

**ОСНОВЫ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ
И САМОПОЗНАНИЯ**



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
НАЦИОНАЛЬНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ,
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР «БӨБЕК»**

**ОСНОВЫ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ
И САМОПОЗНАНИЯ**

Учебник

Алматы, 2019

УДК 37.0(075)
ББК 74.00я73
А 62

Амонашвили П. Ш.

А 62 Основы гуманной педагогики и самопознания: Учебник /П. Ш. Амонашвили, Г. А. Омарова, Н. Анарбек. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2019. – 278 с.

ISBN 978-601-7960-54-4

Учебник предназначен для магистрантов, докторантов, преподавателей педагогических колледжей и вузов, а также для всех желающих познакомиться с теоретико-методологическими вопросами и практикой гуманной педагогики и самопознания.

УДК 37.0(075)
ББК 74.00я73

ISBN 978-601-7960-54-4

© ННПООЦ «Бөбек», 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Введение	4
I ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ НАСЛЕДИЕ МЫСЛИТЕЛЕЙ-ГУМАНИСТОВ	
1.1 Актуальность и принципы изучения духовно-нравственного наследия мыслителей-гуманистов	6
1.2 Мировое духовно-нравственное наследие мыслителей-гуманистов.....	9
1.3 Гуманисты-просветители Казахстана	18
II ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ	
2.1 Теоретические положения гуманной педагогики	
2.1.1 Размышления об авторитаризме и гуманизме в педагогическом процессе	40
2.1.2 Повышение качества образовательного процесса через изменение культуры педагогического мышления.....	44
2.1.3 Расширение педагогического сознания на основе допущений гуманной педагогики.....	55
2.1.4 Семантика гуманной педагогики.....	63
2.1.5 Психологическое обоснование гуманного педагогического процесса.....	72
2.1.6 Обучение в сотрудничестве	85
2.1.7 Мотивация учащихся в гуманном воспитательно-познавательном процессе	95
2.2 Особенности методики построения и проведения урока на основе гуманной педагогики	
2.2.1 Воспитание мыслящих учеников	111
2.2.2 Теория и практика построения уроков на основе гуманной педагогики	117
2.2.3 Методы гуманной педагогики для воспитательного и познавательного процесса.....	123
2.2.4 Отметка и оценка в познавательной деятельности школьника	137
2.2.5 Учитель гуманной педагогики.....	147
III ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
3.1 Самопознание как духовно-нравственное образование	
3.1.1 История развития духовно-нравственного образования в современном Казахстане	158
3.1.2 Актуальность и ключевые понятия духовно-нравственного образования	164
3.1.3 Психологические основы духовно-нравственного образования	172
3.1.4 Сущность, цель и формы духовно-нравственного образования	181
3.1.5 Общечеловеческие ценности как основа содержания духовно-нравственного образования	192
3.1.6 Общепедагогические принципы духовно-нравственного образования	197
3.1.7 Постнеклассический этап развития современной науки	204
3.2 Актуальные вопросы методики преподавания самопознания	
3.2.1 Ключевые моменты преподавания самопознания	211
3.2.2 Структурные компоненты занятия по самопознанию.....	221
3.2.3 Особенности применения сторителлинга в самопознании	231
3.2.4 Методика преподавания – проектирования уроков самопознания в школе	235
3.2.5 Особенности методики преподавания дисциплин духовно-нравственного образования в колледже и вузе	238
3.2.6 Примеры интеграции духовно-нравственного образования и традиционных педагогических дисциплин.....	244
IV ИСКУССТВО СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ	
4.1 Семейное воспитание в сотрудничестве.....	250
4.2 Идеалы и ценности семейной жизни	256
4.3 Женщины – оплот духовной культуры.....	260
4.4 Мужчины как воплощение идеалов долга, чести, мудрости и дисциплины.....	269
4.5 Почитание родителей и старших – первая обязанность детей	274

Предисловие

*Весь мир подчиняется единому закону,
и во всех разумных существах единый разум.
Истина едина, и для разумных людей
понятие о совершенстве тоже едино.*
Марк Аврелий

Идеи гуманной педагогики особенно актуальны сегодня, так как, несмотря на то, что авторитарная педагогика, казалась, уходит в прошлое, тем не менее многие ее черты сохранились в современном образовании: ориентация на оценку, приоритет книжных знаний над практическими, применение приемов морального и словесного авторитарного давления на учащихся, перегруженные программы, стандартизированные подходы к детям без учета их особенностей и т. д.

Все это неблагоприятно сказывается на физическом и психическом здоровье детей, которые очень часто пребывают в состоянии стресса и депрессии из-за увеличивающихся требований и нагрузок и, как следствие, становятся самой уязвимой средой для пропаганды наркотиков, экстремизма, насилия и суицида.

В этом плане возрождение вечных идей гуманной педагогики может существенно изменить ситуацию, поможет учителям и родителям понять ребенка, его внутренние потребности, его мечты, его душу и восстановить сердечный контакт с ребенком.

Безусловно, идеи гуманной педагогики должны развиваться на основе национальной культуры и духовности. Как подчеркнул Нурсултан Абишевич Назарбаев в своем программном докладе «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания»: «Без опоры на национально-культурные корни модернизация повиснет в воздухе. Я же хочу, чтобы она твердо стояла на земле. А это значит, что история и национальные традиции должны быть обязательно учтены. Это платформа, соединяющая горизонты прошлого, настоящего и будущего народа»¹.

Исторически Казахстан называют «мостом между Востоком и Западом», а также «перекрестком цивилизаций». Казахстан – это родина для представителей 130 национальностей и 46 вероисповеданий. Поэтому идеи гуманной педагогики, основанные на вечных общечеловеческих ценностях, заложены в национальном сознании казахстанцев. Как сказал великий Абай: «Люби всех людей, как братьев». Поэтому необходимо изучать мировое и национальное наследие гуманной педагогики и внедрять духовно-нравственные идеи гуманизма в теорию и практику современного педагогического пространства Казахстана.

Решать поставленные Президентом задачи призван основанный на многовековой народной педагогике и мировом опыте обучения детей общечеловеческим ценностям проект Сары Алпысқызы Назарбаевой, который занял достойное место в системе образования Республики Казахстан.

Программа нравственно-духовного образования «Самопознание» не имеет аналогов в мировом образовательном пространстве. Она обеспечивает непрерывность и преемственность всех уровней образования в нравственно-духовном образовании детей и учащейся молодежи. Методологически программа развивается в рамках целостного подхода к пониманию человека. В каждом человеке присутствует духовное и материальное начало. Дисциплина «Самопознание» призвана помочь подрастающему поколению осознать свою высшую духовно-нравственную природу. ***Нравственность неразрывно связана с духовностью и, лишенная своей вечной духовной основы, становится неустойчивой.***

Развитие образования и воспитания без духовной основы подобно беспечному строительству дома на песке. Возведенная таким образом бездуховная нравственность окажется непрочной, шаткой и не выдержит испытания временем. Более того, душевные способности

¹ Назарбаев Н. А. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания. <http://www.akorda.kz>

в данном случае станут лишь средствами достижения материальных благ, но если принять за основу ценность духовного начала человека, то меняется шкала жизненных ориентиров.

Идея возрождения духовности в педагогике является основной в Программе нравственно-духовного образования «Самопознание». Также об этом говорит Шалва Александрович Амонашвили, вводя новое фундаментальное понятие – *духовный гуманизм: «Духовное измерение наполняет педагогику мудростью и направляет ее в будущее»*. Целостное миропонимание позволяет понять, что духовно-нравственные законы созданы не человеком для выживания в социуме, а заложены изначально в каждом человеке и в структуре всей Вселенной, что может стать основой интеграции научного знания и духовно-нравственного воспитания.

Поэтому **целью** данного учебника является расширение личностного и профессионального сознания читателя до возможности принять измерение духовности и научиться мыслить на его основе. Для достижения этой цели необходимо решить следующие **задачи**:

- ✓ раскрыть духовно-нравственные идеи в исторической ретроспективе;
- ✓ раскрыть теоретико-методологические основы гуманной педагогики, теорию и практику реализации гуманных подходов в образовании;
- ✓ раскрыть теоретико-методологические основы духовно-нравственного образования в современном мире и методику проведения занятий по самопознанию;
- ✓ применить духовно-нравственные идеи в сфере семейного воспитания.

Научно-методологической основой курса являются: философские теории, основанные на принципах единства и целостности двух начал бытия – материального и духовного; теории, основанные на идеях постнекласической рациональности: многомерности и открытости мира и человека, на принципах историчности, диалога культур и цивилизаций; теории целостного педагогического процесса, а также гуманистический, деятельностный, культурологический, аксиологический, этнопедагогический подходы в образовании.

В разделе I представлен научно-теоретический анализ духовно-нравственного наследия мыслителей-гуманистов как мировой, так и казахстанской истории развития гуманистической мысли (Г. А. Омарова).

В разделе II представлена авторская теория и методика реализации идей гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили и П. Ш. Амонашвили.

В разделе III представлены теоретико-методологические основы и методика преподавания Программы нравственно-духовного образования «Самопознание» (Г. А. Омарова (глава 3.1), Н. Анарбек (глава 3.2)).

В разделе IV представлены идеи семейного воспитания в сотрудничестве, воспитания девушек и юношей в национальных традициях и в реалиях современного мира (Г. А. Омарова).

Раздел I. ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ НАСЛЕДИЕ МЫСЛИТЕЛЕЙ-ГУМАНИСТОВ

1.1 АКТУАЛЬНОСТЬ И ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО НАСЛЕДИЯ МЫСЛИТЕЛЕЙ-ГУМАНИСТОВ

*Нужно, чтобы воспитанник проникся
духом древних мыслителей,
а не заучивал их наставления.
Мишель Монтень*

Понять сущность гуманной педагогики невозможно без погружения в духовный опыт человечества, который концентрируется в трудах великих мыслителей-гуманистов, а также в бессмертных сокровищах общечеловеческой культуры. Благодарное человечество часто называет мыслителей-гуманистов *Великими Учителями человечества*. Даже простое чтение их трудов очищает мысли и возвышает дух.

В чем же кроется эта преображающая мощь и сила духовного наследия Великих Учителей человечества, которая пережила века и сегодня способна творить чудеса с теми, кто прикоснулся к ее живительному истоку?

Полагаем, что одной из важнейших причин является то, что *Великие Учителя человечества не только говорили и писали о вечных ценностях, но и воплощали их в жизнь*. Не только светлые творения, но и сама жизнь Великих Гуманистов является неисчерпаемым источником возвышенных идей саморазвития и самосовершенствования для людей.

Жизнь каждого из них – это пример духовного подвига, вспышка сияющего света, указывающего путь тем, кто идет следом. Но увидеть этот свет можно лишь сердцем! Вспомним «Маленького принца» Антуана де Сент-Экзюпери: «Зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь».

Великие мыслители-гуманисты всех времен и народов испокон веков пытались найти ответы на вечные вопросы бытия: «Кто я? Какова сущность человека? Зачем я пришел в этот мир? В чем цель человеческой жизни? Что есть истинное благо для человека? В чем истинное счастье человека?»

Знаменитые вопросы И. Канта «Что я могу знать?», «Что я должен делать?» и «На что я могу надеяться?» порождены основным вопросом философии – «Кто Я?»

Автор Проекта нравственно-духовного образования «Самопознание» С.А. Назарбаева в поисках ответа на вечные вопросы писала: «Ни на минуту не сомневаюсь: чтобы ответить на все эти извечные вопросы бытия, нужно возродить общечеловеческие ценности, вернуться к своим собственным истокам. Надо возродить *этику жизни* взамен тех условностей «цивилизованного этикета», которыми так долго обходились мы, беспамятные дети XX в. Ведь народ испокон веков владел и пользовался этими ценностями, черпал воду из хрустального родника духовности. Но в бурном ритме последних десятилетий путь к своим истокам наши современники попросту забыли. И я убеждена, что *поиск этой дороги к роднику с хрустальным источником Духовности – задача из задач для каждого...* Или, если хотите, назовите ее дорогой к Храму знаний о человеке»².

В плане вышесказанного важно восстановить духовную основу процесса воспитания и образования. Поэтому введенное Ш. А. Амонашвили фундаментальное понятие – *духовный гуманизм* – становится особенно актуальным для современного образования: «Только через изменение педагогического сознания на основе понятий духовности, гуманности, любви, добра, мира, блага можно будет преодолеть «бич» образования – авторитаризм с его последствиями умножения бездуховности и безнравственности в современном обществе. Материалистическая философия в качестве основы мышления приемлет три измерения: время, мате-

²Назарбаева С. А. Путь к себе. – Алматы, 1999.

рию, пространство. *Расширенное сознание во главу этих измерений ставит еще одно – духовность, ядром которого является вера в Высшее Начало. Духовное измерение наполняет педагогику мудростью и направляет ее в будущее».*

Ведущей идеей теоретического подхода к изучению духовного наследия мыслителей-гуманистов в данном учебнике является восстановление духовной основы мирового наследия человечества.

В образовательной практике всегда широко использовались заветы великих мыслителей-гуманистов человечества (в первую очередь на уроках литературы, мировой художественной культуры, музыки и т. д.), но это наследие изучалось поверхностно, так как глубинные духовные основы, на которых эти заветы прочно стояли, не раскрывались.

Это было связано с господствующим материалистическим мировоззрением XIX в. Но XX в. открыл эру возрождения духовности, и теперь мы можем перечитать труды великих гуманистов с тех мировоззренческих позиций, в которых они были написаны.

Далее заметим, что, изучая историческое духовно-нравственное наследие, исследователи обычно выявляют различия во взглядах и идеях мыслителей, философов, педагогов различных эпох и национальностей. Это анализ, характерный для интеллектуального познания. *Процесс анализа*, расчленения целого на части, важен для познания, но часто забывается диалектически противоположный процесс – *процесс синтеза*, не менее важный для процесса познания. Поэтому в духовно-нравственном познании мы делаем акцент на поиске общего, объединяющего начала, единства в многообразии. *Наука разъединяет мир на тысячи фрагментов, духовность – объединяет разрозненные части в Единое Целое, возвращая разобщенному миру Целостность, Единство и Гармонию.* Оба процесса – анализ и синтез, поиск различий и поиск единства – важны для целостного процесса познания.

Знакомясь с жизнью и учениями великих мыслителей-гуманистов, мы будем учиться видеть то, что их объединяет, несмотря на различие эпох, национальностей, вероисповедания и социального положения.

Знакомство с жизнью и учениями великих мыслителей-гуманистов позволяет сделать вывод о единстве идей в области духовно-нравственного познания. Как говорили древние: *«Истина одна, но мудрецы называют ее разными именами».*

Основные аспекты, в которых, при тщательном исследовании, обнаруживается удивительное сходство подавляющего большинства великих мыслителей-гуманистов.

1. Великие гуманисты вдохновляли человечество не только своими трудами и произведениями искусства, но и примером своей жизни, основанной на единстве мыслей, слов и дел.

2. Великие гуманисты утверждали, что в каждом человеке есть высшее Духовное Начало, Дух, Душа, поэтому *каждый человек изначально добр и чист.* Высшее Духовное Начало объединяет не только все человечество, но и всю Вселенную. Это позволило нам утверждать, что, несмотря на терминологическое разнообразие, великие умы человечества постигали одну и ту же Единую Высшую Духовную Реальность, называя ее разными именами: Дух, Бог, Мировая Душа, Всевышний, Высший Разум и т. д.

3. Духовное начало в человеке проявляется как вечные общечеловеческие ценности: Истина, Любовь, Совесть и т. д.

4. Великие гуманисты признавали все религии и с уважением относились к ним. Считали, что все религии говорят об одном и том же Боге.

5. Утверждали, что процесс образования – это раскрытие духовного потенциала человека, выявление общечеловеческих ценностей, воспитание благородного характера и развитие внутреннего видения. Когда Великие Учителя человечества говорили о знаниях, они, прежде всего, говорили о **духовно-нравственных знаниях.**

6. В духовно-нравственном развитии личности мыслители-гуманисты выделяли три способа познания: *эмпирическое* познание, опирающееся на чувственный опыт; *рациональное* познание, т. е. познание с помощью разума, образующее определенную систему знаний; и *интуитивное* познание, осуществляющее трансляцию с духовного уровня бытия и открывающее принципиально новое знание, значимое для всего человечества. Первый и второй виды познания достаточно хорошо развиваются в современной школе, но третий – интуитивный – практически не учитывается. Тем не менее, как свидетельствует история великих открытий, именно с помощью этого вида познания человечество открывает принципиально новое знание.

7. Опыт достижения духовно-нравственного совершенства независимо от времени и окружения обладает удивительной универсальностью, носит объективный характер, а значит, может использоваться в современной практике духовно-нравственного воспитания. Опыт Великих Учителей человечества подтверждает, что осознание своей внутренней духовной природы происходит через глубокое *размышление, различение, самоисследование, созерцание, интуицию, развитие добродетелей и бескорыстную деятельность на благо людей.*

Духовное наследие человечества в интерпретации нашего времени имеет высокий вдохновляющий потенциал для духовно-нравственного возрождения молодежи и может составить основу обновленного содержания образования.

Выход в духовное пространство-время, пространство культуры помогает личности учащегося обрести высший смысл жизни. Назовем его вслед за П. А. Флоренским – *Духосферой* – объективное пространство духовных знаний, возвышенных смыслов и идей. Духосфера как порождение совокупного человеческого сознания, пытающегося постичь Вечное, имеет важнейшее значение для духовно-нравственного развития личности. Поэтому очень важно, чтобы ребенок как можно раньше открыл для себя удивительный мир Духосферы, в котором он может запросто побеседовать с Сократом или задать важные вопросы Аль-Фараби.

Ш. А. Амонашвили писал: *«Детство – это дар Природы человечеству для того, чтобы оно впитало в себя культуру и духовный опыт всех предыдущих поколений и смогло познавать саму Природу на нравственных основах»³.*

Но для того, чтобы передать культуру и духовный опыт человечества детям, в обществе всегда должны оставаться люди-носители культуры и духовного опыта человечества. Такими носителями являются прежде всего учителя, чья жизнь соответствует тем идеалам, которым они учат. Но трагедия современного учительства заключается в том, что многие не верят в то светлое, чему учат, поэтому такой образ мысли перестает быть убедительным для учеников.

Словокультура означает «культивировать, взращивать, улучшать качество», в результате чего повышается ценность предмета. Например, рис после длительной обработки (извлечение из колосков, дробление, очищение, шелушение и т. д.) становится более ценным продуктом. Точно также и человек: истинная культура заключается в культивировании развитии изначально заложенных в каждом человеке вечных общечеловеческих ценностей: **истины, любви, праведного поведения, покоя и ненасилия.**

Ребенок нуждается в искреннем носителе духовно-нравственной культуры. И если таковые не встретились на его пути и ребенок не приобщился к культуре через носителей образов культуры, то велика вероятность того, что он вырастет тем, кто будет эту культуру разрушать.

Истинная духовная культура – это расширение границ любви, уход от узости мышления и развитие более широкого видения мира, результатом которого будет светлая радость как для самого человека, так и для всех окружающих его людей.

Биографии великих людей являются примером совершенной жизни в единстве мысли, слова и дела, а также неисчерпаемым источником возвышенных идей и вдохновения для учащихся всех возрастов.

Рамки учебника позволяют рассмотреть жизнь и учение лишь малой части великих мыслителей-гуманистов, остальной материал предполагает самостоятельный поиск и изучение.

³ Амонашвили Ш. А. Завещание Льва Толстого.

1.2. МИРОВОЕ ДУХОВНОЕ НАСЛЕДИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

Сократ(469–399 до н. э.)

Сократ родился в семье скульптора и повитухи. Он получил обычное для той эпохи образование: изучение музыки, поэзии, скульптуры, живописи, философии, речи, счета и гимнастическое образование. В 18 лет Сократа признали гражданином Афин. В 20 лет он занимается военным делом, принимает участие в Пелопонесской войне, где проявляет себя как доблестный и выносливый воин. После войны Сократ начинает заниматься философией и продолжает это до конца жизни.

Зимой и летом Сократ ходил босиком и в одном тонком плаще. Он считал, что внешнее не должно отвлекать от поиска истины и служения высшему благу.

Великий мыслитель всегда излагал свое учение устно; о его учении и жизни последующие поколения узнали из произведений его учеников Ксенофонта и Платона.

Цель философии Сократа – самопознание как путь к постижению истинного блага. Самопознание, утверждал он, есть истинное знание, или мудрость.

Жизнь Сократа прошла в беседах. Это были не обычные житейские разговоры или философские споры, но хорошо продуманный и умело применявшийся способ исследования философских, моральных и политических проблем. Беседы стали стилем его жизни, сознательно подчиненной поискам истины⁴.

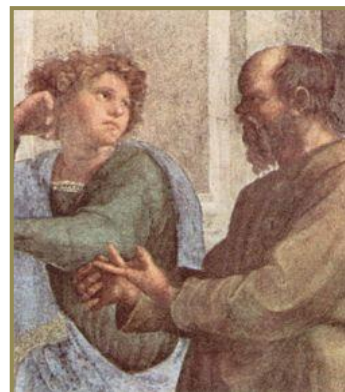
Внешне Сократ был некрасив: небольшого роста, с большим животом, курносый, толстогубый, с большими выпученными глазами, огромным, нависающим лбом, большой лысиной. Увидев его впервые, сирийский маг и физиогном Зопир заявил, что, судя по внешнему виду, Сократ по своей натуре – человек духовно ограниченный и склонный к пороку. Это вызвало смех присутствовавших друзей Сократа, но сам он признался, что Зопир совершенно прав и все обстоит именно так, как он сказал. Но ему, Сократу, удалось с помощью разума побороть свои пороки и обуздать страсти.

Однажды дельфийская пророчица сказала: «В мудрости никто не сравнится с Сократом». Ответ оракула вверх философа в раздумья о смысле божественного прорицания: сам он не считал себя мудрым, но и пророчица ведь не лжет. Путем бесед и наблюдений, испытывая на мудрость себя и всех тех, кто слыл что-либо знающим, Сократ пришел к выводу, что если другие мнят себя мудрыми, не будучи таковыми, то он сам, хотя и не мудр, но, по крайней мере, и не воображает себя мудрецом («Я знаю, что я ничего не знаю»). В этом различии он и усмотрел причину предпочтения оракулом его всем остальным. «А, в сущности, афиняне, – поясняет Сократ, – мудрым-то оказывается бог, и своим изречением он желает сказать, что человеческая мудрость стоит немного или вовсе даже ничего, и, кажется, при этом он не имеет в виду именно Сократа, а пользуется моим именем ради примера, все равно как если бы он сказал: «Из вас, люди, всего мудрее тот, кто, подобно Сократу, знает, что ничего поистине не стоит его мудрость»⁵.

У Сократа как-то спросили, откуда он родом. Он не ответил: «Из Афин», а сказал: «Из Вселенной». Этот мудрец, мысль которого отличалась такой широтой и таким богатством, смотрел на Вселенную как на свой родной город, отдавая свои знания, себя самого, свою любовь всему человечеству.

Приезжие учителя мудрости пользовались в Афинах шумным успехом и брали за свое учение весьма высокую плату. Сократ никогда не брал плату за свои беседы. Сократовская манера беседы по стилю, содержанию и целям резко отличалась от напыщенной и изобиловавшей словесными красотами софистической риторики.

Сократ беседовал с философами, софистами, политиками, военачальниками, поэтами,



⁴Нерсесянц В. С. Сократ. – М.: Наука, 1984.

⁵Платон. Диалоги Сократа. – М.: Мысль, 2007.

художниками, ремесленниками, торговцами, гетерами, свободными людьми и рабами, влиятельными гражданами и простым людом, мужчинами и женщинами, старцами и юношами, друзьями и врагами, афинянами и иноземцами, днем и ночью, в военных походах и дома, на свободе и в заключении. Собеседники и темы бесед менялись, но суть оставалась одна: во всеоружии разумного слова Сократ был в постоянном поиске и битве за истину, справедливость и нравственность, за должное поведение в человеческих делах.

Искусство беседы, по Сократу, должно исходить из того, что уже известно собеседнику. Поэтому путем наводящих вопросов он выяснял границы знания и незнания собеседника, помогал ему вспомнить то, что известно его душе, ведь познание и есть воспоминание вечной души о том, что она знала еще до рождения данного человека. В ходе *диалектических бесед* человек, по мысли Сократа, восстанавливает знания доставшейся ему бессмертной души, другими словами – духовно возрождается. Душа содержит истину, но нуждается в духовной помощи для ее рождения.

Поэтому свое искусство Сократ сравнивал с искусством своей матери-повитухи и называл его «майевтикой». *«В моем повивальном искусстве, – замечает Сократ, – почти все так же, как у них; отличие, пожалуй, лишь в том, что я принимаю у мужей, а не у жен, и принимаю роды души, а не плоти. Самое же великое в нашем искусстве – то, что мы можем разными способами допытываться, рождает ли мысль юноши ложный призрак или же истинный и полноценный плод»*(Платон. Теэтет, 150 b–c).

В своих совершенных диалогах Сократ приводил слушателей к мысли, что мы обладаем идеями, которые возникают из нашей духовной природы. Эти идеи носят на себе печать вечной истины. Сократ не доказывал, он просто указывал на вечную природу духовного, помогая слушателям самим с помощью размышления и интуиции однажды обнаружить в себе истину. Ученики Сократа преображались, в них оживало нечто, прежде не осознанное, не жившее в них. В беседах Сократа содержалась не только информация, но и возможность трансформации слушателей. И с этой точки зрения понятно, почему Сократ не считал себя учителем тех, у кого ему довелось принять «роды души», ведь рожденные в ходе беседы знания – это «плоды» его собеседников, а не результат его особой мудрости, от которой он к тому же решительно отрекся. Он полагал, что его слушатели не могут у него чему-то научиться, но они могут с его помощью открыть в себе много прекрасного и разумного, того, что в них уже заложено. Поэтому тех своих собеседников, в ком не были заметны какие-либо признаки душевной «беременности», он отсылал на учение к Продику и другим софистам: в его личной помощи такие люди не нуждались⁶.

Понятие *душа* благодаря Сократу приобрело нравственное и этическое значение, так как душа для него – это «Я» сознающее, высший интеллект, совесть, мораль. К духовности ведет добродетель, которая делает душу благой и совершенной.

Согласно Сократу, человеческой природе присуща не воля к власти, а воля к культуре, добру, справедливости. В этом плане современной остается его мысль: *«Всякое знание, отделенное от справедливости и другой добродетели, представляется плутовством, а не мудростью»*⁷. Великий философ и гражданин понимал сущность истинного и доброго только в единстве. Разум может открыть истину, только опираясь на добро, красоту, веру и любовь. Сократ в определенной мере совершает переворот в традиционной системе ценностей: истинные ценности – это сокровища души, которые вместе составляют познание.

Духовный Учитель человечества Сократ не только учил высшим нравственным ценностям, но и жил в соответствии с ними. Свободно мыслящего философа несправедливо осудили на казнь. Ученики уговаривали его бежать из тюрьмы и таким образом спасти свою жизнь, но Сократ отказался и по приговору суда принял яд цикуты. За несколько дней до смерти он объяснил ученикам свое нежелание бежать из тюрьмы. Сократ сказал, что если то, чему он учил их, – это истина, то он сам должен следовать своему учению. А он учил их тому, что необходимо соблюдать законы страны, в которой живешь. Он знал, что малейшая

⁶ Там же.

⁷ Там же.

неправда разрушит правду, ради которой он жил.

Сократ всегда говорил о том, что человеческая жизнь не ограничивается жизнью в физическом теле. И если это так, то почему он должен бояться смерти? Поэтому великий мыслитель встретил свою смерть как выздоровление. Он сказал ученикам: «Еще непонятно, кому будет лучше: мне, который уходит, или вам, тем, кто остается?»

Сократ был истинным Духовным Учителем, всегда проявляя единство мысли, слова и дела.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Можно ли назвать Сократа учителем самопознания? Почему?
2. Чем отличались диалоги Сократа от диалогов софистов?
3. Почему свое искусство ведения беседы Сократ сравнивал с искусством повивальной бабки?
4. Что такое *душа* по Сократу?
5. Почему дельфийская пророчица сказала: «В мудрости никто не сравнится с Сократом»?
6. Приведите примеры того, что Сократ жил в единстве мысли, слова и дела.

Работа в группах. Обсудите в группах вопрос: «Спор или беседа: в чем разница, что общего, что быстрее приводит к истине и почему?»

Подготовьте 10-минутный доклад, отражающий влияние мудрости Сократа на тех, кто считал себя его учениками, несмотря на столетия, разделявшие их. Возможные темы: «Сократ и Аль-Фараби», «Сократ и Абай», «Сократ и я», «Диалоги Сократа как пример глубокой нравственно-духовной беседы».

Аль-Фараби (870–950)

Абу Насыр Мухаммед аль-Фараби родился близ г. Отрар в семье воина из племени кыпчак. С юности он увлекся наукой, посещал библиотеку Отрара, переписывал трактаты. Он изучил арабский, персидский, латинский языки и санскрит. Аль-Фараби сочетал в себе дар поэта и ученого, математика, медика, философа и музыканта. Как великий мыслитель и гуманист Аль-Фараби внес самый весомый вклад в осуществление культурного диалога между античной древностью и арабоязычным средневековьем. Основной идеей мыслителя явился тезис о едином Первоначале всего бытия и всякого отдельного существования. В учении Аль-Фараби идея изначального единства мира, или понятие Первопричины, приобретает особое значение и рассматривает *всеобщее как единое*. Это позволило ему найти общее между различными культурными традициями.



В «Социально-этических трактатах»⁸ Аль-Фараби отразил общечеловеческие ценности, близкие представителям всех культур, времен и вероисповеданий, раскрыл идеал общественного устройства, где люди объединены и действуют совместно в целях достижения счастья.

Но что такое счастье, и всегда ли люди правильно понимают, в чем их счастье? Прежде всего, великий мыслитель говорит о том, что необходима мера во всем. Даже хорошее качество характера человека, проявленное чрезмерно, может привести к страданию. Например, чрезмерная смелость приводит к безрассудству, чрезмерная щедрость – к расточительности, чрезмерная общительность – к болтливости и т. д.

Исследуя человеческую природу, Аль-Фараби замечает, что человеку присущи три вида воли:

Воля к исполнению желаний, исходящих из пяти органов чувств (еда, чувственные удовольствия и т. д.). Исполнение желаний, исходящих из пяти органов чувств, приносит че-

⁸Аль-Фараби. Социально-этические трактаты. – Алма-Ата: Наука, 1973.

ловеку счастье и удовлетворение, но очень кратковременные. Например, если вы проголодались, то, утолив голод, почувствуете счастье. Но через 4–5 часов вы снова будете голодны, и от предыдущего счастья не останется и следа.

Воля к исполнению желаний, исходящих из воображения (власть, деньги, карьера, социальный статус и др.). Действительно, наши желания иметь больше денег, более престижную работу и т. д. появляются потому, что мы вообразили, что это принесет нам счастье. Стоит задуматься, так ли это? Все ли богатые люди счастливы? Все ли люди, обладающие властью, счастливы? Безусловно, переживание счастья приносит реализация желаний, исходящих из воображения. Но, как правило, это переживание счастья тоже недолговечно.

Воля к исполнению желаний, исходящих из высшего разума, размышления (желание иметь хороший характер, самосовершенствоваться, творить добро, различать полезное и вредное, служить бескорыстно обществу и др.). Такие желания появляются у человека, если у него развит разум. Реализация таких желаний дает более устойчивое переживание внутреннего счастья и гармонии. Высший разум проистекает от бытия Первопричины.

Первые два вида воли могут иметь место и в неразумном животном. **Третья воля присуща только человеку и является истинным свободным выбором.** Но не каждый человек использует этот вид воли: *«Если человек наделен всеми тремя видами воли, тогда он может стремиться к счастью, поскольку он обладает способностью различать добро и зло»*⁹. Аль-Фараби утверждает, что истинное счастье – это абсолютное благо, ибо природу счастья может познать только высший разум. Если человек медлит с развитием высшего разума, то, не осознав, что такое счастье, он стремится к тому, что приятно временно. Такой человек, достигнув желаемого, через некоторое время разочаровывается и начинает искать новый объект желания.

Осознать, что такое истинное счастье, может только тот человек, у которого развит третий вид воли. Такой человек способен отличить истинное счастье от временного удовольствия и, следовательно, может сам обрести счастье и помочь другим стать счастливыми. Этот человек способен стать правителем добродетельного города, города счастливых людей, города, о котором мечтал Аль-Фараби.

Идея единой Первопричины всего сущего определяет подходы великого ученого к трактовке образования и воспитания. В современной трактовке образование – это, прежде всего, взаимоотношения между людьми, которые с одной стороны – учащиеся, с другой – учителя, т. е. не имеющие никакого сакрального смысла. Для Аль-Фараби просвещение, образование и научное исследование представляются в качестве универсального отношения, связывающего собой все бытие, в котором **Совершенное Единое Первоначало выступает абсолютным учителем для человека – ученика.** Такое образование устремлено к главной цели – совершенствованию человека путем рационального приобщения к единому источнику мудрости, блага и гармонии.

Как истинный Духовный Учитель Аль-Фараби не только писал об основополагающем значении вечных духовно-нравственных ценностей, но и сам жил в соответствии с этими ценностями. Философ, ученый, знаток многих языков, врач, музыкант, он жил очень просто, помогал бедным людям: лечил их, трудился на полях с кетменем в руках. Как географон много путешествовал с посохом в руке. Аль-Фараби не был привязан ни к почестям, ни к богатству. Он познал истинное счастье в творчестве, благочестии и служении человечеству.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Какие три вида воли различал Аль-Фараби?
2. Как мыслитель понимал счастье?
3. Почему только человек, наделенный тремя видами воли, может найти счастье?
4. Что происходит с человеком, который медлит с развитием высшего разума и третьего вида воли?
5. Назовите людей из вашего окружения, которые могли бы стать правителями добро-

⁹ Там же.

детельного города. Обоснуйте свой ответ.

6. Как Аль-Фараби трактовал воспитание и обучение?

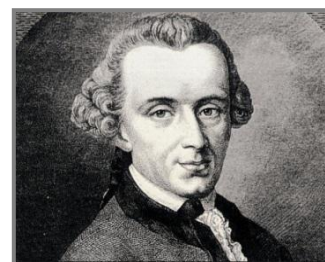
7. Как относился философ к различным религиям?

Работа в группах. Обсудите вопрос: «Какими качествами должен обладать истинный лидер в свете учения Аль-Фараби?»

Напишите эссе на тему «Значение жизни и учения Аль-Фараби для современной молодежи».

Иммануил Кант (1724–1804)

Иммануил Кант родился 22 апреля 1724 г. в Кенигсберге (ныне Калининград). Мальчик был назван в честь святого Иммануила. Четвертый ребенок в небогатой семье ремесленника-седельщика, он учился сначала в гимназии, затем в университете Кенигсберга.



Под попечением доктора теологии Франца Альберта Шульца, заметившего в Иммануиле одаренность, Кант окончил престижную гимназию «Фридрих-Коллегиум», а в 1740 г. поступил в Кенигсбергский университет. Из-за смерти отца завершить учебу ему не удастся, и чтобы прокормить семью, он на 10 лет становится домашним учителем. Именно в это время он разработал и опубликовал свою космогоническую гипотезу происхождения Солнечной системы из первоначальной туманности, не утратившую актуальности до сих пор.

Следующие 15 лет в ожидании профессуры Кант служил в Кенигсбергской дворцовой библиотеке в должности помощника библиотекаря. Место это оплачивалось более чем скромным жалованьем – 62 талера в год. В королевском приказе о назначении Канта сказано, что место это предоставляется «искусному и прославившемуся своими учеными сочинениями магистру Канту».

В 1770 г. Кант получил должность профессора логики и метафизики Кенигсбергского университета¹⁰, где до 1797 г. преподавал обширный цикл дисциплин: философских, математических, физических. Он не имел дурной привычки, свойственной плохим профессорам, читать по вызубренному тексту. Кант вел лекцию так, как будто искал истину, одинаково неизвестную его слушателям и ему самому. Сначала он как будто делал попытки дать определение, причем получал лишь первую грубую формулу, затем постепенно исправлял ее, пока, наконец, не получалось вполне строгое и научное определение. Можно без всяких преувеличений сказать, что Кант старался ввести студентов в свою философскую «мастерскую», показывая им на деле, каким образом ищут истину.

Кант внушал своим слушателям необычайное уважение. Студенты обожали его и открыто выражали это при всяком удобном случае. О впечатлении, которое производили его лекции, можно судить из слов знаменитого писателя Иоганна Гердера, который слушал Канта в течение трех лет. Свое первое посещение лекций Канта он описывал в восторженных выражениях: «Я имел счастье знать философа, который был моим учителем. В свои цветущие годы он был весел, как юноша, и таким, вероятно, остался до глубокой старости. Его открытый, созданный для мысли лоб выражал несокрушимое веселье и радость, его полная мысли речь текла из уст, шутка и остроумие были в его распоряжении, его поучительные лекции имели характер интереснейшей беседы. С тем же умом, который он проявлял при исследовании систем Лейбница, Ньютона, Кеплера и других физиков, он разбирал и появлявшиеся тогда сочинения Руссо, его «Эмиля» и «Элоизу», говорил о каждом новом открытии в области естествознания и постоянно возвращался к истинному познанию природы и к *нравственному достоинству человека*. История человека, народов и природы, естествознание и опыт были источниками, которыми он оживлял свою беседу; ничто достойное познания не было для него безразличным; никакая интрига или честолюбие не имели для него ни малейшей привлекательности и не заставляли его уклониться от

¹⁰<http://www.calend.ru/person/2615/>

расширения и разъяснения истины. Он ободрял и поощрял к самостоятельному мышлению; депотизм был чужд его натуре»¹¹.

Особенно воодушевлялся Кант, когда читал лекции, касавшиеся вопросов морали. Об этом пишет его биограф Яхманн, один из лучших учеников Канта: «Когда речь шла о морали, Кант становился красноречивым оратором, увлекавшим ум и чувство. Часто он доводил нас до слез, поднимая дух из оков себялюбия до высокого самосознания чистой свободы воли, безусловно подчиненной законам разума и движимой высоким чувством бескорыстного подчинения долгу. В такие минуты казалось, что Кант был одушевлен небесным огнем. Его слушатели чувствовали себя нравственно очищенными»¹².

Вся жизнь Канта была применением его философских принципов, развитых в «Критике чистого разума». «Трудно найти другого философа, у которого слово до такой степени согласовалось бы с делом, как у Канта. Из философов древности его можно поставить рядом с Сократом. Кант был не кабинетным мыслителем, а мудрецом в полном смысле этого слова. Все, начиная с гигиены и оканчивая глубочайшими нравственными вопросами, согласовалось у него с принципами разума. Вот почему философия и жизнь у Канта составляли одно нераздельное целое»¹³.

