником и учителем, семьей и учителем. Зарождается недоверие к учителю и весь шлейф отрицательных последствий. Конечно, отметки не несут ученикам истинные познавательные мотивы и воспитательное влияние. Скорее, наоборот. Хотя бывают радостные случаи, когда ученики влюбляются в своего учителя и доверяют его отметкам. В практике таких учителей отметки теряют свою социальную значимость, потому они становятся терпимыми.

Отметки, как правило, оторваны от ясного содержательного смысла, от оценочных суждений учителей. Учителя часто довольствуются тем, что просто объявляют ученику свою волю (может быть, с короткими комментариями) и пишут отметку в классном журнале и дневнике. Потому полученная отметка не может сказать, объяснить Ребенку, в каком именно направлении следует ему трудиться и в чем совершенствоваться. В авторитарном педагогическом процессе учитель не считает себя соучастником успехов или поражений своих учеников: он свое дело сделал - объяснил и дал наставление, если ученик не успевает, то это его вина, пусть и пеняет на себя. Отметки не несут родителям содержательную информацию, как им быть и как помочь

Ребенку. Они из отметок извлекают только одну педагогическую меру: за хорошую отметку хвалить Ребенка, а за плохую -ругать, наказывать, лишить удовольствий.

Итак, мы разграничили оценку от отметок.

Гуманная педагогика отходит не от оценок, а от отметок. Она вводит в жизнь Ребенка содержательные оценки и делает его соучастником учительской оценочной деятельности. Для этого нужно, чтобы дети разобрались в способе содержательных оценок. В него входят вопросы: что оценивается, почему оценивается, на основе чего оценивается, какими действиями происходит оценивание, как дальше быть (какие перед собой ставить задачи). Коснемся этих вопросов.

1. Что оценивается. В гуманном образовательном процессе оценкам подвергаются: результаты познавательных стараний, проявленные в разных формах - устно, письменно, в практической и творческой деятельности; сами старания, их качество; нравственно-этические поступки. Оценкам подвергаются также уроки, которые дарит детям учитель, задачи, задания, методы, которые он им предлагает, правила совместной жизни и т.д.

2. Почему оценивается. Ученики постепенно приучаются, что оценивание есть условие успеха. При оценивании обнаруживаешь свои успехи, которые можно дальше умножать, свои неудачи, которых можно в дальнейшем избежать, ошибки, которые нужно поправить. Оценивание скажет тебе, как дальше преуспеть в познании и совершенствовании своего характера, своих способностей, знаний, умений и навыков.

3.На основе чего оценивается. Оценивание происходит на основе совершенных эталонов, образцов, развитого чувства красоты, возвышенных вкусов, опыта, знаний, навыков, взглядов, отношений. Все это подвергается целенаправленному развитию и взращиванию в детях. Учитель показывает им образцы (эталоны) тех форм, которые они должны освоить в процессе познания, учения и творчества. Создает в них образы идеальных действии, поступков, нравов, форм. Вместе с ними обсуждает, почему их нужно принимать в качестве эталонов. Особенной задачей является развитие в детях чувства красоты, которое есть основа всех эталонов.

4. Какими действиями происходит оценивание. То, что подвергается оцениванию, надо сопоставить с образцом, сравнивать с ним и в первую очередь заметить продвижение, успех, хоть малейший (для этого надо быть внимательным, наблюдательным), нужно обнаруживать сходство, отклонения, несоответствия, упущения. Далее нужно провести анализ причин, которые способствовали успеху или спровоцировали неудачи. Среди причин неудачи могут быть: незнание, забывчивость, невнимательность, случайность, слабая старательность.

5. Как дальше быть. Все эти оценочные действия свершаются не потому, чтобы ставить словесные отметки «хорошо» или «плохо», а потому, чтобы усилить стремление к совершенствованию: на основе достигнутого успеха, хоть малейшего, строятся планы последующих успехов, осмысливается, как это сделать, как не упускать

эталон. Весь смысл оценочных суждений в том, чтобы вселить в Ребенке веру в своих возможностях и устремить к достижению совершенства.

Совместная оценочная деятельность такого рода помогает Ребенку всегда иметь перед собой ориентиры для своего продвижения и нравственного совершенствования. Каждая оценка становится содержательной в том смысле, что Ребенок, во-первых, понимает, в каком направлении надо ему двигаться, во-вторых же, он принимает оценку вместе с воодушевляющей искрой своего учителя как собственное решение. Со временем получается так, что дети становится более предупредительными в своей познавательной деятельности, в своих поступках, в своих рассуждениях, но и уверенными и самостоятельными. Участвуя же в оценках уроков и заданий и предлагая учителю свои советы, дети начинают чувствовать себя равноправными участниками педагогического процесса и ответственными за его качество. В практике учителей часто бывает, когда дети, довольные и восхищенные уроком, аплодируют учителю и самому себе, благодарят учителю за урок.

Нужно ли сейчас утверждать, что жизнь детей в школе становится интересным, их духовная общность с учителем все ширится и укрепляется, взаимная любовь находит естественную почву? И есть ли причина сомневаться в утверждении, что дети в такой атмосфере преуспевают в своем познании и духовно-нравственном взрослении больше, чем дети в условиях учительского контроля и выставления им отметок?

Воспитательная и стимулирующая сила содержательных оценок подкрепляется и утверждается всеми условиями гуманного образовательного процесса. Одно из самых главных условий заключается в том, чтобы создать вокруг Ребенка атмосферу, разряженную от страсти к отметкам.

В этом смысле первостепенное значение придается отношению родителей к гуманному педагогическому процессу и содержательным оценкам.

Что надо в этом направлении сделать?

Первое. Грамотно объяснить родителям смысл учительской содержательной оценочной деятельности и уговорить их изменить свое отношение к своим детям, поверить в их возможности и довериться учителю. В крайнем случае, дать учителю возможность до конца первой половины учебного года не пользоваться отметками, а потом, судя по результатам и успехам детей, решить, продолжить или приостановить опыт.

Второе. Объяснить родителям, каким должно быть содержание их общения со своим Ребенком: интересоваться, что было на уроках, какие знания получил, о чем учитель с ними разговаривал, интересно ли ему было. Ни коим образом не задевать вопрос, насколько он показал себя лучше других в классе, а наставлять и призывать к тому, что надо дружить со всеми, помогать товарищам. Пусть дети знают, что родители доверяют и уважают учителя.

Третье. Учителю следует сделать свои уроки открытыми для родителей. Если мама или папа, приведшие Ребенка в школу, имеют время и возможность, надо предложить им побыть на уроке. Иногда желательно специально пригласить всем классом родителей того или иного ребенка, и сделать так, чтобы в течение учебного года на уроках побывали почти все родители. Пусть учитель также планирует открытые уроки для родителей. На уроках они должны увидеть радостную, содержательную, полную с познавательной страстью жизнь всех детей и своего Ребенка тоже. Они должны убедиться, что гуманная педагогика есть благо для детей, а их учитель есть творческая личность. Чем больше родители поверят в своего учителя, тем легче будет ему утверждать практику содержательных оценок в классе.

Четвертое. На родительских собраниях говорить о том, каковы принципы гуманной педагогики и как надо следовать им в семейном воспитании Ребенка. Гуманная педагогика отходит от грубости к детям, от наказаний. Проявляет больше доверия и уважения к Ребенку. Пусть родители советуются с Ребенком при решении семейных проблем, прислушиваются к его мнению. Надо еще, чтобы Ребенок видел, какие у него родители добрые, отзывчивые, читающие, культурные, уверенные, спокойные. Ребенок должен иметь право гордиться своими родителями.

Пятое. К каждому родителю учитель проявляет глубокое уважение, понимание, дружелюбие, культуру общения, старается освободить его от тревог. Учителю нельзя говорить с родителем снисходительно, сверху вниз, менторским тоном. Пусть учитель не забудет, что воспитание Ребенка начинается с воспитания родителей. Среди родительского сообщества учитель должен утверждать свой добрый авторитет.

Следующее важное условие для учителя: в общении с детьми руководствоваться мудростью - «Утверждающий богат, отрицающий беден». Это значит, что в каждом Ребенке надо искать не ошибки и провалы, а успехи. Нам нужно не ошибками детей возмущаться, а их малейшими успехами восхищаться. Какими бы не были ошибки, допускаемые Ребенком, сквозь них важнее заметить хоть малюсенькое продвижение и на нем строить его будущее, его перспективные линии, наше общение с ним. Нельзя преувеличивать значение ошибок, упрекать учеников из-за них. И не надо устраивать в классе такие унизительные процессы, каким является «исправление ошибок». По опыту знаем: ошибки при этом не исправляются, разве только в тетрадях для контрольных, но остается в учениках горечь и раздражение. Как же тогда быть с ошибками?

Здесь опишем еще один метод, о котором не говорили при обсуждении темы «Радость познания». Мы называем его «методом зеленых чернил».

Дети, конечно, будут допускать досадные ошибки в своих письменных работах. В связи с этим один из советов заключается в следующем: никогда детям не говорить, что от выполнения этого задания зависит что-то важное в их жизни. Им вовсе не надо знать, что работа эта - контрольная, проверочная и какая-то инстанция будет строго

проверять качество ее выполнения. Это не вызовет в детях большую ответственность, но тревогу обязательно вызовет, что и станет одной из причин допущения ошибок. Пусть дети выполняют письменные задания для своего удовольствия, или для того, чтобы порадовать учителя и родных людей. Эти свободные мотивы больше уберегут их от допущения ошибок.

И как нам быть с теми ошибками, которых дети будут допускать в своих работах, как их править?

Первое, что мы должны сделать – это предупредить их от допущения ошибок, помочь самим выяснить, какого рода коварные ошибки могут быть допущены и как их преодолеть.

Второе, пусть каждый ученик после выполнения работы внимательно просмотрит ее и поправит ошибки, если они все же прокрались в работе. Исправленная самим ошибка уже не ошибка.

Третье, и самое важное. Учитель просматривает работы детей и делает отметины не красными, а зелеными чернилами. Это значит: он ищет в работах детей продвижение, успех, и именно это и отмечает зелеными чернилами, отмечает аккуратно, красиво. Пусть это будет самое незначительное продвижение. Пусть это будет хоть буква правильно написанная. Тем самим учитель делает две вещи: направляет внимание детей, к чему придерживаться и внушает радость успеха. Детей в познании надо вести от успеха к успеху, советует Василий Александрович Сухомлинский. Что же касается самих ошибок, их учитель выписывает в отдельной тетради и анализирует, насколько они типичные для всего класса или индивидуальные, в чем причина их допущения. Далее создает новые задания, творческие упражнения, методические подходы для их устранения. Сами ошибки с детьми не обсуждаются, но выполняя новые задания, они заново осмысливают правило, закон, способ действия, норму и преодолевают их. Но если все же будет необходимо,- в исключительных случаях,- учиться на ошибках, то надо делать это с той целью, чтобы дети вынесли новые знания и совершенствовали в себе умение самоконтроля, самопроверки и самооценки.

Вопрос о том, как отчитываться перед родителями.

Отчет должен быть убедительным, ясным и содержательным.

В конце первого полугодия - в декабре (а потом в конце учебного года, то есть, два раза в год), за десять дней до начала каникул, учитель объявляет детям, что у них в классе начинается «секретная» работа: каждый будет готовить для своих родителей пакет о своих достижениях. Учитель объясняет, что это будет сюрприз родным людям, неожиданная радость для них, потому надо держать в секрете. Секрет усиливает мотивацию работы детьми над пакетами.

Смысл пакетов в следующем: в течение десяти дней на уроках каждый Ребенок готовит странички со своими лучшими наработками. Такими могут быть: образцы сочинений, решений математических примеров и задач, самим придуманные задачи и

примеры, рисунки и аппликации, грамматические упражнения, письма для мамы, для отца, для бабушки, рассказ о своих мечтах, о жизни в школе и т.д.

Каждая работа доводится до совершенства, потому ребенок может несколько раз переписать, долго составлять образцы своего творчества. Они знают, что надо удивить родных людей своими продвинутыми умениями, способностями и знаниями. Готовые странички каждый кладет им же сделанном и красочно оформленном пакете, на котором сверху пишут посвящения.

С тем временем учитель пишет характеристику на каждого Ребенка. Принцип составления характеристик таков: вначале говориться об ярких личностных качествах Ребенка (какой он дружелюбный, внимательный, смелый, какие он проявляет способности, усердие); далее рассказывается о продвижениях Ребенка в познании – чему научился, чем удивляет одноклассников; потом высказываются пожелания: на что обратить внимание, что желательно поправить в своем характере. В заключении же учитель поздравляет Ребенка с наступающим Новым Годом и высказывает добрые пожелания.

Каждую характеристику учитель зачитывает перед детьми, и они могут внести в нем изменения. Учитель направляет детей, чтобы они усматривали в товарищах положительные качества. Характеристика печатается на листке (она не превышает одну страницу), подписывает завуч школы, ставиться школьная печать и кладется в пакете. После этого пакет заклеивается и оставляется на парте ученика.

В течение всех этих десяти дней каждый Ребенок несет домой пригласительный билет на общее собрание родителей. Билеты они готовят тоже сами. Учителю уже не надо будет напоминать детям, чтобы они обязательно сообщили родителям не пропустить родительское собрание, ибо каждый сам в этом заинтересован.

Вся эта работа полна воспитательным накалом: в детях зарождается чувство заботливости, им надо доставить родителям нежданную радость своими успехами; готовя пакеты, они думают о членах семьи, переживают чувство долга и ответственности; они осознают плоды своих стараний, оценивают их, взращивают в себе мотивы для устремления к лучшему.

А теперь нам нужно вообразить, каким будет родительское собрание, имеющее такую предысторию.

Как обычно проводятся родительские собрания в условиях оценки с отметками, это хорошо известно: учитель раздает табеля и тут же начинает говорить, как кто-то учится хорошо, кто-то пропускает уроки, кто-то шалит на уроках, кто-то плохо пишет, родителям следует обратить внимание, помогать ребенку и т.д. и т.п. Многие из родителей возвращаются домой озлобленные на своих детей и начинают принимать вовсе не педагогические меры.

Здесь собрание будет другого рода.

Конечно, родители придут без опоздания: дети от них этого будут требовать. Придут мама с папой, дедушка с бабушкой – они все приглашены самим Ребенком.

Классная комната будет полным, придется занести стулья, чтобы уселись все.

