

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ

*И. М. ИЛЬИНСКИЙ,
П. С. ГУРЕВИЧ*

Понимание как цель образования

Во все века образование ставило перед собой две основные цели: трансляция знания и воспитание личности. Иногда на передний план выходила одна устремленность, порою — иная.

К. Ясперс писал: «Античность дала фактическое обоснование тому, чем мы можем быть в качестве людей Запада. В Греции идея образованности была впервые осуществлена и постигнута так, как она с тех пор применяется каждым, кто ее понимает. Все великие взлеты человеческого бытия происходили на Западе посредством соприкосновения и размежевания с античностью. Там, где о ней забывали, наступало варварство. Если оторвавшемуся от своей почвы суждено колебаться, будучи лишенным опоры, то именно таково будет наше состояние, если мы утратим связь с античностью» (Ясперс 1990: 124).

В античной Греции различались науки практические и нравственные. На первый взгляд основное внимание греки могли уделять насущным потребностям жизни, труда, познания. Но парадокс состоит в том, что огромный интерес у древних греков вызывали именно нравственные проблемы. Как построить судно — это более или менее понятно. Но как выстраивать человеческие отношения, как согласовать поведение человека с моральными принципами? Что вообще побуждает человека действовать?

Представьте себе группу мудрейших мыслителей Греции, которые собрались, чтобы обсудить наи-

более значимые проблемы философии. Вероятно, они станут спорить о мироздании, мироустройстве, тайнах вещества. На самом деле Сократ спрашивает у тех, кто готов проявить свое тончайшее искусство постижения мира, что такое добродетель.

Мы знаем, что выбор, который делает в жизни каждый человек, во многом зависит от того, какими добродетелями он обладает. Добродетель — это добрая привычка, внутреннее стремление к добру. Мы называем добродетелью замечательные качества человека.

Противоположное слово — порок. Это дурные качества человека, стремление к злу.

Казалось бы, ну что во всем этом сокровенного? Зачем античные мудрецы встретились, чтобы дойти до самой сути, а толкуют про очевидное? Можем ли мы сегодня представить себе лекцию в вузе, которая будет посвящена добродетели? Нет, почти все сочтут это непродуктивной тратой времени. Так много неясного еще в области физики и химии, ботаники и математики, в сфере компьютерных технологий.

Но послушаем, с какой тщательностью, с какой скрупулезностью и даже парадоксальностью размышляет о добродетели Сократ. Философ размышляет: человек всегда

выбирает для себя лучшее. Такова его природа. Но вот парадокс: человек — странное создание. Он многое понимает правильно, но ведет себя совсем не так, как должно. Если человек ведет себя порочно, то тому есть объяснение: он ошибается, считает Сократ. И подчеркивает: если бы было возможно намеренное (сознательное) зло, оно было бы лучше ненамеренного зла. Скажем, вор, умышленно совершающий зло, понимает, что он совершает. Он знает отличие зла от добра. А если он знает, что такое добро, это в принципе делает его способным к нему. Если же человек не ведает того, что он творит, он вообще не знает, что такое добро. Такой человек наглухо закрыт для благих поступков.

А теперь припомним, как часто, совершив тот или иной промах, мы оправдываемся незнанием («я не знал, что это плохо, мне не сказали, как надо поступить») или ссылаемся на «других». И дети тоже. Вот, мол, все ушли с урока, и я ушел. Такое незнание или зависимость от других еще хуже, чем злонамеренный поступок. Ведь в этом случае мы расписываемся в собственной глухоте к добру, к ответственности. Сократ призывает нас оценивать свои поступки, размышлять над ними. Ведь мы все время оказываемся в ситуации выбора. Скажи мне, какой ты сделал выбор, и я скажу тебе, кто ты. Но прежде, нужно иметь общее представление о добре. Это качество не передается по наследству. Бесстрашие, сдержанность, справедливость необходимо возвращать в своей душе. Только тогда твои поступки будут достойными.

Сократ дал человечеству надежный нравственный ориентир. Он, к примеру, не мог знать, что произойдет в XX веке. Но оказалось, что и в наши дни очень современны его мысли о знании добра и зла. Когда закончилась Вторая мировая война, немецким генералам, которых судили за совершенные преступления, пришлось искать оправдания. Во время суда они говорили: да, это я расстрелял мирных граждан; да, это я распорядился пустить газ в камеру, чтобы убить людей; да, это я велел сдирать кожу с пленных, чтобы

делать из этой кожи сумочки. Но ведь у меня был приказ. Я человек законопослушный, откуда мне было знать, что эти распоряжения можно рассматривать как преступления. Мне приказали это сделать, и я поступал как все... Опасная логика...