Правильный образ жизни Канта вошел в поговорку. Даже среди аккуратных и точных немцев он казался чудом аккуратности. Кант вставал всегда в пять часов утра как летом, так и зимою. После обеда, если погода была хорошей, он отправлялся гулять, чаще один, но иногда и в компании. Во время одиночных прогулок Кант нередко обдумывал самые глубокие из своих идей.

Было уже замечено, что Кант выработал в себе твердость характера. Он и в других чтит характер так же, как и ум. Одною из его главных отличительных черт была безусловная правдивость как в словах, так и в действиях; того же он требовал и от других. Особенно строг был ко всякому обману.

Кант сплошь и рядом освобождал малоимущих студентов от уплаты гонорара за свои лекции. Однажды студент, не имевший средств, из ложного стыда не заявил об этом Канту, но, наоборот, сказал, что, наверное, внесет такого-то числа. Срок прошел, а деньги не были внесены; наконец студент сознался, что никогда и не рассчитывал уплатить. Кант сурово упрекнул студента, хотя и разрешил ему продолжать посещение лекций. Некоторое время спустя тот же студент попросил Канта включить его в число оппонентов на одном докторском диспуте. Кант отказал. «Ведь вы и на этот раз можете оказаться неаккуратным, – пояснил он. – Что, если вы не явитесь на диспут? Ведь тогда из-за вас все дело пропало!» (По правилам, доктору непременно должен был оппонировать кто-либо из студентов.) Молодой человек впоследствии признавался, что этот урок морали принес ему больше пользы в жизни, чем сотня лекций о моральном поведении.

О Канте, как и о Сократе, можно сказать, что он был не только философ в обыкновенном смысле этого слова, но мудрец, живший в мире и для мира. Он сам определил всю свою деятельность, сказав, что две вещи в мире наполняют его священным трепетом: созерцание звездного неба и сознание нравственного долга. В «Естественной истории неба» он положил начало самым широким обобщениям относительно мира явлений; в сочинении о религии провозгласил принцип: нравственная жизнь, и только она одна, есть истинное служение Божееству: «Все, за исключением добродетельной жизни, что человек думает сделать, чтобы угодить Богу, есть просто суеверие и лжеслужение Божееству»¹⁴.

Если о каком-либо философе можно сказать, что для него религия была моралью и, наоборот, мораль – религией, то таким философом был, конечно, Кант. Он имел полное право сказать, что его учение есть религия чистого разума.

В письме К. Ф. Штойдлина от 4 мая 1793 г. Кант рассказал о целях своей работы:

¹¹ Филиппов М. М. Иммануил Кант. Его жизнь и философская деятельность. Биографический очерк.

¹² Там же.

¹³ Там же.

¹⁴ Там же.

«Давно задуманный план относительно того, как нужно обработать поле чистой философии, состоял в решении трех задач:

1. Что я могу знать? (Метафизика)
2. Что я должен делать? (Мораль)
3. На что я смею надеяться? (Религия)

4. Наконец, за этим должна была последовать четвертая задача – что такое человек? (Антропология, лекции по которой я читаю в течение более 20 лет.)¹⁵.

Величайший немецкий философ Иммануил Кант считал, что самый главный предмет философии – это **человек**, ибо он для себя есть своя последняя цель. Кант различал воспринимаемые человеком явления вещей и сущность вещей. Мы познаем мир не таким, какой он есть на самом деле, а только так, как он нам является. Нашему знанию доступны только явления вещей – *феномены*, составляющие содержание нашего опыта. Но миру явлений соответствует независимая от человеческого сознания сущность вещей – «вещь в себе»; абсолютное познание «вещи в себе» невозможно. Она для нас только *ноумен*, т. е. умопостигаемая, но не данная в опыте сущность.

Кант рассматривал человека как трансцендентальное существо, живущее в двух мирах. С одной стороны, он – часть мира явлений, где все детерминировано, но с другой – у человека есть сверхчувственный мир «вещей в себе», стоящий над ним. Именно с постижением сверхчувственного мира он связывал духовность человека. Разум человека духовного способен не только к познанию, но и к моральному действию.

Великий мыслитель считал, что существуют два вида знания: *априорное (доопытное) и апостериорное (послеопытное)*. Человек изначально обладает априорным знанием, благодаря которому он способен к апостериорному познанию. ***Априори в каждом человеке заложен нравственный закон, единый для всех людей и всего Космоса в целом.*** Существование морального закона не нуждается в доказательствах, ибо он представляет первичную данность разума. Согласно Канту, истинно свободен тот, кто действует в соответствии с единым, нравственным, категорическим императивом.

Существование человека «имеет в себе самом высшую цель...»; «...только нравственность и человечество, поскольку оно к ней способно, обладают достоинством», – пишет Кант. Долг есть необходимость действия из уважения к нравственному закону.

Говоря о необходимости самосовершенствования человека, его души, Кант подчеркивает: «*Развивай свои душевные и телесные силы так, чтобы они были пригодны для всяких целей, которые могут появиться, не зная при этом, какие из них станут твоими*»¹⁶. Никогда нельзя знать, будет ли достигнута та или иная цель, это и неважно – важна лишь чистая воля к действию по единому моральному закону».

Некоторые высказывания Иммануила Канта

Надо сообщить заблуждающемуся уму такие знания, которые его просветят, – тогда заблуждения исчезнут сами собою.

Закон, живущий в нас, называется совестью. Совесть есть, собственно, применение наших поступков к этому закону.

Кто отказался от излишеств, тот избавился от лишений.

Злой человек не может быть счастливым, ибо оставаясь наедине с собой, он остается наедине со злодеем.

Звездное небо над головой и моральный закон внутри нас наполняют ум все возрастающим трепетом и восхищением.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Что Кант считал главным предметом философии?

2. Какое знание философ назвал *априорным*, а какое – *апостериорным*? Приведите примеры обоих видов знания.

¹⁵ Там же.

¹⁶ Кант И. Основоположения метафизики нравов.

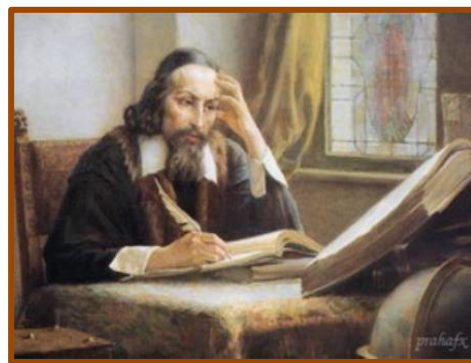
3. Что подразумевал Кант под истинной свободой?
4. Как мыслитель понимал религию и истинное служение Богу?
5. Какими качествами характера обладал Кант?
6. Что объединяет двух великих философов Сократа и Канта?

Работа в группах. Обсудите вопрос: «Прав ли И. Кант, утверждая, что существует единый моральный закон, заложенный в каждом человеке априори?»

Напишите эссе на тему «Звездное небо над головой и моральный закон внутри меня...»

Ян Амос Коменский (1592–1670)

Ян Амос Коменский в своем труде «Великая дидактика» в главе IV определяет качества, которые выделяют человека среди всех существ: образование, добродетель, или нравственность, религиозность, или благочестие. Все же остальные качества (здоровье, красота, сила, богатство, успех, долголетие) есть только добавление и внешнее украшение. Свою мысль Коменский подтверждает примером: часы должны правильно показывать время, внешние же украшения часов имеют смысл, только если они правильно показывают время.



В воспитании Коменский выделял четыре основные добродетели: *мудрость, умеренность, мужество и справедливость*. Мудрость, по его мнению, юноши должны черпать из хорошего наставления, изучая истинные различия вещей и их достоинство. Умеренности следует обучаться на протяжении всего времени обучения, соблюдая умеренность во всем. Мужеству юноши обучаются, преодолевая самих себя, сдерживая свое влечение к излишествам. Справедливости учатся, никого не оскорбляя, избегая лжи, проявляя исполнительность и любезность.

Глава V называется «Семена образования, добродетели и благочестия заложены в нас от природы». Природа человеческая изначально добра, и к ней мы должны вернуться. Следовательно, пишет Коменский, *«нет необходимости что-либо приносить человеку извне, но необходимо развивать, выявлять то, что он имеет заложенным в себе самом, в зародыше, указывая значение всего существующего»*¹⁷.

Ученый показывает на примерах из природы, что мудрость заложила в человеке прочные основы, ему врожденна жажда к знаниям, способность переносить трудности и даже стремление к ним. Например, Коменский, доказывая, что человеку от природы свойственна гармония нравов, пишет: *«...это доказывается следующим двойным аргументом: во-первых, всякий человек наслаждается гармонией, а во-вторых, сам он также изнутри и извне есть не что иное, как гармония»*. Великий дидакт замечает, что у каждого человека внутри есть и лампада, и светильня, и масло, и огниво. Поэтому воспитаннику следует помочь зажечь свой собственный внутренний свет, а не только учить пользоваться светильниками чужих мнений.

В то же время Коменский подчеркивает, что хотя семена знания, нравственности, благочестия дает природа, но она не дает самого знания, нравственности, благочестия. Следовательно, необходим правильно организованный процесс образования и воспитания. В процессе образования в единстве должны воспитываться (питаться) разум, воля и совесть: *«Кто успевает в науках, но отстаёт в добрых нравах, тот скорее отстаёт, чем успевает»*¹⁸. По утверждению Коменского, *образование, добродетель, благочестие* – вот три источника самых совершенных наслаждений.

Великий педагог доказывает, что обучение и воспитание могут быть легкими и естественными, так как *«каждая вещь не только легко позволяет себя направлять туда, куда влечет ее природа, но, более того, и сама охотно устремляется туда и испытывает страда-*

¹⁷ Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982.

¹⁸ Там же.

ние, если ей в этом помешать»¹⁹.

Далее Коменский рассматривает причины, по которым современные ему школы не соответствуют своему назначению: нигде не учат главному – нравственности и благочестию, а если и учат, то поверхностно, «никто не развивает нравов путем внутреннего преодоления страстей, но все дают лишь поверхностный очерк учения о нравственности путем внешнего определения и разделения добродетелей». Знания навязываются, вдалбливаются насильно, образование не является целостной совокупностью знаний, которые друг друга поддерживают, подкрепляют и обогащают, знания передаются из головы в голову, минуя сердце. Коменский призывал: *«Нужно учить так, чтобы люди, насколько это возможно, приобретали знания не из книг, но из неба и земли, из дубов и буков, т. е. знали и изучали самые вещи, а не только чужие наблюдения и свидетельства о вещах»*. Нетрудно заметить, что современная система образования страдает теми же недостатками, что и столетия назад.

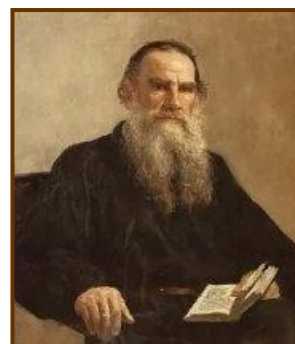
«Чистая совесть – непрерывный пир», – замечательный афоризм Коменского. Великий педагог был убежден, что очень важно *«объяснять юношеству назначение нашей жизни, а именно, что мы рождаемся не для самих себя, но и для Бога и для ближнего, т. е. для всего рода человеческого. Исходя из этого убеждения, каждый уже с детства пусть привыкает подражать солнцу и другим, более благородным созданиям, т. е. оказывать пользу возможно большему числу людей»*²⁰.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Что, по мнению Коменского, делает человека счастливым?
2. Познакомьтесь с «Великой дидактикой» Я. А. Коменского.
3. Подготовьте доклад на тему «Размышления Я. А. Коменского об образовании».
4. Прокомментируйте выделенные курсивом цитаты великого педагога.
5. Прочитайте о жизни Я. А. Коменского в книге П. Ш. Амонашвили «Послание в будущее». Обсудите прочитанное произведение в группах.
6. Напишите эссе о нравственном образе жизни одного из великих педагогов-гуманистов и собственных впечатлениях от чтения одного из его произведений.

Лев Николаевич Толстой (1828–1910)

Лев Николаевич Толстой больше известен как великий писатель, нежели как педагог. А между тем свои учительские труды он ставил выше литературных произведений. В его педагогических исканиях яснее проявляется основание всего его творчества – **гуманность**. Педагогические произведения Толстого согреты чувством уважения к человеческому достоинству ребенка, любовью к людям, заботой об их благе. Толстой, также как и Жан-Жак Руссо, считал, что человек рождается совершенным: *«Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра»*²¹. Процесс развития личности – это ний процесс самопроизвольного раскрытия ее качеств, при котором воздействие учителя должно быть минимальным, направляющим, ибо он не имеет права принудительно влиять на формирование взглядов воспитанников.



Толстой считал, что формировать ребенка нельзя и бессмысленно *«по той простой причине, что ребенок стоит ближе меня, ближе каждого взрослого к тому идеалу гармонии, правды, красоты и добра, до которого я в своей гордости хочу возвести его. Сознание этого идеала лежит в нем сильнее, чем во мне... Идеал наш сзади, а не впереди»*²².

По мнению Толстого, неосознанная и бессмысленная жизнь, в которой человек только

¹⁹ Там же.

²⁰ Там же.

²¹ Толстой Л. Н. Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?

²² Там же.

ест, пьет, вступает в брак, обзаводится детьми, работает по инерции, не задумываясь о смысле жизни, вечных ценностях, не является жизнью человека. Такая жизнь подобна жизни животного. По образному сравнению Толстого, такие люди не живут, а лишь топчутся у дверей жизни: «Вся сложная, кипучая деятельность людей с их торговлей, войнами, путями сообщения, наукой, искусствами есть большей частью давка обезумевшей толпы у дверей жизни»²³. Истинная жизнь начинается тогда, когда начинается «отрицание блага животной личности и развитие разумного сознания»²⁴. Только разум, или разумное сознание, как пишет Толстой, позволяет человеку определить, что есть истинное благо, а что нет. (Сравните с учением Аль-Фараби о трех видах воли.)

Такое единое для всех людей разумное сознание позволяет выявить вечные общечеловеческие ценности: *«Стоит только людям серьезно отнестись к вопросам жизни, и одна и та же – религиозная и нравственная – истина во всех учениях от Кришны, Будды, Конфуция до Христа, Магомета и новейших религиозных мыслителей откроется им»*²⁵.

Только при таком разумном учении, поставленном в основу образования, может быть разумное образование, утверждал Толстой. «При отсутствии же такой разумной основы образования не может и быть ничего другого, как только то, что и есть теперь – нагромождение пустых, случайных, ненужных знаний... И потому я полагаю, что первое и главное знание, которое свойственно, прежде всего, передавать детям и учащимся взрослым, – это ответ на вечные и неизбежные вопросы, возникающие в душе каждого, приходящего к сознанию человека. Первый: что я такое, и каково мое отношение к бесконечному миру? И второй, вытекающий из первого: как мне жить, что считать всегда, при всех возможных условиях хорошим и что всегда, при всех возможных условиях – дурным? Ответы на эти вопросы всегда были и есть в душе каждого человека... и высказаны всеми лучшими мыслителями мира: от Моисея, Сократа, Будды, Марка Аврелия, Конфуция, Христа, Магомета до Руссо, Канта... и др.»²⁶.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Какие принципы лежат в основе педагогической концепции Л. Н. Толстого?
2. Что общего в учении и жизни Л. Н. Толстого и Аль-Фараби?
3. Как вы понимаете слова Толстого «отрицание блага животной личности и развитие разумного сознания»?
4. Что, по мнению мыслителя, должно быть поставлено в основу образования?
5. Прочитайте и глубоко поразмышляйте над произведением Л. Н. Толстого «О жизни».
6. Прочитайте и глубоко поразмышляйте над письмами Л. Н. Толстого «О воспитании».

Работа в группах. Обсудите в группах, какие идеи объединяют учения Сократа, И. Канта, Л. Н. Толстого.

1.3. ДУХОВНОЕ НАСЛЕДИЕ КАЗАХСТАНА

*О, казахи, молвлю перед смертью я,
постигайте мир, стремитесь знать законы бытия!
Ш. Кудайбердиев*

Казахская национальная культура, как и любая другая народная культура, основана на вечных духовно-нравственных ценностях. Осознать великое значение древней культуры Казахстана и применить ее идеалы к современной жизни – долг каждого казахстанца. Древние традиции и высокие духовные идеалы выдержали испытание временем. Культура нашей страны предлагает нам нормы поведения, которые вызывают уважение, особенно когда они

²³ Толстой Л. Н. О жизни.

²⁴ Там же.

²⁵ Там же.

²⁶ Там же.

воплощены в повседневную жизнь.

Самобытная духовная философия казахов пронизана любовью к родной земле, мудростью, терпимостью. Как отмечает А. К. Иманов, кочевник в своем стремлении к целостности и единству в понимании жизни поднялся до уровня осознания Единого Начала – Тенгри: «Кочевник никогда не расставался с Космосом. Он постоянно ощущал себя жителем Космоса, человеком Космоса, сыном Неба. Достаточно было ему лечь и раскинуть руки в стороны, чтобы коснуться горизонта юрты – модели Вселенной. Все было в его руках»²⁷.

Тенгрианство можно определить как открытое мировоззрение, органически отражающее родство мира и человека, взаимосвязь их сущностных сил. Осознание кочевниками глубинного единства с Космосом способствовало выработке особого созерцательного отношения к природе, гармоничного со-бытия человека и мира. Благодаря философии тенгрианства в мировоззрении казахов проявилось органичное слияние духовного и земного, души и тела, терпимое отношение к различиям в культурах и верованиях, умение видеть единство в многообразии. Как подчеркивает А. Н. Нысанбаев: «В результате этого формируется целостное мировоззрение, где человек ориентирован на общение и взаимопонимание, творение добра и красоты, согласие с Универсумом и другими людьми»²⁸.

Своеобразие быта и образа мышления народа выдвигали поэзию как наиболее приемлемую форму сохранения и передачи философских размышлений. Самобытные стихи *толгау* – бессюжетные размышления, насыщенные образами, играли особую роль в духовной жизни казахского народа. Например: «Куда ростом не достать, можно достать мыслями, куда не может подняться сокол – поднимется мечта».

Казахские жырау – мыслители, философы, поэты *Асан Кайгы*, *Доспамбет*, *Шалкишжырау*, *Шалакын*, *Бухаржырау* воспевали красоту родной земли, красоту человеческих добродетелей: справедливости, мудрости, смелости, трудолюбия, стремления быть полезным людям.

К примеру, *Асан Кайгы* (Асан Печальный), долгие годы искавший рай на земле, печально заключил, что нет на земле такого идеального места, но любое место содержит в себе какую-то часть недосягаемого идеала, совершенства. В конце концов, он понимает, что рай может быть найден только на земле предков, только в кочевье можно собрать воедино и удержать в памяти все его составные части.

Легендарный предок казахов *Коркыт Ата* искал бессмертия. От отчаяния он идет на последний бой со смертью. Возвращаясь на родину, к реке Сырьдарье, Коркыт срубает одиноко растущий тальник и выдалбливает из него кобыз. На кобызе он играл кюи один прекраснее другого, играл без остановки на протяжении 20 лет, и люди отовсюду стекались слушать и запоминать его мелодии. Благодаря этому Коркыт Ата стал бессмертным, оставив потомкам наследие, напоминающее о бренности жизни и бессмертии искусства. Вслушиваясь в кюи, мы становимся сопричастными той своеобразной, но в тоже время и общечеловеческой сущности, которая и есть богатство и доброта казахской души.

А великий жырау *Шалакын* пел о том, что истина и красота тождественны, так как истина всегда красива, а красота основана на истине. Но для поэта-философа эти ценности имеют значение не сами по себе, а как средство утверждения среди людей добра.

В конце XIX – начале XX в. на казахской земле появляется целая плеяда великих мыслителей, поэтов, ученых: *Ш. Уалиханов* (1835–1865), *Б. Алтынсарин* (1841–1889), *А. Кунанбаев* (1845–1904), *Ш. Кудайбердиев* (1858–1931) и многие другие. Их творческое духовное наследие представляет собой ценное образовательно-воспитательное достояние, является примером плодотворного и нелегкого пути самосовершенствования человека. Как подчеркивает Э. А. Урунбасарова, казахские просветители, в отличие от революционеро-материалистов, не призывали к революционному преобразованию общества, а полагали, что «...без кровопролития, без жертвоприношения человеческих жизней и судеб, а именно путем

²⁷ Иманов А. К. Взаимосвязь нравственного и экологического в мировоззрении древних кочевников и ее преломление в наследии казахских просветителей второй половины XIX в. // Білім. Образование, 2006, №5 (29).

²⁸ Нысанбаев А. Н., Соловьева Г. Г. Изменимся вместе с детьми (философское обоснование предмета «Самопознание»). – Алматы, 2002.

развития просвещения, науки и культуры можно и должно формировать нравственность, духовную и материальную культуру народа»²⁹. В качестве основы духовно-нравственного образования великие казахские просветители выделяли вечные общечеловеческие ценности: справедливость, истину, долг, уважение к старшим, гостю, ненасилие, источник которых они видели в богатом духовном мире человека.

В развитие духовной культуры Казахстана внесли весомый вклад выдающиеся ученые и мыслители *Ж. Аймауытов* (1889–1931), *М. Дулатов* (1885–1935), *М. Жумабаев* (1893–1938), *С. Торайгыров* (1893–1920), исследовавшие такие вопросы, как цель, задачи, содержание, методы и средства нравственного воспитания.

Ж. Аймауытов – один из основоположников казахской педагогики. В своих психолого-педагогических трудах, основываясь на научном подходе, он поднимает вопросы нравственного воспитания школьников. Аймауытов выделяет следующие закономерности процесса воспитания: единство обучения и воспитания, единство самовоспитания и воспитания, связь нравственного воспитания с другими видами воспитания, зависимость воспитания от мастерства и авторитета воспитателя. Важнейшим методом воспитания он считал пример, важнейшим средством – родной язык, литературу, культуру.

С. Торайгыров и **М. Дулатов**, продолжая традиции Абая, внесли большой вклад в развитие казахской психолого-педагогической мысли. Их богатое литературное наследие представляет собой обширный источник идей для формирования литературно-философского содержания духовно-нравственного воспитания.

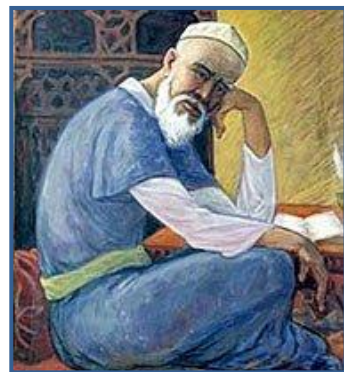
Таким образом, надо отметить огромный вклад в развитие прогрессивной мысли в Казахстане выдающихся деятелей науки и культуры: **Шакарима Кудайбердиева, Ахмета Байтурсынова, Магжана Жумабаева, Жусупбека Аймауытова, Мыржакыпа Дулатова**. Они остались в памяти казахского народа как «бес арыс», что означает «пять великих мужчин, граждан, великих личностей». Их наследие сыграло большую роль в воспитании подрастающего поколения и становлении самобытной казахской элиты, характеризующейся честностью, справедливостью, благородством.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Найдите и изучите источники, в которых представлены труды и жизнеописание казахских акынов, жырау, просветителей Ш. Уалиханова, Ы. Алтынсарина, А. Кунанбаева, Ш. Кудайбердиева, Ж. Аймауытова, М. Дулатова, М. Жумабаева, С. Торайгырова и др.
 2. Выберите одного из представителей казахской культуры и подготовьте доклад о его жизни и творчестве в свете нравственно-духовных идей.
 3. Выберите и выучите стихотворение о нравственно-духовных идеалах казахского народа.
- Работа в группах.** Найдите и разыграйте в группах притчу или историю из жизни казахского народа, содержащую нравственно-духовные ценности.

Юсуф Баласагуни (XI в.)

Выдающийся тюркский мыслитель эпохи восточного Ренессанса Юсуф Баласагуни продолжает тему поиска истинного счастья человека в своей знаменитой книге «Кутадгу билиг». Это первое произведение, написанное на языке древних тюрков и целиком дошедшее до нас, иначе называется «Наука быть счастливым»³⁰. Вной, доступной простому человеку поэтической форме Баласагуни излагает те же идеи, что и Сократ, Платон, Аристотель, Конфуций, Сенека, Аль-Фараби. Счастье человека не в богатстве и почестях: *«Богатство, как соленая вода: мы пьем и не напьемся никогда»;*



²⁹ Урунбасарова Э. А. Развитие теории нравственного воспитания школьников в истории педагогики Казахстана. – Алматы, 2001.

³⁰ Баласагуни Ю. Наука быть счастливым //Международный клуб Абая. – Семей, 2004.

«Тебя богатство, заманив в свой круг, окрутит паутиной, как паук. И знание не найдет к тебе пути: ему сквозь паутину не пройти». А в чем же тогда счастье? Ответом явились наставления, данные в книге. Прежде всего, нужны знания о духовно-нравственной природе человека: «Создатель наш дал человеку слово, чтоб он вершиной стал всего земного. И разум дал, чтоб постигать нам знания, чтобы благие совершать деянья. Бог дал нам совесть, дал нам стыд...»

Духовно-нравственные знания позволяют человеку сдерживать негативные мысли и чувства: *«Чтобы дурные сдерживать желанья, узда необходима в форме знания. Ум – та веревка, что в тяжелый час над пропастью удерживает нас».*

Произнесенное слово имеет большую силу и определяет судьбу человека: *«Не говори плохого никому, когда не враг ты счастью своему. Оставишь память ты на свете белом лишь добрым словом и хорошим делом. Ты сам умрешь и превратишься в прах, а слово в чьих-то будет жить устах».*

Человек счастлив только тогда, когда он совершает благие дела: *«Теперь хочу сказать я о другом: должны мы за добро платить добром. Лишь человечность – признак человека, так ныне есть и было так от века. Коль так ты поступаешь, ты – мудрец, и был высоко-роден твой отец».*

Человек, ищущий истинного счастья, не должен привязываться к удовольствиям изменчивого мира. Жизнь скоротечна, и осознающий это разумный человек должен стремиться творить добро: *«Жизнь – это ценность, данная на срок, добро содеял и добро извлек. Вставай, верши добро, пока ты в силе, не забывай, нам всем лежать в могиле»; «В подлунном мире, в мире суеты, что, проходящий путник, ищешь ты? Мы здесь прохожие, и край земной лишь караван-сарай для нас с тобой».*

Благодатное знание, изложенное Баласагуни в произведении «Кутадгу билиг» было вдохновленным небесами, полученным через прозрение, интуицию и проверенным на собственном жизненном опыте:

Дай силы довести мне до конца мой труд,
Что начат именем Творца.
Я жил во тьме –
Ты мрак мой озарил.
Я был в тюрьме –
Ты двери отворил.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Что считал самым большим грехом Баласагуни?
2. Почему поэт сравнивал жизнь с караван-сараям?
3. Раскройте смысл названия книги Ю. Баласагуни «Знание, дарующее счастье».
4. Прочитайте и глубоко поразмышляйте над произведением «Знание, дарующее счастье».
5. Выучите несколько понравившихся высказываний из книги.

Работа в группах. Обсудите в группах идеи добросовестного управления и истинного лидерства в книге Ю. Баласагуни «Знание, дарующее счастье» и их значение для современной жизни.

Обсудите вопрос: «Что общего в рассуждениях о счастье и лидерстве в произведениях Ю. Баласагуни и Аль-Фараби?»

Хожа Ахмет Ясауи (XII в.)

Выдающийся поэт, мыслитель, один из основоположников суфизма, Духовный Учитель. Выходец из тюркоязычной среды, Ясауи родился в средневековом городе Испиджаб (Сайрам), впоследствии поменял место жительства, переехав в г. Яссы (Туркестан).

Учение великого мыслителя средневековья Хожи Ахмета Ясауи оказало огромное влияние на формирование мировоззрения казахов. По своим взглядам он был суфием. Ос-

новное место в теории познания суфизма занимает постижение истины.

Как известно, пророк Мухаммед жил 63 года. Поэтому Ясауи считал большим грехом для себя жить дольше пророка. И всю оставшуюся жизнь (а по легенде он прожил 120 лет) добровольно провел под землей в специально сооруженном хильвете – подземной келье, не видя солнца, неба, людей. Об этом поэт пишет в своей книге:

В понедельник утром вошел в чрево земли,
В душе печаль за земные грехи.
В 63 года от роду,
Попрощавшись со всеми, шагнул во тьму,
Отрекся от бренного мира, представ пред Ним.



Зерна мудрости и истины, размышления о добре и зле, справедливости и жестокости, учености и невежестве нашли отражение в поэтическом произведении Ясауи «Диуани хикмет» («Книга изречений», или «Книга мудрости»). Это сборник назидательных стихов, являющийся одним из истоков казахской поэзии. «Диуани хикмет» является программой, ведущей человека к нравственности, человечности. Главная идея книги – познание человеком самого себя, самосовершенствование, самоочищение личности.

Философским кредом Ясауи является «довольствоваться малым, не поддаваться соблазнам, искушению» несовершенного мира. Духовность, нравственное поведение человека и его положение в обществе Ясауи измерял чистотой его помыслов, внутреннего мира. Быть духовным и нравственным человеком, воспитывать в себе черты совершенного характера, по мнению автора, зависит от его праведности, порядочности, совестливости. Это и есть «имандылык». Самое главное проявление «имандылык» в человеке – это милосердие, снисходительность, заботливое отношение к другим, сострадание:

Где б ни был, будь скромным, учтивым,
Убого увидишь, поделись сокровенным.

Одно из проявлений суфийской философии – призыв к умеренности, умению довольствоваться тем, что есть. «Книга изречений» требует очищения внутреннего мира человека от негативных мыслей, недобрых помыслов, призывает быть кристально чистым и честным. В суфийском мировоззрении человечность означает, прежде всего, думать не о себе, а о других, заботиться обо всех людях, проявлять самоотверженность ради общества.

Основная идея книги Ясауи «Мират-ул-Кулуб» («Зеркало души») – разъяснение читателю условий и принципов, необходимых для достижения совершенства, чистоты человеческой души (духа). Совершенство человека, с точки зрения духовности, должно проявляться в его «зеркале души», т. е. в чистоте души, проявляющейся в каждом его поступке.

Таким образом, всю свою жизнь Хожа Ахмет Ясауи посвятил тому, чтобы дать кочевникам духовную мудрость и культуру. Будучи мудрейшим человеком, он понимал жизнь во всех ее проявлениях: во внешних, мирских – как мыслитель и во внутренних, духовных – как духовное лицо, имеющее связь с высшим духовным миром.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

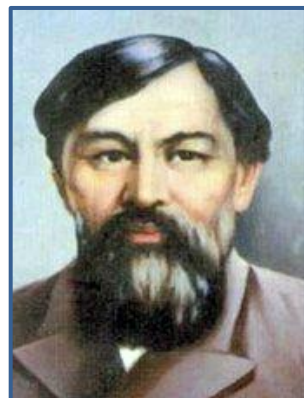
1. Что является главным условием в теории познания суфизма?
2. В чем заключается главная идея книги «Диуани хикмет»?
3. От чего зависит духовно-нравственное развитие человека согласно учению Ясауи?
4. Как проявляется «имандылык» человека?
5. Каково философское кредо Ясауи?
6. Как понимал мыслитель такое качество человека, как умеренность?
7. Прочитайте и глубоко поразмышляйте над книгой «Диуани хикмет». Охарактеризуйте понятие *истина* в контексте содержания книги.
8. Напишите эссе на тему «Быть совестливым (иманды болу)».

Ыбрай Алтынсарин (1841–1889)

Выдающийся казахский просветитель, педагог-гуманист, общественный деятель, писатель, поэт, основатель первой русско-казахской светской школы, создатель алфавита на основе русской графики Ыбрай Алтынсарин родился 1 ноября 1841 г. в Тургайской области.

Ыбрай Алтынсарин является автором учебников «Казахская хрестоматия», «Начальное руководство к обучению казахов русскому языку», поучительных басен и рассказов, а также переводов Л. Н. Толстого и И. А. Крылова.

Мыслитель и педагог Ыбрай Алтынсарин понимал, что человек как разумное существо обладает познавательной способностью в отношении окружающего мира. Объясняя ответ на вопрос, какая сила приводит в движение весь этот мир, почему он так прекрасен и гармоничен, Алтынсарин выбрал наиболее доступную форму изложения – в виде стихотворений и коротких рассказов. И самое известное из них – «Давайте, дети, учиться!» В советское время из этого стихотворения вырезали некоторые строчки, связанные с высшим духовным началом. Мы приводим это стихотворение, так как в нем подчеркивается важность духовно-нравственного образования, которое должно идти немного впереди интеллектуального образования.



Кел, балалар, оқылық! (Давайте, дети, учиться!)

(Отрывок из оригинала)

Бір құдайға сыйынып
(Поклоняясь Единому Богу),
Кел, балалар, оқылық
(Давайте, дети, учиться),
Оқығанды көңілге
(В памяти крепко навек)
Ықыласпен тоқылық!
(Прочитанное сохраните!)

Оқысаңыз, балалар
(Если будете учиться),
Шамнан шырақ жағылар
(Знаний увидите свет).
Тілегенің алдыңнан
(Каждое ваше желание),
Іздемей-ақ табылар
(Яркий оставит след.)

Істің болар қайыры
(Дело пойдет успешно),
Бастасаңыз Аллалап
(Если начинаете с именем Аллаха).
Оқымаған жүреді
(Знайте, неграмотный бродит),
Қараңғыны қармалап
(Словно слепой в темноте).

Кел, балалар, оқылық
(Давайте, дети, учиться),
Оқығанды көңілге
(В памяти крепко навек)
Ықыласпен тоқылық!
(Прочитанное сохраните!)

Кел, балалар, оқылық
(Давайте, дети, учиться),
Оқығанды көңілге
(В памяти крепко навек)
Ықыласпен тоқылық!
(Прочитанное сохраните!)

Ыбрай Алтынсарин следовал педагогическим идеям Яна Амоса Коменского, который считал, что усвоение добродетелей должно начинаться с самой ранней юности. Вслед за ним Алтынсарин утверждал, что «от хорошей постановки дела в начале будут зависеть и последствия»³¹.

³¹ Алтынсарин И. Избранные произведения. – Алма-Ата, 1943. С. 357.

Познание истины через «изучение мудрости, которое вызывает и делает нас сильными и великодушными», по Коменскому, является непосредственной задачей школы. Поэтому Алтынсарин посвящает всю свою жизнь делу просвещения народа, его нравственному развитию.

Свое отношение к человеку, его судьбе Алтынсарин выражает в стихотворной форме: в виде наставлений, советов и т. п., в которых глубоко раскрывается смысл человеческого существования. В одном из них он утверждает:

Дурной человек не может
Хороший совет принять.
Дурной человек лишь может
Мерзко и глупо болтать.
В неблагоприятном поступке
Признаться не в силах он.
Короткая жизнь бесполезна,
Пройдет у него, как сон.

В 1857 г. Алтынсарин с отличием окончил русско-казахскую школу в Оренбурге. Годы обучения в России заставили его глубже задуматься над тем, как улучшить положение своих земляков, приобщить их к знаниям, труду. В своих размышлениях просветитель пришел к выводу, что тело, сердце и ум человека требуют труда, и данный труд есть единственно доступное человеку и единственно достойное его счастье. Поэтому многие его рассказы посвящены воспитанию в человеке такого качества, как трудолюбие. Герои рассказов Алтынсарина добиваются счастья только благодаря труду, получают через труд нравственное удовлетворение. Для этих произведений характерно то, что в них фигурируют в основном народные мудрецы.

В давно прошедшие времена, пишет Алтынсарин в рассказе «Богатство», один мудрый человек перед смертью вызывает к себе сына и говорит: «Я спрятал под землей несметное богатство, и если ты выкопаешь его, то никогда не будешь голодным». Похоронив отца, сын целыми днями копает землю в поиске подземного клада. Однако поиск не увенчался успехом. Мудрый старец (данышпан қарт) разъясняет сыну, что он, наверное, не понял смысла отцовского завещания. «А смысл слов отца, – говорит мудрец, – в том, что под богатством он имел в виду участок земли, оставленный им тебе в наследство. Он хотел сказать, что если ты не будешь лениться обрабатывать землю, своевременно посеешь семена и убережешь урожай, то никогда не будешь бедным, а приобретешь большое богатство. Богатство – в земле и труде».

Таким образом, умело использованная Алтынсариним народная мудрость выступает как метод в воспитании подрастающего поколения.

В казахском устном народном творчестве много говорится об умеренности – *қанағаттылық*, которая издавна почитается в народе как добродетель. Абай, выдвинувший принцип «*все, что сверх меры, – зло*», видел в умеренности положительное качество человека³². Алтынсарин в своих рассказах также рассматривает умеренный образ жизни как добродетель, ведущую человека к счастью.

Стремление принести пользу своему народу было жизненным девизом педагога-просветителя. За короткий срок, работая инспектором образования, не думая о собственном обогащении, карьере, он старался открыть как можно больше школ. Много труда вложил Алтынсарин в дело организации женского образования в Казахстане. При его активном участии открылась школа для девочек в Иргизе, женские училища с интернатом – в Тургае в 1891 г., в Кустанае в 1893 г. и в Актобе в 1896 г. В общей сложности Алтынсарину удалось открыть четыре двухклассных центральных русско-киргизских училища, одно ремесленное, одно женское, пять волостных, два – для русских детей. В 1884 г. им была открыта первая двухклассная русско-казахская школа в г. Кустанае.

Уважение к труду, служение народу, любовь к своему делу наглядно проявлялись в

³² Абай. Слова назидания / Пер. С. Санбаева. – Алма-Ата, 1970. С. 121.

жизни Алтынсарина. Каждая его новая мысль об улучшении системы просвещения поддерживалась конкретными действиями.

Учитель Актюбинской русско-казахской школы Арсений Андреевич Мозохин вспоминал об этом выдающемся деятеле: «Ыбрай Алтынсарин был не только начальником для учителей, но и отцом, самым душевным и добрым приятелем. В беседе с ним я почти забывал о том, что говорю с магометанином-киргизом. Ему можно было говорить все, все свои ошибки по школьной практике, даже такие, которые нельзя было заметить при ревизии. И на все это всегда давались от всей его доброй души дельные советы для руководства в будущем».

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Как понимал Алтынсарин умеренность в поведении человека?
2. В чем, по его мнению, заключается смысл счастья человека?
3. Почему просветитель рассматривал умело использованную народную мудрость как метод воспитания?
4. Какими качествами обладал Алтынсарин? Что характеризовало его как истинного лидера в деле просвещения народа?
5. Прочитайте рассказы Ы. Алтынсарина, напишите вопросы к ним. Разработайте уроки самопознания, используя эти рассказы.