С чего начнет учитель?

«Уважаемые родители,- скажет он им,- спасибо, что нашли время для нашего общего собрания. Дети вам приготовили сюрпризы, они лежат на партах, готовили они их с любовью и заботой о вас. Возьмите пакеты, откройте их, посмотрите, что они в них для вас, а потом поговорим».

Надо наблюдать, с каким трепетом родители будут открывать пакеты, доставать содержимое. Долго и с удивлением они будут рассматривать каждый лист, не веря своим глазам.

Кто-то подойдет к учителю и тихо спросит: «Вы не ошиблись, может этот пакет другого, а не моего Ребенка?»

Какой-то папа в пакете обнаружит письмецо для него. В нем заботливой рукой записано Ребенком: «Пап, ты хочешь, чтобы я курил? Нет? Тогда сам бросай курить». Подойдет этот папа к учителю и спросит: «Это вы продиктовали моему Ребенку?» И когда учитель заверит, что нет, спросит с недоумением: «Что же мне теперь делать?» И пусть решает папа сам, как ему дальше быть.

А вот бабушка прослезилась: внук признается ей в любви и просит простить, если иногда обижает ее.

Опять папа, он себе места не находит: в конвертике только для него Ребенок вложил письмо, в котором крик детской души: «Пап, не бросай нас, пап, не бросай нас, пап, не бросай…».

Что же касается детских познаний, родителям становится все ясно: как Ребенок пишет, какие сложные задачи решает или сам придумывает, какие творческие сочинения пишет, какие выучил стихи какие, какие мудрости слагает, какие прекрасные картины рисует, чем увлекается…Странички, вложенные в пакетах, подробно об этом рассказывают. А учительская характеристика – как программа, на что обратить внимание в семейном воспитании Ребенка.

Захотят ли они поменять эти пакеты на табеля с цифрами? Могут ли эти пресловутые пятерки, четверки и тройки сказать большего, чем повествует содержимое в пакетах?

Они не будут уже задавать лишних вопросов учителю, но обязательно спросят: «Как все это у вас получилось?»

И тогда учитель, которого родители уже признали и приняли как своего родного человека (учтем, что многие из них бывали на уроках, общались с учителем и получали от него добрые советы, а дети с восхищением рассказывали им о своей школьной жизни), расскажет им о детях Света, о гуманной педагогике, о законах развития, о своих творческих поисках.

Учитель этот твердо будет знать: чтобы Ребенок учился успешнее, ему нужны не наши проверки, тестирования, экзамены, контрольные, балы и отметки, а наше восхищение, удивление, радость, сочувствие, помощь, сотрудничество и дружба.

Приглашение к сотрудничеству

Задание первое

Предлагаем разделить текст на несколько смысловых частей и дать название каждой части.

Задание второе

Пожалуйста, найдите этим высказываниям место в тексте, где мы могли бы их цитировать.

«Понимание ребенком отметки, поставленной учителем, требует достаточно высокого уровня самооценки, а это происходит не сразу. Без этого диалог учителя с учеником посредством отметок похож на разговор двух глухих».

Д.Б.Эльконин. Психология обучения младшего школьника. М. 1974, с. 39

«Если до сих пор применяем поощрения и наказания, то это показывает несовершенство нашего искусства воспитания. Лучше, если воспитатель добьется того, что поощрения и наказания станут ненужными».

Антология гуманной педагогики. Ушинский

Найдите страницу в книге и укажите.

«Ложные, но ощутительные эти основания следующие: первое и самое употребляемое – ребенок учится для того, чтобы не быть наказанным; второе – ребенок учится для того, чтобы быть награжденным; третье – ребенок учится для того, чтобы быть лучше других; ребенок или молодой человек учится для того, чтобы получить выгодное положение в свете».

Антология гуманной педагогики. Толстой

Найдите страницу в книге и укажите.

«Отметка как результат оценки носит всегда субъективный характер и, как таковая, всегда рождает недоразумения между учеником и учителем. И кроме того, оценивает учитель, который исходит из общей природы предмета и будущих интересов ребенка. Ребенок не понимает ни того, ни другого, и поэтому в большинстве случаев он останется недовольным».

Антология гуманной педагогики. Узнадзе

Найдите страницу в книге и укажите.

Задание третье

Определите, пожалуйста, ваше отношение к приведенной идее Л.Н.Толстого о духе школы.

«Есть в школе что-то неопределенное, почти не поддающееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогики и вместе с тем составляющее сущность успешности учения – это дух школы. Этот дух подчинен известным законам и отрицательному влиянию учителя, т.е. учитель должен избегать некоторых вещей, для того, чтобы не уничтожать этот дух. Дух школы, например, находится всегда в обратном отношении к принуждению и порядку школы, в обратном отношении к вмешательству учителя в образ мышления учеников, в обратном отношении к продолжительности урока и т.п. Этот дух есть что-то, быстро сообщающееся от одного ученика к другому, сообщающееся даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженности соревнования, что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее, и потому долженствующее быть целю всякого учителя. Как слюна во рту необходима для пищеварения, но неприятна и излишня без пищи, так и этот дух напряженного оживления, скучный и неприятный вне класса, есть необходимое условие принятия умственной пищи…поэтому смотреть на веселый дух школы как на врага, как на помеху есть грубейшая ошибка, которую мы слишком часто делаем…Задача учиться… состоит в том, чтобы постоянно давать пищу этому оживлению и постепенно отпускать поводья ему».

Антология гуманной педагогики. Толстой

Найдите страницу в книге и укажите.

Задание четвертое

Обсудите, пожалуйста, эту историю.

Гром и молния

Учитель хвастается: «Я работаю без отметок!».

Это означает: «Видите, какой я добрый и творческий!»

Но вот ходит он по классу вдоль рядов, держа ручку с красными чернилами и проверяя домашнее задание.

Кому-то зарисовал в тетради солнце со многими лучиками.

Кому-то – солнце с меньшим количеством лучиков.

Они рады.

Некоторым досталась туча с молнией, что по смыслу означает: «Разрази тебя гром и молния».

Кое-кто заплакал, один – в истерике.

С чем первые вернутся домой и что они скажут своим родным, ясно: «Я сегодня солнышко получил». И родители, конечно, порадуются.

Но с чем вернутся остальные?
Опять с тучей и молнией?

Задание пятое

Проанализируйте, пожалуйста, рассказ Василия Александровича Сухомлинского.

Ивовый прутик

У Мити не ладилось с математикой. Вот и сегодня учитель дал контрольную работу и Мите попалась очень трудная задача. Долго он бился над нею; ничего не выходит. Удрученный неудачей, Митя стал рисовать на листке голубей. Обидно было мальчику, почему это у других задача уже получилась, а у него не получается? Неужели он и в самом деле тупой (так сказал отец)?

Увидел учитель, что Митя рисует голубей. Подошел к нему, взял дневник и записал в нем: «Сын ваш опять ничего не делает. Почему Вы не принимаете никаких мер?»

У Мити руки и ноги похолодели. Строгий отец е него, опять бить будет.

Мрачный, печальный возвращается Митя домой.

«Ну что же, раз я ни к чему не способный – бейте меня, бейте»,- подумал мальчик, и жаркая волна гнева залила сердце и выплеснулась слезами.

Митя отломил ивовый прутик, положил его в дневник.

Так и дал он вечером дневник отцу – с ивовым прутиком.

Отец раскрыл дневник, прочитал записку, посмотрел на прутик. Лицо его залилось краской стыда. Он сидел до глубокой ночи с открытым дневником и с прутиком в руке.

Митя подошел к отцу, прикоснулся к его руке. Отец поднял руку, обнял сына и прижал его к груди.

Задание шестое

Советуем почитать:

*Ш.А.Амонашвили. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М. Просвещение. 1984

*Ш.Амонашвили. Школа Жизни. М. Издательский Дом Шалвы Амонашвили. 2007

*Ш.А Амонашвили. Гуманная педагогика. Ч. 2. Глава - «Размышления об оценочной основе педагогического процесса». М. «Амрита-Русь». 2011

Школьные анекдоты

Учительница Вовочке:

- Вовочка, почему у тебя в диктанте такие же ошибки, как у твоей соседки Сидоровой?

- Так у нас ведь одна учительница, Марь Ивановна!

***

Сын говорит матери:

- Я больше в школу не пойду!

- Это почему же?

- Да ну… Петров опять будет из рогатки стрелять, Сидоров учебником по голове, Васильев подножки ставить… Не пойду!

- Нет, Вовочка, ты должен идти. Во-первых, тебе уже 40 лет, а во-вторых, ты директор школы!

***

- Вовочка, кого ты больше любишь: брата или сестренку?

- Сестренку, она мой портфель в мусоропровод выбросила.

***

- Как дела в школе, сынок?- спрашивает отец Вовочку.

- Я с отцом двоечника не разговариваю…

***

Мать спрашивает Вовочку:

- Вовочка, что-то я не вижу твоего школьного дневника!

- Его Васька взял, родителей попугать…

Тема 12. Учитель гуманной педагогики

УВАЖАЕМЫЙ УЧИТЕЛЬ!

Мы дошли до самой главной проблемы и, осмысливая содержание наших размышлений по ней, вдруг поняли: ведь все основное, что хотели сказать об учителе для гуманного педагогического процесса, в той или иной форме, в разных контекстах уже изложено в предыдущих темах. Что же осталось добавить? Мы решили предложить Вам такой ход размышлений: углубиться в выявление образа учителя авторитарной педагогики и на этом фоне показать обобщенный образ учителя гуманного педагогического процесса. Образ авторитарного учителя, по нашему убеждению, поможет нам более содержательно осмыслить облик гуманного учителя. Желание, а не принуждение есть самое важное, самое сильное условие для обновления своего внутреннего мира. Желание есть личностное состояние, и его нельзя возбудить силой, оно проявляется изнутри, хотя поощряется внешней действительностью. С этим намерением и приступаем к нашим размышлениям.

Шалва Александрович вспоминает своих школьных учителей.

«Люблю я их и как ученик, прошедший одиннадцатилетний учительский авторитаризм, когда с озабоченным лицом бросал мне кто-нибудь из них спасательный круг, и как в дальнейшем их коллега, который познал их нелегкую и не очень уж веселую жизнь, познал их как обычных людей.

В жизнь Ребенка учителя начинают входить со дня его поступления в школу. Входят они по очереди в эту жизнь каждый со своими задачами, решают эти свои задачи и уходят. И редко кто думает, что нужно было войти в жизнь Ребенка не со своими задачами и заботами, а с тем намерением, чтобы именно в ней найти задачи и заботы самого Ребенка и помочь ему справиться с ними. Иначе учитель вносит в жизнь Ребенка недоумение, тревогу, а не зажигающий его огонек. Так входили в мою жизнь учителя физики, химики, математики, биологии и оставляли в моей душе смятение: что мне делать, как быть, кто мне поможет?

Так ворвалась в мою жизнь и высокая худая женщина с тонкими чертами лица, чуть согнутая, с тощими, как макароны, ногами, постоянно в черном платье и обязательно с портфелем. У нее был сухой голос, он до сих пор звучит у меня в ушах: голос безжалостный, голос, не знающий теплоты любви. Она - Е.И.К-дзе - была у нас классной руководительницей и учительницей русского языка. Я не любил ее, и вряд ли кто любил ее в нашем классе. Я зубрил до отупения стихи и рассказы, но, задай мне вопрос об их содержании, о грамматике слова, я сразу терял дар речи, злился и краснел до ушей, потому что она еще издевалась надо мной.

Бывало и так: придет она к нам домой, не ко мне, разумеется, чтобы посидеть рядом со мной, помочь, объяснить, подбодрить; это было не в ее привычках. Приходила она

для того, чтобы достать из своего черного портфеля классный журнал и показать маме, какие у меня там стояли плохие отметки, а затем напугать ее, что дела мои плохи, что я останусь в классе.

Что же дальше происходило в семье? И как я мог объяснить маме, что я не виноват, что я стараюсь, что этот русский язык не дается мне, что я обязательно исправлю отметки по математике, по химии, по английскому, что не надо нанимать мне репетиторов и давать им ее пенсию?

Так я пришел в одиннадцатый класс и к выпускным экзаменам. «Ты у меня отметку не получишь!» - говорила она мне. Я не был хулиганом, не грубил ей на уроках, я боялся ее и сильно ненавидел. Не видеть мою ненависть было невозможно. Может быть, потому она и мстила мне?

И отомстила бы, если бы не случай.

Накануне письменного экзамена по русскому языку мой одноклассник дал мне шпаргалку: «Эта тема обязательно будет, я знаю!» Я взял и зазубрил весь текст со всеми орфографическими и пунктуационными нюансами. Всю ночь упражнялся в написании этой темы. Е.И.К-дзе велела мне сесть за первую парту. Пришедший на экзамен инспектор важно распечатал пакет, в котором были засекречены темы для сочинений. Да, мой друг, предназначая нам задания, прекрасно угадал, о чем шушукались руководители образования; я взял ручку и начал писать - медленно, осторожно, выводя каждое слово как образец каллиграфии и орфографии. Ходят экзаменаторы по залу, зорко следят, не списывает ли кто. Останавливается над моей головой Е.И.К-дзе, наблюдает, как я пишу, подозрительно изучает каждое мое движение. А я пишу. «Нет, не найдете у меня шпаргалку, глубокоуважаемая Е.И., видите, я пишу сам... Та шпаргалка, которую вы у меня ищете, она есть, но недосягаема для вас... Я из головы списываю... Мне и думать не надо, стойте над моей головой сколько хотите, позовите и других экзаменаторов, пусть удостоверятся, что я пишу сам!» Она все же не стерпела: покажи, что у тебя там, говорит; пожалуйста, говорю, смотрите. Откуда ты списываешь, спрашивает хмуро; ниоткуда, отвечаю... На другой день я узнаю, что получил по сочинению «пять», она противилась членам комиссии, доказывала, что я не владею русским языком, слова без ошибки не могу написать. Но что же оставалось было делать членам комиссии, ведь сочинение написано содержательно, без ошибок, чисто и аккуратно. Не проводить же повторный экзамен для меня? И мне поставили «пять». Ну как, уважаемый Учитель, может быть, надо было мне идти в комиссию и чистосердечно признаться, что списал, что ребята заранее знали, какие будут темы, может быть, нужно было просить членов комиссии поставить мне «два» и отпустить без аттестата из школы? Нет, я этого не сделал и оправдываю свое тогдашнее поведение даже сегодня, став ученым-педагогом и психологом. Я оправдываю всех выпускников всех школ, которые списывают на экзамене, ибо это не они, а их авторитарные учителя провинились перед ними, это они,

погнавшись за количеством своих строгостей и требований, забыли, что растят людей, а не закладывают программы в компьютеры.