О воспитании души как важнейшей цели образования писал Аристотель: «...говоря о добродетели, необходимо показать, что она собой представляет и из чего она рождается. Ведь было бы почти бесполезно знать природу добродетели, но не знать, какими путями и способами можно ее достигнуть. Следовательно, нужно стремиться узнать не только, каков облик добродетели, но и как она дает возможность овладеть собой, ибо мы хотим и того, и другого: и познать вещь, и распорядиться ею» (Аристотель. Большая этика).

Стандарты современного образования имеют иную цель — дать молодым людям как можно больше практических знаний. Им предстоит вступить в жизнь с уже обретенными навыками возможной будущей профессии — кто-то освоит бухгалтерский учет, иные получат минимум представлений об экономике и ее профессиях, третьи овладеют основами юриспруденции. Однако никто не озабочен тем, что составляет основу образования нравственность. Некоторые темы морали предстают в новой стратегии обучения как банальные напоминания, как готовые принципы, которые должны заместить живые роптания души. Между тем русский философ И. В. Киреевский справедливо заметил: «Истина не дается нравственно ущербному человеку».

А вот пример иного представления о сущности образования. Оно понимается как приращение знаний, как некий классификатор полезных сведений. В июле 1999 г. два доктора физико-математических наук объявили, что науку движет эксперимент, а не моральное предписание. Если нет возможности измерить, просчитать, разглядеть, то нечего и теоретизировать. Научная методология, утверждали авторы, основана на проверках и перепроверках результатов, тщательном анализе условий и постановки экспери-

ментов. Все это отшлифовало научный подход и превратило физику и другие «точные» науки в универсальный инструмент познания мира.

Авторы вразумляют: научное высказывание любого физика проходит многократную проверку... А философы (во главе с Сократом) способны только задержать развитие науки.

Древние греки, много внимания посвятившие философии, всегда начинали с ответа на вопрос «а что это такое?». Они не позволяли себе сделать следующий шаг, пока не будет определен предмет исследования. Поэтому они успешно занимались геометрией и математикой, но на много сотен лет затормозили развитие физики. У них были гениальные догадки, но они могли бы продвигнуться значительно дальше, если бы не ложная методологическая установка — философия впереди физики. Так пишут эти доктора наук.

Бедные, наивные греки! Вместо того чтобы измерять массу и заряд, они мучительно размышляли над тем, а что это такое? Поздно, поздно, оказывается, спохватились эллины.

Если бы древние греки, оставив свою любовь к мудрости, собирали минералы, дробя, разогревая или охлаждая их, если бы они занимались только опытами, наука как специфическая форма постижения реальности вообще не появилась бы.

В мифологическом мышлении пространство и время никогда не рассматриваются как чистые и пустые формы. Потребовалась огромная сила умозрения, чтобы Вселенная оказалась схваченной единым взглядом, чтобы родилось теоретическое представление о времени и пространстве, на котором зиждется физика. Ничто в мире, согласно Гераклиту, не может превысить своей меры, а мера эта — пространственные и временные ограничения.

Опытные знания накапливались во многих древних культурах, в том числе и восточных. Но наука как феномен возникла лишь в строго определенной точке культурного поля. Именно там, где просвещенцы обнару-

жили беспокойство духа, универсальное умозрение.

Древним людям предстояло выработать представление о пространстве. В условиях жизни первобытного общества мы вряд ли сможем обнаружить какие-либо следы абстрактного пространства. Пространство первобытного человека — это пространство действия; а действие концентрируется вокруг его непосредственных практических потребностей и интересов. «С точки зрения первобытного менталитета и культуры, — писал философ Э. Кассирер, — и в самом деле кажется неразрешимой задача сделать тот решающий шаг, который только и может привести нас от пространства действия к теоретическому, или научному, помимо пространства — к пространству геометрии. В нем исчезают все конкретные различия нашего непосредственного чувственного опыта» (Кассирер 1998: 493–494).

Прежде чем приступить к опытной эксперименте, древние греки должны были вооружиться некоей догадкой. Не так ли в голове Демокрита появилась идея о том, что, вероятно, все многообразные предметы окружающего мира состоят из мельчайших неделимых частиц? Эта интуиция как раз и дала исток химии и физики. Поиск «кирпичиков» мироздания и открыл возможности для разносторонних экспериментов.