Абай Кунанбайулы (1845–1904)

Для великого казахского мыслителя проблема *совести* так или иначе всегда выходила на первый план, становилась главной темой. Для понимания явления совести важно рассмотреть ее противоположность – бесчестие. Абай выделяет два вида бесчестия: приспособленчество (пысықтық) и невежество (надандық). Приспособленец может быть умен, воспитан, находчив, может хорошо знать и уметь пользоваться законами государства и общества, но ради выгоды и корысти он готов переступить через совесть, дружбу, любовь. Невежда, так же как приспособленец, не прислушивается к голосу совести, более того, даже элементарные знания отсутствуют в его уме, и ради удовлетворения своих желаний он готов на все.



Идеи Абая как никогда актуальны сегодня, так как рыночная система способствует процветанию приспособленцев и невежд. Конечно, желание быть богатым и уметь зарабатывать деньги само по себе неплохо, но зачастую на пути расчета и корысти есть опасность потерять истинную духовную драгоценность – совесть, поэтому современное образование должно обогатиться духовно-нравственным воспитанием, основу которого составляет **«наука совести»**. Размышляя о понимании совести в мировоззрении Абая и Шакарима, Г. Есим пишет: *«Совесть – понятие онтологии, внутренняя тайна человека, нам не подвластная»*³³.

Размышляя о бытии человека, Абай отмечает, что *«человек наделен от природы телом и душой»*³⁴. Человек, живущий только потребностями тела, мало отличается от животного. Только стремления, идущие от души: стремление понять себя, сущее, стремление делать добро и избегать зла делают человека человеком: *«Если ты жив, но душа твоя мертва, слова разума не достигнут твоего сознания. Будучи таким, не сочти себя за живого»*³⁵.

Вечные общечеловеческие ценности: совесть, любовь, истина, добро – суть явления внутренней реальности человека, их источник в сердце человека: *«Загляни в свое сердце и там, в глубине, отыскав жемчуга, береги, не бросай!»*³⁶ Познание, по Абаяу, основывается на деятельности разума, причем размышляющий разум должен быть полон любви и чист от ко-

³³ Есим Г. Наука совести // Серия «Шәкірім әлеті». – Алматы: Раритет, 2008.

³⁴ Там же.

³⁵ Кунанбаев А. Слова назидания. – Алматы: Жазушы, 1970.

³⁶ Есим Г. Наука совести // Серия «Шәкірім әлеті». – Алматы: Раритет, 2008.

рысти: «Любовь человека неотделима от его разума, человечности, знаний»³⁷.

Согласно Абаю, познать истину – это значит постичь смысл своей жизни, осознать связь между бытием человека и бытием Бога. «Достигнув истины, – пишет мыслитель, – не отступай от нее даже под угрозой смерти»³⁸. В понимании Абая, Аллах – это Истина, ибо все меняется, не меняется только Истина, она абсолютна.

Но мысли поэта-философа выходят за рамки ортодоксального мусульманства. В познании Аллаха он усматривает, прежде всего, решение общечеловеческих, гуманистических проблем. Бог для Абая не только Творец, но, прежде всего, общечеловеческий идеал, эталон, высшая нравственная ценность. Познание Аллаха заключается в совершенствовании человеческих качеств:

Верь себе!

И опора, и счастье твое –

Это лишь неразлучные разум и труд³⁹.

Абай и Шакарим мечтали о мирном сосуществовании всех религий и подходили к толкованию мусульманства с общечеловеческих позиций. Например, в «Слове сорок пять» Абай говорит о том, что объединяет все религии и является сущностью каждого человека независимо от вероисповедания: «Самым веским доказательством существования Всевышнего является то, что многие тысячелетия люди на разных языках говорят об одном и том же: о великом и непогрешимом Создателе. Сколько бы ни было видов религии, все они утверждают, что Всевышнему присущи справедливость и любовь... Сущность человека составляют любовь, справедливость и душевность. Люди не могут обходиться без этих начал»⁴⁰.

А. Кунанбаев

Наш холоден Ум наподобие льда,
Горячее Сердце согреет всегда.
Разумность и такт, прозорливость терпенья
В нас Воли рождает тугая узда.

Держа в триединстве Ум, Сердце и Волю,
Ты к цельности редкой придешь без труда.
Но взяты поврозь, они будут ущербны –
Не славят явлений, где много вреда.

Живу неспособный смеяться и плакать,
Лишь с Сердцем мятущимся, с коимбеда.
Ум, Сердце и Воля – ничто друг без друга,
А Знанье их суть пронесет сквозь года.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Как понимает Абай совесть и ее противоположность – бесчестие?
2. В чем, по мнению Абая, заключается сущность человека?
3. Что значит *вечная истина* в понимании великого просветителя?
4. Как Абай относился к различным религиям?

Работа в группах. Обсудите актуальность учения Абая и инсценируйте одно из «Слов назидания» в современной жизни.

Прочитайте «Слова назидания» Абая Кунанбаева. Подготовьте пятиминутное сообщение на одну из тем: «Идея вечной тайны мироздания (тылсым) в произведениях Абая», «Идея различения вечного и временного в произведениях Абая», «Идея различия плотской и духовной любви в произведениях Абая», «Идея вечной истины в произведениях Абая».

³⁷ Там же.

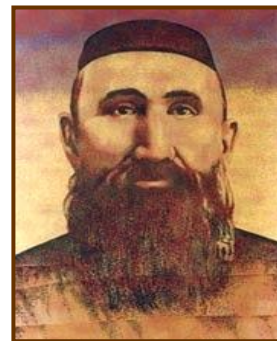
³⁸ Кунанбаев А. Слова назидания. – Алматы: Жазушы, 1970.

³⁹ Есим Г. Наука совести // Серия «Шәкірім әлеті». – Алматы: Раритет, 2008.

⁴⁰ Кунанбаев А. Слова назидания. – Алма-Ата: Жазушы, 1970.

Шакарим Кудайбердыулы (1858–1931)

Духовный восприимчивый и ученик Абая, просветитель, философ-мыслитель, ученый-историк, композитор, литератор, поэт, переводчик Шакарим Кудайбердыулы родился 11 июля 1858 г. в Кенбулаке Чингизской волости Семипалатинского уезда. Несмотря на то, что мальчик в семь лет остался сиротой, его детские годы прошли беззаботно, в достатке и довольстве, под покровительством могущественного деда Кунанбая. Подлинным наставником Шакарима становится Абая. Юность будущего поэта проходила в атмосфере, в которой почитались искусство слова, наука и образование, знания, т. е. все прогрессивное. Будучи в Семее, повзрослевший Шакарим приобретает гармонь, шарманку и скрипку, на которой его научил играть какой-то русский музыкант. Он занимается также рисованием, работой по камню, моделирует и кроит одежду, изготавливает скрипки, домбры, держит скаковых лошадей, охотится с беркутом. Известно, что он изготовил протез для покалеченного когтя беркута из стали.



В 14–15 лет Шакарим под влиянием Абая начал сочинять стихи. Тематами его философствования были природа и этика, добро и зло.

Смолоду я турецкий изучал не от скуки,
Потому что на турецкий переведены науки.
Я не знал в учении лени – мне из тьмы сверкнуло солнце.
Стали мне понятны краски, запахи земли и звуки.
Пробудило меня рано поэтическое слово.
Понял я, в чем тайна мира, мироздания основа
Через лирику Востока...
Изучив прилежно русский,
Смысл с себя я, смысл и с сердца грязь невежества былого.

Замечательный знаток творчества Абая, Шакарим проникается его концептуальными идеями и, развивая их, вводит понятие «*наука совести*», призывает свой народ к осознанной нравственной жизни, стремится упорядочить взаимоотношения между родами, разными слоями общества, чтобы в степи воцарились мир и благоденствие.

О, человек!
Подобно солнцу, каждого согрей,
Земле подобно будь полезен всем!
И жизнь свою, как облако, пролей на
Всех живущих благостным дождем!
Не обрушивай сель!
Молнией не пронзай!
То, что Богом даровано, не разрушай!

Важным является понимание истины, представленное в произведениях Шакарима: «*Правда вчера, правда сегодня, правда завтра – три правды, все разные. Нет, не нужны мне эти правды, нужна настоящая, истинная правда*»⁴¹. То есть истина не должна меняться ни во времени, ни в пространстве. Видимый мир и его правда изменчивы, но существует неизменяемая вечная истина, и только ее постижение имеет смысл. Об этом поэт пишет в стихотворении:

Не девушка возлюбленная моя,
В свет истины влюблен навеки я.
Не каждый эту тайну понимает,
Ее непостижимой называют!
Но сколько в истину влюбленных

⁴¹Есим Г. Наука совести // Серия «Шәкірім әлеті». – Алматы: Раритет, 2008.

Прошло по Матушке Земле,
И пусть их будет больше в мире,
Их, чистых сердцем и умом.

Бог для Шакарима – это истина: «Нет Бога кроме истины. Бог – это Истина. Будь внимателен, не пропусти главного. Если нет истины, то где Бог?»

В 1989 г. в газете «Қазақ әдебиеті» вышла статья Хамита Ергалиева под заголовком «Мы знаем, кто стрелял в Шакарима».

Дело было так. В 1959 г. Шакарима реабилитировали и опубликовали пару его стихов. И тут началось...

Чекист по фамилии Карасартов ходил по высоким кабинетам и инстанциям, стучал по столу и кричал: «Нужно привлечь к ответственности всех тех, кто пытается реабилитировать главаря банды». В итоге секретарь по идеологической части Центрального Комитета Компартии Казахстана Жандильдин собрал несколько человек и создал комиссию по расследованию дела Шакарима Кудайбердыулы.

Вопрос был поставлен ребром: «Кем был племянник Абая: просветителем, поэтом, мыслителем или предводителем восставших против советской власти на земле казахской?» В состав комиссии вошли такие известные писатели, как Тайыр Жароков, Саду Машаков, Жекен Жумаханов, несколько историков из Академии наук и несколько человек из Семейской области. Председателем комиссии был назначен Хамит Ергалиев.

Члены комиссии тщательно изучили все доступные архивные материалы и встретились порядка с 300 человек, заставших Шакарима в живых. Все свидетели в один голос твердили о том, что поэт не то чтобы на убийство, не способен был на грубое слово. Всплыло письмо одной престарелой женщины, в котором она описывала, как Шакарим спас ее, когда ее против воли хотели отдать замуж за калым, можно сказать, продать. Многие свидетельствовали о том, что поэт жил отшельником, потому что ему было уже почти 73 года, и он предпочитал в одиночестве писать стихи и заниматься охотой. Речи о том, чтобы бежать в Китай, как утверждали оклеветавшие его люди, не было.

Что касается свидетельств о смерти Шакарима⁴², было два свидетельских показания. Одно из них некоего Айтмурзы Тунликбаева, который был в группе чекиста Карасартова. Он рассказал о том, что в тот трагический осенний день дежурство нес башкир Халитов. Завидев группу всадников, он незамедлительно сообщил об этом руководителю группы Карасартову.

В то лихое время повстанцы довольно часто нападали на райисполкомы, штабы. Буквально за день до этого был убит коммунист Олжабай с женой. Поэтому Карасартов немедленно приказал открыть огонь по всадникам.

Когда чекисты начали стрелять, от группы всадников отделился человек. Он размахивал руками, показывая, что они безоружны. Однако приказа прекратить огонь не было, поэтому Халитов выстрелил второй раз. И тут чекисты поняли, что этот человек Шакарим...

Поэт был смертельно ранен и уже не мог говорить. Поэтому все рассказы по поводу его последних слов можно считать выдумкой. Карасартов приказал снять с него одежду, волчий тымак (малахай). Обескровленный Шакарим лежал на голой земле в одном нижнем белье, залитом кровью.

Тунликбаев вспоминал, что Карасартов приказал: «Все снимайте!», на что он ответил: «А что тут еще можно взять?» Позже за такую дерзость Тунликбаев был отправлен на 15 суток гауптвахты, а позже вовсе переведен в другой край.

Тело Шакарима связали веревками, погрузили на верблюда, доставили в Баканас и скинули в колодец...

Второе показание принадлежит Бердешу Азимбаеву, который был в отряде людей Шакарима. Он и еще несколько родственников приехали к Шакариму в Шакпак, чтобы проведать его и заодно поохотиться. Во время охоты они услышали выстрелы. Шакарим сказал: «Наверное, это тот отряд, который преследует повстанцев. Подождите меня здесь, я скажу им, что мы безо-

⁴² Хамит А. <https://www.facebook.com/aizhan.hamit>

ружны». Когда раздался второй выстрел, спутники Шакарима поняли, что он убит. Они не знали, кто стрелял и почему, но, испугавшись возможной расправы, ускакали в сторону китайской границы. Так появилась легенда о том, что Шакарим якобы бежал в Китай.

После смерти великого казахского просветителя его имя предали забвению, а многие его труды были уничтожены. Но его убивали не раз и не два... Его убивали трижды: в тот страшный осенний день, когда над ним учинили физическую расправу, в тот день, когда предали забвению его имя, и в тот день, когда после реабилитации нас снова заставили забыть о нем...

Ш. Кудайбердыулы

О себе

Кану я, но будут жить мои стихи,
Молодые все запомнят до строки.
Кто-то с верой примет это, кто-то нет...
Нет, не каждому стихи мои близки.

Так ушедших обсуждаем мы порой,
Все плохое, наносимое молвой,
Отвергаем, чтобы память добрых дел
Не тускнела в стороне его родной.

После смерти отстоять я не смогу
Чувство жизни, что легло в мою строку.
Это мнение в своем сердце сохранив,
Вот что высказать хочу, пока я жив.

Не суди о человеке, не познав,
Не суди, в кругу его не побывав.
И над путником не смейся, тяжкий груз
На свои в дороге плечи не приняв.

Словно в лодке, что на море, в те года...
Не забыть эпоху эту никогда.
Мое время не похоже на твое.
Если сядешь в эту лодку, что тогда?

Сам отсек я пуповину, выбрал путь,
Тьму раздвинул, никуда мне не свернуть.
Так что полностью судьбу мою познай,
Верю, что поймешь меня когда-нибудь.

Перевод Б. Кананьянова

В 1912 г. в журнале «Айкап» появилась небольшая заметка Шакарима под названием «Прошу ответить на пять моих вопросов»: «Не забудьте подписаться, указать свой адрес, так как если на то Божья воля, я намерен издать материалы отдельной книгой. Думаю, что она принесет пользу людям. Если вы согласны со мной, то не пожалейте семи копеек для ответа. Как бы вы не ответили, главное – не забудьте привести доводы и доказательства».

Вопросы Шакарима

1. Аллах создал человека. Какую цель он преследовал?
2. В чем предназначение человека? В чем смысл жизни?
3. Самый хороший человек – какой он?
4. На ваш взгляд, с течением времени как меняется человеческое в человеке: качественно обновляется или вырождается?

Шакарим хотел написать книгу, составленную из ответов современников и своих размышлений по этим вопросам. Но книга не была написана, так как в октябре 1931 г. перестало биться сердце Шакарима, убитого без суда и следствия в местечке Саят-Кара ревностным «блюстителем порядка».

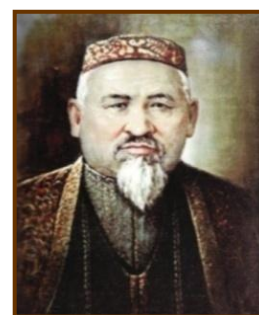
Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Расскажите о жизни Ш. Кудайбердиева.
2. Что для философа значила истина?
3. Как понимал Шакарим Бога? Как он относился к различным религиям?
4. Почему поэт-мыслитель говорил о совести как о «первейшей потребности души»?
5. Ответьте на вопросы Шакарима. Напишите ему письмо.
6. Выучите стихотворение Ш. Кудайбердиева.
7. Прочитайте произведение Ш. Кудайбердиева «Три истины». Подготовьте пятиминутное сообщение на одну из тем: «Размышление о прочитанном», «Совесть и душа в учении Ш. Кудайбердиева».

Машхур Жусуп Копеев (1858–1931)

Многие философы, великие духовные учителя размышляли о сущности духовности и нравственности, стараясь понять смысл человеческого бытия и счастья, мотивов поведения и поступков человека.

Казахский поэт, мыслитель, историк, этнограф, востоковед и собиратель устного народного творчества казахского народа Машхур Жусуп Копеев также внес свой вклад в объяснение сущности человеческого счастья. Он родился в 1858 г. на территории волости Кызылтау, нынешнего Баянаульского района Павлодарской области. Настоящее его имя – Жусуп. Народ прозвал его Машхур («Знаменитый»), что в переводе с арабского языка означает «славный, известный, достойный». Образование Копеев получил в медресе Кокельдаш в Бухаре, после окончания которого несколько лет работал учителем в родных краях. Вся свою жизнь Машхур Жусуп Копеев посвятил делу просвещения казахского народа, улучшению его жизни.



Но я цель свою видел в иной стезе –
Писать и петь народу о любви и добре.
Не замечал стремления добро наживать,
А горел желанием народ свой просвещать.

Что нужно певцу и поэту?
Вдохновения и фантазии полета.
Уважение и внимание народа нужны,
И чтоб слова красивые шли от души.

Творчество Копеева и творчество Шакарима очень близки по своим мировоззренческим идеям. Они были современниками, единомышленниками и даже родились и ушли из жизни в одно и то же время. А созвучие и сходство их позиций основываются на вечных общечеловеческих ценностях.

Основу учения Копеева составляет идея ответственного отношения человека к окружающему миру и его самоопределения в этом мире. Размышляя о сущности человеческого бытия, мыслитель утверждает: духовное (внутренний мир) – это свет души, отождествляемый с идеей добра и нравственности, который озаряет поступки человека и направляет его на путь добрых деяний и проявления милосердия. Милосердие предполагает ответственность не только за свое существование, но и за существование другого⁴³.

Слова Машхура, обращенные к своему народу

(Отрывок)

Я буду говорить, ты словам внимай!

Не знаю людей, обогнавших время.

⁴³ Ахметова Г. Г., Айтказин Т. К. Этическое и эстетическое в творчестве М. Ж. Копеева, С. Торайгырова и Ж. Аймауытова: Учебное пособие для студентов специальности «Культурология». – Павлодар: Кереку, 2010.

Без причин особых согласие не давай.
Ведь главное не слово само по себе,
А добро, проросшее от него
на Земле.

Время само по себе уже бремя.
Лишь избранным подвластна магия слова,
Ведь речь – бесценный дар
самого Бога.

Копеев говорит об изначальном единстве сердца и разума, т. е. путь к познанию мира требует не только интеллектуального, но и духовного испытания, постоянного поиска и преодоления сомнений. В концепции философа наиболее важное значение приобретает *идеал совестливого человека*, поскольку нравственная ответственность, раскаяние связаны с наличием совести. Совестьливый человек благодаря своему глубокому видению мира способен противостоять дисгармонии, синтезируя гармонию мира. Исходя из этой концепции, *совершенный человек – это человек, способный раскрыть в себе глубокую истину нравственной ответственности и за себя, и за весь мир.*

Необходимым условием самопознания Копеев считал общение людей друг с другом. Но общение, которое заключается не в обмене информацией, а в душевном, искреннем расположении друг к другу. Согласно Копееву, сущность человеческой духовности выражается любовью, проявляющейся в заботе, милосердии. Так, в понимании мыслителя, человек сам несет ответственность за то, что не использует дарованные ему возможности бесконечного духовного совершенствования. Копеев считал, что при умеренном подходе в жизни, сознательном ограничении чувственного восприятия, осознанном нравственном выборе сохраняется духовная целостность человека: *«Знать меру в еде, меньше спать, больше слушать»*⁴⁴. Он отдает предпочтение нравственно-осмысленному образу жизни, самосовершенствованию человека на пути приближения к добру, истине. Приблизиться к достижению этого совершенства возможно лишь через духовное развитие и ориентацию на духовные ценности.

Пять ценностей

Пять ценностей в жизни есть человека.
Любой, их имея, добьется успеха.
Самая первая – это *вера*.
Не каждый из нас ей владеет умело.
Не верим порою в загробный мы мир
И думаем смело: «Всевышний простил».

Разум – второе, что каждому нужно.
Глупый и с этою пользой
не дружит.
Обидевшись даже на самую малость,
Безбожный дурак предаст,
не покаясь.

Третья ценность – это *терпенье*.
Только лишь с ним посильны стремленья.
Нетерпеливость ведет к неудаче,
Рушатся цели, мечты и задачи.

Четвертое – это *благодаренье*.
Безбожен тот, кто его не имеет.
Позор всем, кто просто без цели лежит
И день ото дня ни о чем говорит.

Пятая ценность – это *учтивость*,
Ведь многим она давно позабылась.
Невежливы люди бывают подчас,
Обидеть друг друга стараясь не раз.

Ты ценности эти, мой друг, береги!
В душе их навеки, прошу, сохрани.
Старайся о них никогда не забыть
И в трудностях жизни всегда применить.

*Перевод Александры Бобрешиевой – ученицы 10 класса
гимназии №3 для одаренных детей, г. Павлодар*

О последних днях Машхура Жусупа Копеева вспоминает С. Даутов: «Поэт болел семь дней и однажды сказал: «Смерть приблизилась и ходит рядом». 1931 г. был последним годом его жизни. Копеев понимал, что смерть – это неизбежное явление, и осознание ее

⁴⁴Копеев М. Ж. Тандамалы. Т. 2. – Алматы: Ғылым, 1999.

неизбежности способствует выработке определенного к ней отношения: *«О смерти нужно помнить всегда, чтобы глубже понять жизнь»*.

В сей миг завершается жизни заряд,
Душа покидает телесный ряд.
И оказывается душа пред Божьим посланцем,
Обнажая грех и добродетель перед судом⁴⁵.

Вопросы смысла жизни, бессмертия души, глубоко волновавшие философа, положены им в основание своего творчества, а ответы на них мыслитель пытался давать с точки зрения целостного духовно-нравственного мировоззрения.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Расскажите о жизни М. Ж. Копеева.
2. В чем поэт-мыслитель видел смысл своей жизни?
3. Как понимал Копеев суть духовного развития человека?
4. Через что можно приблизиться к совершенству? Почему?
5. Подготовьте презентацию о жизни и деятельности М. Ж. Копеева.
6. Прочитайте произведения М. Ж. Копеева. Выучите понравившееся стихотворение.
7. Проанализируйте содержание стихотворения «Пять ценностей».
8. Напишите эссе на тему «Духовные ценности человечества».

Магжан Жумабаев (1893–1938)

В яркой плеяде романистов и поэтов, возвышавших любовь до уровня всемогущей силы, был Магжан Жумабаев – выдающийся казахский писатель, поэт, публицист, педагог-просветитель. Он родился в 1893 г. в Северо-Казахстанской области в зажиточной семье. Будущий просветитель воспитывался в традициях народной педагогики. Отец поэта Бекен принадлежал к байскому сословию, был волостным. Из многочисленных своих детей он выделял Магжана, заметив в нем острый ум и особое прилежание в учебе. Поэтому Магжан был отдан на учебу аульному мулле, затем учителю, обучавшему мальчика арабскому языку. В 1906–1910 гг. он обучался в Кзылжарском медресе и, по мнению отца, уже мог заняться распространением шариата среди мусульман. Но Магжан не стал муллой. Он, уже обнаруживший в себе поэтический талант, а самое главное – мечтавший продолжить учебу, вопреки запрету отца, отказавшему ему в материальной поддержке, уехал в Уфу, в медресе «Галия», а через год очутился в Омске, где поступил в русскую семинарию⁴⁶.



Изучение педагогических идей Жумабаева, его нравственно-этических взглядов невозможно без характеристики его личности как поэта, педагога, гражданина и просто человека. Будучи истинным патриотом своей Родины, любившим свой язык, культуру, традиции и обычаи казахского народа, уважая и ценя культуру других народов, Магжан мечтал о том дне, когда его родной язык займет достойное место. В 1922 г. в Оренбурге им разработана первая теоретическая работа по педагогике на казахском языке – «Педагогика», положившая начало формированию национальной педагогической науки и являющаяся единственным и уникальным педагогическим сочинением, созвучным с запросами наших дней.

Важно жить для других, и воспитать это стремление – одна из важнейших задач нравственного образования: *«Для того чтобы быть настоящим человеком, недостаточно любить лишь себя, своих близких, обязательным условием является любовь к человечеству»*. В «Педагогике» Жумабаев подчеркивает важность прочного нравственного фундамента в учебно-воспитательном процессе.

«Педагогика» М. Жумабаева представляет собой прекрасный пример учебника в целом,

⁴⁵ Канапьянов К. Н. М. Ж. Копеев. Избранное. Т. 3. – Павлодар: Керек, 2008.

⁴⁶ Бурабаев М. С. М. Жумабаев. – Алма-Ата: Гылым, 1991.

и учебника по нравственному воспитанию в частности. Автор не принимает философию марксизма, его мировоззрение основано на общечеловеческих, непреходящих ценностях. Согласно Жумабаеву, человек представляет собой единство тела и души, из которых именно душа является наиболее ценным в нем, и, называя человека человеком, имеют в виду его душу. Душа человека, в мировоззрении Жумабаева, предстает как микрокосм, своего рода духовный атом. Ученый не принимает позицию материализма, объявляющую сознание (душу) функцией тела (мозга), и подчеркивает, что душа не сводится к совокупности ее проявлений в материальном мире. Он отмечает, что о возникновении души науке не известно, и духовный мир человека является тайной. Проявления души можно разделить на три группы: *явления ума, внутреннего чувства, воли*.

Воспитание человека, согласно Жумабаеву, имеет целью воспитание души, включающей воспитание в равной мере всех явлений души, а именно: воспитание ума, внутреннего чувства и воли. Свою концепцию воспитания выдающийся педагог-просветитель основывает на том, что сущностью человека является его способность любить и творить добро. Собственное благо человека связано с желанием добра родине, человечеству. Жумабаев подчеркивает, что для того чтобы человек действительно стал человеком, недостаточно любить себя и своих близких, необходимо любить все человечество.

Особенность концепции познания Жумабаева состоит в том, что в процессе познания участвуют внутренние чувства, и особая роль отводится фантазии, любви к прекрасному, способности наслаждаться красотой. Понимание истины у Жумабаева соответствует ее пониманию у Абая и Шакарима – это вечный идеал, знание вечной сути вещей, и только верность истине делает человека свободным.

Значительное место в работе педагога занимают вопросы воспитания. Придавая большое значение физическому воспитанию подрастающего поколения, особенно до двухлетнего возраста, он считал, что формирование гармоничной, всесторонне развитой личности невозможно без прочного нравственного стержня. Цель нравственного воспитания Жумабаев видел в выработке способности к нравственно-ориентированному мышлению и деятельности. Способность сделать правильный выбор, утверждает педагог, требует наличия нравственных принципов и твердых моральных убеждений, которые могут сформироваться у человека в процессе сознательного стремления к самосовершенствованию, закалки воли и характера, поисков своего идеала. Другим, не менее важным, средством решения проблем нравственного воспитания казахский педагог считал *эстетическое воспитание*, призванное пробудить эстетическую потребность и воспитать художественный вкус, развить в ребенке способность и стремление к самовыражению в искусстве, художественном творчестве.

Среди методов нравственного воспитания школьников Жумабаев выделял не только метод примера, но и наказание, убеждение, беседы. Ученый отрицательно относится к физическим наказаниям. В основе беседы должен лежать анализ ситуации с нравственных позиций. Жумабаев особенно отмечает возможности таких средств нравственного воспитания учащихся, как родной язык, литература, произведения устного народного творчества, национальные обычаи и традиции.

Значительное место в работах ученого занимают вопросы *семейного воспитания*. Жумабаев утверждал, что на ребенка больше влияют не слова, а действия близких ему людей, и в связи с этим в воспитании детей большое значение имеют благополучная обстановка в семье и высокие моральные качества родителей.

Воспитывать ребенка нужно с колыбели. Жумабаев говорит: «С колыбельными песнями мать воспитывает слух дитя. Нельзя подходить к колыбели молча...» Поэт Жумабаев ясно и четко видит перспективу воспитания человека нового общества, прежде всего, в неотрывной связи с опытом народной педагогики. «Для народа нет ничего важнее и дороже языка. Язык – переводчик души. Если язык дорог для одного человека, то для нации он еще дороже. Нация, которая не имеет своего языка, которая потеряла язык, не может быть нацией. Первый признак, определяющий нацию, – это национальный язык. В национальном языке, как в зеркале, отражаются местность, история, быт и нравы нации. В казахском языке отражены то тихая, безветренная ночь, то ураганная желтая степь, длительные перекочевки с места на место, медлительный и спокойный характер народа. Как широка степь, так широк и богат ка-

захский язык», – писал Жумабаев в своей знаменитой книге «Педагогика»⁴⁷.

Магжан Жумабаев – первый мыслитель, рассматривавший педагогику в неразрывной связи с психологией. Психолого-педагогический трактат «Педагогика» – уникальное сочинение, которое представляет собой единственное и своеобразное отражение педагогических идей в отечественной педагогике. Определяя язык как важнейшее средство воспитания и обучения подрастающего поколения, Жумабаев внес огромный вклад в решение проблем родного языка. Он был одним из первых авторов научных трудов на родном языке, стоял у истоков создания национальной терминологии.

Изучение и обобщение основных направлений педагогической деятельности, прогрессивных педагогических взглядов позволяют заключить, что казахский поэт и педагог, мыслитель нового времени Магжан Жумабаев должен занять достойное место в ряду педагогов мирового уровня: Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого.

Магжан Жумабаев безмерно любил природу, воспевал красоту гор, степей, неоглядную даль, леса, озера. Он олицетворяет природу с живым существом, с которым ведет непринужденную, сокровенную беседу, доверяя глубинные тайны своего сердца и измученной души. Гармония человека с природой предполагает здоровую жизнь, плодотворное созидание общества, правильный взгляд на будущее нашего народа через настоящее и прошлое. Поэтому Жумабаев имел все основания считать, что природа является непосредственной культурной средой воспитания человека и созидания личности.

Жумабаев поднимает судьбу казахской женщины до высокого уровня, требует уважительного отношения к ее чести, соблюдения ее прав, по достоинству ценить ее труд, воздать ей должные почести за воспитание детей, возвысить ее роль в семье и обществе⁴⁸.

Свою любимую Зулейху Магжан Жумабаев повстречал, когда ей было 15 лет. Он приходил в дом одного из будущих лидеров партии «Алаш-Орда» Мыржакыпа Дулатова на уроки русского языка и литературы. Мыржакып, ничего не подозревавший о чувствах Магжана к Зулейхе, даже пытался посвататься к ней, предварительно послав ей свою фотографию. Но девушка ответила отказом и вернула фотографию. В это время готовившийся к поступлению в медресе «Галия» Жумабаев присылает ей письмо: «Сестренка Зулейха! Прошу написать мне. Я отправляюсь на учебу. Вы бы согласились меня подождать?» Зулейха не могла ответить на письмо, но и дать понять Магжану, что он ей мил, тоже не могла... Затем, будучи в Омске, он узнал, что красавица тяжело больна. Примчался в Петропавловск. Зулейха уже 17 суток находилась в тифозном беспомоществе, а ее молодой муж умер...

Вновь они встретились на свадьбе друга. Приближался день свадьбы Магжана и родственницы Зулейхи, определенной в невесты его родителями. Отец уже приехал из родного аула со всеми свадебными атрибутами и скотом для калыма. Но Магжан и Зулейха уже не в силах были противиться своим чувствам. Магжан просит Зулейху стать его женой, она отказывается. Магжан не отступает. Он ставит условие: завтра уезжает из города и будет ждать Зулейху в Челябинске две недели. Если она не приедет, он никогда не вернется в родные края. Не прошло и недели, как Зулейха появилась в Челябинске. Отсюда они уедут в Оренбург. Этот поступок поэта не только расстроил выгодный с точки зрения договаривающихся сторон брак, который все с нетерпением ждали, но и был вызовом традициям и обычаям.

Зулейха сыграла большую роль в трудной жизни и сложной судьбе поэта. За 7 лет, прожитых с Магжаном в Карельских лагерях, она 14 раз ездила на свидания к нему. Добиралась в глухие места Карелии всегда с огромным риском. По крупицам собирала литературное наследие мужа, страницу за страницей просматривая газеты и другие издания тех лет, которые выходили в Омске, Оренбурге, Троицке, Уфе, Казани, Петропавловске, Ташкенте, Алма-Ате. Одновременно изучала современную казахскую письменность. Результатом этого огромного труда явились три тома произведений Магжана Жумабаева⁴⁹.

Стихотворение поэта «Люблю» – настоящий гимн бескорыстной любви.

⁴⁷ Жумабаев М. Педагогика. – Алматы, 1993.

⁴⁸ Муканов С. Казахская литература XX века. – Алма-Ата, 1932.

⁴⁹ Кудаш С. Ф. О судьбе казахского поэта Магжана Жумабаева. 1988.

Ее волосы как бы посыпаны пеплом,
Она еле живая и полуослепла.
Скоро будет ей сто, коль Аллах ей поможет.
И сидит она, четки перебирая,
Не зная, осталось ей сколько до рая,
Могильную сырость уж чувствуя кожей.
Это мать моя бедная в старости тяжкой.
Другим мне этого не объяснить,
Но я не могу ее не любить.

В глазах ее нет небесного света,
Из уст не услышишь ни слова привета,
В объятьях нет страсти, зовущей к безумствам.
В постели она – не тигрица, не дьявол,
Не умеет дерзить, спокойная нравом,
Сильна лишь возиться с посудой искусства.
Это женка моя, неказистая с виду.
Другим мне этого не объяснить,
Но я не могу ее не любить.

Всегда пребывающий в полудремоте,
Всегда в малахае, что скроет зевоту,
Избравший лишь лень себе вечной опорой.
По старым заветам все так же живущий,
С отарой встающий, с отарой бредущий,
Есть народ мой «алаш», на движенье нескорый.
Другим мне этого не объяснить,
Но я не могу его не любить.

Миражной завесою вечно покрытый,
В буранах, взывающих грозно, сердито,
С зимою, как саван, и с летом свирепым.
Не имеющий леса, не имеющий рощи,
Не имеющий гор, где вода в речках ропщет,
А имеющий только лишь мертвые степи.
Это вот Сарыарка – моя Родина в дреме.
Другим мне этого не объяснить,
Но я не могу ее не любить...

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Прочитайте произведение М. Жумабаева «Педагогика». Законспектируйте основные идеи педагога-гуманиста.
2. Выучите одно из стихотворений поэта.
3. На примере стихотворения «Люблю» раскройте смысл бескорыстной любви.

Каныш Имантаевич Сатпаев (1899–1964)



Каныш Имантаевич Сатпаев родился 12 апреля 1899 г. в волости Аккелин Павлодарского уезда Семипалатинской губернии (ныне Баянаульский район, село им. К. И. Сатпаева). Выдающийся советский ученый-геолог, один из основателей советской металлогенетической науки, доктор геолого-минералогических наук, профессор, академик и первый президент Академии наук Казахской ССР. Получил известность как выдающийся организатор науки Казахстана, а также знаменитый геолог, открывший Улытау-Жезказганское месторождение меди.

Мистер Сатпаев⁵¹

Каныш Сатпаев – легендарная личность в истории Казахстана. В некоторых источниках говорится о том, что его отец Имантай был богатым человеком. Но согласно данным, предоставленным биографом Сатпаева М. Сарсекеевым, у Имантая было всего 100 лошадей, что по меркам того времени не так уж и много. На тот момент, когда у него родился сын Каныш, Имантай был волостным управителем. От первой жены у Имантая была одна дочь Кулше, которая умерла в младенчестве. В 47 лет Имантай решил повторно жениться. От второй жены у него родились дочь Газиза, сын Газиз и сын Габдулгани, который вскоре стал ласково зваться Канышем. Через некоторое время мать Каныша умерла после болезни легких.

В жизни Каныша был человек, который сыграл важную роль в его становлении как

⁵⁰Жумабаев М. Стихи//<http://almatylit.ucoz.ru/publ/13-1-0-255>

⁵¹Хамит А.Мистер Сатпаев // <https://www.facebook.com/aizhan.hamit>

личности и дал путевку в жизнь. Это был его двоюродный брат Абиkey, который привез маленького Каныша в Семипалатинскую учительскую семинарию. На тот момент он работал там преподавателем. Абиkey состоял в связях с алашординцами, за что был репрессирован в 1937 г.

У Каныша с детства была очень большая голова, на что его отец Имантай говорил: «Этот мой сын будет либо дурачком, либо гением». Гениальный ребенок с раннего детства отличался от сверстников. Например, когда они с братьями шли на охоту, то Каныш не мог сосредоточиться на этом более часа. По дороге он забывал об охоте, погрузившись в свои мысли, и уходил другой дорогой. Как вспоминали его братья, «собирал белые камушки»...

Через много лет, в 1947 г., когда Каныш Сатпаев стал первым президентом Академии наук и депутатом Верховного Совета Казахской ССР, он поехал в Великобританию в составе делегации Верховного Совета СССР. Во время поездки он изъявил желание посетить Британский музей. Особенно его интересовала минеральная коллекция музея. Во время посещения музея гид подробно рассказывала о каждом экспонате. На одном из них Каныш Имантаевич остановил взгляд и воскликнул: «Не может быть!» Как оказалось, он увидел кусок медной руды, под которым была подпись «Осадочная медь, привезенная из Трансвааля (Африка)». Сатпаев продолжал смотреть и говорить: «Невероятно! Но это же халькозин, и он из казахских земель».

Когда переводчик перевел гиду слова Сатпаева, тот снисходительно улыбнулся и заявил, что в Британском музее таких ошибок не допускают. Но наш великий соотечественник стоял на своем: «Жезказган. Корсакай. Акционерное общество «Атбасарские медные копи». Это я вам как доктор геологических наук говорю. Проверьте правильность заполнения карточки экспоната».

Каныш Имантаевич оказался прав: ему подтвердили этот факт на встрече с Уинстоном Черчиллем, экс-премьер-министром Великобритании, на приеме у которого он был в составе советской парламентской группы. Сотрудники музея подтвердили факт ошибки в письме, в котором извинились перед ним и объяснили это досадное недоразумение.

Этот случай наглядно свидетельствует о высочайшем профессионализме и уникальной наблюдательности Каныша Сатпаева, который мог с первого взгляда узнать медную руду из родных земель.

Во время неофициального приема У. Черчилль, восхитившись статью и благородной осанкой академика, задал ему шуточный вопрос:

– Все ли казахи такого богатырского сложения, рослые, как вы?

– О нет, господин Черчилль! Среди казахов я самый маленький. Мой народ выше меня! – с гордостью ответил Каныш Сатпаев.

В ответе именитого казахского ученого выразилась его горячая любовь к родному народу, желание ему благоденствия и процветания главное – понимание его величия.

Каныш Имантаевич Сатпаев был великим и одновременно простым, доступным, скромным человеком. Природа наделила его высоким ростом, благородной осанкой, большой головой (размер головного убора 62!). Он выделялся в любой толпе, его всегда замечали первым и надолго запоминали.