Эх, Е.И., Вас уже давно нет в живых, и, чтобы не остаться совсем уж неблагодарным по отношению к Вам, я закодировал Вас в Ваших же инициалах!..

А этот пожилой человек, среднего роста, с густыми усами, с приветливым взглядом, всегда в галстуке, с прекрасными манерами, с обильным добрым юмором, этот Георгий Мгалоблишвили, историк, вошел в мою жизнь тихо, спокойно, как давнишний знакомый, как человек, которого ждут. Да, мы и вправду ждали его. О Жоре (как его звали старшеклассники) мы все были давно наслышаны, нам о нем говорили ученики предыдущих классов, они восхищались им, любили его и учили историю так, как будто все собирались стать историками Грузии, Древнего Востока, древнего мира, как будто все готовились стать археологами и перекопать всю Грузию в поисках останков наших предков. Мы видели Жору в коридорах, как он, окруженный старшеклассниками, разговаривал с ними, те повышали голос в знак правоты своих исторических взглядов, и он тоже тогда повышал голос, потому что тоже считал себя знающим историю. «Не может быть», «Почему, это так», «Не могло быть», «А ты почитай», «Я уже читал»... Эти произнесенные громко аргументы помню до сих пор. Не раз видел я его в разных углах коридора или стоящим у окна и о чем-то тихо беседующим с парнем. О чем тогда он секретничал с ним (или с другим, с третьим, в отдельности с каждым), знали, наверное, только они вдвоем. И я мечтал: неужели когда-нибудь тоже буду с ним вот так, наедине, тихо, мирно секретничать, как бы это было здорово, наверное, разговор будет страшно интересным. Ну и что же, если тот стоял перед ним опустив голову, глядя в другую сторону, краснея, как мак. Все равно, мне хотелось переживать вот эту роскошь общения.

Пришел он к нам в девятом классе и уже на втором уроке истории заглянул в мою душу. Слушай, говорит мне Жора, ты, оказывается, пишешь стихи? Я покраснел. Может быть, принесешь мне почитать? Я специально переписал в тетрадь стихи для него и передал Учителю. Закончился урок. И я увидел, как стоит он у окна один и читает мои стихи. Увидел меня, подозвал к себе, и моя мечта сбылась. «Слушай, давно ты начал писать? С четвертого класса. У тебя еще есть стихи? Есть. Здесь некоторые понравились мне, говорит Жора, но - понимаешь, в твоих стихах много политики. Таких стихов я не люблю. Ты принеси мне те, которые никому не показываешь, которые написаны сердцем, а не умом». И я покраснел. Я же специально отбирал для него стихи, чтобы показать ему, какой я, видите ли, понятливый, воспеваю нашу счастливую жизнь. Я был поражен. И доверил ему почитать стихи, которые никогда и никому не показал бы. Стихи о любви, о грусти, о жизни, о смерти, стихи откровения. А спустя несколько дней он возвратил мне папку, в которой были листки со стихами, и в той же уединенной обстановке начал некоторые из них читать наизусть. Хорошие стихи, говорит, сами запомнились.

Ой, Учитель ты мой, дай обнять тебя, дай поцеловать, дай смотреть на тебя со слезами на глазах! Что ты со мной делаешь? Как ты мне, оказывается, нужен, Жора! Тебе запомнились мои стихи, и только от того, что ты их читаешь мне вот здесь, у окна в коридоре, на третьем этаже, на перемене, когда вокруг шумят ребята, с криком устанавливают порядок дежурные учителя, и все равно мы с тобой одни, - только от того, что я слышу, как тихо, вполголоса, но с чувством ты читаешь мои стихи, я становлюсь - смотри на меня, пожалуйста! - я становлюсь другим человеком!.. Да, я пишу и шуточную поэму, кто Вам сказал об этом? Ребята, конечно, знают... Почитать написанные часто на уроке истории?! Нет-нет, нельзя! Как почему? Дело в том, что... Дело в том, что там и о Вас тоже, а Вы не обидитесь?!

Я писал тогда целую поэму, подражая стихам из «Витязя в тигровой шкуре», знаете, о чем? О шатало. Известно вам это слово? До сих пор оно живет в наших школах. Шатало означает удирание с уроков. Не хочется по разным веским причинам или да же без причин сегодня быть на уроках? Бери свою школьную сумку, и пусть видит мама, как ты идешь в школу. А ты в школу не пойдешь, пойдешь на шатало, то есть весь день, пока в школе идут уроки, можешь гулять по улицам, делать круги по улицам города на трамвае, сидеть в парке, смотреть новый фильм в кинотеатре. В общем, день в твоем распоряжении, живи и радуйся, только оглядывайся зорко по сторонам, чтобы какой-нибудь знакомый не увидел тебя и не донес твоим родителям, твоей Е.И.К-дзе, что по улицам шлялся во время уроков.

И я написал поэму «Хвала шатало». Писал ее с увлечением, потому что шатало составляло часть нашей жизни, оно было проявлением нашей борьбы против учителей, против двоек. С еще большей азартностью и вдохновением я писал ее после того, как Жора, перед тем как начать урок, говорил мне: «Почитай нам новую главу твоей поэмы!..»

Из меня не вышел поэт, и я не жалею об этом. И Жора не поэта искал во мне. Утонченного вкуса Учитель знал, что он никогда не возгордится мною тем, что воспитал поэта. Он не искал повода для того, чтобы возгордиться будущим. Просто он был вот такой души человек - открытый, дружелюбный. Ему не надо было держать класс в руках, чтобы была дисциплина, не надо было заботиться, чтобы мы не пропускали его уроки, не приходили неподготовленными. Мы любили его и влюбились в историю, в эту удивительную науку, только не с той программой, которая навязывалась школе как единая, централизованная, которая была построена на имперских и идеологических началах, а с той, с которой приходил к нам Жора и которая побудила нас потом писать доклады по истории, изучать исторические памятники, исследовать археологические находки, записывать воспоминания старейших людей об исторических событиях их времен, спорить при обсуждении грузинской архитектуры, культуры, по поводу установления точных исторических дат, имен...

Вы хотите узнать, почему я так фамильярно говорю о своем учителе, называя его только по имени - Жора? Не возмущайтесь, пожалуйста, мы же не так к нему обращались, а «Жора-масцавлебело» («Жора-учитель»). А Жорой мы называли его лишь для себя, в ученической среде. Но надо только понять, какое мы вкладывали в него, в это имя, уважение к нашему наставнику Георгию Мгалоблишвили, перед светлой памятью которого я лично буду преклоняться до конца дней своих...

Мою жизнь в школе всегда осложняли отметки. Я всегда был беден хорошими отметками и богат плохими. Положение мое особенно обострилось в шестом-седьмом-восьмом классах, когда иные учителя переводили меня в следующий класс с большими оговорками и условиями. Не скажу, что я назло учителям не хотел учиться и что я был недисциплинированным и невнимательным на уроках, из-за чего учителя мстили мне. До меня просто не доходили химические формулы, законы физики, логарифмы математики. А помочь мне подняться до их сути никто не желал. От меня только требовали, чтобы я усилил свои старания, возмущались из-за моих грубейших ошибок в контрольных работах, напоминали, что мое отставание ничем хорошим не завершится. Глубокоуважаемая Е.И.К-дзе грозила мне переводом в другой класс, чего, конечно, мне никак не хотелось; она же находила возможность информировать маму о моих бедствиях. В общем, я тонул в море требовательности и страха - что дальше будет. Понимали и помогали мне мои одноклассники-друзья: кто объяснял, кто давал списывать, кто успокаивал, кто приглашал готовить уроки вместе. Но это не спасало меня.

И вот мне впервые бросили спасательный круг. Это было в седьмом классе. Пришла тогда к нам Варо Вардиашвили, учительница грузинского языка и литературы. Было ей, наверное, под шестьдесят. Стройная, обаятельная, с сединой, невысокого роста, то в очках, когда читала, то без очков. Глаза ее смотрели на тебя с пониманием, а лоб иногда морщился в знак досады из-за неоправданных надежд, которые возлагала она на тебя. Всегда сдержанная, спокойная, одетая красиво, гармонично. Владела она тонким юмором и более утонченной насмешкой, которые могли уколоть тебя, могли на казать, но не оскорбляли, не унижали, а возвышали. Умела тайком вытирать слезы, когда кто-нибудь из нас читал свое сочинение, полное чувствами и смелостью самостоятельных суждений, и это были слезы радости, умела смеяться тихо, из глубины, когда опять кто-нибудь из нас артистически читал отрывки из произведений Ильи Чавчавадзе, в которых было много юмора и мудрости. И когда она вытирала слезы тайком от нас, у нас тоже были слезы в глазах, и когда она смеялась, смеялась сдержанно, но от души, такой же сдержанный смех мигом пролетал по нашей классной комнате.

Пришла она к нам со своей исключительной любовью к грузинскому слову - языку, речи, со своими глубокими знаниями и пониманием грузинской литературы, со своим преклонением перед гением Руставели, перед величием Ильи Чавчавадзе. И пришла с тем, чтобы привить каждому из нас те же самые чувства и отношения к родному языку,

к родной культуре. Она вовсе не намеревалась добиться этого силой требовательности и властностью отметок. А делала это путем увлечения, притом страстного, самопознанием и самоутверждением, творчеством и поиском. Она всем в школе была известна как Деида Варо (Тетя Варо), и это было проявлением той глубокой любви, которую питали к ней все без исключения ее ученики и, конечно, я тоже.

Она была первой из всех моих учителей, которая бросила мне спасательный круг и спасла. Спасла она мою душу, не дала моему сердцу ожесточиться, влила в меня веру в мои возможности к творчеству.

И что это был за спасательный круг? Я написал сочинение. Она прочла его. И когда возвращала тетради, протянув мне мою, сказала совершенно естественным, без педагогической фальши голосом: «У тебя удивительно поэтический стиль, вкус к слову. Я отметила в тетради понравившиеся мне фразы!» Я раскрыл тетрадь, на полях страниц с сочинением в нескольких местах было приписано: «Молодец!», «Отличная фраза», «Красиво»...

Боже мой, кто это пишет?! Та самая, всем известная учительница Варо Вардиашвили! У меня удивительный поэтический стиль!.. У меня вкус к слову!.. Знают ли об этом другие учителя? Почему они видят во мне неспособного к их наукам? Удивительный стиль и вкус к слову - это особый дар, и он у меня есть, его во мне открыла Варо Вардиашвили, нет, Деида Варо. Зачем мне жалость иных учителей... Я становлюсь гордым. Учитель, дай своему ученику возгордиться тем, что он у тебя такой способный, и сам гордись им, это может спасти его, если он оказался в беде никудышности и неуверенности!

Бегу домой, даю самому себе сочинение, пишу всю ночь. Стараюсь блеснуть еще своим стилем и вкусом. Что Деида Варо скажет мне на этот раз? Она подходит ко мне, когда все мы пишем грамматическое упражнение, и говорит своим бархатным, своим спокойным, ласкающим меня голосом: «Ты это для меня написал? Спасибо. Так подари мне это сочинение. Оно еще лучше, чем предыдущее. Я тебе в журнале «пять» поставила!» И отходит. Но нет, возвращается и говорит совсем тихо, чтобы было слышно только мне: «Но моя пятерка в журнале краснеет рядом с другими отметками. Ты подумай об этом, хорошо?..»

Бегу домой. Моя пятерка не должна краснеть, надо обязательно решить задачу и в химических формулах надо разобраться. Мой удивительный поэтический стиль и мой вкус к слову - это всемогущая сила, она поможет мне понять непонятное, освоить неосваиваемое. Бьюсь и бьюсь над задачами и параграфами. Ребята, а как вы решили задачу, давайте сверим... А эту формулу не так ли надо понять? И сам начинаю объяснять другим, даю некоторым списывать мое решение. Учительница математики удивлена. Хорошо, говорит, ставлю тебе «четыре». А Деида Варо спрашивает меня: «У тебя нет сегодня нового сочинения? Ну ничего! Принеси, когда напишешь!..» Я несу и несу ей сочинения, она уже не ставит мне отметок. Да и зачем мне они? У меня же

кроме удивительного поэтического стиля обнаруживается способность к критическому анализу, творческому мышлению!..

Так перехожу в восьмой класс. Учителя не жалуются, никто не ставит мне натянутую тройку с условиями, речь идет о четверках, а то и о пятерках. А вот «глубокоуважаемая» Е.И.К-дзе почему-то по-прежнему не благоволит ко мне. Мне говорят, что Деида Варо сказала на педсовете что-то хорошее обо мне.

Перехожу в девятый класс. У меня появляется тетрадь для домашних заданий - «для стихов и математики». Учительница математики заинтересовалась ею, забрала ее и вернула спустя неделю. Хорошо, очень хорошо, говорит она, и задачи я начинаю решать на пятерки. Хороша математика, и нравится мне учительница тоже. А вот физик такой грубый. Ему нипочем все мои способности, раз нет у меня способности к физике. И как я ни стараюсь, становлюсь немым перед его грубостью. Надо защитить себя. «Почему вы мне ставите тройку? Вы несправедливы ко мне!..»

Так я перехожу в десятый класс.

Деида Варо рекомендует меня председателем литературного кружка. Приглашает к себе домой. Дарит мне книгу по истории грузинской литературы с надписью. Спрашивает, почему в театре я был один, а не с красивой и умной девушкой. Я краснею. Она мне советует записаться в кружок выразительного чтения, которым руководит Серго Закариадзе...

И вот одиннадцатый класс, завершающий.

Литературные диспуты, встречи, разборы, представления, сочинения в полную тетрадь каждое, пишутся они за одну ночь, доклады с исследованием литературных проблем, собираю материалы месяцами в библиотеках, институтах... Мне говорят, что Деида Варо выдвигает меня в список кандидатов на медаль, Жора поддерживает ее. Физик смиряется, и учительница химии тоже, только вот «глубокоуважаемая» Е.И.К-дзе... Но там тоже обошлось, спасла шпаргалка...