Все это вовсе не означает, что у древних греков, как сообщают нам авторы, была ложная методологическая установка — философия впереди физики. Напомним ученым мужам, что философия, она же, по определению учеников Аристотеля, «метафизика», это как раз то, что «после физики». Античная философия дала человечеству не просто ряд «гениальных догадок». Она нарисовала общий план мироздания, наметила пути его постижения, разработала общие и частные категории, которые позволили науке сделать колоссальный рывок в познании универсума. Например, философия — отличный от науки способ мышления, погружения в тайны мира. Человек философствует, потому что он зачарован этой страстью. В ней

он выражает самого себя. Человек делает это для собственного удовольствия, для самовыражения, ибо он рожден философом.

А теперь поразмыслим: как же далеко мы ушли от античного идеала образования!

Сколь актуальной оказалась мысль К. Ясперса. Мы фактически поставили знак равенства между знанием и информацией. Вот что пишет, к примеру, большой энтузиаст «третьей волны» (информационного общества) Э. Тоффлер: «Не менее важно, что общества с высокой технологией начинают реорганизовывать свои знания. Как мы видели, повседневное ноу-хау, необходимое в бизнесе и политике, становится более абстрактным с каждым днем. Обычные дисциплины раскалываются. С помощью компьютера одни и те же данные или информацию можно теперь объединить в блоки или «вырезать» совершенно по-разному, помогая пользователю увидеть ту же проблему с совершенно разных углов зрения и синтезировать мета-знание» (Тоффлер 2001: 513).

Разумеется, прогресс в области искусственного интеллекта и экспертных систем предоставляет новые способы сосредоточения экспертного знания. Отсюда огромный интерес к когнитивной теории, теории обучения (а не воспитания!), «размытой логики», нейробиологии и другим интеллектуальным направлениям, которые имеют отношение к самой структуре знаний. Знание реструктурируется. Однако не все так просто. Хваленая японская система образования, которую многие педагоги и крупнейшие американские предприниматели США по своей наивности взяли себе за образец, у себя дома подверглась ожесточенной критике за чрезвычайную зарегламентированность и методы, которые подавляют активность. На стадии начального образования союзы учителей и чиновники от педагогики подавляли всякую попытку предложить что-нибудь новое...

Отчего это древние эллины столь равнодушны к практическому знанию и так щепетильны по отношению к знанию нравственному? Ответ ясен: они считают, что практи-

ческое знание, не выверенное моралью, оказывается бесплодным. В наших же (а не японских!) новых учебных стандартах для школы постоянно повторяется фраза: «Ученик должен знать...». Но разве задача образования сводится только к тому, что превратить обучаемого в «перевернутую библиотеку»? Человек может стать человеком только через воспитание. Задача школы и вуза — шлифовать интеллект, развивать умения, обогащать внутренний субъективный мир, пробуждать нравственное чувство.

Но в современных стандартах образования такой подход не заложен. Можно сказать: ну пусть будет хоть знающее поколение, пусть выйдут в большую жизнь не инфантильные неумехи, а люди, способные влиться в мир социума. Но так ли это? Ведь Сократ вообще мог не размышлять о добродетели, а рассуждать о том, как обрабатывать листовую металл. А он изо всех сил прорывался к глубинному пониманию человеческой добродетели. Не праздное ли это дело? Опыт веков показал: нет. Сегодня мало кто оспаривает нравственное измерение науки.

Еще один важный аспект. Мы хотим, чтобы наши дети знали основы экономики, бухгалтерского учета, современного законодательства. При этом совершенно отвлекаемся от того, что уже в ближайшее время сама экономика, само правоповедение будут иными.

Предположим, можно вызубрить уголовный кодекс, но вся система правосознания через десятилетие станет принципиально другой. Какое применение найдет тогда затраченный труд? Что же, выходит, лучше не учить, чем нести знание, которое обладает такой способностью к устареванию?

Нет, конечно, надо учить, но как раз тому, что не обладает такой хрупкостью, условностью. Это в первую очередь мораль. Нравственные устои, даже если они будут попираемы обществом, не потеряют своего значения. Этому учил И. Кант. Ему говорили: Ваша мораль чрезмерно строга, неукоснительна. Вы утверждаете, что нравственные нормы не знают исключений. Нельзя, к при-

меру, сказать: «не убий!», но вообще-то, кое-где порой. Или «не укради!». И вот Канту говорят: мальчик, спасаясь от голодной смерти, украл булочку, а вы в своем моральном кодексе это осуждаете... Разве это справедливо? На это Кант отвечает: мальчик может украсть булочку, спасаясь от голодной смерти, только не надо называть этот поступок моральным. Только и всего... Нравственные нормы не знают исключения, даже если в обществе мало кто им следует. Тем хуже для общества...

А это означает, что нравственное воспитание не утратит своей актуальности. То же самое можно сказать о воспитании в целом — о философской рассудочности, культурологической осведомленности, социальном воображении. Но как раз этого и нет в представленных стандартах.