Как Сатпаев создавал Казахскую Академию наук⁵²

В 1941 г. Каныш Сатпаев, будучи уже известным геологом, переехал из Дзезказгана в Алма-Ату. В 1942 г. он был назначен председателем президиума Казахского филиала Академии наук СССР. Сатпаев же мечтал, чтобы в стране появилась своя Академия наук.

Канышу Имантаевичу пришлось очень трудно. Нужно было доказывать свою правоту перед Москвой. Он с трудом нашел помещение, собрал ученых-академиков. В их числе были и переселенцы, которых эвакуировали в Алма-Ату во время Великой Отечественной войны. Когда война закончилась, многие из них засобирались домой. Каныш Имантаевич уговаривал их остаться.

Некоторых своих подопечных Сатпаев заставлял защищать докторскую диссертацию.

⁵²Как Каныш Сатпаев с нуля создал Академию наук Казахстана // <https://tengrinews.kz/story/kak-kanyish-satpaev-nulya-sozdal-akademiyu-nauk-kazahstana-366088/>

Интересная история произошла с Евгением Дмитриевичем Шлыгиным, до войны работавшим ассистентом кафедры геологии Ленинградского горного института. Он долго не защищал докторскую диссертацию, и Каныш Имантаевич постоянно ворчал на него. Шлыгин отвечал, мол, мне семью надо кормить, некогда серьезно наукой заниматься. Послевоенные времена были голодными. Сатпаев с большим трудом раздобыл мешок гороха и принес его Шлыгину со словами: «Теперь докторскую будешь делать».

Шлыгин, впоследствии вспоминая этот забавный эпизод, всегда смеялся, говоря, что Сатпаев купил его за мешок гороха. Евгений Дмитриевич Шлыгин стал не только доктором геолого-минералогических наук (1947), профессором, но и академиком АН КазССР, заслуженным деятелем науки и техники Казахстана. Он работал заведующим кафедрой геологии Казахского горно-металлургического института, затем Казахского политехнического института, до 1980 г. был старшим научным сотрудником Института геологических наук АН КазССР.

В течение пяти лет Сатпаев собирал ученых, возвращивал научные кадры. Видя результаты его работы, президент Академии наук СССР Владимир Комаров написал представление в правительство КазССР об организации самостоятельной Республиканской Академии наук.

Так 1 июня 1946 г. в Алма-Ате торжественно открылась Академия наук Казахской ССР. Первый кирпич нового здания Академии по проекту архитектора Алексея Щусева был заложен Канышем Сатпаевым в 1951 г. Достроили здание в 1957 г.

Имя выдающегося ученого, академика Каныша Имантаевича Сатпаева навсегда вошло в историю Казахстана как символ становления отечественной науки и образования.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. В чем проявилась вера в себя Каныша Сатпаева? Приведите примеры.
2. Какие качества наиболее ярко выражены в личности Сатпаева?
3. Какие истории из жизни выдающегося казахского ученого вы знаете? Как они его характеризуют?
4. Определите главные черты характера, присущие людям, живущим в единстве мысли, слова и дела. Напишите педагогические рекомендации по воспитанию таких качеств.

Тулеген Тажибаев (1910–1964)

Видный ученый-педагог, психолог, доктор педагогических наук, академик, общественный и государственный деятель Тулеген Тажибаев в семь лет остался сиротой и был усыновлен семьей железнодорожника И. Ф. Кабанова. Учился в Чимкентском педагогическом техникуме, который закончил с отличием. Его учителем в техникуме был Жусупбек Аймауытов, оказавший огромное влияние на становление будущего педагога. После трех лет работы в техникуме в 1931 г. Тажибаев был направлен в Академию коммунистического воспитания (АКВ) им. Н. К. Крупской в Москве. Здесь проявился его талант организатора, он проработал несколько лет секретарем комитета комсомола АКВ. Окончив аспирантуру, в 1939 г. защитил в Ленинграде кандидатскую диссертацию на тему «К. Д. Ушинский – основоположник педагогической психологии в России».



Как пишет З. С. Гаипов: «В 1940 г. 30-летнего молодого ученого Тулегена Тажибаева назначают на должность заместителя наркома просвещения Казахстана, а спустя небольшой отрезок времени – на пост народного комиссара просвещения Казахской ССР»⁵³. В тяжелые военные годы Тажибаев работает заместителем председателя Совнаркома КазССР (1941–1944), а затем министром иностранных дел республики (1944–1957). В то же время он совмещает должности ректора Казахского государственного университета им. С. М. Кирова (1947–1953) и заведующего кафедрой педагогики и психологии (1948–1953, 1961–1963). В

⁵³Гаипов З. С. Личность в командно-административной системе: Т. Т. Тажибаев – педагог, ученый, политик. – Алматы, 2000.

1949 г. защитил докторскую диссертацию по педагогике.

Приведем несколько примеров, которые показывают гуманную сущность личности Тулегена Тажибаева. Клавдия Кабанова, названная сестра Тулегена, рассказывала об одном случае, характеризующем его как личность. Однажды их отец, железнодорожник Иван Кабанов привел в дом маленького мальчика. Когда ему было около 10 лет, в дом пришли с обыском «какие-то люди». В сарае под крышей хранился пистолет (в царское время Кабанов охранял почтовый вагон, и ему было положено оружие). Иван понял, что если найдут оружие, то ему будет плохо. Однако обыск ничего не дал. После того, как эти люди ушли, Тулеген подошел к Ивану и рассказал, что он тихо пробрался в сарай, взял пистолет и, незаметно выбежав из дома, выбросил его в степи. Таким образом он спас названного отца⁵⁴.

Другой интересный пример привел академик Георгий Ксандопуло. Будучи молодым человеком, только что окончившим школу, он хотел поступить в университет. Его отец был репрессирован, сам Георгий являлся греческим подданным. Греки в то время не были гражданами СССР и соответственно поступить в университет не могли по правилам поступления в советский вуз. Он рассказал об этом другу, который порекомендовал ему записаться на прием к ректору КазГУ Тулегену Тажибаеву. Экзамены к этому времени закончились, и абитуриенты уже были зачислены в университет. Юноша записался на прием к ректору, и академик Тажибаев принял его. Он внимательно выслушал молодого человека, объяснил, что прием в вуз уже закончился. И, подумав, предложил ему стать *кандидатом* в студенты: ходить на лекции, занятия вместе со всеми студентами, и, если до ноября освободится место (кто-то из студентов отчислится) и юноша покажет прилежное старание и способности, его могут зачислить в университет студентом. Так и произошло: несмотря на анкетные данные о репрессированном отце, к ноябрю Георгий был зачислен на освободившееся место в университет и получил гражданство СССР. Сейчас академик Г. Ксандопуло – известный химик, лауреат Госпремии Казахстана, был директором института. Он с благодарностью вспоминает ректора КазГУ, академика Т. Тажибаева за его участие в судьбе простого юноши.

Известно, что Тажибаев принял участие и в судьбе Раисы Григорьевны Лемберг, которая в 1937 г. вслед за репрессированной дочерью приехала в Казахстан и жила в ауле в Талды-Курганской области. Встретив ее и узнав, что она профессор, он пригласил ее переехать в Алма-Ату и работать в КазПИ им. Абая.

Самый известный пример о Тулегене Тажибаеве описан в романе М. Сарсеке «Необузданный историк» о трагической судьбе профессора Ермухана Бекмаханова⁵⁵.

Необузданный историк

(Отрывок)

М. Сарсеке

Тулегену Тажибаеву в вежливости не откажешь. Тактичный и приветливый по своей природе человек, он умел без нажима и использования данной ему власти добиваться от подчиненных того, что ему было нужно. Поднимаясь, Ермухан твердо решил: «На этот раз непременно откажусь, ведь до нового года надо сдать большую статью, обещанную редакции республиканской газеты».

В приемной ректора он встретил большую группу людей. Ермухана удивило, что некоторые отвернулись и демонстративно его не замечали. Никто из них не подал ему руки...

Тулеген Тажибайулы встретил его у порога своего кабинета. Обнял, покровительственно, дружелюбно похлопал по спине и сразу же повел в комнату отдыха. Он никогда не терял своей природной учтивости, даже когда занимал и более высокие должности, чем нынешняя. А сегодня он был сама любезность.

– По твоему спокойному виду можно сказать, что ты вовсе беспечен...

– А что случилось, Тулеш?

– Ты что, ничего не знаешь? – ректор университета с досадой и недоумением посмотрел на ничего не подозревавшего историка. – Беда, Ермухаш. Сегодня наше безоблачное

⁵⁴ Там же.

⁵⁵ Сарсеке М. Необузданный историк. – Алматы, 2015.

чистое небо у всех казахов закрылось черными тучами! Дай бог, чтобы они с миром разошлись! На, читай, только не упади в обморок! Но я думаю, ты не оранжерейная барышня, а сильный мужик, и тебя этим с ног не сбить...

Ничего не понявший историк взял в руки газету. Тревога от ректора, которого он считал интеллектуальным и благородным человеком, передалась и ему...

Тулеген Тажибаев как ректор вступился за историка и других ученых, когда начались послевоенные репрессии. За такую принципиальность он был снят с должности...

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Можно ли о Тулегене Тажибаеве сказать, что он во всем старался видеть хорошее? Почему?

2. Какие качества ярко выражены в личности Тажибаева?

3. Ш. А. Амонашвили говорит, что учитель – надобщественное явление. Как надо понимать данную мысль? На примере поступков Тулегена Тажибаева раскройте, в чем заключается надобщественное положение учителя.

4. Вспомните истории из своей жизни, моменты, когда вам приходилось отстаивать свое собственное мнение.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ К РАЗДЕЛУ I

1. Сделать исторический обзор связи интеллектуального и духовно-нравственного образования.
2. Проанализировать принципы изучения духовного наследия мыслителей-гуманистов.
3. Написать аналитическое эссе на тему «Анализ идей самопознания в творчестве и жизни одного из великих учителей человечества». В эссе отразить аспекты, объединяющие великих мыслителей-гуманистов.
4. Написать аналитическое эссе на тему «Анализ идей самопознания в творчестве и жизни одного из великих учителей Казахстана». В эссе отразить аспекты, объединяющие великих мыслителей-гуманистов.
5. Написать эссе на тему «Идеи гуманизма в произведении Ю. Баласагуни «Знание, дарующее счастье».
6. Подготовить 10-минутный доклад, отражающий влияние мудрости Сократа на тех, кто считал себя его учениками, несмотря на столетия, разделявшие их. Возможные темы: «Сократ и Аль-Фараби», «Сократ и Абай», «Сократ и я», «Диалоги Сократа как пример глубокой нравственно-духовной беседы».
7. Написать эссе на одну из тем: «Идея вечной тайны мироздания (тылсым) в произведениях Абая», «Идея различения вечного и временного в произведениях Абая», «Идея различения плотской и духовной любви в произведениях Абая», «Идея вечной истины в произведениях Абая».
8. Прочитать произведение Ш. Кудайбердиева «Три истины». Подготовить эссе на тему «Идеи гуманизма Ш. Кудайбердиева».
9. Разработать план лекции на тему «Духовно-нравственные аспекты творчества Абая».
10. Разработать план семинара на тему «Гуманистические идеи И. Канта».
11. Разработать план семинара на тему «Аль-Фараби о трех видах воли».
12. Разработать план лекции на тему «Совесь и душа в учении Ш. Кудайбердиева».
13. Подготовить презентацию о жизни и творчестве М. Ж. Копеева.
14. Подготовить презентацию о жизни и творчестве Ы. Алтынсарина.
15. Разработать план лекции на тему «Идеи гуманной педагогики Ы. Алтынсарина».
16. Подготовить презентацию о жизни и творчестве М. Жумабаева.
17. Разработать план лекции на тему «Духовные аспекты «Педагогики» М. Жумабаева».
18. Подготовить презентацию о жизни и творчестве С. Торайгырова и выявить духовно-нравственные аспекты его произведений.
19. Подготовить презентацию о жизни и творчестве Ж. Аймауытова и выявить духовно-нравственные аспекты его произведений.
20. Подготовить презентацию о жизни и творчестве М. Дулатова и выявить духовно-нравственные аспекты его произведений.

Раздел II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

*Под именем гуманного образования
надо разуметь развитие духа человеческого,
а не одно формальное развитие.
К. Д. Ушинский*

2.1.1. РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ АВТОРИТАРИЗМЕ И ГУМАНИЗМЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Классик мировой педагогики Ян Амос Коменский в своем прекрасном произведении «Материнская школа, или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет»⁵⁶ приводит поучительный пример философа XVI в. Филиппа Меланхтона о том, как он обращался к своим ученикам, входя в аудиторию:

– Приветствую вас, почтенные господа пасторы, доктора, лиценциаты, суперинтенданты. Привет вам, знаменитейшие, мудрейшие, славнейшие, ученейшие господа консулы, преторы, профессора...

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 серьезно. 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.

Воспользуемся этим примером и обратимся к будущему, которое вы предназначаете сами для себя.

Каков же выбор? Какие альтернативы?

Все многообразие педагогических систем, методик, подходов по сути своей есть вариации на темы: авторитарная педагогика и гуманная педагогика.

Часто можно услышать, что любая педагогика гуманная и потому обособленно говорить о гуманной педагогике нелогично. С одной стороны, эта мысль 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 часто властвуют авторитарность и сила?

С другой стороны, существует классическое педагогическое наследие, которое есть детище *духовного гуманизма* и которое с большим трудом пробивается в действующую практику учителей. Как назвать эту педагогику?

Вот и возникают понятия: авторитарная педагогика и гуманная педагогика. Чем они отличаются друг от друга? Разница скрыта в смысле самих понятий.

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

⁵⁶Коменский Я. А. Антология гуманной педагогики. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996.

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

Авторитарный педагогический процесс подразумевает, что основанием образовательного процесса является принуждение.

Можно сказать, что авторитарный педагогический процесс основан на методе «кнута и пряника». Если вы считаете, что детей без принуждений, без поощрений и наказаний не воспитаешь и не научишь, то ваше педагогическое сознание склоняется к авторитарной, т. е. силовой педагогике. Авторитарное педагогическое мышление все свои понятия, методы, принципы, формы, содержание и т. п. раскрывает с точки зрения силового подхода, принуждения, давления. 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, становлении нравственной личности. Она будет говорить о любви к детям с оговорками; само понятие любви не найдет отражения среди ее категорий, равносильно, как и понятие радости. А такое понятие, как *духовность*, для нее совсем неприемлемо.

Гуманный педагогический процесс подразумевает, что основанием образовательного процесса является сотрудничество.

*Сотрудничество есть один из принципов гуманной педагогики. Эта педагогика ведет поиск личности в ребенке, провозглашает сущностно-сообразность и свободный выбор, вводит в педагогическое сознание понятие *духовность* (назовем это четвертым измерением педагогического сознания). Здесь возникает важнейшее для современной педагогической практики понятие *духовного гуманизма*.*

*Духовный гуманизм – это направление развития педагогического сознания, которое происходит не в рамках материалистической аксиоматики, а расширяется до принятия измерения *духовности*. Это позволяет осознать *духовную и материальную суть вещей и явлений, увидеть целостность духовных и материальных начал в педагогическом мышлении, приближает к классической педагогике, открывает путь к педагогической мудрости и искусству воспитания.**

В учебниках педагогики советского периода и большинства современных учебников мы не найдем 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 нем 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 трехмерное педагогическое мышление проявляет пристрастие к понятиям, в которых отражается материалистическое огрубление образовательной действительности. Так, оно с легкостью 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 омбудсменов, устанавливать в общественной жизни диктат ювенальной юстиции. Таковы тенденции материалистического педагогического сознания. Однако опровергать эти материалистические измерения нельзя, ибо они действительно отражают материальный мир. Но такие явления, которые не поддаются объяснению, материалистическое сознание оставляет в стороне, как будто их и нет.

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 падет 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.

Трудностей много, разделим их на две группы: **внутренние** и **внешние**.

Внутренняя трудность находится в самом учителе, ибо с гуманной педагогикой надо соглашаться не только сознательно, но и подсознательно. Подсознательный мир – серьезная сила для нашего сознания, он может и подкрепить наши устремления, или препятствовать им. Как эта сила сложилась? Мы учились в школе 11 лет. Ложная естественность авторитарных педагогических воздействий отразилась в нашем подсознании. Поэтому 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, постоянными проверкам, наказаниям через отметки, крики и унижения. Вот веер образования с неполным набором перьев, связанных одним креплением: *принуждением учеников к учению и хорошему поведению*. Но учитель называет все это проявлением своей любви и заботы и не будет отдавать себе отчет 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 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 устремленность; сознательный опыт творческой деятельности, смысл которой – познание и совершенствование в избранном пути.

Группа внешних трудностей связана с теми внешними условиями, которые будут также влиять на вас.

1. Содержание и способ подготовки в педагогическом колледже или университете.

Многие профессиональные дисциплины, которые осваивают студенты и по которым сдают зачеты и экзамены, 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 времен 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, интересоваться новыми идеями и практикой, много читать труды классиков педагогики, наблюдать за детьми, заботиться о них.

2. Традиционные установки педагогического коллектива, коллег и руководства, при-

выкших к авторитарному стилю, разумеется, будут внушать вам работать, как все. Авторитарно настроенному педагогическому коллективу и его руководителям может не понравиться, когда в их среде зарождается творчество, противоречащее привычным нормам. Как быть? 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 идеи гуманной педагогики, как хрустальную вазу, т. е. бережно, осторожно, чтобы не столкнуться с кем-либо или кто-то не столкнулся с вами.

➤ Никому не навязывать эти идеи, не быть назойливым; только предлагать, соблюдать вежливость; пусть увидят, как вы верите в себя, но без фанатизма; вы не отметае все остальное, не возвеличиваете свое в ущерб идеям других; не делайте так, чтобы о вас распро- странилась дурная слава.

➤ Лучше будет, если вы воплотите эти идеи 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 идеи гуманной педагогики, где к вам относятся враждебно, одно из двух: *или восполняйтесь творящим терпением и пониманием, или уходите без конфликта*; пусть запомнят вас как терпеливого и влюбленного в свое дело учителя; вы всегда найдете, где работать и утверждать свои устремления. Если случится так, что, в конце концов, придет признание к вам и вашему делу, не возгордитесь; пусть всегда вас украшает скромность. Нам нужно не наращивать противников и делать их врагами, а, как сказал Ш. А. Амонашвили, *«вовлечь 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. Ваши возвышенные личностные качества могут стать надежной защитой для ваших идей.

3. Методические предписания, инструкции и тому подобные вещи, которые ограничивают учительское творчество рамками. 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 свое педагогическое мировоззрение.

А теперь о педагогических знаниях. Вы можете иметь хорошие педагогические знания, которые приобрели, учась в педагогическом университете или колледже, а также путем 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 еще и опыт, как применять теорию. Одно дело – знать, как нужно делать, другое – уметь это делать. Огненное крещение знаний, т. е. применение теории на практике, потребует творчества, в ходе которого теория будет шлифоваться, часть знаний из нее выпадет, может быть, понадобится восполнить ее 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, убеждений и мировоззрения, создания новых теорий. *Учитель ищущий и учитель действующий штампами – разные учителя.* Давно известно, что творчество придает особое качество учительскому труду.

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

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Попробуйте проанализировать свои школьные переживания, педагогические взгляды, свой выбор.
2. Какие из описанных выше трудностей вы почувствовали в процессе своей педагогической деятельности? Как вы пытались их преодолеть?
3. Как вы поняли, что значит «вовлечь оппозиционеров в позицию»? Если в вашей педагогической практике есть «оппозиционеры», то попробуйте «вовлечь их в свою позицию». Подумайте, что нужно для этого сделать.
4. Поразмышляйте над словами Льва Николаевича Толстого: «Всякое движение вперед педагогики... состоит только в большем и большем приближении естественности отношений между учителем и учениками, в меньшей принудительности и в большей облегченности учения».
5. 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?
6. Подумайте над портретом учителя, который дается в притче «Мы не держим бешеных собак»⁵⁷.
7. Объясните, в чем аллегория притчи «Человек и мечта»⁵⁸.
8. 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, 2011.

Я. А. Коменский. Материнская школа, или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1966. (Антология гуманной педагогики)

В. Н. Сорока-Росинский. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. (Антология гуманной педагогики)

К. Д. Ушинский. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики)

Д. Н. Узнадзе. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. (Антология гуманной педагогики)

Я. Корчак. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1998. (Антология гуманной педагогики)

Ш. А. Амонашвили. Основы гуманной педагогики. Книга 1. Улыбка моя, где ты? – М., 2012.

2.1.2. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ЧЕРЕЗ ИЗМЕНЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Истоки зарождения педагогического сознания. В разных словарях и энциклопедиях, учебниках педагогики и методических пособиях и вообще в специальной литературе мы найдем 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 возможность понять исключительную значимость педагогики в жизни общества.

В историческом развитии человечества сложилось несколько форм сознания, с помощью которых оно познает 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

⁵⁷ Амонашвили Ш. А. Педагогические притчи. – М.: Амрита, 2010.

⁵⁸ Там же.

причисляется также педагогическое сознание. Оно, с одной стороны, несет в себе некоторые свойства всех остальных, с другой же – до такой степени отличается от каждого из них, что стоит обособленно.

Все формы сознания имеют одинаковые источники происхождения: эти источники *прирожденные, естественные, сущностные*. Так, для религиозного сознания первоисточником является сущностное чувство веры, которое человек несет в себе от рождения. От рождения несет 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 звездное небо, заглядывая в себя, выстраивая социализированную жизнь, человек и человечество рождает и развивают названные формы сознания.

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

О чувстве веры. 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 свое 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, устремленность. Вера вышает состояние духа.

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 защищенность и правильность выбранного пути, чувствует знания, которые ему еще 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. Хотя, как говорят «Бога никто никогда не видел», но чувство сокровенной Истины делает человека религиозным, приобщает его к тому или другому религиозному учению. 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.

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 нее покровы веры, превратить ее в открытые, объективные знания. С другой стороны, наука, несмотря на упорные старания, не может опровергнуть эту истину, доказать ее 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 нем Высшей Истины оно и возглавляет все остальные формы сознания.

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 ве-

ры 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, рожать 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 нем, ведет родителей не к хаотической, а к целеустремленной воспитательной деятельности. В основе этого чувства лежит чувствознание о воспитании ребенка.

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 дается чувствознание о том, как стать родителем и воспитывать собственного ребенка.

В жизни много таких случаев, когда мама, не имея никаких научных педагогических знаний, не имея опыта воспитания детей, при первом же рождении ребенка 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 ребенка. Причина в том, что родителям дается мудрость воспитания через чувства. Самые рафинированные научные знания о воспитании ребенка 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.

Как же развивать родительское чувствознание? Представьте себе молодую пару, мужа с женой, которые мечтают иметь ребенка. И вот ребенок зачат. Если будущая мама вынашивает ребенка, любя его, если она в своем воображении ласкает его и строит планы, как будет воспитывать, как нежно его будет любить, как заботливо будет воспитывать, видит в нем уже повзрослевшего молодого благодарного, великодушного человека, то ей откроется доступ к мудрости воспитания, которую хранит ее 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 почерпнет из умных педагогических книг.* То же самое можно сказать об отце. О своем 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 ребенка, находится в мучительных переживаниях, как от него избавиться, борется с ним? Случится беда: ребенок 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 ее, воспитание она не будет переживать как состояние духа. То же самое произойдет с отцом, для которого ребенок 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**, способствовала зарождению и развитию народных традиций воспитания, т. е. **педагогического мышления**.

Педагогическое мышление есть **общепланетарное явление, общечеловеческая культура**, так как мыслить педагогически присуще каждому человеку. Каждый человек, независимо от

своей профессии, по законам естества, является педагогом; каждому предписано воспроизводить род, *каждому дается в чувствознании мудрость воспитания*. Никто не может сказать: «Я не педагог». Человек может не быть поэтом, художником, математиком или кем-то еще, но стать родителем предписано каждому. Если рождается ребенок, 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, убежденно 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. Без необходимости мыслить педагогически не может обойтись никто. Таким образом, мы пришли к следующему определению.

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 передается другому по наследству или как дар. Свою воспитанность и образованность человек уносит с собой, и каждый прибывший в земную жизнь ребенок должен быть воспитан и образован. Этим занимается поколение взрослых, уже воспитанных и образованных до определенных 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 ее сущностная часть, притом 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 ребенок 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 отдаленном 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, детеныши которых сразу же после рождения отдаляются от тех, кто их родил, и начинают самостоятельную жизнь.

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 буду-

щем, когда данное молодое поколение волеется в нее: жизнь растворит его в себе, не оставляя от него следа, или поколение со своей волей изменит облик жизни, сделает ее 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.*

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 осознает 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 этому зову. Так было и, к сожалению, так есть до сих пор: общества и государствами 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 конъюнктуры. *И это при том, что на Земле нет более важной проблемы, чем воспитание и образование подрастающего поколения, его устремленность к духовно-нравственному совершенствованию.*

Духовная нищета людей есть причина всех социальных бедствий, нравственный упадок ускоряет разложение общества. Алчность, зависть, корысть, чувство собственности, злоба, 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 напряженность, столкновения, войны. Политики обычно маскируют истинные причины – бездуховность и безнравственность – некими (экономическими, геополитическими, национальными, межрелигиозными и т. д.) условностями.

Учитывая вышесказанное, подумаем, допустимо ли возвеличивание задачи «вооружения» подрастающего поколения основами наук над целью воспитания *Благородного Человека*? Притом 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 дать в руки сумасшедшему саблю». Думаю, нам не будет трудно представить, что мог бы натворить озлобленный, корыстный, жадный человек, вооруженный современными, пусть даже школьными, знаниями по физике, химии, биологии, психологии, технологии, 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, возвращать в нем благородство и великодушие. Нельзя, чтобы в школе науки ставились выше ребенка, мы не можем жертвовать детьми наукам.

Цель воспитания. Цель воспитания подсказывает путь воспитания. Воспитание без цели – шаткое воспитание. Цель должна быть высокой, даже такой, что превосходит наши возможности. Цель не должна быть временной, она должна содержать в себе вечное начало и привести ребенка к поиску в себе Высшего Образа, который является благом для человечества. Такая цель существует, и классическая педагогика давно бережет ее для нас.

Истинная педагогика ставит целью воспитание Человека благородного и великодушного.

Цель – это не свет в конце туннеля. Она должна растворяться в каждодневной жизни, ею нужно пропитать каждое соприкосновение с Ребенком, через нее следует осмысливать все способы, методы и содержание образования. Цель должна направлять все воспитательное поведение учителя.

Закон субъективности педагогики. Что нам мешает так поступить и вообще одухотворить образовательный мир? Какая-нибудь не зависящая от нас объективная причина? Нет, конечно, такой объективной причины тут нет. Одухотворение образовательного мира зависит от нас, педагогов, 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. 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 методика, программы, учебники, тем более, «технологии» и тому подобные педагогические инструментариумы.* Конечно, инструментариумы должны быть добротными, но педагогический процесс будут вести не они, а учитель, воспитатель, которые вовлекают, перерабатывают и видоизменяют их в своем 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 все же останется состоянием духа, т. е. той внутренней силой, которая будет побуждать нашу внешнюю деятельность.

Конечно, в десятилетиями выработанном, обобщенном и закрепленном опыте хранятся полезные достижения, они могут во многом удовлетворить профессиональную деятельность учителей и воспитателей. Но бывает, когда закрепленный таким образом педагогический опыт уже не соответствует требованиям нового времени. Возникают новые взгляды, новый опыт, которые стремятся расширить поле своего влияния и действия. Что может помешать новому, если оно более продвинутое? Сами же учителя и воспитатели, которые уже влились в традиционно установленные педагогические установки. Традиции – это закрепленные 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 свое сознание, которое привязалось к традиционному.

Ради справедливости следует отметить, что бывают случаи, когда те или иные новаторские начинания, 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 вместо ожесточенной 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 создает 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 вычисляются площадь или объем? 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.

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 свое 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 все общество, и каждый будет считать, что знает, о чем говорит. Бывают случаи, когда родители отдают 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. Все они отражают субъективное видение разных аспектов образовательного мира.

Получается, что каждый учитель строит вокруг себя свое субъективное образовательное пространство. Какое бы он ни выбирал направление, какие бы ни получил педагогические знания, он все пропускает через свой уровень педагогического сознания, накладывает на них свои отпечатки и так воплощает в практике. Таким образом, *образовательный процесс есть продукт нашего субъективного сознания 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.

Основной объективный закон, который лежит в основании педагогических процессов и многих его составляющих, заключается в том, что в нем все субъективно.

Потому главнейший вопрос, связанный с качеством образования, зависит от вопроса личности учителя и воспитателя, от их сознания, характера, знаний, опыта, а главное – устремленности 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 свое 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 учебе и т. п. И эта разность во взаимоотношениях исходит не столько из приемов и методов или программ и учебников, даже не из методических систем, а из самих учителей и воспитателей, от богатства их духовного мира, от их нравственности.

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. 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.

Критерий педагогической истины. В этом субъективном поиске педагогической истины мы сталкиваемся со своего рода осложнениями. Дело в том, что педагогическая истина дается нам через чувствознание, и облечь ее в четкие словесные выражения во всей полноте практически невозможно. Мы чувствуем истину и постигаем какую-то ее часть. Но если бы мы собрали 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.

Рассмотрим набор идей, которые 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 легкого к трудному;
- познание от трудного к другому трудному;
- воспитание (обучение) в сотрудничестве;
- фронтальное обучение;
- переживание радости познания;
- переживание мук познания;
- поощрение к познанию;
- принуждение к познанию;
- любовь к детям;
- требования 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.

Очевидно, 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 поможет отличить, какие из этих идей лучше послужат делу воспитания и образования?

Существуют **общепринятые критерии педагогической истины**, 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;

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, могут иметь место далекие 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.

Надежные инструменты для распознавания истинности педагогических идей

1. Развитое педагогическое чувствознание
2. Мнение творчески мыслящих и практикующих учителей и воспитателей
3. Классическое педагогическое наследие, учения классиков мировой и казахской педагогики – самая важная опора

Утонченное чувствознание, творческий опыт, вдумчивое обсуждение и, конечно же, изучение классиков гуманной педагогики больше уберезит от заблуждений, чем слепое доверие установленным нормам.

Классики гуманной педагогики

Марк Фабий Квинтилиан (35–96), главная книга – «Наставление оратору»

Ян Амос Коменский (1592–1670), главная книга – «Великая дидактика»

Жан Жак Руссо (1712–1778), главная книга – «Эмил, или мысли о воспитании»

Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), главная книга – «Лебединая песня»

Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870), главная книга – «Педагогическая антропология»

Лев Николаевич Толстой (1828–1910), главная книга – «Детство. Отрочество. Юность»

Ыбрай Алтынсарин (1841–1889), главная книга – «Казахская хрестоматия»

Абай Кунанбайулы (1845–1904), главная книга – «Слова назидания»

Шакарим Кудайбердыулы (1858–1931), главные книги – «Три истины», «Записки забытого»

Януш Корчак (1878–1942), главная книга – «Как любить ребенка»

Антон Семенович Макаренко (1888–1939), главная книга – «Педагогическая поэма»

Мағжан Жұмабаев (1893–1938), главная книга – «Педагогика»

Василий Александрович Сухомлинский (1918–1970), главная книга – «Сердце отдаю детям»

Классики мировой педагогики – это держатели педагогической истины, и каждый из них открывает какую-то важнейшую ее грань.

Истина у них принимает облик мудрости. Владая этой мудростью и утонченным 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 летчиков, машинистов, юристов, химиков и т. п., такое единение профессиональных знаний с их духовно-нравственным ми-

ром 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 свое, и детей, и понимать еще, что не столько работает, сколько несет служение. Всякое обновление образования, его реформирование по сути своей свершается не сверху, а в душе учителя, воспитателя.

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 ее.* 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.

Образовательный мир ждет 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 прирожденную педагогическую мудрость. Конечно, это идеал, и он труднодоступный. Но надо стремиться именно к идеалу. Элиту образовательного мира составляют учителя, которые устремлены к идеалу.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Что лежит в основе возникновения педагогического мышления?
2. Обоснуйте тезис «Педагогика есть планетарная форма сознания, общечеловеческая культура мышления».
3. Докажите объективный закон: любой педагогический процесс и его составляющие – полностью субъективны.
4. Проанализируйте, какие мысли, убеждения, правила, законы, желания, цели, методы достижения целей, мечты составляют ваш субъективный педагогический мир.
5. Внимательно прочитайте набор идей, которые представляются составными частями целостной педагогической истины. Используя ваше педагогическое чувствознание и известную вам мудрость классиков гуманной педагогики, определите, какие идеи вы бы взяли в копилку своей педагогической мудрости.
6. Разделите текст параграфа на несколько смысловых частей и дайте им подзаголовки. Сделайте пометки и комментарии на полях. Завершите текст параграфа фрагментом под названием «Выводы».
7. Выберите одного из классиков гуманной педагогики и внимательно ознакомьтесь с его главной книгой и историей его жизни. Напишите эссе-размышление, отразите в нем ос-

новые идеи классика и ваши мысли о прочитанном. Сделайте презентацию о жизни и творчестве выбранного вами великого педагога и выступите с ней в группе. Напишите научную статью.

8. Внимательно ознакомьтесь с мыслями великого педагога Януша Корчака («Теория и практика») ⁵⁹.

9. Осмыслите приведенные ниже высказывания К. Д. Ушинского ⁶⁰. Где бы их можно было процитировать в тексте этой главы?

«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 склонности, и как искусство же оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому, к идеалу совершенного человека». «Сознательная мысль есть основание науки; врожденная каждому человеку вера – основание религии». «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким, 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 врожденная способность и умение, т. е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные знания». «Мы сохраняем твердое убеждение, что великое искусство воспитания едва только начинается, что мы стоим еще 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 ученых, посвятивших свой гений делу воспитания? Кажется, люди думали обо всем, 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 обращен на воспитательное искусство».

10. 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 быть причиной такого странного явления?» ⁶¹

Литература по теме

Д. Н. Узнадзе. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. (Антология гуманной педагогики)

К. Д. Ушинский. Предисловие к тому 1 «Педагогической антропологии». (Антология гуманной педагогики)

Я. А. Коменский. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. (Антология гуманной педагогики)

Я. Корчак. Интернат. Теория и практика. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1998. (Антология гуманной педагогики)

Ш. А. Амонашвили. Почему не прожить нам жизнь героями духа. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2003. (Антология гуманной педагогики)

⁵⁹ Корчак Я. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1998. (Антология гуманной педагогики)

⁶⁰ Ушинский К. Д. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики)

⁶¹ Узнадзе Д. Н. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. (Антология гуманной педагогики)

2.1.3. РАСШИРЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ НА ОСНОВЕ ДОПУЩЕНИЙ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В данном параграфе будет рассмотрен фундамент гуманной педагогики – этот единый источник, который поможет наполнить содержанием Храм гуманной педагогики, это идея, она не из материального мира, а из духовного. Идею можно рассматривать как **допущение, которое еще не доказано, или его вовсе невозможно доказать**. Тем более что допущение означает еще способ построения суждений.

Допущения в науке и в жизни. Любая наука, любая форма мышления нуждаются в своих допущениях, аксиоматических началах, постулатах, которые хотя не подвергаются доказательству, но тем не менее в них признается или очевидная, или скрытая истина. Она необходима для отсчета сознания, построения теории и практики, которые могут привести к полезному обновлению сознания и действительности. Фундаментальная наука, фундаментальные учения тоже нуждаются в своих фундаментальных допущениях.

Также 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 вперед, так живем, так совершенствуемся. Допущение есть прирожденное свойство, ибо оно жизненно необходимо. Дело в том, что у нас никогда не будет столько 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 неопределенности будущего и наших намерений.

Природа снабжает нас умением допускать, т. е. своего рода чувствознанием, и тем самым дает 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. **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: **аксиома, гипотеза, теория, предположение**.

Допущения бывают двух видов.

1. 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.

2. Допущения, которые не могут быть доказаны (их называют **аксиомами**), и от того, какую аксиому выберет ученый, зависит то, какую теорию он построит.

Рассмотрим конкретный пример допущения, чтобы затем применить тот же самый подход в построении фундамента гуманной педагогики.

Великий русский математик Николай Иванович Лобачевский (1792– 1856), создатель новой неевклидовой геометрии, вывел математику и физику на новую орбиту, дал импульс новому миропониманию. А все это истекает из одного фундаментального допущения, которое гласит: «В плоскости через точку, не лежащую на данной прямой, можно провести более одной прямой, не пересекающей данную». Иначе: через точку, лежащую вне прямой, можно провести сколь угодно прямых, параллельных данной. Из геометрии же Евклида, которую мы изучали в школе и которой более двух 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 ушел

из жизни как непризнанный гений, математический мир не принял его неэвклидову геометрию, не принял его допущение.

Но спустя пару десятилетий мир, который получил возможность расширить сознание, начал интересоваться геометрией Лобачевского. Еще при его жизни 62-летний король математики Карл Фридрих Гаусс, 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 ее 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 создаем 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.

В связи с допущением Николая Ивановича Лобачевского для нас было бы полезным сказать еще об одном. После ухода из жизни создателя новой, неэвклидовой геометрии, ученое 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 назван его именем.

Но происходит нечто более важное. Немецкий ученый Георг Фридрих Бернхард Риман (1826–1866), тоже создатель новой геометрии, вовлекает допущения Лобачевского в свое построение и затрагивает идею относительности. Спустя несколько десятилетий, в 1905 г. молодой ученый Альберт Эйнштейн (1879–1955) оглашает свою теорию относительности, геометрическим основанием которой является неэвклидова 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.

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 свое 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.

Допущения гуманной педагогики. 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 нем 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 нем 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 все это как единое целое и превращающая в педагогическое сознание. Качество и уровень педагогического сознания определяют характер культуры педагогического мышления.

Константин Дмитриевич Ушинский педагогику рассматривал как искусство воспитания и обучения. В связи с этим надо вспомнить мысли классика, приведенные мною в конце

второй темы. Там он говорит о том, что педагогика есть искусство (а не наука) самое обширное, самое высокое и самое необходимое.

Сравнительный анализ художественного и педагогического искусств. Процесс творения художником своего шедевра есть крайне субъективный процесс: он вкладывает в свое творение 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, делает это только субъективно, через свои чувства и переживания, сознание и вкусы. Произведение искусства, скажем, скульптура, картина, стих, 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 времен.

Учителя и воспитатели – тоже мастера, они художники жизни. Чем прекрасна жизнь? Конечно, людьми: воспитанными, образованными, благородными, добрыми, великодушными, духовными, устремленными, заботливыми, светлыми, любящими, преданными... Что омрачает жизнь? Опять люди: злые, завистливые, злобные, жадные, бессердечные, грубые, безнравственные, бездуховные, невежественные...