Я сейчас смотрю на фотографию, на ней Деида Варо в середине, слева стою я, справа - мой друг, тоже обожающий Деида Варо и тоже спасенный ею. Снялись мы у фотографа после сдачи последнего экзамена. Всегда, когда я смотрю на эту фотографию, вглядываюсь в мудрое лицо педагога от Бога, в ее обаятельную улыбку, застывшую на снимке, меня тревожит один и тот же вопрос, полный ответ на который я не могу найти: как сложилась бы моя судьба, моя жизнь, не будь спасательных кругов Деида Варо?

Было это в конце 40-х годов. Это было время, когда вождь был в зените. Могла ли тогда Деида Варо предвидеть, что жизнь обязательно круто изменится, за этим последует свержение идеологического диктата и мифа о коммунизме? Я не могу этого утверждать. Но не могу объяснить ее рискованного противостояния пропитанной культизмом и идеологией программе по грузинской литературе. Она не любила говорить с нами о партийности литературы, не увлекалась обучением стихов о вожде,

произведений о великих стройках. Сейчас, спустя более чем полвека, я могу расценивать ее педагогическую деятельность как подпольную, ибо объявить во всеуслышание, что отодвигаешь и отбрасываешь программную литературу и половину учебного года посвящаешь тому, чтобы твои ученики впитали в себя «Витязя в тигровой шкуре» великого Руставели или целый учебный год прожили они вместе с тобой в духовном мире Ильи Чавчавадзе, - это было равносильно тому, чтобы на собственном опыте убедиться в существовании архипелага ГУЛАГ и все го того, что там происходило. Рисковал и Жора, который героические идеалы черпал из истории Грузии и, как я потом понял, также в каких-то нелегальных формах подменял курс так называемой «Истории СССР» «Историей Грузии», давал нам обильную пищу для размышлений о своей Родине. Но оба они рисковали еще и тем, что строили с нами гуманные, дружеские, заботливые взаимоотношения. Общаясь с каждым из них, я чувствовал себя человеком, чувствовал их уважение ко мне, их доверие, их оптимизм. Не рисковала ничем только Е.И.К-дзе, не рисковали и другие учителя, которые всеми средствами старались держать нас в тисках, заставляли и принуждали учиться и проявлять воспитанность.

Учителя моей школьной жизни! Скольких я сменил вас за свое одиннадцатилетнее учение? Вас было, если не очень ошибаюсь, около сорока, всех не припомню. Не хочу быть неблагодарным по отношению к вам, не осмелюсь сказать, что вы не заботились обо мне, что вы не желали мне добра. Конечно, вы хотели принести мне счастье, однако ваш учительский труд, потраченный на меня, почему-то не доставлял мне радости, уверенности. Одних из вас я уважал больше: в общении с ними, во всяком случае, не ущемлялось мое самолюбие; других уважал меньше; третьих же не уважал вовсе и не хотел иметь с ними ничего общего. Но разве это зависело от меня? Я всех вас боялся, я не нарушал на ваших уроках дисциплину, старался угодить вам, чтобы вы стали доброжелательнее ко мне. Одна ко не позволял вам ваш авторитаризм очеловечивать ваши взаимоотношения с учениками. Но я не виню вас. Это сейчас не виню.

Сейчас, когда, уже сам седой, встречаю кого-либо из вас на улице Барнова, или Джавахишвили, или Казбеги, останавливаюсь перед вами, ваш бывший ученик, и, хотя во мне мелькнет какая-то горечь прошлых переживаний, ей-Богу, смотрю на вас без обиды. Годы унесли обиды, тревоги, неприязнь, страх, мучительные переживания, и осталось во мне доброе, даже горделивое отношение к своей школе, к своим учителям. Сегодняшнее мое сознание подсказывает мне: да и при чем твои учителя, ты не имеешь права жаловаться на их авторитаризм и властность, их растили таки ми, у них отняли самостоятельную мысль, их лишили творчества, им давали жесткие задания, их поставили в рамки, их проверяли и контролировали, наконец, могли же они тоже верить, как верили миллионы, что строят великое будущее, ради чего нужно жертвовать даже самим человеком; они были честными и трудолюбивыми, владели своим

предметом, и если уж восставать против кого-то, то надо против системы восставать, ибо она их породила.

И вот, когда я встречаюсь с кем-нибудь из вас, оставшихся в живых, на знакомых улицах, мы искренне улыбаемся друг другу. Оказывается, какое у вас доброе лицо, какой вы общительный и интересный, вы вдруг вспоминаете мое ученичество, какую-то историю, связанную со мной, и я начинаю влюбляться в вас, я люблю вас, я восполняюсь глубоким к вам уважением. Но какое чудо мне поможет сейчас, чтобы вернуться с этой любовью и этим уважением к вам в то ученическое прошлое, там вас любить и уважать, как я любил и уважал тогда Деида Варо и Жору. Почему, мой дорогой учитель, глазами спрашиваю я, ваш седой ученик, стоя на улице перед вами, почему вы тогда, именно тогда, когда вы были мне нужны, когда каждый добрый ваш жест мог отозваться во мне как стремление к нравственности и познанию, вы не давали себе волю стать моим старшим другом, быть для меня доступным? Вот вы вспоминаете, каким я был у вас подающим надежды учеником, а я вспоминаю, как вы накричали на меня на уроке, когда я обернулся к соседу с каким-то вопросом. Я не влюбился в вас тогда, я не любил вас, своего учителя, и потому мне было очень трудно слушать вас, понимать вас, я знал, что не смогу ничем порадовать вас, и потому не старался этого делать. Вы меня лишили тогда радости общения с вами и потому лишили успеха в учении. Нынешняя радость встречи с вами и короткое общение уже не восполнят прошлую утрату; то, что я должен был и мог взять у вас тогда, никто и никогда не даст мне сегодня.

Я понимаю, уважаемый мой учитель, не ваша вина, что сделали из вас напуганного, исполнительного, авторитарного учителя; я позволю себе только высказать свое удивление в связи с тем, что до сих пор, находясь уже на пенсии, сохраняете преданность авторитарной педагогике и вас возмущают мои опыты по «обучению без отметок». Ваш авторитаризм не вина ваша, учитель, а беда ваша, но и я не чувствую вины за то, что не любил и не уважал вас тогда. Кто же от этого больше пострадал - вы или я?.. Вы потеряли счастье профессиональной жизни, это точно; предполагаю, что вы потеряли еще и муки, и радость творчества. Но мне кажется, самое важное, что вы потеряли, - это свой облик. А я потерял то, чего недостает сегодня мне, нет в моем характере, в моем мышлении, в моем образе жизни, в моем восприятии мира - тех частей всего того, что следовало бы вам передать мне. Но как могли вы их передать, когда мы стояли у разных берегов реки, и вы, вместо того чтобы самоотверженно плыть в мою сторону и нести мне все эти части человеческой куль туры, кидали их мне через реку, кричали мне, пытаясь заглушить шум реки, чтобы я их ловил, и злились на меня, видя, как беспомощно барахтаюсь я в воде, а река уносит их от меня.

Милые мои учителя, не обижайтесь, пожалуйста, что я вас называю напуганными, исполнительными, авторитарными учителями. Ведь речь идет не только о вас, но и о многих других. Советское учительство - самый напуганный слой общества. Ему все

предписывалось: чему учить и как учить, какую идеологию внушить и как внушить, во что самому верить и как думать, какие проводить уроки и какими методами, как требовать и как ставить отметки, какую включать новизну и о какой новизне даже не думать. Все это было ограничено постановлениями, приказами, инструкциями, их исполнение гарантировалось проверками вышестоящих органов, принятием ими нравственных, административных, финансовых и иных, более жестких санкций. Как не бояться учителю, когда тот знает, что находится под постоянным контролем? Надо все исполнять, как велят. Как важно, очень важно, чтобы в твоей характеристике (которую тебе придется брать у администрации) было записано: «Честно, аккуратно, своевременно выполняет доверенное ему дело, поручения руководства». Без этой концовки характеристика будет негодна. Кому нужен учитель, который оспаривает поручения, который доверенное ему дело выполняет по-своему, пусть даже с лучшими результатами, но по-своему? Если привыкаешь к цензуре, может статься, что и не чувствуешь ее власть. Возьмешь самого цензора, посадишь его себе в голову как маленького человека. Он там найдет свой рабочий кабинет, и ты сам станешь загонять туда свои мысли - пусть проверит он их там, отфильтрует, предостережет тебя от лишних и опасных для тебя слов и действий. И не будешь потом никого бояться. Так и вы, мои дорогие учителя, у многих из вас уже сидит в голове свой инспектор, он не Ушинский, он не Гогебашвили, а обычный надзиратель, знающий наизусть все приказы и инструкции, все разрешенные шаблоны уроков. Он проверяет ход ваших мыслей, он диктует вам воспитательные планы, планы уроков, он советует вам применять больше наглядности, вызывать на уроке двух-трех учеников и ставить им строгие отметки. Вам уже не надо бояться инспекторов и проверяющих, и можно даже утверждать, что вы никакой не напуганный. Придет к вам инспектор и обрадуется, скажет, что вы очень хороший учитель, идете по программе, уроки проходят активно, дети подымают руки, наглядность есть, - что еще нужно? Но ведь вы готовили себя для инспектора, создали себе в голове инспектора-человечка, которому добровольно подчинили себя? Настоящий инспектор, может быть, никогда и не придет к вам на урок, если школа в труднодоступных горах находится, но пусть тот не беспокоится, вы будете работать как велено, ибо ждете его, а вдруг ему вздумается и он придет. Да, дорогие мои, вы боитесь живого инспектора, который олицетворяет власть на отведенном ему участке над выделенными в его подчинение учителями. А власть эта очень серьезная, опасная, это не улыбка сожаления, которая заденет лишь вашу совесть и добрым лучом призовет ее к обновлению, к творчеству, а сила, способная изменить вашу судьбу, - поощрить вас или наказать, осчастливить или погубить. Потому вам лучше изобрести для себя этого гномика - инспектора и, советуясь с ним, учить своих детей. А почему вам не пригласить на свои уроки Каменского или Песталоцци, Ушинского или Дистервега, Гогебашвили или Узнадзе, Выготского, Фребеля или Монтессори, Шацкого или Блонского? Пригласили бы кого-нибудь из них. Пусть сядет тот за заднюю парту и,

слушая вас, всматривается в ваших учеников. После урока, уверяю вас, у вас состоится самый большой педагогический разговор, который возвысит вас до «Звездного неба». Пусть потом кричит инспектор на вас, пусть скажет он, что, кроме него, никакой Песталоцци или кто еще там, этот Дистервег, возомнивший, что он учитель немецких учителей, не имеет права вмешиваться в его дело. Вы сами тогда прогнали бы такого инспектора, сами перешли бы в атаку и увидели бы, что, оказывается, вы куда более сильный, чем инспектор: за вами дети, у которых искрятся глаза умом, радостью, задором, смекалкой, и в вас вселится уверенность в себе. Это, милые мои, ой, какая сила! И может быть, помогли бы самому инспектору тоже, чтобы тот бросил свое карабасбарабасовское занятие и преобразился бы в умного, доброго попечителя школ, попечителя по освобождению учителя от скованности, по поощрению его творчества.

Почему я все говорю «вы, вы», как будто хочу обвинить вас в чем-то, как будто я сам не прожил эту авторитарную учительскую жизнь. Извините, пожалуйста. Сам был напуганным и долго боялся и министров, и их инспекторов. Сам был таким исполнительным, что директор школы, завучи диву давались, ни в каком методическом или другого рода нарушении я не был замечен... Потом, правда, взбунтовался, вырвался из общего круговорота и стал отщепенцем. Но даже сейчас я не могу поклясться, что освободился совсем и насовсем от тени страха и своей цензуры. Они составляют мое бессознательное состояние, я всегда караулю их и отгоняю, чтобы не мешали мыслить, писать, действовать. Мозги свои промыть от всего того, что долго и упорно в них вдалбливалось, практически невозможно, все равно останутся пятна, которые нельзя будет чем-либо вывести; только надо помнить о них и отгонять их, если они будут оживляться».

Проявление авторитаризма имеет множество конкретных форм, мы их сами изобретаем, создавая себе авторитет, и как можно более высокий. Авторитарными мы сами себя называть не будем. У нас ведь цели гуманные, хотим, чтобы наши ученики стали хорошими людьми, образованными, воспитанными. Что же делать, если придется быть строгими, требовательными! Это нужно их будущему. Так что, если мы и есть авторитарные учителя, значит, так и надо.

Из чего же наш авторитет складывается?

Требовательность, строгость, знание предмета - будь верным этим принципам, не ошибешься, пройдет слава о твоем авторитете среди учеников, среди родителей, ну и, конечно, среди твоих коллег. Собьешься хоть с одного этого принципа, авторитет твой станет шатким, в общем, не совсем высоким.

Шалва Александрович: «Помню, как я вошел на урок, оглядываю класс. Вызываю «самого сильного». Начну с него, думаю про себя, дети сразу должны понять, что я строгий и требовательный. Начинай, говорю. Мальчик рассказывает уверенно, отвечает

на мои вопросы, но я чего-то допытываюсь и объявляю: «Три. Дай дневник!» Дети так и ахнули. Мальчик онемел. А я нахмурился, смотрю на детей, ищу другого, чтобы утвердить свой авторитет строгого учителя на первых же уроках. Мертвая тишина в классе, слышно только, как бьются сердца детей. Ну как, учитель, нравится ли тебе, когда обхватывает тебя на уроке мертвая тишина, пропитанная предчувствием беды и надеждой спасения и нарушаемая лишь тревожными стуками сердец твоих учеников? Ублажает ли она твое учительское самосознание? Тишина, никто не посмеет нарушить ее, кроме тебя самого, и ты оглядываешь класс: кого еще?

Ой-ой, он очень строгий, говорят о тебе все - дети, родители, коллеги, он требовательный, но зато досконально знает предмет, объясняет материал с предельной ясностью, так что и дураку станет понятно, только посмей не выполнить задания, пропустить урок, развлечься на уроке чем-то - он этого не простит. Такая твоя характеристика передается из уст в уста, в школе тебя будут знать все - и те, для которых ты уже есть учитель, и те, для которых ты станешь учителем. Могут еще сказать о тебе, что ты хотя и строгий и требовательный, но все же неплохой человек».