Нам важно восстановить идеал подлинного образования, связанного не с подготовкой специалистов, а с развитием личности, ее целостности и неисчерпаемости. Таким образом, последовательное размышление о воспитании обязывает к постижению человеческой природы. Чтобы подойти к тайне человека, надо обрести чувство изумления перед ним. Без этой обостренной пылливости невозможно войти внутрь самой темы образования. Эта идея заслуживает благодарного признания. «Человек есть загадка не как животное и не как существо социальное, не как часть природы и общества, а как личность, именно как личность. Весь мир ничто по сравнению с человеческой личностью, с единственным лицом человека, с единственной его судьбой. Человек переживает агонию, и он хочет знать, кто он, откуда он пришел и куда идет».

В отечественной педагогике и философии много пишут о лично-ориентированном образовании. Однако на поверку речь идет лишь о некоторых методических новшествах, повышающих, по мнению создателей этой концепции, эффективность образования. Возьмем в качестве примера книгу М. А. Кусаиновой «Лично-ориентированное обучение младших школьников: ме-

тодология, концепция, система» (М.: Изд-во МГУ, 2004). Автор отмечает, что с психологической точки зрения лично-ориентированное обучение можно трактовать как совместную коммуникативно-познавательную деятельность обучающихся и обучаемых, в процессе которой у них происходит развитие интеллектуальных процессов и социальных отношений (с. 172). Можно спросить: что тут нового? Вообще при чем тут лично-ориентированное образование?

Разве обычный преподаватель, не принявший на вооружение данной концепции, не является участником коммуникативно-познавательного обучения? Разве в процессе воспитания не развиваются интеллектуальные процессы и социальные отношения?

Известные психологи В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин предложили концепцию развивающего обучения, рассчитанную на усвоение учащимися младших классов научных понятий (Давыдов 1986). Хорошо, что фундаментом этой системы является положение, согласно которому ребенок рассматривается не как объект обучающихся воздействий учителя, а как самоизменяющийся субъект учения. Быть таким субъектом — значит иметь потребность в самоизменении и быть способным удовлетворять ее посредством учения, то есть хотеть, любить и уметь учиться. При этом не отрицается необходимость усвоения знаний, умений и навыков, но лишь в качестве средства развития учащихся, а не как самоцель. Ключевым моментом в системе развивающего обучения является организация активности детей в развертывании их познавательной деятельности. Обучение предполагает прежде всего осознание учениками способа выполнения того или иного задания и, в ряде случаев, построение тех понятий, в которых он оформляет свой знания.

Однако осознание и понимание — не одно и то же. Осознать можно только интеллектуально, без включения эмоционально-волевой сферы человеческой субъективности. А понять что-либо только разумом невозможно. К. Юнг убедительно показал, что

человечество в долгу перед эмоциональной функцией человеческой психики.

Многие столетия род людской развивает только мыслительные способности. При этом эмоциональный мир становится все более бедным. Несколько десятилетий назад «Литературная газета» проводила дискуссию на тему: «Не оскудел ли наш разум?». Сейчас актуальна, судя по всему, другая тема: «Не обеднели ли наши чувства?». Невозможно добиться огромных результатов в воспитании, воздействуя только на разум человека. Сфера чувств позволяет придать рассудочной информации экзистенциальный, трепетный, человеческий смысл. Через нее приходит и понимание, которое не стягивает к себе необозримый мир души человека.

Весь вопрос в том, что личностно-ориентированное образование ставит в центр обучения не знание, а развитие личности. В этом случае речь идет не столько о методике преподавания, сколько о человеческой природе, о возможностях личностного роста и, наконец, о понимании как интегральном показателе эффективности воспитания. Кант в работе «Ответ на вопрос: что такое просвещение?» (1784) отмечает, что для просвещения требуется только свобода (Кант 1994: 1). Однако, как подчеркивает философ, отовсюду слышатся голоса: «не рассуждайте!». Между тем, по мысли Канта, «публичное пользование собственным разумом должно быть свободным, и только оно может дать просвещение людям» (там же). Однако как можно осуществить реальное просвещение в условиях, когда образование тотально подчинено стандартам? Где тут можно проявить публичное пользование собственным разумом?

Кант понимает просвещение таким образом: священнослужитель обязан читать свои проповеди ученикам, которые обучаются Закону Божьему. Но он также имеет право сообщать публике свои тщательно продуманные мысли об ошибках в церковном символе и свои предложения о лучшем устройстве религиозных и церковных дел. В этом нет ничего такого, что могло бы мучить его

совесть. В той же мере каждый гражданин имеет право делать замечания относительно недостатков в существующем государственном устройстве. Вместе с тем Кант отмечает, что просвещение мало содействует развитию морали. Иначе говоря, нравственный облик поколения формируется не путем распространения знаний.