Мы не знаем другую жизнь, где все есть, но нет нас – людей. Мы тоже мастера, но у нас, учителей и воспитателей, есть своя особенность. Учителя создают шедевры не из глыбы мрамора, который полностью подчиняется воле ваятеля; не на холсте, который стоит неподвижно и безоговорочно ждет, какую краску нанесет на него художник. Они творят шедевры из живого существа – ребенка, устремления которого сталкиваются с устремлениями учителя.

Перед ваятелем не стоит проблема, как принудить или уговорить мрамор быть послушным и терпеливо принимать каждый удар молотка, не прыгать и мешать его стараниям. 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: *ребенок не кусок мрамора, не холст, не воск, не глина, не гипс, не металл, не чистый лист. Он – особая жизнь, особая устремленность, в нем чувства, сознание, желания, в нем 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 свое, требовать, ставить условия, ускользать из наших рук.

В каждом ребенке живет 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, они лишаются творчества.

Тем не менее есть такая педагогика, которая зиждется на силовом подходе. Она называется *авторитарной, силовой*, а замаскировано – *традиционной педагогией*. Ей не нужны какие-либо особые философские взгляды на ребенка, не нужны глубинные психологические знания о том, как вырастает в нем личность.

Нам нужно понять, кто есть ребенок, как его воспринимать. Мы не собираемся силой подчинять его нашей воле, воспитывать и учить в принуждении. Такой путь мы считаем вредным для становления в нем личности.

Необходимо, чтобы ребенок стал добровольным и равноправным участником педагогического процесса, привлечь его к сотрудничеству с нами в своем же воспитании и образовании, в становлении в нем личности.

Перед художником не стоит вопрос, как приохотить натянутый на раму холст, чтобы тот согласился сотрудничать с ним в своем преобразовании в прекрасную картину. Перед художником не стоит и другой вопрос: как приохотить 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 ребенка, 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 они 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 ребенка, а также знание его психологической сущности. Нам понадобится расширить свое сознание. Поясним смысл понятия *расширение сознания*.

Расширить сознание не значит знать как можно больше, знать все обо всем. 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 всем этом иметь в виду первичность Духа, Духовного.

Расширение сознания – это возможность принять измерение Духовности, или четвертое измерение, и научиться мыслить на его основе. Большинство учителей и воспитателей находятся в плену трехмерного восприятия действительности, в плену материалистического мышления.

Материалистическая педагогика указала свои три измерения:

1. *наследственность;*
2. *стихийная среда;*
3. *специально 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 ученого-педагога, их не очень-то жалует авторитарный учитель и воспитатель.

Существует два базовых постулата:

1. *Первична материя.*
2. *Первичен дух.*

Оба постулата – суть веры: не тот, не другой не могут иметь никакого научного подтверждения или опровержения, вера не может опровергать веру. Все 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 все», «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 все», «Люби ближнего своего как себя самого». Здесь мы и подходим к необходимости расширения нашего сознания четвертым измерением – измерением духовности. В этой сфере и возникает вопрос о допущениях.

Что есть четвертое 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 она держит Небо, а основами опирается на что-то вечное и прочное.

На что опираются и как возвышаются классики? Совершим исторический экскурс в вопрос 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 выдает миру ни одного классика мировой педагогики. Неужели так беден Восток: Китай, Индия, Япония? Нет, конечно. Восток дарит миру то, что ему недостает – мудрость. Мудрость Конфуция, Лао Цзы, Махатмы. 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 I в. Он был высокообразованным человеком, философом, мыслителем, создателем первой школы радости. Возможно, он был наслышан и о Христе, и о Его Учении: это было то время, когда в Риме появляется Святой Апостол Петр 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 все 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. Все 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 главные постулаты, допущения, которые могут быть заложены в основу гуманной педагогики, гуманного Мыслехрама образования, возьмем у классиков.

Три постулата гуманной педагогики

Первое допущение: мир сотворен 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 ребенка в трех постулатах.

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

Второй постулат: *ребенок есть носитель своей миссии в жизни, своего предназначения, своего пути.*

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

Вообразите теперь учителя, восполненного верой в истинность своего такого взгляда на ребенка 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 нем 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 во всем – великом и малом.* Если нас не охватывает трепет при виде манящей красоты полевого цветка, при слушании трелей соловья, при созерцании звездного неба, при лепетании младенца, при старании ребенка вывести букву, и если мы не радуемся, что дар трепетания в нас растет 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 ребенке, 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.

Возьмем *постулат о миссии, предназначении.* Посмотрим, какую мысль навеет на нас следующая история. Она связана с великим композитором Петром Ильичом Чайковским (1840–1893). В 1859 г. он окончил императорское училище правоведения в Санкт-Петербурге в чине титулярного советника и начал работать в Министерстве юстиции. В училище он факкультативно занимался музыкой, но преподаватели не усмотрели в нем ничего особенного. Наряду с работой в Министерстве он с 1861 г. начал заниматься в музыкальных классах Русского музыкального общества. Через год классы были преобразованы в Петербургскую консерваторию, и Петр 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 влечет призвание».

Чайковский заканчивает консерваторию в 1865 г. и скоро становится величайшим, гениальным композитором, создает огромное и прекрасное музыкальное наследие. Почему он не пошел 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. Иногда представляется, что консерватория в Санкт-Петербурге открылась, чтобы раскрылся дар будущего великого 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 predeterminedены еще до рождения.

К сожалению, подавляющее большинство людей не открывает в себе свой путь. Или внешние обстоятельства, или несоответствующее воспитание, или какая-либо еще причина уводят 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 будут 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. Годы его жизни 1832–1898. 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 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 еще один пример – Владимир Иванович Вернадский⁶², выдающийся ученый и мыслитель, пишет в своем дневнике в 1920 г.: «Я ясно стал осознавать, что мне суждено сказать человечеству о живом веществе, которое я создаю, что это есть мое 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. Возьмем пример Александра Сергеевича Пушкина и его няни Арины Родионовны. О миссии Александра Сергеевича можно сказать, что она действительно 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, посвященных своей любимой няне:

Ты, детскую качая колыбель,
Мой юный слух напевами пленила
И меж пелен 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 еще не родились.

Миссия, в первую очередь, нужна нам, ибо, выполняя ее, мы совершенствуем себя. Следуя зову, мы трудимся, созидаем, проявляем творчество, общаемся, заботимся, творим добро, любим. Все это есть дары нашего духа.

Ради чего мы ведем 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 отдаленных поколений, вроде нас. И Петр Ильич сочинял свою музыку не для себя, а для других – для нас и для тех, кто придет 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 немислима. И получается, что люди рождаются и живут друг для друга, они обмениваются друг с другом своими дарами и оставляют их потомкам.

⁶²Вернадский В. И. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2001. (Антология гуманной педагогики)

Подытожим все сказанное. Предложенные три допущения в качестве фундаментальной основы для построения Мыслехрама образования, и три постулата о восприятии ребенка, вытекающие из них, – все это вместе составляет смысл *четвертого измерения педагогического сознания – измерения духовности*. Четвертое 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 четвертое измерение – *измерение духовности* – делает основу педагогического сознания полной и целостной.

Если мы сможем принять четвертое 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.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Приведите примеры допущений в различных науках и в жизни.
2. Педагогика – наука или искусство? Приведите свои доводы.
3. Приведите примеры философов, мыслителей, ученых прошлого и настоящего, которые несли вечные идеи Духа, Духовного, но создавали светскую, не религиозную философию и науку.
4. Разделите текст параграфа на несколько смысловых частей и дайте им подзаголовки. Сделайте пометки и комментарии на полях. Завершите текст параграфа фрагментом под названием «Выводы».
5. Приведите примеры современных вам людей, которые нашли свой Путь и реализовали свою Миссию.
6. Поразмышляйте о том, каков ваш путь, ваша миссия. Напишите, если возникнет вдохновение, эссе об этом.
7. Прочитайте и поразмышляйте над высказыванием Л. Н. Толстого: «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...»⁶³
8. Изучите отрывок из трудов классика педагогики К. Д. Ушинского⁶⁴ как образец расширенного педагогического сознания, т. е. образец мышления на основе четвертого (духовного) измерения. Подчеркните места, которые привлекают ваше внимание.
9. В прекрасной сказке французского писателя Мориса Метерлинка «Синяя птица»⁶⁵ есть сцена Лазоревого дворца. Изучите как пример миссии.

Литература по теме

- Апостол Павел*. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2007. (Антология гуманной педагогики)
- И сказал Господь Моисею*. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1998. (Антология гуманной педагогики)
- Иисус Христос и его ученики*. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики)
- Пророк Мухаммад*. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики)

⁶³ Толстой Л. Н. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики)

⁶⁴ Ушинский К. Д. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики)

⁶⁵ Метерлинка М. Синяя птица / Пер. Н. Любимова. – М.: Художественная литература, 1972.

- Живая этика.* – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2009. (Антология гуманной педагогики)
- И. Г. Песталоцци.* – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2008. (Антология гуманной педагогики)
- Я. А. Коменский.* – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. (Антология гуманной педагогики)
- Л. Н. Толстой.* – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики)
- Манифест гуманной педагогики, 2011.
- Ш. А. Амонашвили.* Основы гуманной педагогики. Книга 3. Школа жизни. – М., 2012.

2.1.4. СЕМАНТИКА ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Семантика – греческое слово, указывающее 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 четвертого (духовного) измерения.

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.

Рассмотрим для примера само 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* – «ребенок», *агоге* – «водить». Получается: педагог – детоводитель. Можно перечислить много других слов, рожденных 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, Росгазнефтьпром, вуз, ООН..., хотя есть и более благозвучные слова: вертолет, аэроплан, автобус...

Таким образом, если предположить, что любой звук в речи тоже имеет свой семантический смысл, 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 нем. Потому истинный смысл слова становится для нас загадкой с зашифрованными сокровенными знаниями.

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 можно представить 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.* Рассмотрим семантику каждого из них по порядку.

О слове школа. Сначала 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? В слове «заведение» не звучит, не мыслится наше неразлучное единство со *школой*. К какому виду деятельности направляет нас школа, которая называется заведением? К учебно-воспитательной деятельности! 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», означает, что слово лишили изначального смысла и заполнили его нашим скудным материалистическим опытом.

Но в слове *школа* Ян Амос Коменский⁶⁶ 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 сначала скажет о том, когда возникла первая школа, чтобы настроить на ее 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 Коменский поясняет *школу* как мастерскую человечности, мастерскую гуманности («в которой молодые люди образуются, чтобы вполне воспринять черты подлинной гуманности» ...), мастерскую мудрости, мастерскую света, поприще труда.

Этот духовный взгляд на изначальную суть слова *школа* позже не подвергался расширению. И сделал это в конце XX столетия Патриарх Московский и Всея Руси Алексей II. Он сказал следующее: «...Столь знакомое нам слово *школа* также 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 идет, 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*.

Школа – от латинского Scoale (скале), в переводе означает «лестница», а суть ее – лестница для восхождения души и духовности человека.

Это есть та же самая лестница, которую видел во сне Иаков: один ее 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 – *szkola*, финский – *koulu*, эстонский – *kool* и др.

Чтобы постичь смысл *школы* глубже, нужно задать вопрос: где находится эта Духовная Лестница, т. е. *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 звездное небо, то сидят вокруг учителя на песке и слушают его рассказ о потопах. Нет у учителя Сима специального здания, которое он мог бы назвать своим учебно-воспитательным заведением. Школа там, где он находится со своими учениками. 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 еще выше. Ищет для каждого свои подходы, и

⁶⁶Коменский Я. А. – М. Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. (Антология гуманной педагогики)

все его ученики через него взбираются по ступенькам *скале*. Это и есть процесс их духовно-нравственного и познавательного восхождения.

Учитель лестницу для духовного восхождения своих учеников держит в самом себе: он сам есть скале, сам есть школа.

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, отделенное 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 бы прекрасным оно ни было, какие бы ни были в нем кабинеты и оборудование, не придет учитель со своим духовным Скале, школы в этом здании не будет. Учитель есть школа.

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.*

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, ЛаоЦзы. Но в современном мире учителями называют людей, 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, гувернер, ментор, репетитор, педагог, доцент, профессор. Кроме того, слово это – уважительное наименование старого наставника, авторитетного ученого, гуру. Вот какой веер толкования слова *учитель*, но никакого намека о его скрытой сути. Однако нетрудно предположить, что слово *учитель*, во-первых, очень старое, и в те незапамятные времена все эти современные смыслы (преподаватель, гувернер, 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, что несет учитель, к чему он их призывает. Вот это «нечто», что составляет суть слова *учитель*, мы утратили в какой-то темный исторический период, выплеснули из него, чтобы оно не обременяло наше сознание. Пустую 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 еще, что в силу особых исторических взаимоотношений и близости древнерусского и санскритского языков семантика русского слова *учитель* происходит из 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-еный, 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 может быть и начальным звуком санскритского слова *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». Ч – тоже от санскритского слова *чело*. «Вдумайтесь в слово *человек*, – говорится в той же «Живой этике». – Оно означает дух, или чело, преходящие веками».

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 зовет 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 несет его ученикам. Представьте человека с горящим факелом, который рассеивает тьму и показывает Путь, – это Учитель, несущий своим ученикам светящиеся, одухотворенные, 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 понесет своим ученикам? Бездушные, мертвые знания, а факел без огня превратится в его руках в дубинку, которой он будет принуждать учеников к учению.

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.

Ученый – открыватель новых источников Света.

О слове *воспитание*. Оно является одним из центральных понятий педагогики. В научно-педагогической литературе воспитание рассматривается как специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств. Вдохновляет этот процесс воспитуемых или пугает? Скорее второе, чем первое.

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* идет речь? О духовной Оси, и только. Взрослеющий человек взбирается по *скале*, которая ведет к духовному восхождению. Это путь трудный, скалистый, а ребенок нуждается в питании, иначе его взросление приостановится. ***Воспитание есть сложный процесс питания духовной Оси.*** Чем можно питать духовную Ось? Чтобы понять это, обратимся к слову *образование*.

О слове *образование*. Слово это произошло от слова *образ*, поэтому начнем с него. Человек сотворен по образу и подобию Бога, и в нем заключено все бытие Вселенной. Образ, заключенный в человеке, хранит в себе возможность такого преобразования. Процесс раскрытия *образа* есть процесс *образования*. В этом процессе задевается не столько внешняя форма, но более внутренняя – духовная суть. Именно *внутренняя красота* есть *истина* в человеке. И эта красота со всеми ее семенами веры, любви, доброты, великодушия, мудрости,

мыслей, преданности (и всеми остальными, о которых мы знаем и о которых не знаем), изначально присутствует в ребенке.

Но если некоторые из семян имеют интенции к самообразованию, то другая часть нуждается в нашей заботе, в образовании и воспитании. *Образовывать* – значит способствовать семенам, находящимся в образе, раскрыться и стать состоянием духа: мыслями, нравами, устремлениями, чувствами...

Вернемся к воспитанию. Что составляет в нем духовную ось, которая нуждается в питании? Ею является этот *образ* со своим непроявленным (скрытым) ликом. В нем, 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 (т. е. семена) не есть проявленная действительность. Чтобы эта возможность проявилась в растущем человеке, каким и является ребенок, его нужно воспитывать и образовывать.

Заметим, что понятия *воспитание* и *образование* требуют оговорок, так как в них прочно внедрили 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 объема определенного содержания знаний, освоение которых дает право считаться образованным человеком (начальное, среднее, высшее, специальное, профессиональное и т. п. образование).

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 личность» и т. п. В понятии *формирование* не остается места для понимания внутреннего мира. *Авторитарная педагогика замахнулась формировать в воспитанниках и учениках все, что только будет заказано*. Формирование, таким образом, отводит педагогическую мысль и практику от истины *воспитания* и *образования* и приближает ее к идее манипулирования детьми и технологизирования живых педагогических процессов.

Мысль о том, что в ребенке заключен образ Творца и надо раскрывать этот образ (в котором заключены его самобытность и неповторимость), отмечает понятие *формирование*, а также авторитарное толкование воспитания и образования. Освобождение этих высоких понятий от формальностей и заблуждений авторитарной педагогики поможет нашему сознанию глубже познать их истину.

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 поведет за собой обучение, а то поведет 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 еще об одном понятии, в котором заключена важная задача, возлагаемая на них. Это есть понятие *личность*. Оно со своим смыслом и истоками есть *собственность гуманной педагогики*. Но оно сейчас изменяется и начинается материалистическим смыслом. Понятия «личностный подход», «воспитание личности», «развитие личности», «формирование личности», «лично-отно-ориентированное образование» и т. п. отражают поиск и попытку найти новые подходы

к образованию. Но педагогический процесс, если он авторитарного склада, не сможет ориентироваться на личность, воспитывать или развивать ее, тем более формировать, ибо само принуждение, сам авторитаризм уже опровергают мысль о проявлении личности изнутри.

Начнем с того, что в образе, который есть духовная суть каждого человека, среди всего остального заключен 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 нем предназначение, с которым приходит ребенок в земную жизнь, – это есть духовная суть его, и она нуждается в раскрытии. Этот процесс, как уже было сказано, называется *образованием*.

Некоторые силы, заключенные в образе, сами найдут возможность проявиться, а другие будут нуждаться в *заботе*, что означает *за Божественной тайной*. Окружающие ребенка взрослые (родители, учителя, воспитатели) свою заботу о раскрытии в нем 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 поведет каждого ребенка к поиску в себе смысла жизни, своего пути, предназначения, миссии.

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 ребенке 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 свое предназначение и преданно следует ему, или ищет его в себе через труд души.

Тот, кто не ищет в себе никакого предназначения, т. е. рвет 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 свое 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. И поможет нам в этом **закон Красоты**.

Потоки образов, которые мы несем 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 ребенке, рождает в нем чувства и потребность красоты во всем. В этом сущность ребенка. Но если насиловать ребенка безобразным, то он, в конце концов, оборвет связь со своим внутренним миром, и тогда сам будет производить безобразное.

Красота образов должна быть во всем: 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 всем –

необходимый элемент красоты.

Там, где меркнет или отпадает красота, меркнет и отпадает радость познания.

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 легкого 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 дает 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 ее 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.

Выдающийся мыслитель Дмитрий Сергеевич Лихачев привнес в наше сознание понятие *воспитываться в моральном климате памяти*. Здесь подчеркнуты три вещи.

Во-первых, воспитание происходит на протяжении всей жизни человека.

Во-вторых, сохраненные в памяти образы создают атмосферу духовной жизни, что есть воспитание.

В-третьих, дается 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 *«стремиться к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека»*.

О слове 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 завершенную, 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 легкостью произошло удаление смысла воспитания и образования.

Но урок как понятие и как процесс не мог быть сотворен для такой скудности. Начнем с того, что (как уже было сказано) учитель есть носитель и даритель Света, а ученик – жаждущий и ищущий Света. 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 естественным 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 одухотворенный, содержательный и единый с другими педагогическими понятиями смысл.

Урок для наших учеников есть окно в мир, «новое око, взгляд в новое»; он есть особо организованный образ жизни, направленный на перетягивание будущего на сегодня.

Потому урок дышит будущим. 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.

О слове *гуманный*. 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. Все 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 наложения *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 рвет связь с Высшим, 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 идет не о материалистической гуманности, а о духовной гуманности. Отсюда понимание основной задачи гуманной педагогики.

Обратить взор ребенка 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 *великодушием*.

Есть такая небольшая книга – «Словарь сути слов»⁶⁷. В ней авторы дают весьма интересную картину о духовном аспекте слов. Приведем пояснения нескольких слов, имеющих отношение к гуманной педагогике, из этой книги: ребенок – возрожденное новое бытие; ребята – несущие тайну возрожденного 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.

Материалистическое сознание закрепило мнение о том, что слова имеют те семантические смыслы, которые закладывает в них сам человек. Так во многие слова люди вложили

⁶⁷ Словарь сути слов / Под ред. В. П. Гоча. – Тюмень: Истина, 1998.

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 полет 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 сначала надо преодолеть косность нашего сознания, надо принять мысль о том, что *слова – живые существа, они носители вечных смыслов с духовными основами.*

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 устремленность, и они щедро будут раскрывать глубины своих тайников. Познавать суть слов и самим приносить в них плоды своих творческих стараний – благое дело.

Обо всем этом могут сказать нам классики педагогики. Но вот «потухли светильники сердца», и сознание отошло от духовности, от четвертого измерения, истало ограниченным. И что же сделало с нами наше ограниченное педагогическое сознание? Оно задушило святыне 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, радость познания и сотрудничества. Установлено торжество стандартов, технологий, экзаменов, тестов, контроля, проверок, оценок, баллов, соревнований, отчетов...

Если еще не восстала наша педагогическая совесть против заблуждения и косности, то пришла пора для восстания, преображения. Пора вернуться к истокам. Будущее не там, куда река течет, а там, где она берет начало.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Постарайтесь открыть смысл следующих понятий: *жизнь, просвещение, знание, наставление, поощрение, наказание.*

2. В свете нового постижения слов задумайтесь том, сохранен ли в современных учебниках по педагогике внутренний смысл слов: *школа, учитель, ученик, урок, гуманный педагогический процесс, личность* и др.

3. Постарайтесь раскрыть смысл следующих понятий: *семья, мать, отец, брат, сестра, род, народ, предки, потомки.*

4. Прочитайтеи задумайтесь, в чем смысл притч Ш. А. Амонашвили «Педагогика джунглей», «Педагогика Божественная»⁶⁸.

5. Прочитайтепритчу Ш. А. Амонашвили «Не гасите мою радость»⁶⁹ и попробуйте осознать свои внутренние мысли и чувства от знакомства с идеями духовного гуманизма. Если возникнет вдохновение, напишите эссе-размышление.

6. Прочитайтеи поразмышляйте над «Манифестом гуманной педагогики». Создайте свой Кодекс учителя гуманной педагогики, используя знания об истинном смысле слов.

7. На с. 15 «Манифеста гуманной педагогики»⁷⁰ даны путеводные мудрости классиков гуманной педагогики. Определите, кому они принадлежат.

8. Ответьте на вопросы великих мыслителей.

⁶⁸ Амонашвили Ш. А. Педагогические притчи. – М.: Амрита, 2010.

⁶⁹ Там же.

⁷⁰ Манифест гуманной педагогики, 2011.

Л. Н. Толстой: «До сих пор детей везде почти силой заставляют идти в школу, а родителей 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?»⁷¹

К. Д. 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?»⁷²

И. Г. 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?»⁷³

Литература по теме

Алексий II, Патриарх Московский и Всея Руси. Христианский взгляд на человека и образование / Вопросы психологии, №2, 1993.

И. Лествичник. Климент Александрийский. Педагог. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2001. (Антология гуманной педагогики)

К. Д. Ушинский. Труд в его психическом и воспитательном значении. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики)

Ш. А. Амонашвили. Основы гуманной педагогики. Книга 3. Школа жизни. – М., 2012.

Ш. А. Амонашвили. Воспитание и образование. Истина школы. – М., 2017.

2.1.5. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ГУМАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Гуманный педагогический процесс и идея сотрудничества требуют психологического обоснования того, что 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.

Три страсти ребенка:

- 1. страсть к развитию;**
- 2. страсть к взрослению;**
- 3. страсть к свободе.**

Проблема развития в процессе обучения есть основная тема данного параграфа. Для раскрытия данной темы обратимся к идеям 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 в. 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 Выготского и Узнадзе не применялись.

⁷¹ Толстой Л. Н. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики)

⁷² Ушинский К. Д. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики)

⁷³ Песталоцци И. Г. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2008. (Антология гуманной педагогики)

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 изначальном стремлении, которое в дальнейшем может перерасти 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 него 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 возможности, 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 (т. е. 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), т. е. 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?

Если ребенок сам хочет, чтобы его воспитывали, учили, помогали, то 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 гуманного 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 неутомимостью детей.

Что несет ребенок больше от рождения? Материалист скажет: ничего не несет, 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.

Если вспомнить основные постулаты гуманной педагогики, то дети в своих возможностях безграничны, и каждый из них есть модель Вселенной. 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. Действительно, 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.

Бывают случаи, когда о том или другом человеке окружающие говорят: «родился раньше времени», «родился не в свое время», «ему надо было родиться 100 лет тому назад». 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, прощупывают 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.

Страсть к развитию. Далее рассмотрим психологические концепции, укрепляющие идеи гуманной педагогики. Широко известна концепция Л. С. Выготского⁷⁴ о зонах развития и о зоне, в которой педагогика должна функционировать.



Рис. 4

⁷⁴ Выготский Л. С. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики)

По Выготскому, ребенок обнаруживает две зоны развития. Первая, которая на схеме в центре, – это зона актуального развития (сокращенно ЗАР).

Зона актуального развития (ЗАР) – это то, 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.

Зона ближайшего развития (ЗБР) – это завтрашний уровень развития ребенка, то, что он научится выполнять в ближайшее время.

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.

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

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?

Давайте проведем несложный тест. Перед вами два принципа.

1. **Принцип доступности** со своими золотыми правилами: от легкого к трудному, от простого к сложному, от конкретного к абстрактному.

2. **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? Если к первому, то вы сторонник первой педагогической стратегии – помочь ребенку закрепить достигнутое. Если ко второму, 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.

Давайте углубимся в идеи Л. С. Выготского и поразмышляем над следующим положением: «Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегаает вперед развития и ведет развитие за собой»⁷⁵. 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

⁷⁵ Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. Т. 1. – М., 1982. С. 250.

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.

Что же нам говорит слово «забегает»? Значит, в качестве закономерности педагогического процесса ставится такое соотношение вещей, когда обучение опережает развитие, т. е. 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 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»⁷⁶.

«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»⁷⁷.

Существует довольно устоявшееся мнение, 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 изобретать, 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. Развитие 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 деятельности. 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 ребенку.

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 *развитие* нашло отражение в учебниках по педагогике и дидактике, изданных в последние годы.

Однако получилось так, что понятие развитие 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

⁷⁶ Там же. С. 251.

⁷⁷ Там же. С. 252.

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 у детей возникает 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 Л. С. Выготского и, как мы увидим ниже, из концепции функциональных тенденций Д. Н. Узнадзе⁷⁸.

Какие 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? Выготский имеет в виду и то, и другое.

Психология обучения Д. Н. Узнадзе. Развитие, по мысли выдающегося ученого, происходит в условиях единства настроенных к активации (находящихся в стадии созревания) функций и соответствующей 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 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, уговорить ребенка, лучше запретить, и этим он будет спасен от возможных неприятных последствий. 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!»

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 Узнадзе, которая созвучна с мыслью Выготского о том, что педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день ребенка. Многие учителя, услышав такую мысль о трудностях, задают вопрос: «Как же ребенок усвоит учебный материал, если последний превосходит его возможности? Как можно давать ребенку заведомо трудный материал? Надо же пожалеть ребенка!» Почему возникает у иных учителей этот вопрос? При чем некоторые задают его не в тоне заинтересованности, а в тоне опровержения, раздражительности.

Конечно, дети сами не могут усвоить учебный материал, который находится далеко за пределами их зоны актуального развития. Но зачем учитель исключает себя из жизни ребенка, почему не видит, что у его ученика есть учитель – это он сам? Учитель должен быть всегда рядом и помогать преодолевать трудности, даже тогда, когда ребенок как будто вправду

⁷⁸ Узнадзе Д. Н. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. (Антология гуманной педагогики)

остается один на один с познавательным барьером. Те наставления, которые учитель дал ему до этого, и есть его присутствие рядом с ребенком в это время.

Узнадзе тоже понимал, что ребенку одному не справиться с задачей, для решения которой он еще не готов. Он не готов, но готов учитель. Взгляните на схему, которую мы создали, исходя из мысли ученого.



Как можно ее прочесть? Учебный материал (в общей же сложности – человеческая культура, которая составляет суть образования и воспитания, и маленькой частью которой является 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 усваивают нравственные ценности, основы наук, развиваются, образуются. 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 Узнадзе, посредник между возможностями ребенка и превышающим эти возможности учебным материалом.*

Теперь поговорим о содержании учительского посредничества, чтобы не осталось впечатления об этом сложном виде профессиональной деятельности, исходя из узкосемантических слов *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, заставляя повторять по принципу «делай вместе со мной, делай, как я». В общем, суть посредничества не в том, чтобы довести учебный материал до учеников, до каждого ребенка.

Нужно не довести учебный материал до уровня актуальных способностей ребенка, а возвести ребенка до нового уровня своих возможностей и только на этом уровне помочь ему постичь суть новых знаний с новыми умениями.

Поэтому мы 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 книги, фильма, сообщить им о разных событиях в жизни, обществе и т. д. 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, усваивали эти знания. Познавательное движение здесь *восходящее*. Примеры того, как можно реализовать эти идеи, будут приведены в следующем параграфе.

Обратимся теперь к *концепции Узнадзе о функциональных тенденциях*, которая углубляет наше понимание сути процесса развития ребенка. На этот раз будем интерпретировать концепцию с точки зрения гуманной педагогики, педагогики сотрудничества.

Узнадзе задатки называет *функциями*. Не будь этих функций в ребенке, он никогда бы не стал человеком. Задача той или иной функции заключается в том, чтобы помочь человеческому существу устанавливать связь со средой, обеспечивать себе жизнеспособность в ней, познавать окружающий мир.

Есть два фактора, которые определяют развитие функции:

- 1) *предельная граница развития функции;*
- 2) *календарные сроки развития функции.*

Это значит, что развить ту или иную функцию можно до определенных границ и в отпущенное для нее природой календарное время. 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.

Отсюда и заключение: учителю необходимо спешить сотворить «чудо» в ребенке, т. е. довести развитие его разносторонних возможностей, проявившихся 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 он может осваивать новые знания, профессии, обрабатывать информацию, переквалифицироваться и т. д. В жизни и деятельности он 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 Узнадзе, *функция несет в себе импульс движения*. Этот импульс, этот толчок к движению каждая функция получает в свое 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.

Главное ядро концепции функциональных тенденций – это то, что активность в Ребенке заложена изначально, природой, т. е. ребенок сам в себе несет источник движения, энергию активности, деятельности.

И эта энергия, эти импульсы функций 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. 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. 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.

Развитие речевой функции на базе родного языка. Особенность функциональной тенденции можно проследить на примере развития такой важнейшей функции для человека, какой является *речь*. 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. Эту мысль утверждают многие ученые. Известный 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 национальностей, утверждают, что вне зависимости от того, какой язык осваивают дети, их речь проходит одни и те же стадии: лепет, первые слова в один год, двухсловные сочетания во второй половине второго года и т. д. Первые слова и предложения детей во всех языках отражают одинаковый основной набор семантических связей, что подчеркивается исследователями. Они также утверждают, что после наступления половой зрелости, если до этого по каким-либо причинам язык не был усвоен ребенком, усвоить его будет или трудно, или даже невозможно.

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. Речь, которой окутывается ребенок, бывает разнонаправленной по отношению к нему. Она может быть эгоцентрической – речь взрослого, занятого ребенком, вроде: «Мы теперь оденемся... пойдём гулять... ты у меня умница, красавчик... вот так тебя уложим в колясочку, чтоб удобно было...» Речь, призывающая ребенка заговорить, произнести слово: «Скажи – ма-ма... ма-ма... скажи – да... скажи – спасибо...» Речь обучающая и корректирующая: «Скажи – рrr... скажи – шшш... скажи – дай воды... вода...», и взрослый одновременно показывает движение губ, демонстрирует процесс произнесения звука, слова. Речь, вводящая в мир предметов: «Вот глазки... Где у тебя глазки? Покажи глазки!.. А где носик?.. Молодец... А кто он? Папа...» и т. д. Речь, звучащая в окружении младенца: говорят взрослые между собой о своих делах и проблемах, слышна с телеэкрана...

Наступает время (третий-пятый месяцы жизни), когда ребенок начинает пристально всматриваться в губы взрослого, как будто изучает что-то, внимательно слушает, от лепетания переходит к смысловым звуковым сочетаниям. 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. Владение ребенком речью происходит за очень короткий срок, без всякого специального обучения, просто находясь в живом потоке речевой действительности в окружающем его мире.

Известно, что взрослым не удастся с такой же легкостью овладеть новым, незнакомым для них языком. Для этого им нужны специальные занятия, построенные на программах,

учебниках, педагогических принципах, усилиях осознанного запоминания грамматических правил, слов, исключений из правил и т. д. *Это чудо – возникновение речи у ребенка в столь короткий срок без специальных занятий и усилий!*

Некоторые психологи хотят это объяснить исключительным умением ребенка подражать, его 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. Нет, неверно 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 функции подражания и памяти. Эта сила есть **функция речи (речевая функция)**. Это она распаивает 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, их 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, внутренней картиной его духовности, стремлений, переживаний, радостей и огорчений.

Вместе с тем мы видим, как ребенок, самне задумываясь над этим, творит слова, речевые формы, конструкции высказываний, логику изложения. И все это происходит в пределах языковых норм и закономерностей. 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 лет. 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 младшего школьного возраста.

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 тоже уже превратились в стабильные механизмы. Возлагается это дело на сознание, память, для которых она не является присущей. Тут требуется высокий уровень соз-

нательности 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*. То есть успех овладения разными языками будет зависеть от того, насколько развиты у человека память, мышление, эмоции, воля, восприятие, мотивы.

Выше мы говорили о речевой среде, не коснувшись качества речевых потоков. 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, 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 подвергается большой опасности. Она вынуждена строить речь на грубом, грязном, смешанном и т. п. 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 осложнениями в познавательной, трудовой деятельности, общении с людьми.

Давайте задумаемся еще вот о чем. Ребенок усваивает речь вместе с ее содержанием, с теми отношениями, которые вкладывают в нее взрослые. ***Существует прямая связь между речевой средой и формированием характера ребенка.*** Грубость и хамство, зло и неприязнь, недовольство и страх, весь 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 родители.

Как подтверждают современные исследования, ребенок, находясь на пятом-шестом месяце жизни в чреве матери, начинает воспринимать внешние звуковые раздражители. Грубая, 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.

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, отзывчивость, любовь к людям, которые его ждут. Такие беседы, по мнению врача, очень положительно влияют на развитие умственных способностей ребенка. Можно 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. Без слов можно передать ребенку чувство доброты, любви: просто звуки, без определенного семантического смысла, звучащие по-доброму, ласкающе, с любовью, могут положительно повлиять на состояние ребенка.

Речевая функция и изучение иностранных языков. В силу угасания речевой функции становится невозможным уподоблять процесс обучения иностранному языку в старшем возрасте процессу усвоения речи в раннем детстве. Именно поэтому стоит воспользоваться могуществом природной 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, но и отличные

друг от друга речевые потоки разных языков, что помогает ребенку овладеть ими. Это означает, что *прирожденная речевая функция открыта навстречу разным языкам*. Однако важно, чтобы эти разноязычные речевые потоки не смешивались друг с другом, так как речевая функция 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. 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.

В дошкольном и младшем школьном возрасте природенная 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.

Развитие: возраст, среда. Возвращаясь к проблеме развития, подчеркнем исключительную важность нацеленности педагогического процесса на развитие и приведем для сравнительного анализа два примера, известных 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. Питаются гуайкилы в основном медом диких пчел, в поисках пищи ведут кочевой образ жизни, не вступают в контакт с посторонними, имеют 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 20 лет, в 1958 г., она ничем не отличалась по своему развитию от интеллигентных европейских женщин, стала этнографом, изучила французский, испанский и 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.

В психологии известно, что 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 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 г. индийскому психологу Рид Сингху с помощью охотников уда-

лось отнять у волков двух девочек: одной было примерно восемь лет, другой – полтора года. По всей вероятности, девочки были похищены волками в младенческом возрасте. Они вели себя, как настоящие волчата: 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 общество для нее навсегда осталось чуждым и неестественным.

И вновь поставим вопрос: что же помешало человеческому существу, которое всего восемь лет провело среди волков, вернуться к своей человеческой природе и стать человеком? Здесь произошло прямо противоположное тому, что было описано в первом примере. 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. Леонтьев⁷⁹ делает заключение: «Если дети с самого раннего возраста развиваются вне общества и созданных обществом явлений, то они остаются на уровне развития животных».

Итак, мы получили ответ на вопрос, поставленный в начале данного параграфа.

Во-первых, природой заложены в ребенке огромные потенциальные возможности для развития и стремление воспитываться и стать равноправным членом общества, учиться и познавать действительность. Поэтому педагогический процесс может и должен быть добровольным, а не насильственным.

Во-вторых, природа отнимает свой дар, если мы, взрослые (родители, учителя, воспитатели) своевременно не воспользуемся им. А время это длится не так долго...

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. В чем разница между прирожденными потенциальными задатками ребенка и прирожденным потенциальным стремлением? Почему эта разница важна для психологического обоснования гуманного педагогического процесса?

2. В чем суть концепции Л. С. Выготского? Как она решает задачу реализации идей гуманной педагогики?

3. В чем суть посреднической миссии учителя в теории Д. Н. Узнадзе?

4. Раскройте суть понятия *календарные сроки развития функции* на примерах из жизни и современной психолого-педагогической литературы.

5. Найдите для нижеприведенных высказываний те места в тексте параграфа, где их можно было бы процитировать.

Л. С. Выготский: «Основной факт, с которым мы встречаемся 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»⁸⁰.

Д. Н. Узнадзе: «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 быстрыми 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

⁷⁹ Леонтьев А. Н. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2004. (Антология гуманной педагогики)

⁸⁰ Выготский Л. С. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики)

воцарение автономии разума – вот та светлая сторона, которая представляет важнейший момент умственного развития»⁸¹.

В. А. Сухомлинский: «Чтобы наши дети всегда ощущали жажду знаний, чтобы желание учиться было главным 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 том 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»⁸².

6. Прочитайте книгу Д. Н. Узнадзе «Игра. Теория функциональной деятельности». Заспектируйте понравившиеся вам идеи и мысли.

7. Прочитайте книгу Л. С. Выготского «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте». Заспектируйте понравившиеся вам идеи и мысли.

Литература по теме

С. Н. Дурьлин. Что такое школьная дисциплина в школе существующей и той школе, какая должна быть? – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили. (Антология гуманной педагогики)

Л. Н. Толстой. О жизни. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили. (Антология гуманной педагогики)

П. П. Блонский. Задачи и методы новой народной школы. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили. (Антология гуманной педагогики)

И. А. Ильин. О свободе. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили. (Антология гуманной педагогики)

Я. Корчак. Право ребенка быть тем, что он есть. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили. (Антология гуманной педагогики)

М. Монтессори. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили. (Антология гуманной педагогики)

Ш. А. Амонашвили. Педагогическая симфония (трилогия). Книга 2: Как живете, дети? – М., 2017.

Ш. А. Амонашвили. В Чаше Ребенка сияет зародыш зерна Культуры. – Артемовск, 2008.