Нет, мы не выдержали бы такой славы. Но в учительской практике до сих пор видим, как учителя утверждают в школе свой авторитет именно на началах требовательности, строгости и знания предмета. Хотя нередки случаи, когда учителя свое не такое уж глубокое знание предмета, не такое уж мастерское владение методикой объяснения компенсируют ужесточением своей строгости и требовательности. А на этой почве развиваются такие учительские пороки, как грубость, тенденциозность, жестокость.

Давайте, уважаемые учителя, обсудим такой факт.

Шалва Александрович: «Я помню, как однажды мама третьеклассницы Дали передала мне ее тетрадь для домашних заданий. Она со слезами на глазах рассказала мне, что девочка отказывается ходить в школу к Ии-учительнице, и попросила помощи. Что же в этой тетради мы обнаруживаем?

Вот что пишет девочка на первой же странице между заданиями от 3 и 9 марта.

«Ия-учительница!

Я не могу забыть, как вы меня наказали. А я не была виновата. Я не брала куртку. Вы мне не поверили и ударили. Меня еще никто не бил по лицу. Вас же я запомню. Я вам больше не верю, потому что вы плохой человек».

Вот и все содержание письма».

Допустим, что это письмо обращено к вам. Каждый из вас есть учитель маленькой Дали, которая объявляет вам недоверие. Как бы вы поступили, дорогие учителя, прочитав это письмо?

Мы не спрашиваем о том, как нужно учителю в подобных случаях вести себя. Учителя редко поступают так, как рассуждают, они редко следуют призывам Песталоцци и Гогебашвили, Корчака и Сухомлинского, хотя любят ссылаться на них в

своих докладах для методических объединений. Спросим вот о чем: как вы поступили бы в действительности, если ваша ученица III класса написала бы вам в тетради это письмо, как оно подействовало бы на вас? Стало бы вам стыдно перед девочкой, пришли ли бы вы к ней со слезами на глазах и попросили бы у нее прощения? Она ведь собирается запомнить на всю жизнь, какой вы плохой человек! Вас, должно быть, потрясет такое откровение девочки, вы должны поспешить очистить свою душу, свою педагогическую совесть перед девочкой. Однако если до сих пор вы ни разу не пережили душевную боль за вашу вину перед своими учениками, за допущенные перед ними ошибки, то вы и на этот раз вряд ли признались бы ей в своей бестактности по отношению к ней и раскаялись бы за случившееся.

А Ия-учительница не соизволила извиниться перед ребенком, сказать ей: «Прости, ты моя добрая, ты моя хорошая... Не буду, ей-Богу, не буду больше так себя вести... Да еще спасибо тебе, что так честно разоблачила меня, разбудила мою педагогическую совесть!..»

Как же Ия-учительница поступила?

Она возненавидела девочку. Спустя несколько дней она с позорной каллиграфией, подчеркивающей неуважение к девочке, большими буквами записала ей в тетради: «Не выполнила домашнее задание! 11.03.88 г.» Разве нужно гадать, что этим она преподнесла самой девочке и ее родителям грозный подарок? Она не затруднила себя разобраться, почему же ученица третьего класса не выполнила отупляющее ум задание - списывание из книги. А она не выполнила потому, что объявила учительнице протест за ее непедагогическое поведение. Ия-учительница, разумеется, осознает отношение к ней девочки и объявляет ей войну: мстит, высмеивает, грозит. И как будто все это так, как будто письма-протеста девочки не существует, как будто она его и в глаза не видела. Вот и прекратила девочка ходить в школу.

Как вы думаете, дорогие учителя, надо ли было родителям ломать девочку, заставляя ее вернуться в класс и самой извиниться перед ней? Ведь обычно так завершается всякий конфликт между ребенком и учителем. Кто должен победить в конфликте? Обязательно учитель, он всегда прав, он прав даже тогда, когда все знают, что он не прав. И такой исход конфликта принято считать воспитательной мерой, то есть мерой, которая заставляет ребенка хорошо знать и помнить, что сопротивляться взрослым не имеет смысла, лучше быть послушным, покладистым, предупредительным. Он должен знать еще, что нельзя, неэтично нагрубить учителю в ответ на его грубость, уличить его в незнании, в несправедливости, в предвзятости. Допустишь такое - значит, проявишь невоспитанность, а учитель, конечно, прав, он ведь ради тебя старается! Невозможно оправдать такую, с позволения сказать, воспитательную тактику. Учитель удовлетворяет свою страсть к авторитаризму, раздувает свой фальшивый авторитет «непогрешимого святого».

Мы должны преклоняться перед такими детьми, как маленькая Дали, за то, что они помогают нам, учителям, взрослым, тоже расти и очеловечивать свою природу. Нам нельзя мстить нашим ученикам, нам нужно научиться учиться у них, воспитывать в себе нужного для них воспитателя.

Убежала маленькая Дали от Ии-учительницы, перевели ее в другую школу, где она сразу обнаружила разносторонние способности. А тетрадь девочки доказывает еще, как ее учительница тренирует своих учеников-третьеклассников в отуплении ума и способностей, давая им задания на списывание текстов из книги, на письмо ответов на вопросы, на бессмысленную переделку предложений. И это тоже проявление учительского авторитаризма.

Мы верим, милые мои учителя, вы не оправдываете поведение Ии-учительницы, но верим и в то, что вам пришлось бы не по душе извиняться перед своими учениками, тем более перед младшими школьниками. Как бы вы на словах ни говорили: «Ну почему же, все будет зависеть от обстоятельств!» - все равно, редко кто из вас совершал такие «героические» поступки. Иначе, что же вам мешало это сделать? Ведь поводов и причин была уйма! Что же мешает быть нравственным, честным перед своими учениками другим учителям, опытным и неопытным, допускающим каждый день педагогические оплошности? Однако авторитаризм учителя есть не что иное, как слепота его педагогической совести, глухота его сердца и немота его педагогического ума.

Давайте лучше попытаемся оправдать, хотя бы частично, наш авторитаризм, обращаясь опять-таки к главным источникам наших бед. Мы давно осознали это, но не осмеливались говорить о нем вслух: мы, учителя, - обманутый слой общества. Когда еще были сказаны - да еще кем! - слова, ставшие рефреном нашей праздничной жизни: «Народный учитель должен у нас быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял, и не стоит, и не может стоять в буржуазном обществе». И учительство ждало терпеливо, когда же настанет это желанное время, чтобы возгордиться за свое общество, за свою партию, за правительство, которым оно служило.

Учитель должен иметь право гордиться тем, что его уважают, ценят, выделяют среди других - он же Учитель! Ордена, медали, звания тоже хороши, но тогда, когда не вы сами заставляете руководство оглянуться на вас, заметить, оценить ваш труд, а когда замечают вас еще до того, как вы сами это осознаете, приглашают и говорят вам: «Дорогой наш Учитель! Великий Вы человек! Разрешите присвоить Вам звание, наградить Вас орденом! Мы знаем, что Вы не ради этих погремушек трудитесь. Знаем

еще, что мы никогда не будем в силах оценить Ваш самоотверженный труд по достоинству! Этим только хотим выразить наше глубокое к Вам почтение!» Вы ошарашены. Вы еще совсем молодой, у Вас и в мыслях не было тщеславного тяготения к подобным вещам, вы просто преданы любимому делу, а перед вами - Учителем - склоняют головы самого высочайшего ранга деятели. Не это ли должно было быть той высотой, которая замышлялась в приведенных словах? И сколькие учителя ушли из жизни, так и не дождавшись доброго взгляда государственных администраторов на их творческое самозабвение?!

Но оставим ордена и почеты в стороне. Они в нашей жизни были теми же самыми отметками, которые мы ставили нашим детям, делили их на хороших и плохих. Справедливо восстать против всяких бюрократических наград и званий, которые дают знать только об одном: ты раб идеологии и над тобой властвуют. Шалва Александрович вспоминает встречу с выдающимся грузинским философом А. Бочоришвили: «Я пришел к нему в начале 60-х годов, чтобы проконсультироваться по проблеме «обучения без отметок». Тогда я впервые услышал от него о педагогическом опыте Д.Н. Узнадзе по обучению без отметок. Но он сказал мне и еще об одном, что поразило и удивило меня: всякие ордена, звания и награды, учреждаемые государством для поощрения людей к труду и поступкам, всякие отметки, введенные в обучение для поощрения детей к учению, несут в себе больше зла, чем добра. В дальнейшем я все больше и больше убеждался в проницательности этой мысли. Оглядываясь вокруг, присматриваясь к тому, кто и какими путями получал лимитированные награды и звания, мне стало нетрудно разгадать одно закономерное явление. Скажу об этом вовсе не потому, чтобы обидеть уважаемых мною учителей, имеющих награды, а потому, чтобы докопаться до истины: как правило, ордена и звания присваивались учителям, в большей или меньшей степени выделявшимся среди своих коллег в безупречном, даже творческом исполнении предписанных школе и учителю норм, трудились они так несколько десятилетий. Были отклонения, к счастью, конечно, вроде моей Деида Варо, которая была удостоена многих орденов, звания заслуженного учителя... Но Бог с ними, с этими наградами и почетными грамотами. В конце концов, они лишь предопределяли ту нашу «высоту», на которую, как сказал в свое время Ленин, никогда не взойдет учитель «в буржуазном обществе». Но он-то имел в виду другую «высоту» и другой фундамент под ней, когда продолжал: «К этому положению дел (речь идет о «высоте») мы должны идти систематической, неуклонной, настойчивой работой и над его (учителя) духовным подъемом, и над его всесторонней подготовкой к его действительно высокому званию, и, главное, главное и главное - над поднятием его материального положения».

Что же нам делать? Приводить ли официальные сведения о средней зарплате учителя, о состоянии его благоустройства?.. Лучше скажем суммарно, но имея в виду множество конкретных фактов: учитель в нашем обществе в массе своей остается,

независимо от смены «общественной формации», нищим, малоуважаемым, бесправным человеком.

Повторяем, обязательно нужно, чтобы учитель гордился тем, как общество заботится о нем, нужно, чтобы школа гордилась обществом, которое ее окружает, которому она служит. Естественно, это должно вызывать взаимную гордость общества за свою школу, за своего учителя, которые трудятся творчески, воспитывают детей, способных развивать дальше и прославлять свое общество. Но редко где можно найти такую взаимную гордость и почти всюду можно услышать одно и то же: школа не довольна обществом, а общество - школой.

Взаимные упреки, взаимное недоверие - к чему это может при вести? Положение учительства в нашем тоталитарном государстве привело к тому, что школа почти что феминизировалась, мужчины не идут работать учителями не потому, что профессия учителя их не привлекает, а потому, что своей учительской зарплатой они не смогут содержать семью. Талантливые молодые люди тоже избегают педагогических вузов, потому что, во-первых, авторитаризм их же учителей не внушает им романтики учительской деятельности, во-вторых, профессия для них непрестижна опять-таки с материальной точки зрения. Учителя же, которые работают в школе, переживают острый дефицит жизненных, а не высокопарных мотивов.

А педагогический процесс - это не абстракт, он - конкретная действительность, в нем участвуют конкретные люди: учитель и его ученики, и они входят в этот процесс не стерилизованные, далекие от своих личностных проблем, а именно со своими жизнями. И каким войдет в этот процесс учитель, униженный, оскорбленный, еле сводивший концы с концами от зарплаты до зарплаты, ущемленный в своем достоинстве, усталый и измученный? Входит учитель в класс раздраженный, и его раздражительность с легкостью находит выход в его же авторитарной направленности. «Гордись, учитель, своей профессией!» - призываем мы и тут же добавим: что делать, раз выбрали эту профессию, надо прожить ее с честью, ибо мы имеем дело с детьми, которые ни в чем не провинились перед нами и которым мы нужны как воздух. Да, как бы мы ни относились к педагогическому авторитаризму, он не перекрывает в нас сознание того, что учителя, в которых вселили авторитаризм как главную форму общения с детьми, все же не потеряли любовь и преданность к детям и, может быть, многие из них утешали себя тем, что повзрослеют их ученики и поймут, что их учитель любил их и не желал им зла.

Люди, дайте вашему учителю, учителю ваших детей и внуков право гордиться вами! Ему не нужны ваши подаяния, и не ставь те его в такое положение, чтобы превратился он в униженного просителя. Никто его ни до какой высоты не поднимет, это все слова, обещания - все эти постановления, указания, приказы, заботы. Учитель сыт по горло этими словами. Только вы, люди, можете согреть вашу школу, вашего учителя. Вам нужно только отобрать школу у государства, сделать ее своей собственной частью и

заботиться о ней в меру своих сил и возможностей. Школа не порадует вас до тех пор, пока учитель не возгордится вами, пока он не восполнится чувством ответственности, но не перед государством, которое так увлеклось развитием своей военной мощи, что заботы об учителе отодвинуло на задний план, а перед вами, перед каждым из вас, которые приводите своих детей к нему на воспитание. Вы должны знать, что общество, которое ставит учителя в нищенское положение, обнищает интеллектуально и нравственно обворует, загубит самое себя. Общество, учитель которого гордится им, будет процветать и развиваться.

Времена наступают сложные, и учителям придется бороться за свои права. Мы не научены такой борьбе, и нет в нас еще и смелости, чтобы потребовать от властей решения задачи, значимость которой возводится в третью степень - «главное, главное и главное». Не раз мы будем вынуждены проводить свои митинги, демонстрации, забастовки, и надо научиться культуре такой борьбы. Но мне представляется, что самый надежный путь борьбы - это есть глубокий профессионализм, постоянное обновление, творческая жилка. В конкретном обществе эти качества, по моему убеждению, будут определять реальное положение учителя.

Обращаемся снова лично к Вам, уважаемый Учитель!

Не будем больше говорить о наших бедах.

Расскажем Вам о Карле Роджерсе, о его вопросах, которых он задал самому себе и попытался ответить на них. Сперва несколько слов о самом Роджерсе и некоторых наших ассоциативных впечатлениях.

Карл Роджерс был выдающимся американским психологом и психотерапевтом. Умер в 1987 году в 85-летнем возрасте. Карл Роджерс создал целое направление гуманистической психологии, обосновал идею свободного учения, вел широчайшую деятельность по улаживанию разного рода конфликтов (национально-этнических, расовых, социальных, трудовых, семейных и т.д.) между людьми, между большими группами людей, враждующими друг с другом.