Эпоха Просвещения была временем культа разума. Мыслители того века были убеждены, что философ (наставник, учитель) в тиши кабинета рождает одухотворяющие истины. Он потом должен донести их до других людей. Но все дело в том, что каждый человек обладает драгоценным даром — разумом. Вот почему простой свинопас или пастух может легко понять и принять дарованные истины. Сегодня мы знаем, что процесс коммуникации гораздо драматичнее. Сообщение, посланное другому человеку, наталкивается на мощные и разнообразные барьеры — интеллектуальные, психологические, социально-психологические, коммуникативные, культурные, эстетические (о барьерах коммуникации хочется написать отдельно!).

В итоге результат воздействия сообщения может быть противоположным ожидаемому. В теории коммуникации это называется эффектом бумеранга. Юристы хорошо знают, что если на месте происшествия оказался человек, который абсолютно достоверно, в деталях описывает происходящее, это — лжесвидетель. Реальный очевидец обязательно что-нибудь напутает.

Однако мы все еще запоздалые дети Просвещения. Мы до блеска оттачиваем то знание, которое должны донести до слушателей, но при этом совершенно не озабочены тем, какой образ сложился в голове обучаемых. Драматизм процесса коммуникации исчезает для нас. Мы радуемся, если студент выхватил из потока информации некие осколки знания: «Кое-что знает!».

Но менее всего задумываемся над тем, сверкнул ли луч понимания, способен ли студент теперь уже самостоятельно проявить возможности свободного разума и

внести в полученную информацию свой творческий дух, внутреннюю субъективность, глубину истолкования.

Выходит, знать и понимать — это не одно и то же. Можно загрузить мозг полезной информацией, но ослабить вместе с тем ресурсы осознания, рефлексии, творчества. Знание нельзя трактовать узко и вообще сводить к информации, как это свойственно нашему веку. В каждом знании сплавлена не только картина мира, но и его эмоциональная, волевая, ценностная оценка, выражение всей человеческой субъективности. М. М. Бахтин писал: «Безоценочное понимание невозможно. Нельзя разделить понимание и оценку: они одновременны и составляют единый целостный акт». Можно понимать, к примеру, «детский лепет» или терзания Гамлета. И в то же время ограничиться знанием, что ребенок сказал «агу», а Гамлет задумал убийство. Понимать — значит раскрыть смысл, а не содержание информации.

На улицах многих современных городов установлено множество электронных щитов с постоянно меняющимися цифровыми символами. Они предназначены для обработки информации из самых различных областей жизни людей. Не только слово или математический знак, но любой сигнал — шум прибора, гудок локомотива, шелест листьев, даже пауза, безмолвие — оценивается специалистами как «информация». Ее расчлениют, препарируют, «склеивают», «проигрывают» в разных комбинациях. Информация сегодня своеобразный идол. Теперь вы можете сидеть дома у дисплея и заказывать на домашний экран любые сообщения. Можете, скажем, купить своему ребенку лекции по физике, составленные нобелевским лауреатом. Однако мыслимо ли образование без воспитания?

Только живой наставник способен воздействовать на личность обучаемого.

В центр образовательных стратегий важно поставить личность. Были ли такие попытки в истории образования? Разумеется. Возьмем в качестве примера Вальдорфскую 12-летнюю школу Р. Штейнера. Она была со-

здана в 1919 г. Теоретическим фундаментом этой школы выступило антропософское учение, согласно которому основой обучения и образования могут стать внутренние законы и условия развития человека. Для Р. Штейнера антропософия — это путь познания, стремящийся вывести духовное начало человеческой сущности. Основная концепция этой школы — раскрыть как можно полное представление о человеческой природе. В антропософском понимании человек — это малый космос, а космос — это, условно говоря, большой человек. Мир, природа и история есть точное отражение человека, а человек есть не что иное, как синтез мира, природы и истории в миниатюре. В сознании человека дремлют нераскрытые познавательные способности. Для обнаружения и возвращения способностей человека необходимы опыт и соответствующие знания другого человека, уже совершившего этот путь познания. Для Р. Штейнера это положение было важнейшей предпосылкой воспитания.

В соответствии с таким подходом Р. Штейнер предъявлял особые требования к учителю и ученику. При поступлении в школу ученики проходили испытание на «школьную зрелость» по нескольким критериям:

1. Социальная компетентность (способность к контактам с окружающими людьми, умение адаптироваться к обстановке, понимать и следовать принятым в школе правилам поведения).
2. Учебная компетентность (умение сосредоточиться на каком-либо деле и нести определенные нагрузки при выполнении конкретного задания).
3. Моторная компетентность (умение пользоваться ручкой, карандашом).
4. Мотивационная компетентность (проявление интереса и желания учиться).
5. Исполнительность (послушание, умение выполнять отдельные поручения).
6. Самостоятельность (умение обходиться без посторонней помощи).