2.1.6 ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

Выше была рассмотрена концепция Л. С. Выготского о зонах развития, которая обосновывает фундаментальное для педагогики положение о том, что обучение должно опережать развитие и вести его за собой. Далее была рассмотрена концепция 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. 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 рассмотрим, как в концепции Выготского мыслится преодоление этого противоречия. Если обучение будет опережать развитие, т. е. если от ребенка будут требовать того, чего он пока не умеет и не может, то, стало быть, он должен быть обеспечен помощью. Такой помощью Выготский называет **сотрудничество**, которое предлагает взрослый человек ребенку, учитель – ученику.

Сотрудничество – ключевое условие успешности гуманного педагогического процесса. Формулу сотрудничества Ш. А. Амонашвили выражает в следующей формулировке.

⁸¹ Узнадзе Д. Н. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. (Антология гуманной педагогики)

⁸² Сухомлинский В. А. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики)

«Сделать ребенка нашим (взрослых – учителей, воспитателей, родителей) добровольным и заинтересованным соратником, сотрудником, единомышленником в своем же воспитании, образовании, обучении, сделать его равноправным участником педагогического процесса, заботливым и ответственным за этот процесс и результат»⁸³.

Далее будем следовать мыслям Выготского, которые перефразируем с той лишь целью, чтобы сделать их более компактными и не отклониться от логического хода.

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 уже 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 разных 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*

⁸³ Амонашвили Ш. А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Кн. 1. – М.: Амрита, 2010.

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, *возможность 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 можно 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 определять 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. Старая 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 компьютере, езда на велосипеде и др.), которое не обнаруживает никакого существенного влияния на развитие. В сенситивных периодах мы имеем дело с чисто социальной природой процессов развития высших психических функций, возникающих из культурного развития ребенка, имеющих своим источником сотрудничество и обучение.

Если ребенок в школе ведет деятельность, которая заставляет его подниматься выше самого себя, то это 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. Они лежат 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 Выготский анализирует такую психологическую тонкость, как участие скрытого сотрудничества при возникновении у ребенка житейских и научных понятий.

Рассмотрим пример реализации идей педагогики сотрудничества. Представим себе любовь начальный 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, т. е. 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 своих уроках Шалва Александрович Амонашвили⁸⁴.

– Дети, посмотрите, какое я написал тут слово!

На доске большими буквами написано ПЕРИМЕТР = P.

– Прочтите, пожалуйста.

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

– Сейчас скажу. Только будьте внимательны, ибо я хочу научить вас тому, чему учат в старших классах. Периметром называется сумма длин сторон треугольника, четырехугольника или многоугольника. Эта сумма обозначается латинской буквой P, 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.

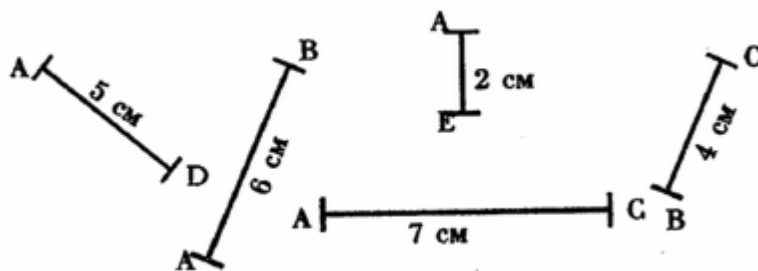
– Посмотрите на этот треугольник. Давайте решим такую задачу: чему может быть равен периметр этого треугольника?

На доске нарисован треугольник.

Примечание. На что я надеюсь, когда задаю детям такой вопрос? На то, что раньше не-

⁸⁴ Амонашвили Ш. А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Кн. 1. – М.: Амрита, 2010. С. 136–142.

сколько 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?

Дети выбрали варианты:

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

А я записывал на доске то, что они мне диктовали: $AC + AD = 7 \text{ см} + 5 \text{ см} = 12 \text{ см}$. $AB + BC + AE = 6 \text{ см} + 4 \text{ см} + 2 \text{ см} = 12 \text{ см}$. Потом я давал, так сказать, конфликтно-барьерные задания:

– 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, сначала решим задачу так, без чисел... с помощью формулы...

Это слово должно оживить в детях прошлый опыт. Несколько ребятшек догадываются:

– Можно так записать: $AB + BC + AE$...

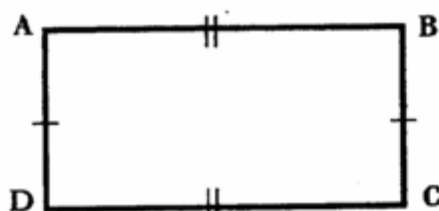
Другие поддерживают эту мысль. Я пишу на доске: $P = AB + BC + AC$.

– А теперь я назову длину сторон треугольника. – Пишу на доске: $AB = 9 \text{ см}$, $BC = 7 \text{ см}$, $AC = 8 \text{ см}$. $P = ?$ – Чему равен периметр этого треугольника?

Дети диктуют, и я пишу: $P = 24 \text{ см}$.

– Давайте усложним наши задания, хорошо? Посмотрите теперь на этот прямоугольник. Чему может быть равен его периметр?

На доске:



Дети диктуют, я записываю: $P = AB + BC + CD + AD$.

– Может быть, у кого-то 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 ребятшек 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: $P = 2 \dots$

– Пишите там 4 см.

– Два раза четыре, 8 см надо писать...

Пишу: $P = 2 \times 4$ см...

Примечание. Дети на уроках уже слышаны, 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 « 2×4 см» говорю детям, что в середине цифр одна точка означает умножение, здесь же – «два раза четыре». Дети продолжают диктовать:

– А потом пишете плюс два раза 7 см...

Записываю, вместе с тем соглашаюсь с детьми:

– Я тоже так думаю... Ты, конечно, прав... Умницы, как вы догадались... $P = 2 \times 4$ см + 2×7 см.

Дети диктуют решение, я записываю: $P = 8$ см + 14 см. $P = 22$ см.

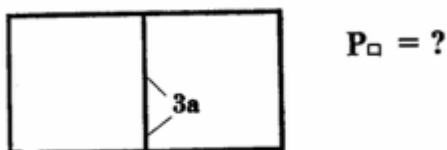
Уровень развития у детей разный, и потому не получается, чтобы всем все сразу было ясно. Однако на последующих двух-трех занятиях, на которых способ вычисления периметра повторяется в варьированных условиях, почти каждому становится доступным решать подобные и более сложные задачи, вроде:



– 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, т. е. сложить не периметр двух (или трех) квадратов 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:



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

Я не раз видел и убеждался, 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 *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.*

Психолого-педагогический эксперимент Л. В. Занкова. Одним из первых, кто осмелился возглавить многолетний педагогический эксперимент по *развивающему обучению*, был профессор психологии, академик Л. В. Занков. В конце 50-х годов XX в. он создал научную лабораторию по проблемам 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:

1. *принцип обучения на высоком уровне трудности;*
2. *принцип усиления роли теоретических знаний;*
3. *принцип ведения обучения быстрым темпом.*

Труд и мужество академика 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 на исполнение победоносных маршей «Будь готов, всегда готов».

Что же главное и новое в педагогике Занкова?

Стержнем педагогического процесса он сделал идею развития, т. е. строил его так, чтобы обучение опережало развитие, как говорил Л. С. Выготский. В его концепции 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, 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 ученый пишет о том, что *развитие – целостное явление и членить его на слагаемые отдельных качеств можно только условно, с целью дать ему характеристику и занять критерий для диагностирования.* 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 обычных классов по качеству и глубине мыслительных операций, сообразительности, умению строить планы, теоретические проекты и самим их осуществлять, желанию учиться и стремлению познавать, 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.

В-третьих, физиологические срезы, наблюдения гигиенистов подтверждали нормальное состояние здоровья детей, не были обнаружены также такие бичи традиционного обучения, как перегрузка и утомляемость. Как следствие, младшие школьники из эксперименталь-

ных 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 Занкова⁸⁵, 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. 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.

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 принципы 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. 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.

Психолого-педагогический эксперимент Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. В начале 60-х годов в стране возникло еще одно психолого-дидактическое экспериментальное направление, возглавляемое известными учеными-психологами Д. Б. Элькониним 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 учебу 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. Предпола-

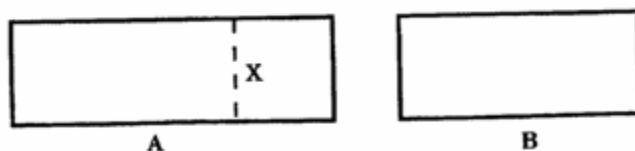
⁸⁵ Занков Л. В. Дидактика и жизнь. – М.: Просвещение, 1968.

гается, 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 частыми упражнениями, однако не может выйти за рамки заученного через обобщение.

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 положить одну полоску на другую.

Поступают так и записывают: $A > B$, $B < A$.

– А как можно сделать, чтобы они стали равными?

– Можно от полоски отнять лишнюю часть, – говорят дети.

– Обозначим ее буквой X. Это и 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* 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.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Раскройте своими словами сущность понятия *обучение в сотрудничестве* и приведите примеры того, как это можно осуществить в гуманном педагогическом процессе.

2. Какие психологические концепции и законы лежат в обосновании педагогики сотрудничества?

3. Сотворите в своей педагогической практике урок сотрудничества и сотворчества, основанный на представленных в данном параграфе идеях.

4. Прочитайте перефразированное изложение мыслей Я. А. Коменского «Микрокосмос способен объять макрокосмос»⁸⁶ и поразмышляйте над этим отрывком.

5. Познакомьтесь с примерами двух уроков из книги Ш. А. Амонашвили: один на формирование прочных знаний, другой – на развитие⁸⁷. Сравните, сделайте выводы.

6. Ответьте на вопросы великих педагогов и психологов.

Я. 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?»⁸⁸

Д. Н. 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 бы 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? Нужно ли всегда все объяснять?»⁸⁹

А. Н. 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 им 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?»⁹⁰

7. Предлагаем прочитать притчу «Два учителя, два принципа»⁹¹ для определения своей учительской позиции.

8. Прочитайте книгу А. Н. Леонтьева «К теории развития психики ребенка», законспектируйте понравившиеся вам идеи и мысли.

Литература по теме

Л. С. Выготский. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики)

Д. Н. Узнадзе. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. (Антология гуманной педагогики)

А. Н. Леонтьев. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2004. (Антология гуманной педагогики)

Манифест гуманной педагогики, 2011.

Ш. А. Амонашвили. Спешите, дети, будем учиться летать! – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2009.

⁸⁶ Амонашвили Ш. А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Кн. 1. – М.: Амрита, 2010. С. 155–162.

⁸⁷ Там же. С. 162–173.

⁸⁸ Выготский Л. С. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики)

⁸⁹ Узнадзе Д. Н. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. (Антология гуманной педагогики)

⁹⁰ Леонтьев А. Н. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2004. (Антология гуманной педагогики)

⁹¹ Амонашвили Ш. А. Педагогические притчи. – М. Амрита, 2010. С. 61–62.

2.1.7 МОТИВАЦИЯ УЧАЩИХСЯ В ГУМАННОМ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В предыдущем параграфе мы рассмотрели три страсти ребенка и подробно изучили, как удовлетворить природное стремление ребенка к развитию. В данном параграфе будем размышлять о тенденциях взросления и свободного выбора. *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 возможности для проявления своей многоликости, достижения совершенства.

Страсть к свободе. Стремление и страсть к свободе ребенок проявляет почти во всех сферах своей каждодневной жизни, особенно 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, он начнет конфликтовать, дуться. Разумеется, глубина и острота конфликта будут 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.

Исходя из теории функциональной тенденции Д. Н. Узнадзе⁹², 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 ребятшек-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 уговорить его, но не без усилий и угроз наказания.

«Хочу играть!» – говорит ребенок и не терпит никаких запретов.

«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 именноеосознанную 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, он 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 подготовились к активности, а оказавшийся в среде мяч ускорил начало актив-

⁹² Узнадзе Д. Н. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. (Антология гуманной педагогики)

ности. 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, хотя бы 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, определяют 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. Подчиняясь правилам и преодолевая трудности, функции действуют на пределе, напряженно, на грани своих ближайших возможностей к данному моменту. **Это напряжение сил, столкновение с трудностями и их преодоление доставляют 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. И часто совершенно бесполезно будет уговаривать его продолжать игру. 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 безразлично, 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. Природа «играет» в ребенке и тем самым дарит ему на всю жизнь силы для разносторонней деятельности. **Запрещать игру, т. е. задерживать свободную активность функций (возможностей, способностей, задатков), значит мешать процессу саморазвития, противостоять самой природе в ребенке.**

Главное психологическое состояние, которое, кстати, неосознанно овладевает ребенком в игре, – это переживание им чувства свободного выбора. Если ребенок сам хочет, то будет играть, если он не хочет, то не будет играть. Вот в чем суть свободного выбора, а не только в том, что он сам выбирает, в какую игру включиться. В свободном выборе господствуют хотение, добровольность. Это хотение есть психологическое отражение того, что идет от природы: движение функций, пробуждение и движение к становлению задатков, возможностей, способностей.

Кто-то поспешит спросить: «А что вы предлагаете, пусть дети играют, сколько хотят и как хотят?» Нельзя, конечно, чтобы дети только играли, а мы ждали, когда они отлучатся от игры, чтобы успеть их научить, воспитать, наставить.

Но если бывшем 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 возник-

шей 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»*. 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 пристаёт 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. Поэтому дети часто слышат: «не твоё дело», «подрастешь, узнаешь», «ты этого не поймешь...» А ещё 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. И ребенок получает отпор и от отца тоже: «Отстань... потом... мне некогда...»

Так возникает беда. Ибо эта важнейшая функция познания (назовем её «что-почему?») при условии, что ей помогут окрепнуть, обогатит своего владельца связкой золотых ключей от многих ларцов знаний, обиженная, неудовлетворенная возвращается вовнутрь. И если так будет продолжаться все то время, пока ей было предписано развиваться, 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 книги, знания. Какие усилия нужно приложить воспитателям, самому ребенку, чтобы одолеть эту, как потом будут говорить, задержку в развитии. Болезни без вызвавших её причин не бывает. Что же было нарушено в организме и среде, приведшее к такому заболеванию – задержке в развитии, незаинтересованности в знаниях? Была нарушена среда, а точнее, не была очеловечена среда вокруг ребенка, которая могла бы развить познавательную страсть до уровня многосторонних познавательных интересов.

Однако чего больше в мире воспитания – «можно» или «нельзя», «да» или «нет», разрешения или запретов, свободы или принуждения, поощрения или порицания? Можно ли воспитать личность в ребенке в условиях вседозволенности? Нет, конечно. Вседозволенность в педагогическом процессе может принести ребенку беду. Беду принесет ему и всезапрещенность.

Получается, что надо искать золотую середину между этими двумя крайностями?

Думаем, тоже нет. 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.

Какую же тогда позицию должна занимать педагогика, каким должен быть педагогический процесс? Конечно, педагогический процесс должен быть гуманным. А анализ психологии игры 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 учеников младших классов, 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.*

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. Опыт гуманной педагогики показывает, что если дети в общении с учителями чувствуют в себе нечто жизненно важное для себя, если на уроках они переживают чувство самоутверждения, то не понадобится тогда заманивать их игрой, забавами, ласками и т. д. Не понадобятся эти средства потому, что именно ***серьезное, но уважающее личность в ребенке общение увлечет учеников к решению сложных познавательных, нравственно-этических и другого рода задач более сильно, чем все остальное.***

Страсть к взрослению. 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. Леонтьев⁹³). «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. Эльконин⁹⁴). «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. Божович⁹⁵).

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, бесчисленное 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.

Речь не идет о том, что ребенку надо позволять 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 разумным. Взрослым чаще 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.

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,

⁹³ Леонтьев А. Н. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2004. (Антология гуманной педагогики)

⁹⁴ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.

⁹⁵ Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. (Мастера психологии)

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 материалов⁹⁶. 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.

Ряд проведенных экспериментов позволил сделать следующие выводы: дети не хотят играть в самих себя, но 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 им. Так происходит в игровой деятельности детей.

А как же дальше? Стремление к взрослению не гаснет до тех пор, пока ребенок не обретет взрослую жизнь. 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. *Детство завершается тогда, когда эта страсть к взрослению погаснет.* 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 шаг, сделанный ребенком на пути своего взросления, сделает его жизнь интересной, насыщенной, бурной. 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, вводим 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, детям, которых воспитываем и обучаем? На чем должен строиться наш педагогический процесс?

В гуманной педагогике важно видеть в каждом ученике, в каждом ребенке его взрослое будущее: видеть в ребенке повзрослевшего (а не маленького, какой он есть на самом деле) человека, утверждать в нем эту взрослость; иметь более высокие представления о ребенке как о взрослом, чем те, на которые имеет притязания сам ребенок. И общаться с ребенком следует как с таким, каким он рисуется в наших представлениях, а не с таким, какой он есть в данную минуту.

Чтобы наши представления о ребенке всегда питались оптимизмом, нам лучше следовать советам мудрого 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».

⁹⁶ Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1978.

Важно поощрять взросление детей, предлагая им 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, почувствовать в себе свободу и обязанности взрослого.

Если же мы не сделаем всего этого, т. е. 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... 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. 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, наше бездушие к ним, бездетность нашей педагогики и, конечно же, 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.

Проблема 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, т. е. 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 3 классе по сравнению с экспериментальным 3 классом ниже:

уровень активности детей – в 8,7 раза;

успех в решении учебных задач – в 1,5 раза;
обуюдность 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 старших классах с легкостью делают ребенка конфликтным, трудным, необучаемым. И тогда уже конфликты становятся обостренными, открытыми, вовлекают в себя многих людей.

Рекомендуем вам прочитать отрывок из книги Ш. А. Амонашвили «Учитель»,⁹⁷ в которой приведены примеры реальных школьных конфликтов. В современных школах происходит много конфликтов, но, как правило, решаются они в пользу учителя вопреки справедливости. А разве помешало бы честное, откровенное, без давления, 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?

Мы не имеем права создавать в школе учительскую касту, 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. Нет, не об этом речь, а о духовной общности, о той самой, о которой говорил и которую воссоздал как практику В. А. Сухомлинский⁹⁸:

«Мы добиваемся того, чтобы учителя и учеников объединяла духовная общность, 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, даже гуманные педагоги, или педагоги, стремящиеся стать гуманными, не раз оказывались перед трудно разрешимой педагогической задачей: как будто объясняешь по-человечески, душой стараешься предостеречь от беды, спрашиваешь, предупре-

⁹⁷ Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 5. Учитель / Ш. А. Амонашвили. – М.: Амрита, 2013.

⁹⁸ Сухомлинский В. А. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики)

ждаешь в его же пользу, говоришь, но как горох об стенку: стоит он, двусмысленно улыбается, мол, кончай побыстрее, а то мне пора.

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 задатки до полного совершенства; нам надо будет не просто любить детей, а уметь жить их жизнью, жить вместе с ними. В этом направлении мы и должны заодно воспитывать самих себя как учителей, воспитателей, педагогов, возвращать в себе мастера высокого класса, овладевать искусством исполнения педагогических процессов.

Это и есть гуманная педагогика, педагогика гуманной души. 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.***

Глубинное воспитание. 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, на которую надо опираться, чтобы дети пошли навстречу духовной общности.* И что это за закономерность? Воспользуемся мыслями Д. Н. Узнадзе. Ему принадлежит концепция об основной трагедии воспитания, из которой мы хотим вывести понятие ***глубинное воспитание***, хотя это понятие исходит из тех психологических предпосылок, 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.*

Актуальные потребности рождаются в процессе соприкосновения развивающихся функций со средой, 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 Узнадзе, – пленник своих актуальных потребностей, он не может вырваться из их цепей. Актуальные потребности, как туман, опутывают сознание ребенка и затемняют здравый смысл. Что ему делать: 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

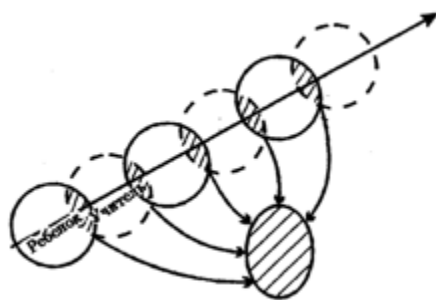
только готовится к жизни, но он уже живет. Об этой настоящей жизни и идет речь. Ему дороже все, что хочется сегодня, и он не желает сегодняшней день принести в жертву будущему. Это есть позиция ребенка.

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, 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 воспитанием*, при котором забывается, что педагог – руководитель и наставник.

Ребенок не рождается для того, чтобы злить нас всех – родителей, педагогов, воспитателей, учителей. Он рождается для того, чтобы стать человеком, неповторимым и уникальным, полезным для себя и общества. Он как бы с протянутыми руками, умоляющими глазами просит нас помочь ему стать человеком. Сам он этого 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 проявления своего права на счастье тоже. В ней не заложены противостоящие нашим воспитательным намерениям силы. Разве для нас мало значит страстное стремление ребенка к развитию, свободе, взрослению? Да еще и безграничность возможностей? Но улыбка несет с собой еще и условие, которое 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: педагогами, программами и учебниками, методами и формами, коридорами и классными комнатами школ.

Здесь нам представляется уместным рассказать вам о педагогическом опыте Дмитрия Николаевича Узнадзе⁹⁹ (1886–1950). Точнее, изложить содержание его «Отчета женского училища Общества «Синатле» на 1915/16 учебный год». В научном мире Узнадзе известен как основоположник психологической школы установки. К сожалению, он малоизвестен как педагог, малоизвестны его педагогические труды. Может быть, это случилось потому, что сам ученый, 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 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 основоположника экспериментальной педагогики в Грузии. Издание педагогических трудов 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 г.) и начинает работать учителем истории в грузинской гимназии. В 1915 г. его пригласили возглавить вновь открытую женскую школу. Отчет об этой школе не есть полная педагогическая система 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 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. 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 требует людей с прочным характером. Таким образом, *основной целью, которой служила Кутаисская школа 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

⁹⁹ Узнадзе Д. Н. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. (Антология гуманной педагогики)

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, т. е. 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 соблюдения следующих трех условий.

1. Развитие способности наблюдения и зоркости, без которых невозможно заметить трудность проблемы и тем более решить ее. 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 можно открыть у ребенка зрение ума и развить в нем зоркость и наблюдательность.

2. Знание законов природы, факта или явления, т. е. научного образования. Это условие логического акта 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 Узнадзе, его придерживалась.

3. Проверка истинности знаний и выводов. Здесь 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 вовсе не считает необходимым проверить и оценить истинность своих ответов. Может быть, он сам лично и не считает свой ответ правильным, но если учитель его не поправляет, то и сам он не затрудняет себя правдиво оценить свои знания. Это обстоятельство постепенно убивает в ребенке способность к критическому мышлению и самостоятельным оценкам. В школе Узнадзе учителя старались, чтобы ответ ребенка поправляли сами дети, если они не считают его правильным. Педагоги не спешили высказывать свое мнение по поводу полученного ответа, пока дети не убеждались в правильности мысли посредством совместного обсуждения и критики.

Воспитательные задачи школы. В обычной школе на это редко обращают внимание, и учитель довольствуется тем, что его ученики зазубривают нужные сведения. Когда сталкиваются друг с другом интересы усвоения знаний и общего воспитания, учитель отдает предпочтение первым. Учителя школы Узнадзе особое внимание уделяли воспитательному качеству обучения и, когда становилось необходимым, ради воспитательного результата жертвовали результатами обучения. Именно по этой причине 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 свойст-

вами того материала, над которым им приходилось 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 экскурсии в сферу личного опыта, содержание прочитанных ими книг. Это правило способствовало также возникновению в детях прочных ассоциаций. На уроках было введено чтение внепрограммных книг, связанных с нравственной эволюцией ребенка.

Письменные задания детям давались из сферы уже ясного им, 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 сначала помогали детям выработать в себе осознанные представления и 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 предлагают, 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, 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 рождает между учителями и учениками 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 потому в большинстве случаев он остается недовольным. Поэтому педагогический совет решил отказаться от всяких, цифровых или словесных, оценок. Но так как ребенку и его родителям нужно 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, ана больших переменных проводились общие игры с участием учителей. Подбирались такие игры, которые больше способствовали развитию духовных сил детей: наблюдательности, сообразительности, храбрости, решимости и др.

Самоуправление. В отличие от обычных школ, которые требовали от своих учеников внимания, прилежания и соблюдения установленных правил, в школе 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, чистотой.

Самостоятельная работа. Обычно в школах дети выполняют задания под наблюдением учителя, а если тот даст им свободу, то они 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 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 наблюдать, как маленькие дети задавали друг другу вопросы и критически оценивали ответы, когда сами усваивали новый материал. Такая практика оказывала благоприятное влияние на воспитание и учение детей.

Итак, мы познакомились с некоторыми основными положениями упомянутого выше «Отчета», написанного Д. Н. Узнадзе. На что хотим обратить внимание? Не может быть, чтобы вам не были известны те или иные формы работы с детьми, которые здесь описываются. Дело не в этом, а в том, как все они вместе, рожденные и объединенные *идеями гуманного подхода к ребенку*, складываются в *целостную педагогическую систему*. Система эта яркая, целостна, она не допускает внутри себя инородного педагогического тела; такое тело, такой метод, скажем, из авторитарной педагогики, она будет переживать как осколок, причиняющий ей боль.

Гуманный и экологический подход к ребенку в педагогическом процессе состоит в том, чтобы восполниться оптимизмом и пойти навстречу движению естественных сил в ребенке, пригласить заложенные в нем тенденции к усиленной и чуть преждевременной деятельности, пригласить деликатно, удовлетворяя страсти ребенка к развитию, свободе, взрослению.

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 их развития означает то же самое, что и переброска рек, создание искусственных морей, вырубка лесных массивов и др. То есть нарушается, разрушается экологическое равновесие природы в ребенке. Отсюда – экологический взгляд на ребенка, экологический подход к нему. Отсюда и мысль о том, что педагогический процесс должен быть экологическим в отношении ребенка, причем экологически чистым.

Мы склонны к тому, чтобы была развита особая отрасль смежных наук под названием *экологическая педагогика*. Хотим подчеркнуть: мы имеем в виду не проблему экологического образования школьников, что само по себе очень важно, а целую *проблематику создания экологически чистого, безвредного детям 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 только тогда будет нацелен на развитие личности в ребенке и будет целостным, когда он вберет в себя *Ребенка с его действительной жизнью*.

Так нам представляется целостность педагогического процесса, а не в сумме воспитательных и образовательных мероприятий или их систем, пусть даже крепко взаимосвязанных и взаимообусловленных.

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 зрелостью 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*.

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 вдохновить 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!...»

Идея о смысле жизни ребенка в педагогическом процессе тоже не нова. Ее разные формулировки можно с легкостью обнаружить в трудах классиков педагогики, в работах многих исследователей. Но, к сожалению, эту давно известную идею мы пока только знаем, но не пользуемся ею для обновления школьной жизни.

Приведем пример, а вы проследите, 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 она не совпадает? А если педагогу не удастся «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 утруж-

дать 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 непереносимое условие *глубинного воспитания*, в котором будет больше взаимопонимания. *Основой 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 вам ознакомиться с описанием педагогического опыта Ш. А. Амонашвили на уроке родного языка, цель которого – развитие у детей навыков познавательного чтения, и на уроке математики, направленном на развитие познавательного счета по его книге «Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности» (книга 1, с. 250–279).

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Приведите примеры страсти к взрослению и страсти к свободе в вашем детстве или в вашей учительской практике. Проанализируйте эти случаи.

2. Вспомните школьные конфликты, которые были в вашей школьной жизни. Проанализируйте, как можно было бы решить эти конфликты или уменьшить их накал.

3. Раскройте смысл понятия *глубинное воспитание*. В чем его отличие от понятия *воспитание*, принятом в традиционных педагогических учебниках?

4. В чем состоят целостность и единство гуманного педагогического процесса? В чем заключаются целостность и единство педагогического процесса, описанные в традиционных педагогических учебниках? В чем разница?

5. Как, по вашему мнению, можно достичь духовной общности с детьми? Напишите ваши рекомендации и поделитесь своим опытом.

6. В чем, по Д. Н. Узнадзе, состоит основная трагедия воспитания? Какое решение предлагается в гуманной педагогике?

7. Найдите приведенным ниже высказывания место в тексте, где их можно было бы цитировать или ссылаться на них.

А. С. Макаренко: «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»¹⁰⁰. «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 саму 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»¹⁰¹.

А. Н. Леонтьев: «Конечно, в овладении учебными предметами (как и в овладении всяким знанием вообще, как и в овладении наукой) решающе важно то, какое место 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

¹⁰⁰ Макаренко А. С. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1999. (Антология гуманной педагогики)

¹⁰¹ Там же.

материал, нужно не «отбыть» обучение, а прожить его, нужно, чтобы обучение вошло в жизнь, чтобы оно имело жизненный смысл для учащегося»¹⁰².

М. Монтессори: «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»¹⁰³.

Я. А. Коменский: «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 не смертью. Иначе, если на смену жизни приходит смерть, лучше было бы не родиться»¹⁰⁴.

8. Поразмышляйте 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»¹⁰⁵.

Литература по теме

Манифест гуманной педагогики, 2011.

С. Н. Дурьилин – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2007. (Антология гуманной педагогики)

П. П. Блонский. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики)

Л. Н. Толстой. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1997. (Антология гуманной педагогики)

Я. А. Коменский. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. (Антология гуманной педагогики)

И. А. Ильин. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2007. (Антология гуманной педагогики)

Я. Корчак. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1998. (Антология гуманной педагогики)

М. Монтессори. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2009. (Антология гуманной педагогики)

Ш. А. Амонашвили. Основы гуманной педагогики. Книга 6. Педагогическая симфония. Часть 2. Как живете, дети? – М., 2017.

Ш. А. Амонашвили. В Чаше Ребенка сияет зародыш зерна Культуры. – Артемовск, 2008.

¹⁰² Леонтьев А. Н. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2004. (Антология гуманной педагогики)

¹⁰³ Монтессори М. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2009. (Антология гуманной педагогики)

¹⁰⁴ Коменский Я. А. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. (Антология гуманной педагогики)

¹⁰⁵ Ильин И. А. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2007. (Антология гуманной педагогики)

Глава 2. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПОСТРОЕНИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА НА ОСНОВЕ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

2.2.1. ВОСПИТАНИЕ МЫСЛЯЩИХ УЧЕНИКОВ

Четвертое, *духовное*, измерение, расширяя наше сознание, ставит нас перед необходимостью постоянно переосмысливать педагогическую проблематику, давать оценки и делать выборы. Оно же, четвертое 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 четкое направление в строительстве гуманного образовательного мышлехрама и 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 придает 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 все строится на субъективных человеческих отношениях, 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. Выготский¹⁰⁶ 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 расстается 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 встает задача выращивания, воспитания, развития в школьниках *универсальных умений*, которые составляют *качество личности*. Например, речь идет не о навыке скорого чтения, а об универсальном умении познавательного чтения; не о навыке письма, а о письменно-речевой деятельности; не о навыках счета, а о математическом воображении; не о развитии речи через ее обогащение словарным фондом, а о развитии доброречия, мудроречия и т. д.

Возникает также необходимость временно приспособливаться к некоторым насильственным мерам, которые рождает авторитарная педагогическая мысль и такая же правительственная власть, навязывая образованию свои жесткие требования. К примеру, закон о едином государственном экзамене.

Акцентология гуманной педагогики с совершенно другой точки зрения рассматривает

¹⁰⁶ Выготский Л. С. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1997. (Антология гуманной педагогики)

также проблему об оценочной деятельности учителя и школьников, отношениях с родительским сообществом, системе домашних заданий, субъективной роли учителя, 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 др.

На этот раз проблема мысли и духовной жизни становится для нас особой темой обсуждения. С каких сторон мы будем ее рассматривать?

Мы не коснемся 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: во что может перерасти развитое логическое и критическое мышление в человеке, не имеющем возвышенных духовно-нравственных устремлений.

Эти вопросы мы оставляем в стороне, ибо наша задача, продиктованная четвертым измерением, заключается в выяснении следующих аспектов проблемы мысли: *что есть мысль как феномен; как она живет, как ведет 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 нем они находят более глубокое раскрытие.

Начнем с вопроса: *что есть мысль, какова ее сущность, как она живет?* Учение живой этики в связи с этим даст следующие знания.

- Из всех величайших энергий, которые существуют в космосе, самоймогущественной энергией, обладающей как созидательной, так и разрушительной силой, является **мысль**.
- Мысль не имеет ни прошлого, ни настоящего, ни будущего, не имеет времени, она 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.
- Мысль может очистить пространство, уничтожая микробы разложения; но может загрязнить его, засоряя грубостью и злостью.

По поводу *взаимоотношений мысли и человека* мы узнаем следующее.

- ✓ 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.
- ✓ Жизнь творится мыслью. Мысль есть жизнь. И жизнь движется мыслью.
- ✓ Нельзя ускользнуть от ответственности за свои мысли.
- ✓ Есть два рода мышления. Одна мысль рождается от чувства, иначе, от сердца; а другая – от ума, по соседству с рассудком. Самопожертвование рождается от сердца.

Итак, живая этика в вопросах о воспитании в детях мысли и ответственности за свои мысли рекомендует следующее.

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 еще больше загрязняют атмосферу и притягивают флюиды, которые способствуют первоначальным заблуждениям.

Дать волю мечтаниям детей, пусть строят свою страну, свой город, свое государство и пусть живут в нем; пусть посылают добрые мысли людям, близким, всему существу.

Защищать детей от сквернословия, грубости и хамства, 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.

Ребенок 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 задачурасширения сознания ребенка мыслями о Высших Мирах.

Полюбить мышление.

Основными качествами мышления должны стать: прекрасномыслие, точность и ясность, добромыслие, сердечномыслие, мудромыслие.

Развивать интуицию, чувствознание.

Ребенок – мыслящее существо и потому в состоянии высвободить из себя огромнейшую созидательную или разрушительную энергию.

Потому необходимо воспитывать в каждом ребенке 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 нем 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, Вселенной, Абсолютом.

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 ведет человечество по эволюционному пути. Упадок духовной жизни задерживает эволюцию, подъем ее несет прогресс и процветание.

Источник духовной жизни человек несет в себе от рождения как главное свойство духа. Однако внешний мир, особенно же образовательный, целенаправленный, должен дать ему пищу, должен наполнять духовный мир ребенка образами жизни внешнего мира, дать восходящее направление духовной жизни растущего человека. *Это и будет воспитанием духовного мира, духовной жизни, воспитанием самой мысли в ребенке.* Дело это архиважное, исключительно необходимое.

Следует только сожалеть, что традиционная школа и авторитарное педагогическое сознание недооценивают значение духовной жизни в человеке, и ребенок предоставлен самому себе в сотворении, созидании своего духовного мира и образа жизни в нем. Такая стихийность редко может увенчаться успехом. В ребенке 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 ребенка жизненными, нравственными, познавательными образами и воспитание умения восходящей духовной жизни в нем.*

В душе, сердце, уме (в духовном мире) ребенка 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 к мировому целому...

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 *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 его правильное отношение к вещам и собственности. Речь идет 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 мецената П. М. Третьякова). Можно иметь вещи, богатство 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 ребенке личности, семена которой в нем 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 ребенок сможет осознать творящее начало мысли, полюбит мышление, научится контролировать качество 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 группа вопросов научит, как надо жить в своем духовном мире, как совершенствоваться, как творить общее благо, как обрести великодушие и благородство, как стать героем духа и нести служение.

Четвертая 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 ребенку 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.
Возвышенные чувства. 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. Устремленность. Самосовершенствование.
Вера. Верующий. Религия. Бог.

Свод этих понятий не составляет совершенную основу для разработки целостной программы уроков духовной жизни; он не имеет четкую 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 ребенку 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 найдем, но возможность все же существует. Творчески мыслящий и работающий учитель, которому известны принципы гуманно-личностного подхода к детям, законы развития и методы развивающего обучения, всегда сможет из общего количества уроков языка, чтения, математики каждый месяц высвободить два-три урока без вреда для освоения школьниками программного материала. Уроки эти должны быть доверительными, свободными, непринужденными, искренними, размышляющими. На них должны происходить: *философствование, мечтание, молчаливое осмысление, раскрытие собственных чувств и переживаний*.

Учитель на этих уроках – мудрый собеседник для своих учеников, он ведет общение с ними на началах равноправия, но, зная своих учеников, каждому помогает нужным педагогическим жестом, намеком, 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, и они прослезятся. Надо знать, что слезы укрепляют дух. Пусть дети видят, как их учитель тоже расчувствовался и не скрывает своих слез.

Уроки духовной жизни должны озадачивать детей, вселяя в них заботы духовно-нравственного характера. Работу эту учитель должен вести постоянно, но не только на специально высвобожденных уроках. Когда учитель находит возможность обращать внимание группы детей или того или иного ребенка на какой-либо аспект духовно-нравственного содержания, он создает мини-уроки. Они могут возникнуть на уроках разных образовательных курсов, когда содержание программного материала даст возможность расширить их до духовного уровня, в любое другое время, когда учитель в связи с возникшей ситуацией ведет с ребенком какую-либо объяснительную работу, дает наставления и т. д.

Такие педагогические моменты станут уроками только в том случае, если учитель в общении с ребенком уберет и даже укрепит нить духовной общности.

Уроки духовной жизни немыслимы без наличия между учителем и учеником духовной общности.

Надо сказать еще об одном педагогическом аспекте мысли. Наши светлые мысли могут помочь кому-то принести облегчение, успех. Но если они не добрые, то могут навредить. Исходя из этого, очень важно, чтобы учитель, воспитатель думал о детях и о конкретном ребенке только хорошо, с верой, любовью, надеждой.

Гуманной души педагог всегда посылает детям, любому ребенку, мысли, полные надежды и веры. В мыслях своих желает им и самому себе успеха: все будет хорошо!

Из его словаря и мыслеформ изгоняются слова и понятия, которые могут унижить детей или омрачить его мысли: «плохие дети», «плохой ребенок», «невоспитуемый», «необучаемый», «трудный», «отсталый», «непослушный», «слабый», «противный», «злой», «безнадежный», «испорченный», «портит и других» и т. д. За такими понятиями и словами следует длинный шлейф учительской ограниченности. Иной учитель пользуется ими не потому, чтобы поставить «диагноз» и определить, как помочь ребенку (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 упрека ребенку. Шалость мыслится как отрицательное качество, от которого следует избавиться ребенка. Дети-шалуны причиняют педагогам много хлопот, они все 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 на всю жизнь. Но в детстве его шалости не всегда могут быть соизмеримы с действительностью; своими необдуманными шалостями он, совсем нехотя и не желая этого, может навредить самому себе и другим. Но из-за этого (а скорее заботясь о нашем спокойствии) запрещать детям шалить – значит, заглушать в них ориентиры к своей судьбе, смыслу творчества, своему Пути. Наоборот, надо развивать и воспитывать это прекрасное качество в каждом ребенке, 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, обретения педагогической мудрости.