Шалва Александрович: «Я имел счастье наблюдать, как он проводил сеанс с девушкой, помогая ей разобраться в своем внутреннем мире, освободиться от не вполне ею же самой осознанных душевных ран. Во время этого сеанса я впервые практически увидел удивительно преобразующее влияние психолого-педагогически отработанного метода пауз и утвердительных реплик. Паузы, которые искусно создавал психотерапевт в общении с девушкой, реплики, которые по своей сути содержали повторение двух-трех последних слов прерывистого откровения девушки, служили поощрением углубленного самоанализа пациентки. Было это в Тбилиси в 1986 году.

Затем я имел возможность пригласить в Тбилиси учеников Карла Роджерса под руководством Вирджинии Сатир для проведения цикла бесед и сеансов. На сеанс Вирджинии Сатир приехали из села мать с сыном-подростком. У матери и сына был острый конфликт, доходящий до крайних взаимных грубостей, когда мать теряла самообладание, а сыну хотелось насовсем убежать из дому. Не стану описывать, как проходил сеанс, скажу только, что после него мать с сыном возвращались домой как любящие друг друга люди, сожалея о прошлом, каясь и душевно сочувствуя друг другу. Скажу только об одной сцене из сеанса. Мальчик был маленького роста, а Вирджиния Сатир была высокая женщина, смотрела на него сверху вниз. И вдруг она нашла возможность (спустилась со сцены на две ступеньки) уравнять свой рост с ростом мальчика, посмотрела ему прямо в глаза и спросила: «Как тебе лучше говорить со мной – так, или когда я стою над тобой?» «Так лучше!» - ответил мальчик незамедлительно. И я еще раз убедился в доброте и гуманности такой позы, когда взрослый - учитель, воспитатель - нагибается, а еще лучше, приседает на корточки, чтобы они с ребенком могли смотреть друг другу в глаза и так вести общение. Я не раз чувствовал на себе, как в таких случаях общение становится более сердечным, усиливается взаимопонимание, взаимное доверие. Сеансы Вирджинии Сатир строились на таких элементах, которые полностью соответствовали идеям Карла Роджерса о трех основных условиях межличностного общения, стимулирующих развитие каждого человека: активное слушание другого, способность стать на позицию другого, вести открытое самоутверждение».

К известному в мире психологу, классику мировой психологии Карлу Роджерсу обратились учителя с просьбой выступить на учительской конференции и рассказать о проблемах развития и обучения детей. «Я никогда не был школьным учителем, - говорит Карл Роджерс, - таким образом, я не знаю той ситуации, с которой вы сталкиваетесь каждый день лицом к лицу в школьном классе. Поэтому я выбрал следующий путь: я попытался представить, какие вопросы я бы задал себе, если бы внезапно стал учителем любимых детей, одаренных и самых обычных». И свое выступление перед учителями он так и построил: задал самому себе семь вопросов и ответил на них. Из выступления Карла Роджерса мы выбрали три вопроса с ответами, предлагаем Вашему вниманию их содержание.

Итак, три вопроса с ответами.

Первый вопрос. Осмелился бы я не закрываться от своих учеников, а быть с ними таким, как я есть, - человеком, часто чего-то не знающим, колеблющимся, ошибающимся, ищущим? Сумел бы я пойти на такой риск, и что бы это дало?

Размышления Карла Роджерса, связанные с этим вопросом, сводятся к следующему. Да, говорит он, риск в таком деле есть, но есть одна вещь, которая стоит этого риска. Он приводит следующие примеры.

В одном фильме была воспроизведена реальная ситуация, сложившаяся в одной из психотерапевтических групп. После окончания работы группы один из ее участников - старшеклассник - сказал: «Я никогда не думал, что учитель, полицейский и наркоман - это люди со своими желаниями, надеждами, целями, со своим миром! Я никогда бы раньше в это не поверил!» И действительно, говорит Роджерс, в опыте своей школьной жизни этот подросток никогда не сталкивался с такими открытыми отношениями, как в этой группе.

Другой пример. Мы проводили, рассказывает Роджерс, широкий эксперимент по гуманизации производственных отношений в одном из медицинских учреждений. И одним из наших общих открытий для каждого из нас, исследователей и их помощников, было следующее: мы обнаружили, что наше начальство, деканы, члены совета факультета - все они такие же личности, как и мы. Нам показалось тогда это невероятным. У нас был аналогичный опыт при проведении такого же эксперимента в одном из колледжей. И там мы тоже обнаружили, какие перспективы несет в себе неролевое, гуманизированное общение и для студентов, и для школьников, и для учителей. Это был совершенно новый тип общения, новый тип осознания себя и других. Это заразительно - сам опыт гуманного общения людей друг с другом.

Второй вопрос. Достаточно ли у меня мужества и терпения для того, чтобы помогать зарождению творческих идей у моих учеников? Достаточно ли у меня терпения и человечности, чтобы часто переносить раздражающие, надоедающие поступки, нередкое сопротивление, а иногда и странности тех, у кого чаще всего возникают творческие мысли? Могу ли я «дать простор» творческому человеку?

Мне кажется, говорит Карл Роджерс, отвечая на этот вопрос, что в каждом методическом пособии для учителей должна быть глава «Забота о выращивании крохотных творческих мыслей у детей». Творческие мысли в начале своего зарождения столь же малы и беспомощны, как только что зародившийся ребенок: они слабы, незащищены, легкоуязвимы. Всякая новая идея всегда проигрывает перед идеей уже устоявшейся, признанной. Дети, говорит он, полны подобных новых небольших творческих идей, но эти идеи, как правило, забивает школьная рутина. Есть большая разница между теми, кто просто умный, и теми, кто умен и умеет творить. Творческие люди менее предсказуемы, более беспокойны. Смогу ли я, размышляет далее Роджерс, в качестве учителя позволить им обнаруживать и проявлять свои творческие способности, не дергать их, а помогать им? А ведь большинство великих мыслей появлялось и заявляло о себе, когда все вокруг утверждали, что они тривиальны, неинтересны. Томас Эдисон считался глупым. Я бы хотел, чтобы в моем классе создавалась атмосфера, которой часто боятся воспитатели - взаимного уважения и свободы самовыражения. Она непременно позволит творческому человеку писать стихи, рисовать картины, пробовать новые рискованные ситуации без страха, что его, такого ребенка, осудят и придавят. Я бы хотел быть учителем, который его оберегает. Я

уверен, говорит Карл Роджерс, что подлинное учение всегда очень индивидуально: оно не бывает одинаковым у мальчиков и девочек, у отстающего ребенка и, наоборот, у ребенка успевающего. И если бы я был учителем, я бы очень серьезно думал над тем, что значит учение вот для этого конкретного ребенка, что оно значит для другого. Я попытался бы увидеть глазами ребенка тот мир, в котором он сам учится, нечто усваивает. И самое меньшее, что бы я сделал, - это попытался бы превратить школу в дружелюбный дом, куда каждый мог бы естественно ввести этот свой мир учения.

Всем хорошо известно, говорит Роджерс, что по мере школьного обучения дети теряют любопытство, становятся менее любознательными. Это один из самых тревожных показателей школьного неблагополучия. Я часто думаю о том, что из-за некоторых странных обстоятельств школа как бы делает все возможное, чтобы забить в детях живое, естественное любопытство, поиск необычного в мире, в котором они живут. Считаю, что не так уж важно учить детей, как важно создать ситуацию, в которой ребенок просто не мог бы не учиться сам и делал бы это с удовольствием.

Третий вопрос. Смог бы я обеспечить своим ученикам развитие в сфере не только познания, но и чувств?

Ответ на этот вопрос Роджерс связывает с широкомасштабными общественными событиями. Все мы прекрасно понимаем, говорит он, что одна из трагедий существующей системы обучения состоит в том, что в ней признается в качестве основного только интеллектуальное развитие. Люди, которые окружали Кеннеди и Джонсона, говорит он далее, были все талантливы и способны, но в те годы их связывало и определяло способ их работы одно мнение: только интеллект и рациональность могут разрешить любую проблему, стоящую перед человеком. Конечно, такое убеждение могло сформироваться лишь в школе. Абсолютизированная опора только на интеллект была причиной тех военных и других последствий, к которым привела страну эта группа людей, стоявшая тогда у власти. Компьютеры, к мнению которых они прибегали, не учитывали ни чувств, ни эмоциональной преданности своему делу людей в темных костюмах, которые жили и боролись во Вьетнаме. И недоучет этих человеческих факторов обернулся поражением. Человеческий фактор не был заложен в компьютеры, поскольку Макнамара и другие не придавали значения эмоциональной жизни этих людей. Роджерс заключает: я бы хотел, если бы был учителем, сделать так, чтобы в моем классе происходило обучение, втягивающее в себя всего человека, всю его личность. Это трудно, но необходимо.

Уважаемый коллега! Не будем комментировать эти вопросы с ответами удивительного психолога. Думаем, Вы сами улавливаете ту внутреннюю связь, которая существует между мыслями Карла Роджерса и сутью личностно-гуманной педагогики. Жалею только, что наше учительство так мало знает, как на Западе, в США строят педагогические процессы, какие возникают проблемы перед учителями, какие выдвигаются педагогические и психологические идеи и теории, какие проводятся у них

педагогические эксперименты. Наша школа, наше учительство оказались искусственно оторванными от современной мировой педагогики и практики. И теперь мы не сможем уже успешно решать свои проблемы без вхождения в мировое учительское сообщество, в мировую культуру образования и воспитания детей.

Таким образом, выше мы изложили ответы психолога гуманистической направленности на вопросы, которые он задал бы самому себе, если вдруг ему пришлось бы стать учителем в школьном классе. Нам представляется, что умение задавать самому себе глубинные вопросы, требующие выяснения наедине со своей педагогической совестью самых важных свойств собственной педагогической личности, самых важных основ своей учительской деятельности, есть первоисточник для самопознания, самосовершенствования, для творчества, наконец, для обретения душевного спокойствия, что живешь этой учительской жизнью не зря.

Вопросы самому себе и поиск ответов на них в самом себе! Поиск ответов не с той целью, чтобы оправдать свою обычную практику, а с той, чтобы сделать ее лучшей. Надо уметь не только задавать самому себе вопросы, а в первую очередь обнаруживать, открывать, находить их, делать их своими вопросами.

Раньше, много лет тому назад, нас приводили в недоумение вопросы, которые задавал Блонский учителям, мы никак не могли понять, имеют ли они вообще ответы, имеют ли они вообще почву под собой. Судите сами: «Учитель, смотри же, не являешься ли часто именно ты сам главным препятствием для обновления школы?!» Вы понимаете, о чем идет речь? О том, что учитель является препятствием обновления школы! Этого не может быть, думали мы ранее, не утруждаясь поиском вместе со своей совестью ответа на него. «Наша школа - школа жизни, но в этой школе жизни есть ли место для тебя, живой ли ты человек?» Чушь какая-то, думали мы, наша школа самая передовая в мире, и учителя тоже - в том числе и мы - самые живые и передовые люди. «Не отбываешь ли ты в классе зачастую опостылевшую тебе повинность за гроши ежемесячного жалованья?» Тоже такого не бывает у нас, твердили мы себе и отправляли вопрос рикошетом в книгу. А этот его призыв, ставший заглавием одной части книги, нас совершенно возмутил: «Учитель, стань человеком!»

Но наша педагогическая жизнь очень скоро подсказала нам, что вопросы эти есть наши вопросы и мы обязаны искать на них ответы. А ответы нужны были нам для того, чтобы не обмануть свою судьбу и не искалечить судьбу детей. Но возникают проблемы и для коллективного осознания, ибо, как ни определяй порой свою педагогическую позицию, она может быть искажена в твоей деятельности или вовсе отброшена, если коллеги, которые трудятся вокруг тебя и с деятельностью которых связана твоя деятельность, не отнесутся по крайней мере благосклонно к твоим идеям и устремлениям. И чем проблема глобальнее, тем более необходимой становится общность мнений и устремлений.

Уважаемый коллега!

Наша педагогическая жизнь, пристальное изучение личности и опыта работы наших коллег-учителей привели нас к некоторым обобщениям, которые, по нашему убеждению, составляют основу гуманной педагогической деятельности учителя. Когда мы определяли их для себя, в какой-то степени были разочарованы: обобщения эти оказались давно и хорошо известными для классической педагогический мысли и творческой практики учителей. Но, с другой стороны, мы были глубоко удовлетворены тем, что пришли к тем же идеям и мыслям об учителе, которые составляют сокровищницу классики. В постоянном общении с учителями они все больше конкретизировались в формулировках, и мы попытались систематизировать их, принимая одни в качестве законов для учителя, другие - в качестве принципов его деятельности, третьи - в качестве заповедей учителю и т.д. Такое разграничение педагогических установок, может быть, не покажется Вам точным, но дело не столько в том, в каком качестве их принимать, а в том, что каждая установка отражает отличительную черту гуманного педагогического процесса и они вместе составляют его качество. Мы не станем разбирать и обосновывать их, думаем, они в этом не нуждаются, настолько они очевидны и истинны. Кроме того, весь пафос всех предыдущих встреч служил раскрытию их сути и обоснованию возможности их осуществления в системной педагогической деятельности учителя. Предлагаем Вашему вниманию эти обобщения: вот какая у нас получилась система установок.

Основные установки учителя гуманного педагогического процесса

Законы учителя

Любить ребенка

Понимать ребенка

Восполняться оптимизмом к ребенку

Руководящие принципы учителя

Принцип очеловечивания среды вокруг ребенка

Принцип уважения личности ребенка

Принцип терпения в становлении ребенка

Заповеди учителю

Верить в безграничность ребенка

Верить в свою педагогическую Иску Божию

Верить в силу гуманного подхода к ребенку
Опоры в ребенке
Страсть к развитию
Страсть к взрослению
Страсть к свободе
Личностные качества учителя
Доброта
Откровенность и искренность
Преданность

Доверяем, уважаемый коллега, Вашему суду эту схему.

В конце данной встречи мы не будем демонстрировать Вам деловую игру. Но обычно мы проводим ее при встречах с учителями и предлагаем им такого рода задание: «Запишите, пожалуйста, на листке бумаги педагогические правила, которые вы вынесли для себя после прослушивания наших размышлений», и даем им 20 минут для его выполнения. Правил, которые формулируют учителя, очень много, однако большинство из них сродни одно другому. Мы отобрали наиболее часто встречающиеся правила, от редактировал их и теперь собираемся предложить их Вашему вниманию.