Если ребенок по каким-либо показателям признан негодным, его направляют в подго-

товительный класс. Заключение о «профпригодности» выдает медико-педагогическая комиссия. Опираясь на идею Гете о существовании ступенчатых метаморфоз в развитии человека, происходящих под действием биогенетического закона, Р. Штейнер сформулировал свой закон творчества, находящий выражение в духовном опыте ребенка.

Согласно этому закону циклы развития человека делятся на семилетия. В задачи воспитателей входит прослеживание этих циклов у каждого ученика и создание благоприятных условий для их развития.

Соответственно циклам развития человека обучение делится на три ступени: до 9 лет, до 12 лет, до выпуска и существенно изменяется при переходе первого семилетия ребенка ко второму и от второго — к третьему. Учебный план, основанный на идее гармонии в развитии мыслительной и аффективно-волевой сферы личности ребенка, предусматривает разумное сочетание теоретических дисциплин, практических занятий по различным специальностям (обработка металла и дерева, ткачество, переплетные работы, кузнечное дело и т. п.) и художественных дисциплин, стимулирующих целостное мировосприятие и образное мышление.

Отсюда в школе отсутствует второгодничество, так как считается, что низкие успехи — это часто не проблема одаренности, а проблема мотивации и нередко вызванного самой школой нарушения мотивации. Поэтому на первом месте стоит индивидуализация обучения, которая реализуется учителем при его подготовке к уроку. Учитель стремится продвинуть вперед прежде всего более слабых учеников. При этом часто могут помочь занятия искусством и трудом. Способности, которые учение развивает в искусстве или исполнении практической работы, благотворно влияют и на остальную учебу. Каждый успех должен быть замечен учителем. В балльной системе отметок, создающей видимость объективной оценки, Вальдорфская школа видит унижение достоинства ребенка. Вместо оценок приняты сви-

детельства-характеристики, в которых по возможности подробно описываются успехи, достигнутый прогресс — особые способности и прилежание, слабости ребенка. Только одно не должно следовать из такого свидетельства — отречение от ученика. К характерным чертам школы относятся более глубокое и всестороннее изучение психологических характеристик будущего ученика, его личностных качеств и свойств, постоянная нацеленность педагогов на совершенствование содержания образования.

Спецификой обучения является принцип погружения, который реализуется в периодической системе учебных «эпох»: первая половина школьного дня согласно ритмически повторяющемуся расписанию отводится «главному уроку» — дисциплине из естественнонаучной или гуманитарной области (математика, физика, литература, история и т. д.), курс которой изучается в течение 3–4-недельной эпохи. Середина дня отводится на изучение двух иностранных языков, музыки и эвритмии (искусство движения, исполняемого в гармонии с музыкой и речью).

Первая большая эпоха воспитания ребенка примерно до семилетнего возраста определяется тем, что в ребенке, по мнению Р. Штейнера, душа и дух еще не пришли к внутреннему самосознанию. Они гораздо теснее, чем в дальнейшем, связаны с процессом телесного развития. Сознание ребенка и его переживания зависят от того, какие впечатления из физического окружения он воспринимает своими чувствами. Основная форма научения в этот период жизни — сначала непосредственное, затем косвенное подражание. Побуждением к подражанию служит то, что ребенок видит и слышит. Воспринимаемое в ощущениях или образах действует непосредственно, нерелекторно и ведет к соответствующим движениям и актам. Таким образом, отдача ребенка своему окружению ведет к деятельности. Эта подражательная деятельность сильно влияет на характерное для раннего детства формирование органов. Игровой материал, предлагаемый детям, подчеркнута прост. Это способ-

ствуется пробуждению фантазии. На игру ребенка не оказывается никакого давления.

Ежедневные рассказывания и образные игры проводятся так, что они через соперничество и соучастие ребенка одновременно стимулируют развитие речи. Дети знакомятся с различными видами деятельности (часто в связи с временами года). Через то, как детям преподносятся эти виды деятельности и как они участвуют в них (сеяние семян, сбор урожая, молотья, выпечка хлеба), происходит наглядное проникновение в жизненные взаимосвязи. Так стимулируется развитие интеллекта, мышления и эмоций. Сюда относятся и многочисленные занятия искусством — от рисования до хороводов, игр и эвритмии, соответствующей возрасту ребенка.