Ребенок должен чувствовать, что его любят, уважают, о нем заботятся, он защищен, на него надеются, он необходим людям, он – космическая сущность, он – часть великого целого, на него возложено особое предназначение. И он будет чувствовать все 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 возвращать это чувство бережно и мудро, с другой же – опираться на него для расширения и упрочения нитей духовной общности.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

- 1.** Что является предметом акцентологии?
- 2.** Приведите примеры проблем, актуальных для гуманной педагогики, но не раскрываемых в русле авторитарной педагогики.
- 3.** Какие рекомендации в вопросах о воспитании в детях добромыслия и ответственности за свои мысли вы можете предложить?
- 4.** Что такое *целенаправленная мысль*? Как ее может использовать учитель?
- 5.** Разделите текст параграфа на несколько смысловых частей и дайте им подзаголовки. Сделайте пометки и комментарии на полях. Завершите текст параграфа фрагментом под названием «Выводы».
- 6.** Прочитайте цитату В. А. Сухомлинского и проанализируйте ее с точки зрения воспитания мыслящего человека: «Чтобы любить своих воспитанников, надо создавать у них культуру мышления, пробуждать живую, собственную мысль. Чтобы воспитанники полюби-

ли учителя, они должны видеть в нем живое воплощение культуры, человеческой мысли. То, что мы вкладываем в понятия *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 помыслы высокие?»¹⁰⁷

7. Ответьте на вопрос, заданный К. Д. Ушинским: «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 о благополучном окончании курса? Но в таком случае, зачем вся эта трата времени для приобретения временных познаний, требуемых только на экзамене и никому не годных в жизни?»¹⁰⁸

Литература по теме

Антология гуманной педагогики. Живая этика. Части: Этическая философия космической эволюции. Все сущее проникнуто мыслью. Искусство мышления

Антология гуманной педагогики. Будда. Глава о мысли

Антология гуманной педагогики. Рерих

Антология гуманной педагогики. Вернадский. Несколько слов о ноосфере

Ш. А. Амонашвили. Без сердца что поймем?

Манифест гуманной педагогики

2.2.2 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 самым 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 рожден для учительской жизни, в нем есть свое педагогическое призвание. Бережно, вдумчиво, тщательно раскрывая его в себе, он достигнет чудесных результатов в воспитании и образовании своих учеников, и коллеги увидят в нем Учителя с большой буквы.

Урок несет учителю путь для утверждения своих талантов, достижения вершин педагогического искусства, 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 зажженный факел, умножающий и усиливающий свет и добро на Земле.

Второй вопрос: какой атрибутикой оснащен урок?

Первое – **образно выраженная тема**. Формулировка темы должна возносить обычные

¹⁰⁷ Сухомлинский В. А. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1997. (Антология гуманной педагогики)

¹⁰⁸ Ушинский К. Д. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1997. (Антология гуманной педагогики)

земные знания к духовным истокам, 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 придает личностный смысл уроку, ставит перед учениками задачу личностного развития, самообразования. Приведем примеры 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.

Третье – **план сотрудничества**. В нем 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 (новый познавательный материал, который предлагается ученикам как сюрприз учителя)

Познаем 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 (содержание домашнего задания)

Домашнее задание учителю (пожелания 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 способы ведения урока, особая трудность в познании на уроке, необычная тема урока, урок как спектакль, праздник, удивление, победа, просветление, отклонение от темы на уроке, первый урок, тысячный урок, последний урок и т. п.

Пятое – **диалогическая культура урока**. Выражается она во взаимном согласии, взаимопонимании, взаимном проникновении; тенденции к постоянному закреплению и углублению духовной общности; равноправии и свободе, сотрудничестве; сердечности отношений, 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 он будет открывать в себе все новые и новые силы творчества.

Заповеди гуманной педагогики:

верить в безграничность каждого ребенка;

верить в свою безграничность;

верить в преобразующую силу гуманной педагогики.

А теперь о законах, которые могут направлять жизнь учителя на уроке и которые спо-

собствуют открытию своей тропинки к истине гуманной педагогики.

Первый закон – закон красоты. Красота есть законодатель жизни. Где красота, там жизнь светлая и восходящая, там радость и стремление. Урок есть утверждающая жизнь, он есть частица будущего, перетянутая в настоящее. Потому учитель, насколько у него самого развито чувство красоты и насколько он сам устремлен к красоте, пусть строит уроки и исполняет педагогические процессы по всем канонам красоты.

Один второклассник, вдохновленный красотой 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 устремлен к новому, радуется ему. Пусть учитель научится отличать истинное новое в образовании от ложного нового и творит свои уроки с вдохновением. Пусть он полюбит процесс своего постоянного обновления, сам сделается источником новых идей и опыта. Пусть он зажжет в себе костер и сжигает в нем все, 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 своем сердце и напивается каждую мелочь в нем огнем своей любви и мощью своей мудрости. Пусть любит каждого ребенка, пусть исполняет любое дело, из которого состоит его урок, с любовью.

Четвертый закон – закон терпения. Для всех 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 ребенка. Творящее терпение защищает урок от срывов и сползания, держит его в целостности, приближает его к сущности каждого ребенка.

Творящее терпение, как крылья, мгновенно возвышает учителя над обыденностью и дает ему возможность наполниться мудростью. Пусть учитель наберется усердия и овладеет мудростью и искусством творящего терпения: оно поможет ему спасти уроки от разрушения и умножит на них успех каждого ученика.

Пятый закон – закон сущностнообразности. Педагогический процесс должен строиться сообразно сущности ребенка. А сущность его заключается в *единстве его духовных и естественных устремлений.* Ребенок есть союз неба и земли, духа и природы. Понимание этого расширит сознание учителя, направит его поиск на утверждение в каждом ученике смысла жизни, обогащение духовного мира каждого, утончение чувств, творение добра, возвращение 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; верой в свои способности и возможности: он преуспевает, учитель радуется за него; пониманием того, что он нужен людям, он несет 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 своем превосходстве над другими.

Пусть учитель возвышает на уроке каждого ученика в собственных глазах, глазах одноклассников, уважает его, помогает ему достичь успеха, радуется за него, считается с его мнением, верит в него и любит его. 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 научится извлекать из урока урок для своего дальнейшего совершенствования.

Четвертый 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 истиной 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, создать воображаемый облик учителя света и устремиться вобрать, воплотить его в себе. Такое наше преображение будет подвигом духа.

Мы полагаем, что учитель света, спешащий на урок, должен олицетворять в себе следующие качества как целостное состояние его духовного мира.

Вера, что несет служение перед Высшим

Великодушие и благородство

Устремленность к благу

Терпение и сдержанность

Умение видеть настоящее через будущее

Творчество

Мудрость

Сердечность

Умение вдохновлять и увлекать

Дружелюбие

Простота

Развитое чувство красоты

Добромыслие и доброе речие

Устремленность 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.***

Пятый вопрос: каким должно быть общение с учениками на уроке?

Общение есть сердце педагогического процесса. Если сердце одухотворенное, доброе, отзывчивое, любящее, заботливое, то педагогический процесс будет тоже таким – радостным и устремленным. Гуманное педагогическое общение требует, чтобы учитель вдумчиво выяснял на уроке отношение учеников к знаниям, трудности, которые им приходится преодолевать при их освоении, радовался успехам, спешил помочь затруднявшимся, вел с ними диалог на равных, вдохновлял их.

Но если учитель задает ученикам вопросы, ответы на которые у него уже лежат в голове, если он увлечен 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 равноправия 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 познает, 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, 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 через чтение легенд и мифов, особо подобранные притчи, обсуждение соответствующего содержания литературного произведения, жизненные примеры. Соприкосновение с данными и подобного рода идеями может произойти в связи с содержанием программных материалов отдельных образовательных курсов.

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, красота урока, понимание могущества мышления, бережное отношение к урочному времени, признательность учителю за урок.

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, он приобретает новые знания с пониманием их места в целостной системе и картине мира. В-третьих, в нем вырабатывается ответственное отношение к доверенным знаниям: их применение только во благо людям и обществу. В-четвертых, в ребенке развиваются силы познания: мышление, внимание, наблюдательность, память, воля, мотивы, потребность к познавательным трудностям и др.

Девятый вопрос: как возвышать престиж урока?

Назовем основные рекомендации.

1. Взять на учет 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. Превращать урок в подарок тому или иному ученику, отмечая день его рождения.

7. Начинать урок с надеждой, что каждый достигнет успеха. Может быть, стоит придумать какой-либо ритуал, который настроит учеников на сосредоточенную и радостную деятельность. Его можно исполнять перед началом урока, на котором их ждет встреча с особыми трудностями. Пусть ученики, стоя, закроют глаза и молча будут внушать самим себе: «Я – математик... Я люблю математику, и она любит меня... Буду развивать в себе математическое воображение...»

8. Проводить урок с чувством признательности. Пусть ученики скажут, 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 на темы: «Урок», «Памятник уроку»...

10. Пусть учитель доверится ученикам, как он готовится к уроку («Учитель готовится к уроку всю жизнь», – говорил В. А. Сухомлинский¹⁰⁹), как ищет нужный материал, как подбирает наглядность; как 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 еще интереснее и красивее. Пусть ученики дают «домашнее задание» своему учителю, какой для них приготовить урок.

11. Справлять юбилеи: тысячному, двухтысячному, трехтысячному 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 растет, взрослеет, познает, развивается и постигает смысл жизни.

Дискредитируют урок: штампованные, безликие 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: они 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 победу (трудную) над вами и над самим собой.

2. Не унижайте ученика на уроке. Возвысьте его в собственных глазах и глазах одноклассников.

3. Не попрекайте ученика прошлым. Помогите ему перетянуть свое воображаемое будущее в настоящее.

4. Не доносите об ученике родителям. Укрепите в родителях веру в своего ребенка и надежду на его успехи.

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 обнадеживающее будущее.

9. Не думайте об ученике плохо. Верьте, что в нем победят 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 размышлению и сотрудничеству

1. Перечислите десять вопросов о построении успешного урока и сами ответьте на них.

2. Какие атрибуты урока вы можете назвать?

3. Каковы законы для учителя гуманной педагогики?

4. Что вы можете сказать о качествах учителя света?

5. Дайте свои рекомендации по возвышению урока.

6. Дополните наши размышления об уроке, исходя из ваших впечатлений и переживаний в школьном возрасте.

7. Найдите высказыванию В. А. Сухомлинского место в тексте, где можно было бы на

¹⁰⁹ Сухомлинский В. А. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1997. (Антология гуманной педагогики)

него сослаться: «Хочется посоветовать воспитателям: помните, что сидящие перед вами детине только вместилища знаний. Урок – не только переключивание 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»¹¹⁰.

8. Ознакомьтесь с мыслями известного педагога П. П. Блонского из его работы «Задачи и методы новой народной школы»¹¹¹, которая была напечатана в 1916 г. В тексте задаются вопросы учителю. Как бы вы на них ответили, если бы они были обращены к вам?

9. Проанализируйте притчу «В поиске учителя» Ш. А. Амонашвили¹¹² и сделайте выводы.

Литература по теме

П. П. Блонский. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2007. (Антология гуманной педагогики)

С. Н. Дурылин. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2007. (Антология гуманной педагогики)

М. Монтессори. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2009. (Антология гуманной педагогики)

Ш. А. Амонашвили. Педагогическая симфония. Трилогия. Часть 1. Здравствуйте, дети! – М.: Мастер-банк, 2002.

Ш. А. Амонашвили. Чтобы дарить Ребенку искорку знаний, учителю надо впитать море Света. – Донецк, 2009.

2.2.3 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, т. е. такой, когда ради переживания радости познания они соглашались 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.

Как уже было отмечено, ребенок от рождения несет в себе страсть к познанию. Это есть качество человеческой сущности: познавать, разгадывать, объяснять, знать, накапливать опыт. Эта страсть переживается в ребенке как желание, хотение, и если что-либо обещает ему удовлетворение этого желания, он рискнет принимать трудности, т. е. будет радоваться им. Любопытство и любознательность ребенка не имеют границ, для них не существуют даже запреты. Но это есть страсть к *свободному познанию*. В этом процессе свободного познания ребенок приобретает немалые знания, опыт и развитость, и они оказываются в дальнейшей жизни не менее важными, чем знания и опыт, приобретенные 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 ребенку, что он, будучи учеником (т. е. существом познающим, устремленным к свету), захочет учиться добровольно.

¹¹⁰ Сухомлинский В. А. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1997. (Антология гуманной педагогики)

¹¹¹ Блонский П. П. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. (Антология гуманной педагогики)

¹¹² Амонашвили Ш. А. Педагогические притчи. – М.: Амрита, 2010. С. 21–22.

Если в авторитарном педагогическом процессе искать нотки гуманности, мы их обнаружим в оправдании принуждения ради будущего самого ребенка. Получается, что насилие над естеством ребенка 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 отвлеченную от живых участников педагогического процесса объективную реальность. Педагогику с такими устремлениями на полном основании можно назвать бездетной. Потому всякое разглагольствование о воспитании личности, личностной ориентированности образования в рамках авторитарной педагогики является беспочвенным.

Мы с вами уже рассмотрели «объективный» закон принуждения, который Дмитрий Николаевич Узнадзе назвал «основной трагедией воспитания». Факторов принуждения много. Среди них есть и содержание образования, выраженное в стандартах, программах и учебниках: школьники обязаны изучать, осваивать ту систему и объем знаний, которые за них определяют взрослые. Это будет так и впредь, ибо школьники, даже студенты университетов, сами не в состоянии определить, какие им необходимы знания для жизни, 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.

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», т. е. постараться облагораживать силовой подход, лишь бы от авторитаризма далеко не отходить. Но можно определить педагогический подход, который нивелирует закон принуждения.

Из этих трех 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», В. А. 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, влияющее 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 ученики идут 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 ребенка, можно понять их всемогущую силу: ребенок, переживающий радость познания, преуспеет всегда, всегда достигнет достаточно высокого уровня познания, чем мог бы достичь там, где будет переживать бремя принуждения.

Педагогическая наука определяет метод как путь, по которому учитель ведет ученика от незнания к знаниям. Ребенок 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* в греческом языке. Но он есть больше, чем путь.

Метод в руках учителя 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, переживания радости успеха. Но здесь нужна творческая личность учителя, нужно искусство исполнения. Метод становится жизнью через учителя.

В этом теоретическом контексте опишем 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»*¹¹³.

Какие бывают дети? Совсем не такие, какими мы хотели бы их видеть. Все они потому и ходят в школу, чтобы вобрать в себя лучшее, развить характер, нрав, способности, стать духовно богатыми. Если у ребенка чего-то недостает, если он еще 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? Дети и непринимая самые лучшие советы, если они даются взрослыми менторским тоном, в приказном порядке, требовательно, раздраженно, с уговорами и т. д.

Видит весь педагогический мир: ребенка 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 критикуем его, а то, что находим в нем 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 ребенке надо любить *наше самое прекрасное воображение о нем*, надо верить в это воображение. И пусть оно руководит нами, когда с палитры нашей веры, надежды и любви мы будем подбирать краски и накладывать их на сердце и душу ребенка, как на холст.

Что при этом будет ощущать ребенок?

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 ребенке 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 ребенком и требует искусства.

Из опыта Шалвы Александровича Амонашвили: «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.

¹¹³ Пришвин М. М. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. (Антология гуманной педагогики)

Сажусь перед ним на корточки, показываю всем видом, как внимательно выслушиваю его шепот, 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 восхищенный и уверенный шепот, видит и чувствует меня, любящего и уважающего его учителя. Все это происходит мгновенно, между прочем. И я отхожу. Что теперь с ним будет? Видите, я не напоминаю ребенку, какой он есть на самом деле, не читаю нотацию о том, каким он может стать, если захочет. Он в моем воображении уже есть такой: умный, вдумчивый, осторожный. Нет прошлого, а в настоящее вселилось будущее. Я наполняю ребенка энергией преобразования, 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. Мое постоянство и вариации дорисовывания сделают свое 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 ее нужно, что ли? Может быть, объявить бойкот всем классом? Нет, это ее не вылечит, а нанесет другие раны, лечить которые будет труднее. *Надо дорисовать.*

Она обсуждает перед классом какую-то тему. Мне нравятся ее мысли. «Спасибо», – говорю и пожимаю ей руку. Держу ее ладонь в моей чуть дольше, потом отпускаю.

Она направляется к своему месту, но ее догоняет мой изумленный голос:

– Девочка моя, вернись, пожалуйста, ко мне!

Она возвращается, озадачена: что случилось?

– Можно еще раз подержать твою ладонь?

Ее 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 ее 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 быстрее придет то будущее, в котором я воображаю ее доброй и щедрой».

Метод нашептывания на ухо. Сначала о смысле этого метода.

Чтобы понять смысл нашептывания 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 после его вопроса моментально появляется «лес рук», «все знают ответ!» «Лес рук» считается проявлением высокой активности учеников 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 идет по пути формальной активности. Для него важнее, чтобы ученики сразу подняли руки, и кто-то из них, вызванный к доске, бойко ответил. 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-четвертых, «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 извинится перед ними, что не сообразил, какие они у него развитые, и задал им «детский» вопрос.

Нам надо серьезно относиться к тем вопросам и заданиям, которые мы предлагаем детям: они должны вызывать у ребят интерес и напряжение мысли, развивать догадливость и сообразительность. Да еще дети должны знать, что ответ на вопрос или задание принесет каждому «роскошь общения» с учителем.

Вопрос и задача такого рода должны держаться в классе до тех пор, пока они сослужат каждому. Такую роскошь общения дарит ученикам *метод нашептывания на ухо*. Он даст учителю исключительную возможность вести урок волнообразно: то завышая для кого-то волну познавательных трудностей, то занижая ее для кого-то.

А теперь рассмотрим метод нашептывания на ухо в действии на конкретном примере **из опыта Шалвы Александровича Амонашвили**.

«Показываю ученикам схему с заданием (в кругу в кружочках записано: «Сердце умнее») и предлагаю:

– Разгадайте, что там написано, и шепните мне на ухо.

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 напряженном 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 ребенку. Тот шепчет мне на ухо правильное решение. Значит, надо поднять волну познания. Потому и шепчу в ответ:

– По-моему, не так... Перепроверь, пожалуйста.

Ввергаю ребенка в заблуждение: пусть выпутывается, перепроверяет, убедится, что прав он, а не я – учитель.

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 еще и дорисовать. Потому шепчу на ушко:

– Ты сегодня порадовал меня своим мужеством, защищая девочку. Спасибо.

Иду к следующему. 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 шепнет тебе.

Он рад быть учителем. А 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 еще 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 решили все. Обращаюсь к детям:

– Давайте произнесем 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».

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 угнетенными. 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 самовлюбленные. Их не интересует личность ребенка, ученик для них тот, кто 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.

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.

Из опыта Шалвы Александровича Амонашвили: «Предлагаю ученикам открыть учебник по чтению (нет смысла называть конкретный учебник) на такой-то странице и говорю:

– Сначала прочитайте, 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 чем 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. Поэтому 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 найдет другое стихотворение, более поэтическое и содержательное, красиво перепишет его на листке бума-

ги (наберет на компьютере), выучит наизусть и вклеит свою страничку в учебник. Можно попросить родителей, чтобы они помогли найти сборники известных поэтов. И посмотрим, что у нас завтра получится.

Это мое длинное обращение к ученикам, скорее всего, разъяснение сути метода, ибо в следующий раз детям можно сказать просто:

– Если у кого-то есть желание, пусть придет завтра со своей страницей в учебнике.

Перед тем, как читать свою страницу, каждый показывает ее всем. Мы радуемся красивой странице. Потом ученик рассказывает: с каким стихотворением он пришел, кто автор, возможно, расскажет и об авторе, затем назовет тех, кто ему помогал в выборе (спасибо помощникам), чем ему понравилось стихотворение, о чем оно, какие в нем поэтические образы и т. д.

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, создает 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 чем 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 создает именно то необычное состояние, в которое они погружаются на уроке.

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.

Из опыта Шалвы Александровича Амонашвили: «Урок математики. В середине урока, когда чувствую, что ученикам нужна смена обстоятельств, неожиданно говорю им повелительным голосом, провоцирующим на что-то интересное:

– А теперь... (секундная пауза и затем резко) опустите головы на парты, закройте глаза...

Математика в темноте... Ученики уже знают, что сейчас должно произойти: я занижаю голос до шепота, чтобы они настроили слух, и проговариваю пример:

– Сумму чисел от одного до четырех – 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 ребенок 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. Он слышит мой шепот: «Спасибо... Отлично...» Если кто ошибется и покажет неправильный ответ, я дотронуся до его ладони, спокойно опущу

ее 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 нашептываем всем другой пример:

– Сумму чисел от единицы до шести разделите на семь.

И повторяю ту же процедуру. Так дети решают несколько сложных примеров. Длится это занятие не дольше пяти-шести минут. В конце говорю спокойным голосом:

– Поднимите голову... откройте глаза... Ну, как?

Дети как будто выходят из сонного состояния.

– Хорошо... – отвечают они тихо.

Методом надо пользоваться умеренно и к месту. Все богатство этого метода будет понято глубже, если сравнить его с обычной картиной из традиционной практики. Вообразите, как стоит учитель перед классом и задает всем пример: «Чему равняется сумма чисел от единицы до пяти?» И ждет, 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. Из опыта Шалвы Александровича Амонашвили

«Перед завершением урока говорю детям:

– Я не дам вам сегодня задание из учебника, а попрошу вместе со мной исследовать одно число, о котором рассказал 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 еще о часовом движении, только не помню, почему. Предлагаю исследовать это число. Можете пользоваться калькуляторами, подключите к исследованию родителей, если у них будет время. Число действительно интересное.

На другой день увижу, как возбуждены мои ученики, каждый хочет что-то сказать.

– Давайте займемся этим после уроков, это же отклонение от программы! – уговариваю я детей.

– И программу успеем, займемся этим сейчас... – просят они.

– Ну что же, давайте... – соглашаюсь я.

И мы «отклоняемся» от программы, а по сути завышается ее содержательный уровень. Вместе с учениками приступаю к исследованию таинственного числа. У меня тоже есть свои расчеты – полная тетрадь...

Что важно в исполнении метода исследовательского познания? Важна **позиция учителя**. Мне надо вести себя тоже как ученику: мне «трудно» понять, о чем они толкуют; мои расчеты то и дело не совпадают с их расчетами, они объясняют мне, что я упустил; я заблуждаюсь, догадываюсь, удивляюсь, радуюсь, задумываюсь, предлагаю свои версии, которые они то принимают, то опровергают; спрашиваю... И все это на полном серьезе, 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, но не всегда... Дети открыли странное поведение числа $7:142857 \times 7 = 999999$. 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 еще одна загадка.

В общем, поиску не будет конца: мы многое откроем, но дети чувствуют, что это не все. На этом заканчивается урок. Но они берут с меня слово, что завтра продолжим этот по-

иск. Для некоторых «математиков» поиск не закончится долго, и они откроют еще одну загадку: многие двузначные, трехзначные, многозначные числа, деленные 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 учитель довольный, что придумал нечто такое, и говорит ученикам: «Решайте в уме: чему равняется сумма чисел от единицы до 100?» Все глубоко задумались. Легко ли сложить в уме числа от 1 до 100? Учитель смотрит в сторону того мальчика: «Ну, как, попался?» – думает он про себя. А мальчик закрыл глаза и задумался. Спустя минуту он встает и спокойно произносит: «Господин учитель, сумма чисел от единицы до 100 составляет...» И безошибочно назвал число. Пораженный ответом старый учитель подошел к мальчику, заглянул ему в глаза, пожал руку, поклонился и произнес 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 короли математики. Попробуйте определить в уме, чему равняется сумма чисел от единицы до 100».

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 т. д.», и вы увидите, что интерес к заданию сразу ослабнет».

Метод переживаний. *Переживание есть путь питания духа, оно есть процесс воспитания.* Говорит Восток: «Слезы 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 к воображаемой действительности.

Переживание выражается в сопереживании, сорадости, сострадании, эмпатии. Оно есть состояние, которое способно подвинуть человека к творению добра, защите слабого и униженного, утешению находящегося в горе, заботе о больном, помощи нуждающимся, любви к ближнему, 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 ее предмет?

Предметом литературы, как и искусства в целом, являются поиск, исследование, описание судьбы человека (П. Я. Гальперин¹¹⁴). 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 человека 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 накалывания чувств, пробуждения сопричастности к тому, образ чего (кого) создается в художественном произведении. Это не призыв к детям, чтобы они внима-

¹¹⁴Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. – М., 1978.

тельно слушали, а само учительское чтение: эмоциональное, с переживанием, искусное, в какой-то степени самозабвенное. Глубокие чувства учителя имеют силу передаваться ученикам.

Сколько пищи для пробуждения и возвращения лучших чувств в учениках дает мировой шедевр – «Маленький принц» Антуана де Сент Экзюпери! Читая его с детьми, пусть учитель не скрывает свои чувства: радость, грусть, волнение за судьбу удивительного героя. Пусть торжествует его голос, когда ему хорошо, пусть дрогнет, когда он в беде. Пусть учитель не скрывает от учеников своих слез сострадания, ибо его слезы тоже будут учить их состраданию. То и дело надо откладывать книгу и задумываться, углубляться в свое воображение, отдаваться возбужденным от чтения мыслям и чувствам.

Метод переживаний ставит перед учителем 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. Все это губительно для метода переживаний. Тут должны царствовать естественность, искренность, такая атмосфера, когда мы забываем, что решаем педагогические задачи, когда бросаем все, 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.

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 начнет читать: одно, другое, третье стихотворение... Просто читает, без дидактики. Но как 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.

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. Объем книжек может быть 8 страниц (если они на одном листе обычного формата), 16 и более страниц (если на двух или трех листах). Книжек-малышек в классе должно быть много, а их наборы должны постоянно пополняться новыми. Положите их стопками на подоконниках, столе, где удобнее будет, чтобы дети их рассматривали. Они свободно выбирают эти листы и делают из них книжки-малышки: складывают листы, чтобы страницы легли по порядку, срезают края, делают красочную обложку, сшивают ее. 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 прочел, 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 про-

читанном, создавали свою библиотеку.

Метод доброты и мудроты. Мысль есть основа речи, но речь есть условие совершенствования мысли. Доброты, прекрасноты, мудроты 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 на вопрос 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 чем это заключается?

Во-первых, в том, что задача развития и воспитания речи подменена обучением речи.

Во-вторых, речи обучаются в отрыве от той реальности, в которой она живет, – это есть жизнь и общение людей.

В-третьих, содержание обучения речи направлено на ее внешнюю атрибутику.

В-четвертых, в обучении письменной речи лежит ложная основа, по которой устная речь плюс навык письма якобы плавно переходят в письменную речь (указал на эту традиционную ошибку Л. С. Выготский).

Программы по развитию (точнее, обучению) речи в основном ограничиваются такими атрибутами, 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 ее сущность остается 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 ее сущности лежит также общение с самим собой, с миром через воображаемую действительность. То есть **речь есть способ жизни и движения духовного мира, она же устанавливает отношения во внешнем мире.** Такую созидательную роль в жизни человека и человечества речь может играть в том случае, если она сама облагорожена и возвышена.

Предлагаем один прекрасный материал, который может стать неким ключом для серии уроков доброты и мудроты. Пусть эти уроки строятся под лейтмотивом «Правда, доброта, необходимость».

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 моем друге?

– Нет...

– Ну, тогда просеем через третье сито. Так ли необходимо, чтобы ты сказал мне то, с чем пришел?

– 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 смогут 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 прием несет прекрасные последствия в развитии в учениках сообразительности, воображения, умения владеть словом и строить умные, мудрые высказывания. Речь и мышление учеников утончаются, обогащается их духовный мир. Слово, которое учитель будет «бросать» в пространство, должно отражать нечто значимое, вызывающее в детях положительные ассоциации. После того как ученики получают слово, они в течение ограниченного времени обдумывают и записывают что-то на листе бумаги. Потом читают это вслух и все вместе 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 развиваться мысль детей, приведем примеры высказываний учеников.

Брошено слово «небо». Ученик: «Небо – это жизнь, мы – облака на нем, а ветер – наша судьба, которая бросает нас туда и сюда».

Брошено слово «трава». Ученик: «Есть трава, которая растет в поле, и за ней никто не ухаживает. Она растет дикой и жесткой. Но есть трава, которую поливают, и она растет, как божья нива».

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 все для памяти, что глаза видят».

Слово «книжный шкаф». Ученик: «В книжном шкафу много книг. Некоторые оседают в голове и дают почву для мысли, а другие вылетают из нее, как пробки».

Метод составления словарей. Уроки доброречия и мудроречия подведут учеников к мысли составлять словари особого содержания: о доброте, дружбе, сердце, маминой ласке, радости, красоте, жизни и т. д. Над словарем 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. Завершенный словарь «издается» книжкой, и ученики могут подарить его друзьям и близким. Опыт таков, что каждый год можно составлять два-три словаря.

Чему способствует такая работа? Польза ее многогранная, главное же: в течение длительного времени каждый ученик занят полезным делом; у детей утончается речь, расширяется доброречевая лексика; отношения между детьми 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, объем 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 свое отношение к детям. В-третьих, у детей нет осознания того, насколько необходимо для них выполнение домашних заданий, они видят в них скорее наказание, чем благо для их личностного роста.

В ребенке столько разных актуальных потребностей, что он с легкостью отменяет теоретический смысл необходимости продолжить учиться вне школы, в условиях обычного быта, когда можно отдаться исполнению своих непосредственных, сиюминутных, более заманчивых желаний. Это надо учесть.

Какой выход видит гуманная педагогика? Вновь и вновь мы возвращаемся к **закону духовной общности** Василия Александровича Сухомлинского. На научно-психологическом

языке эту же идею еще раньше Дмитрий Николаевич Узнадзе выразил так: *воспитателю надо увлечь своего воспитанника так, чтобы свои желания и чувства сделать его желаниями и чувствами.*

Воспользуемся тем, что мы уже знаем о ребенке: о его страсти к развитию, страсти к взрослению, страсти к свободе, страсти к познанию. Знаем, что ребенок есть «пленник» своих актуальных потребностей. Знания о ребенке можно пополнить еще из таких иррациональных источников, какими являются *педагогическое чувствознание, сердце, интуиция*. Если будем к ним обращаться, если будем их утончать в себе, нам откроется мудрость наших педагогических дел, в том числе *мудрость педагогики домашних заданий*. Домашние задания и их выполнение тоже должны стать естественным для гуманного образовательного процесса, в котором действует закон духовной общности.

Для того чтобы понять, как это сделать, рассмотрим три аспекта: *какие задавать задания, как их задавать, как их принимать.*

Первый аспект: какие задавать домашние задания нашим ученикам. Задания должны укладываться, с одной стороны, в сферу актуальных потребностей ребенка; с другой – возвышать эту сферу до (давайте воспользуемся понятием Л. С. Выготского *зона ближайшего развития*, расширяя его смысл) *зоны ближайшего жизненного уровня.*

Задания могут быть: творческие, необычные, утверждающие собственную социальную значимость, нужность людям, вселяющие веру в свои возможности, альтернативные, влияющие 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 еще одно требование, которому желательно следовать 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 свое мнение по поводу этого произведения, этой проблемы, этой темы.

Придумать сложный пример, необычную задачу и задать одноклассникам на уроке.

Выучить это стихотворение и прочитать всем на уроке (литературному чтению).

Оформить обложку коллективного сборника (художнику).

Помочь учителю в подборе нужного материала для уроков.

Подготовиться 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, готовностью, 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, кто что считает для себя нужным, кому что нравится;

иметь свое мнение по поводу данной темы, данного вопроса и сообщить об этом учителю.

Учитель:

– 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.

Как должно происходить в гуманном образовательном процессе принятие домашних заданий? Начнем с того, что кто-то придет без домашнего задания. Не надо выискивать причины, почему он 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 чем же заключается наша помощь? Наша истинная помощь может заключаться только в одном – в *возвышении ребенка*. Вот подошли мы к ребенку с надеждой, что он подарит свое домашнее задание, а он смущен (нет, не напуган, по опыту знает – учитель не оскорбит его), огорчен 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: улыбнемся доверчиво и шепнем: «Ничего-ничего, завтра сделаешь... Конечно, сделаешь!»

От всех остальных учеников домашнее задание, выполненное на листе бумаги, в тетради, в виде книжки, надо принимать как сюрпризы учителю, т. е. с радостью, восхищением, признательностью. Это есть особая часть педагогики домашних заданий: отозваться нужно так, чтобы у ребенка 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 самими собой; когда им открываются врата познания.

Да, это совсем непростая работа учителя – возвышать каждого своего ученика через домашнее задание.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Поразмышляйте о том, как рождается гуманная педагогика проблему объективно существующего закона принуждения?

2. Как вы думаете, что есть метод для гуманной педагогики?

3. Раскройте сущность метода дорисовывания. Приведите свои примеры его использования из жизни или школьной практики.

4. Дайте свои рекомендации по использованию метода нашептывания.

5. Опишите все методы гуманной педагогики и предложите свои.

6. Поразмышляйте над тем, как можно возвысить ученика через домашнее задание.

7. Найдите данным высказываниям место в тексте.

А. Эйнштейн: «Это просто чудо, что современные методы обучения еще не совсем подавили святуго любознательность исследования, ибо этот деликатный хрупкий росток, кроме поощрения, нуждается главным образом в свободе, без которой полностью инеминуемо гибнет»¹¹⁵.

А. С. 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, ид-

¹¹⁵Эйнштейн А. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2010. (Антология гуманной педагогики)

ти вперед по линии своих наклонностей»¹¹⁶.

8. Поразмышляйте над вопросами классиков гуманной педагогики.

С. Френе: «Он ничего не хочет делать в школе – жалуются родители. Говорят, что он вялый и апатичный, и все ему безразлично. Но видели 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?»¹¹⁷

Я. А. Коменский: «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?»¹¹⁸

9. Прочтите зарисовку Ш. А. Амонашвили «Момент Истины»¹¹⁹. Сделайте выводы о педагогических подходах и методах его любимого учителя. Напишите о своем любимом учителе, его методах и подходах.

10. Поинтересуйтесь картиной художника Н. П. Богдана-Бальского «Устный счет. В народной школе С. А. Рачинского». Картина написана в 1895 г. Учитель – реальный человек. Найдите информацию о нем, о его уникальных методах устного счета. Каковы методы учителя для общения с учениками? Какой дух царит на уроке? Надеемся, картина вдохновит вас на глубокие педагогические размышления.

11. Прочитайте притчу Ш. А. Амонашвили «Крылья»¹²⁰ и ответьте на вопрос, какой нашел учитель способ для своего ученика.

Литература по теме

И. Г. Песталоцци. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2008. (Антология гуманной педагогики)

Я. А. Коменский. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. (Антология гуманной педагогики)

Ш. А. Амонашвили. Гуманная педагогика. Часть 1. Третья встреча. Часть 2. Первая встреча. – М.: Амрита-Русь, 2010.

Ш. А. Амонашвили. Основы гуманной педагогики. Книга 3. Школа Жизни. – М., 2012.

Ш. А. Амонашвили. Учитель, вдохнови меня на творчество! – М., 2009.

2.2.4 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, 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 ущемлена всю жизнь, будет спотыкаться на своих же ошибках. 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» знаменитого художника Федора 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.

¹¹⁶ Макаренко А. С. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1999. (Антология гуманной педагогики)

¹¹⁷ Френе С. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2004. (Антология гуманной педагогики)

¹¹⁸ Коменский Я. А. Пампедия / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989.

¹¹⁹ Ш. А. Амонашвили. Педагогические притчи. – М.: Амрита, 2010. С. 193–205.

¹²⁰ Там же. С. 26–27.

И что же получается? С помощью картины учителя хотят призвать детей к прилежанию и благоразумию. В образцовом сочинении, которое дети могут скачать, чтобы потом списать с него в тетрадь для контрольных работ, смысл картины поясняется так: «Своей картиной художник хотел сказать, что плохо приносить домой двойки, потому что все родные расстраиваются, да и самому тоже стыдно».

Неужели действительно можно подумать, что художник Ф. П. Решетников, вложивший в картину 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 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 со скудной идеей, то получается, что он сбивает их с пути, ввергает в заблуждение.

Дети учатся судить о картине поверхностно и не ищут в ней главного – смысла, не постигают в ней жизнь. В них возвращается 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 ней лишает детей творческого воображения, возвышения чувств и познания жизни.

«Опять двойка» не детская картина. Пусть дети смотрят ее 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!» Попробуем 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 заинтересуется, когда она написана. А написана она в 1952 г. Значит, на картине изображена жизнь послевоенной семьи. Ясное дело – отец-кормилец погиб на фронте. Семья, конечно, бедствует. Трудно одинокой молодой домохозяйке воспитывать троих детей, содержать семью. Вся ее надежда на будущее: повзрослеют дети, людьми станут. Но в надежду матери врывается тревога: любимый сын возвращается из школы опять с двойкой...

Невозможно понять эту картину, если мы не будем знать, какие это были послевоенные 50-е годы для мира образования. В разгар войны, в 1944 г., ЦК партии принял решение о выставлении учащимся цифровых отметок по пятибалльной системе (вместо словесных, которые были до этого). Отметки стали мерилami не только знаний школьников, но и их личности: у кого были хорошие отметки, тех называли отличниками, хорошистами, вообще хорошими детьми; а остальные назывались троечниками, посредственными (их было большинство) и двоечниками, отстающими. Эти последние и были плохими детьми, и с ними велась борьба. Их всячески ограничивали, не принимали в октябрята, пионеры, комсомольцы, не допускали в творческие кружки, не брали в походы, выставляли напоказ.

Вот почему одинокая мать, с горем на лице, беспомощно опустила на стул исжала 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 свое отношение к брату: она отличница, 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 сестра на своего братика-двоечника чуть озлобленно.

Есть на картине еще братик-дошкольник, который 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, кото-

рый 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, он любящий сын. Но он мальчик, который растет, озорник, может быть, драчун, чуть неаккуратный, но не плохой. Даже честный – он сам признался. Он любит жизнь. Ну, получил опять двойку: может быть, что-то упустил на уроке, чего-то не понял, увлекся чем-то другим, разговаривал с товарищем. С кем такое не бывает?

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 – 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 его никогда. Если бы художник рисовал картину для детей, он бы изобразил лающую на двоичника собаку и тем самым угодил бы нашему авторитарному сознанию. «Вот видите, дети, даже собака возмущается своим нерадивым другом, 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...

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 его домой. Он забрасывает в семью 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 выяснить 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 его из дома, лишиться 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...

Картина Федора Павловича Решетникова есть осуждение не «нерадивого» ученика, а учительской недобросовестности.