Свод правил учителя

*Проявляйте живой интерес к жизни ребенка, к его радостям, огорчениям, стремлениям, успехам, неудачам, к его личностным переживаниям; при необходимости содействуйте, помогайте, выражайте ему «сорадость», сочувствие.

*Общайтесь с ребенком как со взрослым, от которого ждут взаимного доверия, уважения, понимания.

*Делайте день рождения каждого ребенка праздником в классе, высказывайте ему пожелания, преподносите ему в подарок уроки, рисунки, сочинения о нем, давайте ему почувствовать, как его любят, уважают учитель и товарищи, каких успехов они от него ждут.

*Устанавливайте с каждым ребенком личные, доверительные взаимоотношения, вызывайте доверие и искренность ребенка к вам вашей доверительностью и искренностью к нему.

*Любите смеяться вместе с детьми, веселитесь, играйте, шалите вместе с ними.

*Говорите с детьми спокойным, располагающим к себе голосом и экспрессией.

*Свою раздражительность поведением ребенка выражайте ноткой намека на то, что вы от него этого не ожидали, что у вас о нем более высокое представление.

*Выражайте живой интерес к увлечениям (хобби) отдельных детей (собирание марок, открыток, составление альбомов и т.д.), участвуйте в них.

*Удивляйтесь, восхищайтесь, радуйтесь, когда тот или иной ребенок совершает достойный поступок, проявляет смекалку и сообразительность, мыслит сосредоточенно.

*Поощряйте творческую деятельность детей, помогайте им писать пьесы, ставить спектакли, оформлять их художественно и музыкально, готовить художественные утренники, выступать со своей самодеятельностью перед родителями, другими учениками, детсадовцами.

*Научите детей выпускать книжки с собственными рассказами, сказками, сочинениями, стихами и т.д., интересуйтесь этими книжками, читайте их, берите их с разрешения автора показать своим коллегам.

*Предлагайте детям стать художниками книжек с рассказами, стихами, сказками, напечатанными на листках, которые следует сложить и сшить, оформить обложки, нарисовать в них кар тины по содержанию произведения, а также объяснить слова, поставить вопросы к тексту.

*Извиняйтесь перед ребенком, если по какой-либо причине не можете сразу ответить на познавательный вопрос, с которым он обращается к вам; объясните причину откровенно, скажите, что дадите ответ через несколько дней, и не забудьте выполнить обещание.

*Приобщайте родителей к школьной жизни своих детей, приглашайте их руководить кружками, дежурить в школе, устраивайте с ними встречи детей.

*Пишите письма родителям с положительной оценкой поступка ребенка, по поводу достижения успеха в учении, по любому значительному поводу, достойному одобрения.

*Предлагайте родителям присутствовать на уроках.

*Делайте урок аккумулятором жизни детей, цените, любите, принимайте и провожайте каждый урок.

*Знакомьте детей с планом урока, с содержанием заданий, принимайте во внимание пожелания детей по содержанию урока.

*Приглашайте детей быть соучастниками ваших педагогических поисков, высказывать свое мнение по поводу того или иного метода, задания и т.д., применяемых вами с целью апробирования.

*Поощряйте детей ставить вопросы, спрашивать, спорить, выражать собственное мнение, утверждать свою позицию, относитесь к мыслям, утверждениям, оценочным суждениям, отношениям и т.д. детей серьезно, с достоинством.

*Провоцируйте дискуссии детей с вами, давайте им возможность доказывать вам, объяснять ошибку, опровергать ваше утверждение и тогда, признав их правоту, выражайте им благодарность за то, что не дали вам углубиться в своем заблуждении.

*Учите детей этично высказывать и доказывать свое мнение, спорить.

*Поощряйте поисковую, исследовательскую деятельность детей, отдельного ребенка, практикуйте на уроках чтение научных докладов, обсуждение отдельных вопросов.

*Учите детей думать, проявляйте свое поощрительное отношение к детям, умеющим думать, размышлять, обдумывать.

*Размышляйте вслух сами, чтобы давать детям образцы, как думать, как искать решение задачи, как обсуждать, оценивать.

*Часто предлагайте детям письменные задания с размышлениями о самом себе, о своих взаимоотношениях с окружающими его людьми, об отношении их к нему.

*Подчеркнуто уважайте права ребенка, оберегайте его спокойствие от шума и другого рода раздражений при обдумывании задачи, при выполнении письменной работы.

*Можно самому тоже писать вместе с детьми сочинение, выполнять самостоятельные задания, контрольную работу, а за тем знакомить их с результатами своих стараний, давайте возможность высказывать свои оценочные суждения.

*Призывайте детей самих наводить и исправлять допущенные ошибки в своих письменных работах; исправленные самими ошибки в дальнейшем не считать за ошибки.

*Предлагайте детям на уроках альтернативные материалы, задачи и задания.

*Пользуйтесь способом «допущения» ошибок, давайте детям возможность обнаруживать их и исправлять; благодарите детей за содействие.

*Не ставьте одного ребенка в пример другому ни в прилежании, ни в поведении.

*Помогайте ребенку превзойти самого себя.

*Замечайте и радуйтесь, когда ребенок достигает успеха.

*Задавайте детям домашние задания в ненавязчивых формах, разрешайте самим тоже задавать себе задания.

*Предлагайте детям задания с целью определения своих предельных возможностей, давайте им возможность пробовать себя в отношении заданий последующих классов.

*Поощряйте стремление детей браться за решение сложных задач и заданий, помогайте им учиться способам их решения.

*Приобщайте детей к подбору учебного материала, предлагайте им заполнять учебники своими страницами с дополнительным материалом.

*Предлагайте желающим готовить и проводить на уроках свои «пятиминутные уроки», помогайте им в проведении таких уроков.

*Обращайтесь к детям с просьбой помочь вам составить для использования на уроках сложные задания, головоломки и ребусы и при их применении на уроках не забывайте указывать, кто их автор.

*Проявляйте интерес к тому, понравился ли детям урок, прислушивайтесь к их пожеланиям.

*Выражайте детям свою благодарность за содействие в проведении интересного урока.

*Приносите детям свои извинения, если урок не вызвал в них эмоционального и интеллектуального удовлетворения, пытайтесь вместе с детьми выяснить причины.

*Придавайте особое значение усилиям, стараниям ребенка в выполнении задания, интересуйтесь, с какими трудностями встречался ребенок и как их преодолевал.

*Проявляйте свое оптимистическое отношение к возможностям ребенка, особенно когда его постигает неудача.

*При своих оценочных суждениях по поводу работы ребенка больше опирайтесь на положительное, достигнутое, на продвижение; ошибки и неудачи рассматривайте на фоне достигнутого.

*Поощряйте самооценочную и оценочную деятельность каждого ребенка, давайте ему возможность оценивать свою работу вслух, высказывать свою оценку о работе товарища.

*Стремитесь к овладению изящным исполнением педагогических процессов.

*Следите за чистотой вашей речи, не допускайте ее загряз нения.

Хотя правила эти не охватывают полной гармонии гуманно-личностного общения учителя с детьми и хотя они порой походят на описание приемов, нежели на правила в строгом смысле этого слова, тем не менее, как мне представляется, они могут оказать содействие учителю сделать первые шаги в сторону демократизации и гуманизации своего педагогического процесса. В содержании этих правил обнаруживается та же самая его связь с классической педагогикой и творческой практикой, что и в содержании предложенных мною выше основных установок учителя. Потому правила эти Вам не покажутся отдаленными от Вашего познавательного поля и практики.

Ниже предлагаем Вам ответы на вопросы, которые задавали нам учителя на семинарах.

Часто Ваши размышления выходили за грани педагогических суждений о начальных классах и распространялись на все ступени школы. Почему?

Авторитаризмом пронизана вся школа, все ее ступени, и по тому гуманная педагогика не есть проблема только начальных классов. Именно по этой причине мы давали себе волю распространять свои размышления на весь педагогический процесс. Делали это и при критической оценке сложившейся практики и научно-нормативных взглядов, и при позитивном изложении основных положений личностно-гуманной

педагогики. Однако, так как мы больше располагаем фактическим научно-экспериментальным материалом по начальным классам, естественно, особое внимание обращали на реализацию личностно-гуманной педагогики на этой ступени школы.

- Вы говорили о том, что надо любить ребенка. Но ведь эта старая идея не опровергается никем?

- Любить ребенка для нас является не просто идеей, а законом учителя. Но дело не в этом. Закон этот действительно очень старый, классический, и даже авторитарная педагогика, несмотря на ее бездетность, провозглашает его в качестве самой важной профессиональной черты учителя. Суть же заключается не столько в том, что надо любить ребенка, а в том, как любить ребенка, как на деле можно этот закон осуществить.

Для авторитарного учителя любить ребенка означает следующее: крепко держать ребенка в руках, заставлять его учиться и вести себя нравственно, требовать от него строго - и все это во имя его же будущих благ.

В классическом же понимании любить ребенка, по нашему убеждению, заключает в себе суть понимания ребенка, уважение его личности. Мы сформулировали бы классический стержень педагогики так: наша человеческая любовь к ребенку должна вызывать в нем его ответную человеческую любовь ко мне.

Любовь учителя должна сегодня же рождать ответную любовь ученика. Воспитывать и учить в таком педагогическом процессе, который полон не чувством любви и взаимности, а чувством ненависти и неприязни, означает то же самое, что и сеять в душах детей сорняки в надежде, что вырастет хлеб, насаждать озлобленность в надежде, что вырастет доброта. Януш Корчак посвятил самую душевную книгу тому, «как любить ребенка». Проблема педагогической любви заключается именно в этом: как любить ребенка. «Атмосфера воспитания должна основываться на доверии и любви - это есть старая истина, - писал Д.Н.Узнадзе, - но ее осуществление встречает сложнейшие препятствия».

Вам не кажется парадоксальным, что эта старая истина не имеет более или менее приемлемого методического разрешения? Вас не возмущает то обстоятельство, что школе, учителям недостает любви к детям и искусства - как любить детей, как любить каждого отдельного ребенка? В этих сферах каждый из нас мог бы стать открывателем своей методики, своей системы.

- Значит, вы против требовательности к ребенку. Но ведь эта идея противоречит положению А.С.Макаренко о максимальной требовательности к личности воспитанника.

- К сожалению, Вы неправильно нас поняли. Речь идет не о том, чтобы исключить из педагогического процесса требовательность к ребенку, а о том, в каком контексте

предъявлять ее ему. В авторитарном педагогическом процессе требовательность превращается чуть ли не в наказание ребенка, она как бы есть предупредительная мера к наказанию. Исполнительская тональность требования - приказная, принудительная, предупреждающая.

Чего учитель требует от ученика, какие ему предъявляет требования? Во-первых, требует, чтобы он учился прилежно, со всей ответственностью; во-вторых же, требует, чтобы тот вел себя сдержанно, дисциплинированно, соблюдал нормы нравственного поведения. Все остальные требования - скажем, обязательно выполнить на завтра домашнее задание, сейчас же извиниться перед товарищем, которого обидел, и т.д. - есть производные от этих глобальных требований.

Требование в авторитарном педагогическом процессе несет ребенку угрозу учителя, в контексте требования мыслится предупреждение - «а то будет худо», «иначе пеняй на себя». Нам не нравится такой педагогический инструмент, который больше решает проблемы самого учителя, нежели ребенка. И нельзя такое требование связывать с требовательностью А.С.Макаренко. Его известную формулу «как можно больше требовательности к воспитаннику и как можно больше уважения его личности» - нам следовало бы понять и осмыслить не в контексте авторитарного воспитания, а в контексте его же принципиальных положений о перспективных линиях, когда во главу угла ставится завтрашний день ребенка, к которому он стремится, и педагогическое его стимулирование тем, что вселяется в него уверенность в свои возможности, вселяется доверие к нему воспитателя, а самое главное, выражаются глубокие внутренние переживания воспитателя за будущее ребенка. В таких случаях требование воспитателя меняет свое содержание, свою тональность, экспрессивность, в нем больше звучит доверие и надежда, и оно становится понятным ребенку, оно мотивирует усиление его стараний, поощряет в нем тенденции к взрослению и развитию.

Таким образом, требование, которое напоминает ученику о его долге и обязанностях и намекает на нежелательные последствия в случае их невыполнения, и требование, которое намечает ученику перспективную линию его успехов и сообщает ему надежду, сопереживание и доверие воспитателя, - разные педагогические инструменты.

- Верите ли вы, что нынешнее поколение учителей сможет овладеть гуманной педагогикой?

- В возможностях учителей овладеть гуманной педагогикой мы не сомневаемся. Подавляющее большинство учителей в состоянии это сделать, то есть отойти от авторитаризма и искать формы и способы личностно-гуманного общения с детьми. Этим мы не хотим сказать, что дело это легкое. Менять привычный опыт равносильно

тому, чтобы менять черты характера, сильно закрепившиеся в привычках. Все будет зависеть от силы желания, от уверенности в необходимости обновить свой педагогический процесс.

Однако есть другие факторы, которые могут помешать движению учительства к обновлению. Назовем несколько из этих факторов: как в дальнейшем будет гуманизироваться и демократизироваться само общество, насколько общество повысит свою ответственность за школу, за человеческое бытие учителя, как будут снабжены учителя разнообразными методическими вариантами гуманизированного педагогического процесса, по каким содержанию и системе будут готовиться будущие учителя в высших учебных педагогических заведениях и переподготавливаться в институтах усовершенствования. Иначе только одна часть учителей сможет захотеть радикального изменения своей педагоги ческой позиции и перебороть противостоящие его стремлению силы.

- Мужское ли это дело - учитель начальной школы?

- Вы, наверное, имеете в виду то распространенное мнение, что дошкольный и младший школьный возраст есть период материнского воспитания, и потому с детьми этого возраста должны работать женщины. В практике так и сложилась полная феминизация детских садов и начальных школ, да и школы в целом.

Однако нам представляется, мужчины не тянутся к учительской профессии не по той причине, что это есть область женской деятельности, а из-за низкой зарплаты учителя, из-за невозможности содержать семью на учительский заработок. Тем не менее, за последние годы то и дело появляются мужчины в роли воспитателей детских садов, приходят мужчины в начальные классы. Мы не считаем, что на воспитание младших школьников более благоприятно может повлиять женское начало, нежели мужское, и не видим ничего предосудительного для мужчин, взявшихся за эту профессию. Скорее наоборот: наши наблюдения подтверждают, что детям очень нравятся учителя-мужчины. Шалва Александрович лично знает одного замечательного педагога начальных классов - Александра Кахидзе, который работает в школе горного села Королистави Хелвачаурского района (Аджария). Пришел он в школу по внутреннему призванию, после того как исчерпал себя таксистом, бригадиром. Он стал душой своих учеников, которые достигают высших результатов по экспериментальной программе.