Р. Штейнер считал, что школа не может ограничиться лишь умственным развитием ребенка. Она должна формировать силы его «сердца и руки», воспитывать ответственных людей, способных к практической деятельности. Отсюда заключительной и обязательной частью школьного дня является обучение ремеслу. Особенностью используемых в антропософской школе методов является их направленность на продуктивное и творческое познание (опыты, беседы с учителем, драматизация, самостоятельная работа с книгами и записями в тетрадях). Важнейшей составляющей концепции Р. Штейнера стало художественное воспитание. Являясь основополагающим принципом Вальдорфской школы — «сначала художественное, затем из него интеллектуальное», художественное воспитание ориентировано прежде всего на развитие «живого мышления», т. е. внутреннего оживления познанных ребенком предметов и явлений, но не подготовку к профессиональной художественной деятельности. Целям художественного воспитания должны служить, по мнению Р. Штейнера, каждое занятие, каждый урок, среда обитания ребенка, архитектура детских учреждений, где критерии прекрасного основываются на природных формах. Вальдорфская школа известна своей убежденностью

в необязательности «прочных знаний», прямолинейной трактовкой принципа классного учителя, отсутствием альтернативы классно-урочной системе, по-прежнему сильным элементом фронтального обучения в больших классах, серьезной проработанностью философских, психологических и педагогических проблем.

Современная школа стонет от перегрузки. Число обязательных дисциплин оказывается все большим и большим. Существует параноидальное стремление рассказать ученикам обо всем на свете. Поток информации оказывается предельно насыщенным. Но он фактически слабо развивает интеллект и тем более чувственно-волевою сферу. Все подменено доктринальным натаскиванием, зубрежкой, нравственным безразличием. Должен ли, к примеру, школьник знать законы? Кто же спорит — разумеется! Однако в каких пределах? Если несовершеннолетнего мальчика милиционер пытается отвести в участок, мальчик имеет право требовать, чтобы вызвали родителей: ведь он несовершеннолетний. Но следует ли изучать право в полном объеме, запоминать статьи уголовного или административного кодекса?

Здесь скрыто присутствует такая мысль: чем больше будет знаний, тем меньше будет преступлений. Как старо и убого! Еще со времен Канта известно, что нравственность не входит в сферу знания. Она образует особую сферу — сферу ценностей. Их различие обнаруживается в том, что знания черпаются из мира, а ценности создают мир. Знания рассказывают о том, как устроена Вселенная, куда движется история, отчего меняется климат. Мораль же организует мир человеческих отношений, задает их самую общую основу (Гусейнов 2000: 8). Мораль имеет дело не с доказательствами, а с выбором. Поставим вопрос: нужна ли смертная казнь? Разве можно ответить на этот вопрос научно? В споре приводятся самые различные мнения, и они основаны на выборе. В области морали речь идет не о том, что человек знает, а о том, на каком уровне развития он находится. Но можно ли взойти на некую

нравственную высоту, если ставится иная задача: запомнить, уяснить, заучить... Тот, кто выучил законы, еще не стал их знатоком или поборником. В нем еще нужно пробудить нравственное чувство.

Огромным средством воспитания всегда считалось эстетическое просвещение. Вот как характеризует, к примеру, В. Виндельбанд немецкое образование XIX века: «Поэзия и философия стали, в сущности, единственными общими жизненными интересами немецкого народа того времени. Их соединение выросло из того занятия человеком самим собой, которое в своей сентиментальности накладывало отпечаток на индивидуальную и социальную жизнь, а в искусстве и науке искало своего предметного выражения. Обе духовные силы в ходе XVIII века сближаются, можно даже сказать, ищут друг друга в общности, никогда ранее не существовавшей с такой интенсивностью и глубиной. Таким образом произошло, что все начатое в духовной деятельности XVIII века англичанами и французами, было завершено в Германии и там возникла так эстетическо-философская система образования, которая в духовном отношении определила в этой стране последние десятилетия XVIII и первые десятилетия XIX веков» (Виндельбанд 1995: 298).

По воззрениям, которые господствовали в немецкой жизни того времени, царство разума должно было осуществиться только при помощи образования. Нигде это не отразилось с большей отчетливостью, чем в работе Иоганна Шиллера «Письма об эстетическом воспитании человека». Он считал, что только облагораживание чувств и совершенствование жизни способны содействовать подлинному воспитанию. Шиллер ожидал спасения от распространения в будущем того царства благородного общения, которое возводится на основе эстетического и философского образования.

На телевизионном экране показывают концерт русского романса. Поет Юрий Погудин. Камера показывает умиротворенные, благостные лица зрителей. Поистине, «мы

рождены для вдохновения, для звуков сладких и молитв». Щелчок телевизионного переключателя, и мы видим зал, в котором неистовствуют поклонники эстрадной песни. Лица не одухотворены, на них написаны ярость и бездумность. Без комментариев!