- Каждый ли учитель способен постичь внутренний мир ребенка или все же нужны определенные способности?

- Смотря кого мы называем учителями. Если всех, кто имеет диплом учителя или назначен учителем, будем считать учителями, конечно, не каждый из них сможет понять ребенка. Деятельность учителя, заключающаяся в особых мотивах и способах общения старшего с младшим, требует специфического образования, культуры и особых умений. Такой учитель сможет стать для детей своим человеком, сможет понять их, войти в их внутренний мир. Если же со всем этим совпадут соответствующее внутреннее призвание к учительской деятельности, способности и талант, то учитель этот сможет обогатить и своих учеников, и всех нас, и практику обучения и воспитания своими творческими находками.

- Как вы относитесь к критике учителей учениками в печати, на радио и т.д.?

Ученик имеет право высказывать свое мнение о своих учителях. Он это так и делает в общении со сверстниками, с родителями. Однако авторитаризм учителей не может мириться с тем, чтобы ученики так же свободно высказывали свои критические мысли в отношении учителей открыто, тем более в печати, на радио, через телевидение. Мы знаем много случаев, когда школьники были просто «репрессированы» за свои протесты против того или иного учителя, за свое единодушие в защите любимого учителя. Для гуманного педагогического процесса должно стать нормой выявление отношения школьников к своим учителям, к урокам. Учителя должны сами заботиться о том, чтобы их ученики откровенно высказывали им свои мысли по поводу их работы с ними.

- Меня в школе директор хвалит, я считаюсь хорошим учителем, но в классе я властная, у меня порядок, все подчинено только мне. Разве я хороший учитель?

- Не надо возлагать на нас решение таких задач. Разумеется, хорошо, когда руководство школы относится к Вашей работе с вниманием и пониманием, стремится помочь Вам, поощряет Ваши творческие начинания, ценит Ваш неординарный опыт. Но судить о том, насколько Вы нужный и полезный для ваших учеников человек, можете только Вы. Ваши самооценки, конечно, не будут иметь общественной значимости, ибо тут важнее, что скажет директор, методист, завуч, инспектор. К их мнению тоже надо прислушиваться, и, если их советы Вам покажутся полезными, надо принять их во внимание.

Однако самый важный источник для Вашего творческого развития, для развития Вашего мастерства есть самооценочная деятельность. Если Вы считаете себя властным учителем, который все подчиняет только самому себе, и если Вы начинаете верить, что лучше быть демократичным и гуманным в общении с детьми, то Вам виднее, как поступать.

Мы не любим применять слово «плохой» при характеристике учителя, однако если все же мерить учителя с помощью этих понятий - «хороший учитель», «плохой

учитель», - то для нас плохим будет тот учитель (независимо от того, авторитарный он или демократичный), который видит более успешный опыт коллег, узнает о более разумном и плодотворном педагогическом направлении и не стремится воспользоваться ими для обновления своей практики.

- Вы за наказания или против?

- Да, мы против наказания, когда оно применяется авторитарно, то есть когда ребенок не принимает наказания, считает его не справедливым. Однако мы придерживаемся такого воздействия, когда ребенку передаются наше огорчение, оптимизм и уважение к нему. Наказание как мера воспитания сама по себе не существует, его воспитательное значение зависит от того, насколько учитель, который прибегает к мере наказания, любим и уважаем учеником.

В гуманном педагогическом процессе учитель наказывает не с той целью, чтобы свершить общественное или лично учительское возмездие над нарушителем порядка, а с той, чтобы выразить свое огорчение по поводу того, что его оптимистические ожидания в отношении ребенка терпят неудачу. Процессуальная сторона выражения огорчения при этом такова, что ребенок переживает в себе обиду из-за того, что огорчил любимого человека, и восполняется решимостью оправдать его ожидания по отношению к нему. Меру воздействия с такой психологической окраской даже трудно назвать наказанием в полном смысле этого слова.

- Существует ли граница откровенности учителя с детьми?

- Мы не можем перечислить темы, в пределах которых учитель может проявлять откровенность с детьми. И не можем также призвать учителей быть откровенными с детьми без всякой в ней педагогической нужды. Границу откровенности, если она существует, должна подсказать учителю его интуиция, его опыт. Откровенность нужна учителю, чтобы вызвать в детях взаимную откровенность и доверие к себе. И если учитель искусственно будет ограничивать себя в своей откровенности, то он вряд ли достигнет полной открытости ребенка к себе. Чувства вины, раскаяния, мучительные или радостные переживания, огорчения, воспоминания, впечатления, личная жизнь дают обильную пищу учителю для того, чтобы в своем общении с ребенком или с группой детей дать им возможность познать своего учителя как старшего друга, познать его характер, личностные качества.

- Хотели бы Вы, чтобы по Вашей методике заработали все школы?

- Это было бы неразумное желание. Мы не хотим, чтобы все школы работали по однотипной методике. Во-первых, в педагогической практике и теории не могут существовать универсальные системы, пригодные для всяких конкретных условий и во все времена. Такое означало бы замороженное состояние живого педагогического

процесса, обезличивание учителей и их учеников. Во-вторых, какая возникла бы скука и однообразие, если даже все учителя с энтузиазмом взялись бы осуществлять одну и ту же методику. Думаем, учителя всячески должны бороться против универсализации педагогических систем, против насильственного внедрения очень даже эффективных методик в школьную практику.

У нас есть другое намерение: мы убеждены, что личностно-гуманный подход к ребенку в педагогическом процессе есть наиболее универсальный стержень, на котором может развиться множество разнообразных методик личностного педагогического стиля учителя. Многообразие здесь не будет иметь границ, и учителя своим творчеством, своим стремлением обновляться могут обогащать друг друга, совершенствовать качественно свою практику.

В этом смысле мы бы, конечно, хотели, чтобы классическая идея гуманного подхода к ребенку была доступна всем учителям, чтобы все учителя отошли от авторитаризма и нашли в себе силы и способности гуманизировать свои взаимоотношения со школьниками. Методика, которая выработана нами и нашими коллегами, предлагается вам не в качестве универсальной системы, а с целью убеждения учителей в возможности сделать личностно-гуманную педагогику своей практикой. Конечно, нас порадует, если учителям пригодятся наши находки, но мы будем испытывать еще большее удовлетворение от того, что учителя, опираясь на идеи гуманизации педагогического процесса, откроют в своей практике не менее эффективные способы, приемы, формы воспитания и обучения.

Приглашение к сотрудничеству

Задание первое

Разделите текст на несколько смысловых частей и озаглавьте их.

Задание второе

Подумайте, пожалуйста, насколько в этих мыслях Януша Корчака Вы видите себя.

«Воспитатель, который не сковывает, а освобождает, не подавляет, а возносит, не комкает, а формирует, не диктует, а учит, не требует, а спрашивает, -

переживет вместе с ребенком много вдохновляющих минут, не раз следуя увлажненным взором за борьбой ангела с сатаною, где светлый ангел побеждает».

«Чем ниже духовный уровень воспитателя, бесцветнее его моральный облик, больше забот о своем покое и удобствах, тем больше издает он приказов и запретов, диктуемых якобы заботой о благе детей. Воспитатель, который не хочет неприятных сюрпризов и не желает нести ответственност за то, что может случиться,- тиран».

Задание третье

Предлагаем все семь вопросов Карла Роджерса. А как бы Вы ответили на них?

«Вот вопросы, которые задал бы себе, если бы взял на себя ответственность за детей, к которым пришел в класс, чтобы помочь им учиться:

1. Умею ли я входить во внутренний мир человека, который учится и взрослеет? Смог ли бы я отнестись к этому миру без предрассудков, без предвзятых оценок, смог ли бы я личностно, эмоционально откликнуться на этот мир?

2. Умею ли я позволить самому себе быть личностью и строить открытые, эмоционально насыщенные, неролевые взаимоотношения с моими учениками: отношения, в которых все участники учатся? Хватит ли у меня мужества разделить со своими учениками эту интенсивность наших взаимоотношений?

3. Сумею ли я обнаружить интересы каждого в моем классе и смогу ли позволить ему или ей следовать этим индивидуальным интересам, куда бы они ни вели?

4. Смогу ли помочь моим ученикам сохранить живой интерес, любопытство по отношению к самим себе, к миру, который их окружает, - сохранить и поддерживать самое дорогое, чем обладает человек?

5. В достаточной ли степени я сам творческий человек, который сможет столкнуть детей с людьми и их внутренним миром, с книгами, всеми видами источников знаний - с тем, что действительно стимулирует любознательность и поддерживает интерес?

6. Смог ли бы я принимать и поддерживать нарождающиеся и в первый момент несовершенные идеи и творческие задумки моих учеников, этих посланников будущих творческих форм учения и активности? Смог бы я принять тех творческих детей, которые так часто выглядят беспокойными и не отвечают принятым стандартам в поведении?

7. Смог ли бы я помочь ребенку расти целостным человеком, чувства которого порождают идеи, а идеи - чувства?

Если бы я мог совершить чудо и ответить «да» на эти вопросы, тогда бы я решился - стать не тем, кто учит, а тем, кто способствует подлинному усвоению нового, помогает ребенку реализовать потенциал своих индивидуальных возможностей».

Задание четвертое

Предлагаем притчу для размышлений и выводов в связи с совершенствованием собственного мира.

Дайте мне дар ваш

Провели учителя совещание и пришли к выводу: чтобы сеять добро в учениках, надо, чтобы та открыли им свои Сердца.

Но как этого добиться?

- Может быть, наука нам поможет? - сказали они и направились на курсы повышения квалификации.

Там профессора объяснили им принципы, методы, формы обучения, говорили о целях и методах воспитания, рассказали о стандартах образования, о реформах и концепциях. Потом выдали свидетельства о повышении квалификации и сказали: «Дерзайте!»

Применили учителя полученные знания на практике, но ученики не открыли им свои Сердца.

- Не хватает нам психологических знаний! – решили они.

И поспешили получить вторую специальность.

Наполнили свой ум массой психологических понятий и приступили к практике.

Но ученики все же не дали им заглянуть в свои Сердца.

- Наверное, поможет Запад!

И пригласили из-за океана специалистов по «новым технологиям образования». Те приняли менторскую позу и научили их неким туманным «Интерактивным технологиям» - сверхсовременным, как они уверяли, или даже из будущего.

Но эти сверхновые технологии тоже не сработали.

Опечалились учителя, не могут найти путь к Сердцам своих учеников, чтобы сеять в них семена добра.

- Может быть, спасет мудрость? – сказали они.

И нашли мудреца, сидевшего в пещере.

- О, Мудрец,- взмолились они,- укажи нам путь к сердцам наших учеников, чтобы сеять в них зерна добра, иначе поколение становится жестоким!

Сказал им Мудрец:

- Дам вам путь к сердцам ваших учеников, но отдайте мне взамен дар ваш!

Учителя переглянулись: какого дара от них требует Мудрец?

Тогда Мудрец сказал:

- Если у кого есть раздражение,

Дай мне раздражение.

Если у кого есть гнев,

Дай мен гнев.

Если у кого есть жестокость,

Дай мне жестокость.
Если у кого есть грубость,
Дай мне грубость.
Если у кого есть сомнение,
Дай мне сомнение.
Если у кого есть ненависть,
Дай мне ненависть.
Если у кого есть злоба,
Дай мне злобу.
Если у кого есть страх,
Дай мне страх.
Если у кого есть предательство,
Дай мне предательство.
Если у кого есть суеверие,
Дай мне суеверие.
Если у кого есть саранча мыслей,
Дай мне саранчу мыслей.
А если дадите пригоршню дурных привычек,
Я приму эти пыльные погремушки.
Но не забудьте, чего достоин тот,
Кто отнимет однажды подаренное.
Итак, я принял все пороки вашего Сердца,
И оно становится чистым.
И открываю вам мудрость:
Путь к Сердцу ученика
Есть чистое Сердце учителя.

Ш.Амонашвили. Педагогические притчи

Задание пятое

В книге «Рыцарь Гуманной Педагогики» мы создали идеал Учителя (Воспитателя) для современных детей Света. Может быть, книга о Вас? Напишите, пожалуйста, отзыв.

Задание шестое

Что могут сказать эти стихи удивительного поэта К.Д.Бальмонта учителю?

Умей творить

Умей творить из самых малых крох.
Иначе для чего же ты кудесник?

Среди людей ты божества наместник,
Так помни, чтоб в словах твоих был бог.
Маэстро итальянских колдований
Приказывал своим ученикам
Провидеть полный пышной славы храм
В обломках камня и в обрывках тканей.
Уметь хотеть – и силою желаний
Господень дух промчится по струнам.

Задание седьмое

Советуем почитать:

*Антология гуманной педагогики. Сухомлинский. Как любить детей

*Антология гуманной педагогики. Блонский. Задачи и методы новой школы (источник см. в конце шестой темы)

*Ш.Амонашвили. Гуманная педагогика. Ч. 1 и 2

*Ш.Амонашвили. Как любить детей

*Ш.Амонашвили. Рыцарь Гуманной Педагогики (прилагается)

*Манифест Гуманной Педагогики

Развитие личности ребенка и достижение высоких результатов в осуществлении образовательных стандартов на основах гуманной педагогики 1
Тема 1. Классическое педагогическое мировоззрение - основа успешного воспитательно-образовательного процесса.....6
Тема 2. Повышение качества образовательного процесса через изменение культуры педагогического мышления 16
Тема 3. Расширение педагогического сознания на основе допущений гуманной педагогики..43
Тема 4. Расширение педагогического сознания на основе понятий гуманной педагогики.....69
Темя 5. Психология согласия - ключевое условие успешного воспитательно-познавательного процесса.....89
Тема 6. Мотивировать учеников подарив им радость успеха.....140
Тема 7. Воспитание мыслящих учеников 207
Тема 8. Теория и практика построения уроков на основе гуманной педагогики 219
Тема 9. Методы гуманной педагогики для воспитательного и познавательного процесса.....234
Тема 10. Система выращивания письменноречевой деятельности у школьников 269
Тема 11. Отметка и оценка в познавательной деятельности школьника 370
Тема 12. Учитель гуманной педагогики.....393