Сделать «понимание» рабочим понятием просвещения можно только на путях философского постижения личности. Современная философия выделяет существенные черты, отражающие своеобразие человека как земного творения: его бытие социально; он обладает разумом и представлениями о ценностях; он постоянно развивается; взаимоотношение между сознанием и бессознательным достигает в нем драматического напряжения; ему присуща общительность; он возвышается над природным царством.

Философское постижение человека невозможно без осознания целостности человека. Истолкование человека может начаться с перечисления многих качеств, которые ему присущи. В этом случае предполагается, что целостный образ возникнет в результате перечисления многих задатков и свойств, присущих человеку. Однако возможен и иной путь.

Целое для нас интуитивно важнее части. Мы способны помыслить человека еще до того, как образовалась сумма его признаков. Целое существует до всякой части. Целое не есть коллекционирование, собирание частей. Можно познать множество частных, но не приблизиться к целому. Целое, следовательно, лучше оценивать не как границу, а как горизонт.

Человек не может быть целостным. Целостность является для него неким идеалом, общим устремлением, ибо он может быть рассмотрен через спектр отдельных целостностей. Именно такое понимание проблемы открывает широкие горизонты для постижения человека как особого рода сущего.

Духовность, как ее обычно определяют, подразумевает поиск смысла, целостности, приобщенности и развертывания высших человеческих возможностей. Психология в процессе своего развития имела в качестве предмета иногда болезненную, иногда здо-

ровую личность. Сегодня на переднем крае психологии — изучение вершинных достижений человека. Психологи используют понятие, которое предложил в середине прошлого столетия Пауль Тиллих, — «высшее устремление». Устремленность к предельным вопросам смысла и существования, направленности и ценности находит свое выражение в той или иной форме через личные цели (Роберт 2004).

В психологическом изучении мотивации и благополучия заложен огромный потенциал для продвижения в понимании духовной стороны личности. Люди полны почтения к науке, но испытывают голод по реальной духовности. Э. Роберт отмечает, что за последние двадцать лет в психологии произошла целевая революция.

Подход в терминах теории целей получил широкое признание исследователей почти во всех разделах психологии, включая социальную психологию, психологию личности, клиническую, когнитивную, возрастную, эволюционную, организационную психологию и психологию старения.

Стремление к цели есть фундаментальное свойство всех живых организмов. Цели суть основные составляющие жизни, поскольку в отсутствие целей жизнь не могла бы существовать. Вот почему крайне актуальным оказывается обсуждение вопроса — какова в конечном счете цель современного образования? Идет ли речь только о подготовке узких специалистов, «одномерных» представителей общества, которые, заняв нужную нишу, станут выполнять чисто прагматические, утилитарные функции, или образование может стать мощным средством обогащения духовного опыта человечества, вдохновителем жизни многомерного человека?

Конструкт «жизненная задача» был сначала использован в психологии для того,

чтобы исследовать социальный опыт. В числе важных задач могут быть, к примеру, следующие: «Иметь высокую академическую успеваемость», «Заводить друзей» и «Жить своей жизнью».

Социальный интеллект личности обнаруживает себя в стратегиях решения проблем, которые человек выбирает, подходя к своим жизненным задачам. Смысл образования состоит в том, чтобы помочь людям выстроить наиболее объемную панораму целей. Центральным для духовности оказывается процесс поиска. «Имея дело с внутренней стороной жизни человека, подход в терминах личных стремлений идеален для изучения внутренней стороны духовности и процесса формирования духовности на протяжении жизни» (Роберт 2004: 212).

Цель образования не только в том, чтобы сделать человека интеллектуальным. Важно обеспечить каждому человеку возможности личностного роста через понимание тех целей и стратегий, которые выбрал данный человек. Разумеется, здесь возникают и более конкретные вопросы, связанные с механизмом творчества, духовных усилий, обогащения человеческой субъективности. Это темы последующих статей.

Лит.: Виндельбанд В. Избранное. Дух и история. М., 1995; Гусейнов А. А. Этика доброй воли // Кант И. Лекции по этике. М., 2000; Давыдов В. В. Проблемы развивающегося обучения: Опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований. М., 1986; Кант И. Собр. соч.: В 8 т. М., 1994. Т. 8; Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. М., 1998; Роберт Э. Психология высших устремлений. Мотивация и духовность личности. М., 2004; Тоффлер Э. Метаморфозы власти. М., 2001; Ясперс К. Духовная ситуация времени. М., 1990.