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 называли «кнутом и пряником». Они пришли как заменители ухищренных способов физических наказаний и унижений детей в ранних средневековых школах. Портрет средневекового учителя выглядит так: в одной руке он держит пучок прутьев, а в другой – раскрытую книгу. В средневековых схоластических школах Германии отметки возникли 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 на детей и в школе, и в семье, и в обществе. Школа отошла от физического наказания учеников, но зато этим занялась семья: получая от школы сведения о плохих отметках ребенка, отец брался за ремень и свершал правосудие. Со вре-

менем 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, их власти с отметками, их раздражениях и озлобленности, мстительности, 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 приукрашенное и обнаученное.

В школах России тоже свирепствовало физическое наказание детей. 150 лет тому назад в Санкт-Петербурге началась дискуссия о применении отметок в школьном обучении. В мае 1918 г. советской властью было принято Постановление «Об отмене отметок», подписанное народным комиссаром просвещения А. В. Луначарским. В постановлении говорилось, что применение балльной системы для оценки знаний 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...

В 1935 г. была восстановлена словесная пятибалльная система оценки знаний учащихся, а затем, с 1944 г., 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 о его успехах и неудачах в учении, стала мерилем 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. Эта двойка и будет средним арифметическим 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 – 5-балльная или 12-балльная? – спросили нас учителя, перешедшие из 5-балльной на 12-балльную.

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 ее улучшение, значит, реформа ложная.

– Если детям в вашей школе стало в 12 раз лучше, значит, лучше придерживаться 12-балльной, – ответили мы и посоветовали: – Зачем вам скупиться, введите сразу 100-балльную, чтобы детям сразу стало в 100 раз лучше...

Коллеги наши, имея опыт, прекрасно понимали, что такое жонглирование балльными системами не двигает образовательный мир к прогрессу.

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 в познании внешними стимуляторами, отводящими его от понимания истинной ценности 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 наградить, кого-то наказать, кого-то помиловать. Он может держать учеников в руках и наводить дисциплину не столько своим искусством увлечь их, сколько пониманием всеми того, что у него есть власть.

Василий Александрович Сухомлинский писал об отметках: «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 семилетний 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»¹²¹.

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-то очень хочет, пусть возьмет.

Некоторые учителя пользуются правом эксперимента, допущенном Министерством образования и науки РФ, учить детей в начальных классах без отметок. Этот эксперимент не расширяется. Причинами могут быть то, что, во-первых, учителям не хочется менять свою привычную 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 учится, ибо для них нет никаких других достоверных сведений о его продвижении. 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 них. Многие учителя, начиная учить без отметок, но в рамках авторитарного обучающего процесса, вынуждены искать заменители отметок. Для кого-то такими становятся, звездочки, кото-

¹²¹ Сухомлинский В. А. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002.

рые они рисуют в тетрадях и дневниках; для других – слово «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 сначала разграничим **отметку** и **оценку**, они – разные вещи.* В учительской речи бытует выражение – «ставить оценки». Оценку ставить невозможно, ибо она есть действие, которое совершается 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 своем отношении к результатам его познавательного труда и 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.

Цели оценочной деятельности учителя в гуманной педагогике:

признать устремления и результаты познавательных усердий ученика;

дать ориентиры для его дальнейшего продвижения;

указать на возможные отклонения и посоветовать пути совершенствования;

помочь задуматься над совершенствованием своих нравственных качеств;

вдохновить, воодушевить ученика, вселить в него веру в свои возможности.

Оценочную деятельность учитель осуществляет на сугубо личностной основе: с глубоким знанием ребенка, его потенциальных возможностей, верой в его 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 он помогает ребенку наметить пути его восхождения.

Оценочную деятельность учитель проявляет в многообразных формах: в развернутых словесных суждениях (как правило, устных, но и письменных тоже), помогая ребенку осознать сходство, превосходство или расхождение результата своих познавательных стараний с нормой, эталоном, образцом; в более сокращенных суждениях, имея в виду, что ребенок в силу своего прошлого опыта поймет, о чем идет речь: что одобряется, что ему советуется, что поощряется, а от чего он отводится; в намеках и напоминаниях, при которых ребенок задумывается, как дальше действовать; в экспрессивных жестах, выражениях лица, движениях рук и тела, оттенках голоса и т. д.

*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 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 дается 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 возвращать не будет, скорее даже наоборот: учителя упорно будут отводить его от такого рода творчества. Если ученик сам оценит себя и сам поставит себе 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 и желания не совпадают с полученной от-

меткой, конечно, ученик будет недоволен. На этой почве возникают и разгораются конфликты между учеником и учителем, семьей и учителем. Зарождаются 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, оценочных суждений учителей. Учителя часто довольствуются тем, что просто объявляют ученику свою волю (может быть, с короткими комментариями) и ставят отметку в классном журнале и дневнике. Потому полученная отметка не может сказать, объяснить ребенку, в каком именно направлении ему следует 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, а 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, лишать удовольствий...

Итак, мы разграничили оценку от отметок.

Содержательные оценки. 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 быть дальше (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 нужно 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 возвращению в детях. Учитель показывает им образцы (эталон) тех форм, которые они должны освоить в процессе познания, учения и творчества, создает в них образы идеальных действий, 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 неудачу. Среди причин неудачи могут быть: незнание, забывчивость, невнимательность, случайность, слабая старательность.

5. *Как быть дальше?* Все эти оценочные действия совершаются 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 упустить эталон. Весь смысл оце-

ночных суждений в том, чтобы вселить в ребенка веру в свои возможности и устремить к достижению совершенства.

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.

Как следует сотрудничать с родителями в этом направлении?

1. Грамотно объяснить родителям смысл учительской содержательной оценочной деятельности и убедить 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.

2. 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. никоим 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 учителю и уважают его.

3. Учителю следует сделать свои уроки открытыми для родителей. Если мама или папа ребенка имеют время и возможность, надо предложить им побывать 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 познавательной страсти 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 учителя, тем легче будет ему утверждать практику содержательных оценок в классе.

5. 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. Он должен иметь право гордиться своими родителями.

6. 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.

Как же тогда быть с ошибками? Здесь опишем еще один метод, который мы называем *методом зеленых чернил*. Дети, конечно, будут допускать досадные ошибки в своих письменных работах. В связи с этим один из советов заключается в следующем: никогда не говорить детям, 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.

И как нам быть с теми ошибками, которые дети будут допускать в своих работах, как их править?

1. Очень важно предупредить детей от допущения ошибок, помочь им самим выяснить, какого рода коварные ошибки могут быть допущены и как их преодолеть.

2. Пусть каждый ученик после выполнения работы внимательно просмотрит ее и поправит ошибки, если они все же прокрались в работу. Исправленная самим ошибка уже не

ошибка.

3. *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.

Далее учитель создает новые задания, творческие упражнения, методические подходы для устранения ошибок. *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 совершенствовались в себе умение самоконтроля, самопроверки и самооценки.

Как отчитываться перед родителями? Отчет должен быть убедительным, ясным и содержательным. В конце первого полугодия, в декабре (а потом в конце учебного года, т. е. 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, поэтому работу 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, самым придуманные задачи и примеры, рисунки и аппликации, грамматические упражнения, письма для мамы, папы, бабушки, рассказ о своих мечтах, жизни в школе и т. д.

Тем временем учитель пишет характеристику на каждого ребенка. Принцип составления характеристик таков: вначале говорится о ярких личностных качествах ребенка (какой он дружелюбный, внимательный, смелый, какие он проявляет способности, усердие); далее рассказывается о его продвижениях в познании: чему научился, чем удивляет одноклассников; потом высказываются пожелания: на что обратить внимание, что желательно поправить в характере и др. В заключении характеристики учитель поздравляет ребенка с наступающим Новым Годом и высказывает ему добрые пожелания.

Каждую характеристику учитель зачитывает перед детьми, и они могут внести в нее изменения. Учитель направляет детей, чтобы они усматривали в товарищах положительные качества. Характеристика печатается на листе (она не превышает одну страницу), ее подписывает завуч школы, ставится школьная печать, и лист с характеристикой кладется в пакет. После этого пакет заклеивают и оставляют на парте ученика.

В течение этих десяти дней каждый ребенок относит домой пригласительный билет на общее собрание родителей. Билеты дети готовят тоже сами. Конечно, родители придут без опоздания: дети от них этого будут требовать. Придут мама с папой, бабушка с бабушкой – они все приглашены самим ребенком. Классная комната будет полной, придется занести дополнительные стулья, чтобы уселись все.

С чего начнет учитель? «Уважаемые родители, – скажет он, – спасибо, что нашли время для нашего общего собрания. Дети приготовили вам сюрпризы, они лежат на партах. Готовили они их с любовью и заботой о вас. Возьмите пакеты, откройте их и посмотрите, что они в них для вас положили, 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 обнаружит в пакете письмецо для него. В нем заботливой рукой написано 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 папа решает

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 конвертик 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 мудрости слагает, какие прекрасные картины рисует, чем увлекается... Странички, вложенные в пакеты, подробно об этом рассказывают. А учительская характеристика как программа – на что обратить внимание в семейном воспитании ребенка.

Захотят ли родители поменять эти пакеты на табеля с цифрами? Могут ли эти пресловутые пятерки, четверки и тройки сказать больше, чем повествует содержимое пакетов? 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 о детях света, гуманной педагогике, законах развития, своих творческих поисках и т. д.

Учитель этот твердо будет знать: чтобы ребенок учился успешнее, ему нужны не наши проверки, тестирования, экзамены, контрольные, баллы и отметки, а наше восхищение, удивление, радость, сочувствие, помощь, сотрудничество и дружба.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Поразмышляйте, в чем разница между оценкой и отметкой, что является целью оценочной деятельности в гуманной педагогике.

2. Что входит в понятие содержательной оценки в гуманной педагогике.

3. Проанализируйте свой школьный опыт и свое отношение к оценкам. Напишите свои рекомендации по оцениванию в гуманном педагогическом процессе.

4. Предлагаем разделить текст параграфа на несколько смысловых частей и дать название каждой части.

5. Найдите данным ниже высказывания место в тексте, где их можно было бы цитировать.

Д. Б. Эльконин: «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»¹²².

К. Д. Ушинский: «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»¹²³.

Л. Н. Толстой: «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»¹²⁴.

Д. Н. Узнадзе: «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»¹²⁵.

6. Определите ваше отношение к приведенной идее Л. Н. Толстого о духе школы.

«Есть в школе что-то неопределенное, почти не поддающееся руководству учителя, что-

¹²²Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М. 1974.

¹²³ Ушинский К. Д. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1998. (Антология гуманной педагогики)

¹²⁴ Толстой Л. Н. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. (Антология гуманной педагогики)

¹²⁵ Узнадзе Д. Н. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. (Антология гуманной педагогики)

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 сообщаемое от одного ученика к другому, сообщаемое даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, глазах, движениях, напряженности соревнования, что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее и потому долженствующее быть целью 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»¹²⁶.

7. Прочитайте и обсудите притчу Ш. А. Амонашвили «Гром имолния»¹²⁷.

8. Проанализируйте рассказ В. А. 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, 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 его 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.

Литература по теме

Ш. А. Амонашвили. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М.: Просвещение, 1984.

Ш. А. Амонашвили. Основы гуманной педагогики. Книга 3. Школа Жизни. – М., 2012.

Ш. А. Амонашвили. Гуманная педагогика. Часть 2. Глава «Размышления об оценочной основе педагогического процесса». – М.: Амрита-Русь, 2011.

Ш. А. Амонашвили. Основы гуманной педагогики. Книга 4. Об оценках. – М.: Амрита-Русь, 2012.

2.2.5. УЧИТЕЛЬ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Приведем отрывок из открытого письма Ш. А. Амонашвили учителям.

«Уважаемый учитель! 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, вы сохраняете предан-

¹²⁶ Толстой Л. Н. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. (Антология гуманной педагогики)

¹²⁷ Амонашвили Ш. А. Педагогические притчи. – М.: Амрита-Русь, 2010. С. 149.

ность 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, моем мышлении, моем образе жизни, 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 культуры, 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 велют. 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 поднимают 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, 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 Коменского 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 са-

мый 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, возмнивший, что он учитель немецких учителей, не имеет права вмешиваться в его дело. Вы сами тогда прогнали бы такогo 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, 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 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 караюлю 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».

Обращаемся снова лично к вам, уважаемый учитель! Расскажем вам о Карле Роджерсе, его вопросах, которые он задал самому себе и попытался ответить на них.

Карл Роджерс был выдающимся американским психологом и психотерапевтом. Умер в 1987 г. в 85-летнем возрасте. Он 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, большими группами людей, враждующими друг с другом.

Шалва Александрович Амонашвили писал: «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 г.

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, достигающий до крайних взаимных грубостей, когда мать теряла самообладание, а сыну хотелось навсегда убежать из дома. Не стану описывать, как проходил сеанс, скажу только, что после него мать с сыном возвращались домой как любящие друг друга люди, сожалея о прошлом, каюсь 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) уравнивать 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*».

Однажды к Роджерсу обратились учителя с просьбой выступить на конференции и рассказать о проблемах развития и обучения детей. «Я никогда не был школьным учителем, – сказал он, – 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 и предлагаем вашему вниманию их содержание.

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 Роджерса, связанные с этим вопросом, сводятся к следующему. Да, говорит он, риск в таком деле есть, но есть одна вещь, которая стоит этого риска.

Пример 1. 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.

Пример 2. 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 себенерающее, 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 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, забывает 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, что подлинное учение всегда очень индивидуально: оно не бывает одинаковым у мальчиков и девочек, отстающего ребенка и, наоборот, 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, 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, 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 (министр обороны США в 1961–1968 гг.) 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...

Таким образом, 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, 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...

Уважаемые коллеги! Наша педагогическая жизнь, пристальное изучение личности и опыта работы коллег-учителей привели нас к некоторым обобщениям, которые, по нашему убеждению, составляют основу гуманной педагогической деятельности учителя. Когда мы определяли их для себя, то в какой-то степени были разочарованы: обобщения эти оказались давно и хорошо известными для классической педагогической 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 эти идеи и мысли все больше конкретизировались в формулировках, и мы попытались систематизировать их, принимая одни в качестве зако-

нов 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, так как думаем, они в этом не нуждаются, настолько они очевидны и истинны.

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 искру божью; верить в силу гуманного подхода к ребенку.

Опоры в ребенке: страсть к развитию; страсть к взрослению; страсть к свободе.

Личностные качества учителя: доброта; откровенность; искренность; преданность.

Доверяем, уважаемые коллеги, вашему суду эту схему. Когда мы проводим встречи с учителями, то 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, отредактировали их и теперь предлагаем вашему вниманию.

СВОД ПРАВИЛ УЧИТЕЛЯ

✓ Проявляйте живой интерес к жизни ребенка, его радостям, огорчениям, стремлениям, успехам, неудачам, его личностным переживаниям. При необходимости содействуйте, помогайте, выражайте ему сорадость, сочувствие.

✓ Общайтесь с ребенком как с взрослым, от которого ждут взаимного доверия, уважения, понимания.

✓ Делайте день рождения каждого ребенка праздником в классе, высказывайте ему добрые 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.

✓ Проявляйте живой интерес к увлечениям (хобби) отдельных детей (собирающие марки, открытки, 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, чтобы 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 картины 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, 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, 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 ошибки, 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, искать решение задачи, обсуждать, оценивать.
- ✓ Часто предлагайте детям письменные задания с размышлениями о самом себе, своих взаимоотношениях с окружающими людьми, их отношении к вам.
- ✓ Подчеркнуто уважайте права ребенка, оберегайте его спокойствие от шума и другого рода раздражений при обдумывании задачи, выполнении письменной работы.
- ✓ Можно самому писать вместе с детьми сочинение, выполнять самостоятельные задания, контрольные работы, а затем знакомить их с результатами своих стараний, давая возможность высказывать свои оценочные суждения.
- ✓ Призывайте детей самих проверять и исправлять в своих письменных работах допущенные ошибки; исправленные самостоятельно 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, попытайтесь вместе с ними выяснить причины.

✓ Придавайте особое значение усилиям, стараниям ребенка в выполнении задания, интересуйтесь, с какими трудностями он встречался 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, продвижение; ошибки и неудачи рассматривайте на фоне достигнутого.

✓ Поощряйте самооценочную и оценочную деятельность каждого ребенка, давайте ему возможность оценивать свою работу вслух, высказывать свое мнение и давать свою оценку работе товарища.

✓ Стремитесь к овладению изящным исполнением педагогических процессов.

✓ Следите за чистотой своей речи, не допускайте ее загромождения.

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 нам 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 выше основных установок учителя. Потому правила эти не покажутся вам отдаленными от вашего познавательного поля и практики.

И в заключение. Классическая идея гуманного подхода к ребенку была доступна всем учителям, чтобы они 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 размышлению и сотрудничеству

1. Предлагаем вам вопросы, которые задавали учителя на семинарах Ш. А. Амонашвили. Найдите ответы и прокомментируйте их.

- Часто ваши размышления выходили за грани педагогических суждений о начальных классах и распространялись на все ступени школы. Почему?
- Вы говорили о том, что надо любить ребенка. Но ведь эта старая идея не опроверга-

ется никем?

- Значит, вы против требовательности к ребенку. Но ведь эта идея противоречит положению А. С. Макаренко о максимальной требовательности к личности воспитанника.
- Верите ли вы, что нынешнее поколение учителей сможет овладеть гуманной педагогикой?
- Мужское ли это дело – учитель начальной школы?
- Каждый ли учитель способен постичь внутренний мир ребенка, или все же нужны определенные способности?
- Как вы относитесь к критике учителей учениками в печати, на телевидении и т. д.?
- 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?
- Вы за наказания или против?
- Существует ли граница откровенности учителя с детьми?
- Хотели бы вы, чтобы по вашей методике заработали все школы?

2. Подумайте, насколько вы видите себя в этих мыслях Януша Корчака: «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 сатаной, где светлый ангел побеждает»¹²⁸.

3. Предлагаем все семь вопросов Карла Роджерса¹²⁹. Как бы вы ответили на них?

«Вот вопросы, которые я 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 лично, 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 я помочь моим ученикам сохранить живой интерес, любопытство по отношению к самим себе, 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».

4. Предлагаем прочитать притчу Ш. А. Амонашвили «Дайте мне дар ваш»¹³⁰ для размышлений и выводов в связи с совершенствованием собственного внутреннего мира.

¹²⁸ Корчак Я. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1998. (Антология гуманной педагогики)

¹²⁹ Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. – М., 2001.

¹³⁰ Ш. А. Амонашвили. Педагогические притчи. – М.: Амрита, 2010. С. 22–24.

5. В книге «Рыцарь гуманной педагогики»¹³¹ мы создали идеал учителя (воспитателя) для современных детей света. Может быть, эта книга о вас? Напишите отзыв о ней.
6. 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.

Литература по теме

- В. А. Сухомлинский.* – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики)
- П. П. Блонский.* – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2007. (Антология гуманной педагогики)
- Ш. А. Амонашвили.* Гуманная педагогика. Части 1, 2. – М., 2012.
- Ш. А. Амонашвили.* Основы гуманной педагогики. Книга 6. Педагогическая симфония. Часть 2. Как живете, дети? – М., 2017.
- Ш. А. Амонашвили.* Основы гуманной педагогики. Книга 3. Школа Жизни. – М., 2012.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ К РАЗДЕЛУ II

1. Написать аналитическое эссе на тему «В чем отличие гуманной педагогики от авторитарной педагогики».
2. Проанализировать различия между гуманной педагогией и либеральной педагогией (педагогией вседозволенности).
3. Проанализировать смысл понятия *глубинное воспитание*.
4. Проанализировать суть концепции Л. С. Выготского и то, как она решает задачу реализации идей гуманной педагогики.
5. Проанализировать основную трагедию воспитания по Н. Д. Узнадзе и то решение, которое предлагается в гуманной педагогике.
6. Прочитать одну из новых книг (с 2000 г.) педагога-гуманиста Ш. А. Амонашвили и написать аналитическое эссе об этой работе.
7. Проанализировать свой школьный опыт и свое отношение к оценкам. Написать свои рекомендации по оцениванию в гуманном педагогическом процессе.
8. Прочитать книгу Марка Фабия Квинтилиана «Наставление оратору» и написать аналитическое эссе о его педагогических взглядах.
9. Прочитать книгу Яна Амоса Коменского «Великая дидактика» и написать аналитическое эссе о его педагогических взглядах.
10. Прочитать книгу Жана Жака Руссо «Эмиль, или мысли о воспитании» и написать аналитическое эссе о его педагогических взглядах.
11. Прочитать книгу Иоганна Генриха Песталоцци «Лебединая песня» и написать аналитическое эссе о его педагогических взглядах.

¹³¹ Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики. Книга 3. Школа Жизни. Рыцарь гуманной педагогики. – М., 2012.

ческое эссе о его педагогических взглядах.

12. Прочитать книгу «Как любить ребенка» или книгу «Интернат» Януша Корчака и написать аналитическое эссе о его педагогических взглядах.
13. Прочитать книгу Антона Семеновича Макаренко «Педагогическая поэма» и написать аналитическое эссе о его педагогических взглядах.
14. Прочитать книгу Магжана Жумабаева «Педагогика» и написать аналитическое эссе о его педагогических взглядах.
15. Написать аналитическое эссе на тему «Педагогика – наука или искусство?»
16. Составить библиографию по проблемам гуманной педагогики. Обязательно включение работ казахстанских авторов.
17. Проанализировать одну из статей по гуманной педагогике, определить, отражены ли в ней идеи духовного гуманизма.
18. Составить план лекции для студентов на тему «Решение конфликтов в гуманной педагогике».
19. Составить план лекции для студентов на тему «Ребенок – кто он? Духовная и земная природа ребенка».
20. Составить план лекции для студентов на тему «Возвращение к духовности в современной педагогике. Духовный гуманизм (Ш. А. Амонашвили)»
21. Составить кластер основных концепций гуманной педагогики.
22. Дать свои рекомендации по использованию метода дорисовывания.
23. Разработать план учебника по педагогике счастья.
24. Составить рекомендации по практике построения уроков на основе гуманной педагогики.

Раздел III. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОПОЗНАНИЯ

Глава 1. САМОПОЗНАНИЕ КАК ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Сосуд, хранящий ум и знания, – характер человека.
Не будет пользы от учения,
если нет надежного хранилища для знаний.
Абай Кунанбаев*

В главе 1 данного раздела мы рассмотрим философскую, психологическую и общепедагогическую сущность духовно-нравственного образования в целом, а также историю его развития в Казахстане и вопросы актуальности духовно-нравственного образования в современной парадигме постнеклассического этапа развития научной рациональности.

В век прагматизма, доминирования меркантильных интересов, успеха индивидуалистов возникает вопрос о *нравственности и духовности подрастающего поколения*. Гармония и баланс развития светской духовности и интеллекта важны для современного человека. Учащиеся XXI в., если заглянуть в будущее, готовятся жить и трудиться в условиях глобальных вызовов третьего тысячелетия. Поколению Next предстоит решать вопросы экологии, физического и психологического здоровья, стрессов, мультикультурного сосуществования; дальше – биоробототехники, освоения космического пространства и т. д. Новейшие направления современных исследований сопряжены с решением этических, ценностных вопросов. На этом этапе развития науки в объект научного исследования обязательно включаются общечеловеческие цели и ценности. Появляются совсем иные представления о научности и рациональности.

Постнеклассика, у истоков которой мы находимся, характеризуется новыми преобладающими тенденциями: к объединению естественнонаучной и гуманитарной культуры, выявлению целесообразности, полезности, экологической и гуманистической ценности знания, переходу от традиционных вопросов науки «Что? Как? Почему?» к вопросу, традиционному скорее для рациональных, ненаучных форм знания: философии, религии и искусству – вопросу «Зачем?» Поэтому духовно-нравственная образованность подрастающего поколения становится решающим фактором эволюции человечества.

Проект «Самопознание» является одним из путей реализации духовно-нравственного образования в современной школе. Поэтому в главе 2 будут подробно рассмотрены актуальные вопросы методики преподавания самопознания в школе и колледже, освещены пять структурных компонентов урока самопознания и даны методические рекомендации по проведению семинарских занятий в вузе.

3.1.1 ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ КАЗАХСТАНЕ

Развитие духовно-нравственного образования в современном Казахстане началось практически с рождением независимого государства и актуализировалось в общественно-политической жизни страны целым рядом программных концепций Главы государства: Стратегический план развития Республики Казахстан до 2020 г., послания Президента РК, Лидера нации Н. А. Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан – 2050», «Новый политический курс состоявшегося государства», «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее», «Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана» и др., а также типовым комплексным планом по усилению воспитательного компонента процесса обучения во всех организациях образования.

В тоже время вопросы духовности часто связывали с вопросами религиозности, и было непонятно, как возможно ввести духовно-нравственное образование в светском, многона-

циональном и многоконфессиональном государстве. Наследие мировоззренческих штампов педагогики советского времени мешало увидеть и принять новые вызовы современной реальности.

В советское время педагогическая наука разрабатывалась в парадигме марксистско-ленинской материалистической методологии, в которой человек редуцировался к социальному существу. Духовное начало в человеке рассматривалось как производное, второстепенное по отношению к материальному. Социоцентрическая концепция человека методологически удерживала ученых в рамках авторитарного воспитания, рассматривая человеческую жизнь через призму внешнего долженствования.

До 2000 г. практически не было научных работ по проблемам духовного воспитания и образования. Ученые рассматривали следующие виды воспитания: нравственное, умственное, правовое, гражданское, трудовое, эстетическое. Духовное воспитание не рассматривалось, и только после 2000 г. появляются первые научные исследования по вопросам духовного и духовно-нравственного образования и воспитания.

Последние десятилетия конца XX – начало XXI в. привнесли изменения в разработку проблем духовности человека. Прежде всего, следует отметить подход казахстанской школы философии, основанный на идеях постнеклассической рациональности: целостности, многоуровневости, многомерности единого духовно-материального мира (А. Н. Нысанбаев, А. А. Радугин, А. Г. Косиченко, Г. Г. Соловьева, А. А. Хамидов и др.).

Например, в научном исследовании философской школы Казахстана «Философия в духовном развитии человека на пороге третьего тысячелетия» под научным руководством А. Г. Косиченко было подчеркнуто: «...философии как любви к мудрости следует не констатировать факт разрыва материальной и духовной составляющей человека, а совершить дело **воссоединения духа и материи, бытия и смысла, сущего и должногo; все человеческое бытие пронизано духом, и вся жизнедеятельность человека одухотворена...**»¹³²

Очень важную для образования мысль высказывает казахстанский ученый-философ В. Ю. Дунаев: «Необходимо напомнить учащемуся, что он несет в себе универсум, помочь ему пробудить внутренний дух, содержание, которое есть у каждого, но скрыто за шелухой фальшивого и наносного»¹³³.

Г. Г. Соловьева подчеркивает, что в канун XXI в. сформировался новый *образ человеческой субъективности*: личность не сводима к своему социальному пласту, она имеет природную, социальную и сверхприродную, трансцендентную ипостаси: «Личность, согласно этой концепции, хотя и осуществляет себя в социальном контексте и обладает биологическими основами, детерминируется сверхприродным, трансцендентным принципом духа... Сопричастность Первосущему есть сфера порождения смыслов, и вектор направлен от высшей духовной реальности к социальному и биологическому в человеке...»¹³⁴

Не только в философии, но и в психолого-педагогической науке происходит изменение общей парадигмы духовно-нравственного образования: переход от модели, основанной на редукции человеческой личности к биологическому и социальному уровням, на модель целостного понимания человека, как обладающего высшим духовным уровнем бытия (Ш. А. Амонашвили, В. П. Зинченко, Д. М. Маллаев, М. П. Щетинин, Н. Е. Щуркова, Р. А. Мукажанова, Г. А. Омарова и др.).

В марте 2001 г. Сара Алпысовна Назарбаева инициировала разработку Проекта нравственно-духовного образования «Самопознание». Этот проект разрабатывался в новой парадигме образования и был направлен на поиск методологии и методики духовно-

¹³² Философия в духовном развитии человека на пороге третьего тысячелетия/ Науч.рук. А. Г. Косиченко // Институт философии и политологии МОН РК. – Алматы, 2002. С. 27.

¹³³ Дунаев В. Ю. / Трансформация системы образования: взгляд философов. – Алматы: Арыс, 2000. С. 38.

¹³⁴ Соловьева Г. Г. Философия для детей как модель современного образования/ Трансформация системы образования: взгляд философов. – Алматы: Арыс. – 2000. С. 27.

нравственного образования в светском, многонациональном и многоконфессиональном государстве.

Автор Программы «Самопознание» С. А. Назарбаева писала: *«Ни на минуту не сомневаюсь: чтобы ответить на извечные вопросы бытия, нужно возродить общечеловеческие ценности, вернуться к своим собственным истокам. Надо возродить этику жизни взамен тех условностей «цивилизованного этикета», которыми так долго обходились мы, беспамятные дети XX в. Ведь народ испокон веков владел и пользовался этими ценностями, черпал воду из хрустального родника духовности. Но в бурном ритме последних десятилетий путь к своим истокам наши современники попросту забыли. И я убеждена, что поиск этой дороги к роднику с хрустальным источником Духовности – задача из задач для каждого... Или, если хотите, назовите ее дорогой к Храму знаний о человеке».*

Дисциплина «Самопознание» возвращает нас к своим истокам, помогает вспомнить о том, кто мы, откуда пришли, и задуматься над тем, куда мы идем.

Среди первых книг, определивших мировоззренческое ядро Программы «Самопознание» следует отметить книги «Этика жизни» С. А. Назарбаевой и «Изменимся вместе с детьми» А. Н. Нысанбаева, Г. Г. Соловьевой. Затем стали разрабатываться первые учебники и методические пособия по самопознанию.

В педагогической науке Казахстане идеи гуманной педагогики разрабатывались в трудах профессора КазНПУ им. Абая А. А. Бейсенбаевой. В своих работах она подчеркивала, что «задача усовершенствования учебных планов, программ и учебников состоит в том, чтобы отразить в них не только достижения отдельных отраслей знаний, но и аксиологический характер современной науки, ее преобразующее значение, влияние на нравственность человека, его духовный мир».

Позже в КазНПУ под научным руководством А. А. Бейсенбаевой были защищены две кандидатские диссертации, в которых разрабатывались научные основы методологии и методики духовно-нравственного образования. В диссертационной работе Р. А. Мукажановой «Педагогические условия осуществления гуманистически направленного обучения старшеклассников (на материалах прикладной экономики)» было введено и научно обосновано понятие **общечеловеческие ценности**, предложена методика их интеграции в процесс обучения старшеклассников на материалах прикладной экономики.

Диссертационная работа Г. А. Омаровой «Духовно-нравственное образование студентов на основе общечеловеческих ценностей» была написана и защищена с позиции целостного понимания человека, как обладающего высшей духовной надличностной природой. Это было впервые в казахстанской педагогической науке, так как ранее диссертационные работы по педагогике защищались на мировоззренческой основе диалектического материализма. Также в исследовании была уточнена сущность понятий *духовность*, *духовно-нравственное воспитание*; выделены общепедагогические принципы и условия духовно-нравственного воспитания в аспекте целостного понимания человека; разработана иерархическая структура личности человека; определено содержание и разработана методика духовно-нравственного воспитания студентов вуза на основе общечеловеческих ценностей.

Интенсивные поиски, выступления Сары Алпысовны Назарбаевой, научные разработки, дискуссии, конференции – все это позволило определить концептуальную основу самопознания, которую можно охарактеризовать как **светскую духовность**, базирующуюся на **общечеловеческих ценностях** – объединяющего начала для всех религий и всех национальных культур.

Мировоззренческая концепция дисциплины «Самопознание» основывается на позициях светской духовности, т. е. целостного понимания мира и человека, как обладающих не только биологической и социальной, но и высшей духовной природой. Духовное начало проявляется в человеке как вечные общечеловеческие ценности: истина, любовь, праведное поведение, внутренний покой и ненасилие.

Уроки самопознания можно назвать *уроками совести*, поскольку совесть является проявлением всех духовно-нравственных ценностей. Наша совесть должна быть спокойной, и только это придаст нам уверенность в себе. *Совесть – это внутренний учитель, диктующий нам, как себя вести*. Чувство вины – источник неприятностей, а внутренняя сила и уверенность в себе – залог спокойствия и процветания.

С полным основанием можно сказать, что нет пользы от прогресса и образования, если человек не может избавиться от гнева, алчности, зависти, живет, страдая и причиняя страдания другим. Об этом говорили великие казахские классики. Например, Шакарим Кудайбердыулы предлагал ученым разработать и ввести как обязательную для всех образовательных учреждений *науку совести*. Выдающийся казахский поэт и мыслитель считал: *«Основой хорошей жизни человека являются три качества, которые должны властвовать над всем: честный труд, совестливый разум, искреннее сердце»*.

Современные ученики хотят изучать науку совести, ищут знания о том, как совершенствовать свой характер, как стать гармоничными и спокойными и сделать счастливыми окружающих людей. Приведем несколько примеров. В одной из школ г. Алматы ученица Кристина И. сказала: «Раньше я думала, что из нас готовят учебники. Мы только заучиваем учебники и сдаем экзамены. Но с введением предмета «Самопознание» я поняла, что из нас все-таки хотят сделать людей».

Другой пример показывает, какие глубокие и мудрые мысли высказывают учащиеся. Ученица 9 класса из г. Алматы Алиса из перечисленных учителем ценностей (семья, работа, знания, любовь, дружба, духовность и т. д.) выбрала и поставила на первое место духовность: «Сначала духовность, потом все остальное». Сама учительница очень удивилась выбору девочки и спросила, почему она так считает. Алиса ответила: «Когда человек станет духовным, тогда у него и в семье будет порядок, и со здоровьем хорошо, и на работе, и в дружбе – все будет хорошо». Вот какая мудрость!

Как подчеркивает Шалва Александрович Амонашвили, современные дети – это особые дети, их иногда еще называют детьми «индиго», или детьми света. «Детям света нужны учителя света!», – сказал выдающийся ученый-физик А. Е. Акимов.

В самом начале реализации проекта многие уроки самопознания были похожи на уроки-шоу, или психологические тренинги, или уроки познания мира. Уроки-шоу развлекают, но нравственно не обогащают учащихся, т. е., например, проводится игра просто ради игры, без ценностного наполнения. Психологические тренинги тоже (в большинстве своем) не были обогащены нравственным смыслом. Позже появилось понимание того, что каждый интерактивный компонент урока должен давать учащимся возможность духовно-нравственного проживания и осмысления.

Вначале часто задавался вопрос: не является ли урок самопознания уроком практической психологии? Действительно, изучая себя, мы изучаем прежде всего наши психологические особенности. Позже было осознано, что на уровне психологии мы изучаем то, что нас отличает друг от друга. Но на уровне духовно-нравственного образования мы должны научиться видеть то, что нас объединяет независимо от национальности, цвета кожи, вероисповедания и т. д. Нас объединяют вечные ценности, живущие в сердце: совесть, любовь, сострадание. Нас объединяет наша высшая духовная природа!

В эволюции созидательной деятельности Национального центра «Бөбек» можно выделить ряд ключевых хронологических событий, которые определили будущее его благородной миссии, направленной на приобщение детей, подростков, юношества к духовно-нравственным ценностям и развитие на их базе стремления к самопознанию, самоопределению, самореализации и самосовершенствованию.

Предлагаем *краткую летопись истории Центра «Бөбек»*.

Июнь 1995 г. Президент Республики Казахстан Нурсултан Абишевич Назарбаев заложил первый камень в строительство Республиканского государственного казенного предприятия (РГКП) «Национальный научно-практический, образовательный и оздоровительный центр «Бөбек».

5 ноября 1997 г. По инициативе Сары Алпысовны Назарбаевой в составе Министерства образования и науки (МОН) РК был создан Республиканский детский оздоровительно-реабилитационный центр, деятельность которого последовательно расширялась и была направлена на физическое оздоровление детей, их духовное развитие и образование.

15 апреля 1999 г. В соответствии с Постановлением Правительства РК №413 Республиканский детский оздоровительно-реабилитационный центр переименован в РГКП «Республиканский учебно-оздоровительный центр «Бөбек» МОН РК.

Март 2001 г. С. А. Назарбаева инициировала разработку Проекта нравственно-духовного образования (НДО) «Самопознание».

2001 г. Ш. А. Амонашвили приглашен для сотрудничества и рецензирования программ по «Самопознанию»; начало сотрудничества с Международным центром гуманной педагогики.

Сентябрь 2002 г. В Центре «Бөбек» открывается экспериментальная школа-гимназия «Самопознание».

Апрель 2002 г. На базе центра создается Институт гармоничного развития человека (ИГРЧ).

Апрель 2003 г. Центр «Бөбек» определен главным координатором по апробации и внедрению экспериментальной Программы «Самопознание» в организациях образования страны.

Ноябрь 2003 г. Центр «Бөбек» награжден золотой медалью Ассоциации содействия промышленности в номинации «Образование и наука» (г. Париж, Франция).

Июнь 2005 г. Состоялся первый выпуск учащихся гимназии «Самопознание» (11 выпускников).

Март 2006 г. Утвержден Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан (ГОСО РК) по предмету «Самопознание».

Август 2009 г. В структуре Национального научно-практического, образовательного и оздоровительного центра (ННПООЦ) «Бөбек» открыты Гуманитарный колледж, гимназия-2, детский сад «Самопознание», первая в Казахстане и СНГ уникальная детская обсерватория.

Октябрь 2009 г. Обобщен опыт 184 экспериментальных площадок «Самопознание». Завершена подготовка и апробация учебников и учебно-методических комплексов по предмету «Самопознание» для всех уровней образования.

1 сентября 2010 г. Началось массовое внедрение учебного предмета «Самопознание» в систему непрерывного образования РК: детский сад – школа – колледж – вуз. В педагогических вузах ввели специальность «Социальная педагогика и самопознание», в рамках которой началась подготовка будущих учителей самопознания.

Декабрь 2012 г. Разработан многопрофильный информационно-ресурсный интернет-портал по НДО «Самопознание», представляющий собой многофункциональную площадку с большим количеством разнообразных сервисов, объединенных единой концепцией.

Июнь 2012 г. Осуществлен первый выпуск дипломированных педагогов самопознания, подготовленных Гуманитарным колледжем «Самопознание» гармоничного развития человека.

2013 г. Создан Республиканский совет по НДО «Самопознание» с целью осуществления координации действий органов управления и организаций образования по вопросам воспитания подрастающего поколения, выработки единых требований к организации и ведению образовательной Программы «Самопознание», гармонизации ресурсного обеспечения НДО, а также для сближения международных и национальных образовательных стандартов.

ИГРЧ Центра «Бөбек» реализует обновленную Программу НДО «Самопознание», направленную на усиление ценностного потенциала системы непрерывного образования в целях гармоничного развития личности. Из числа лекторов АО НЦПК «Өрлеу» подготовлены сертифицированные тренеры по обновленной Программе «Самопознание», которые в настоящее время оказывают методическую помощь педагогам во всех регионах страны.

На изменение профессионального сознания руководителей системы образования направлены 36-часовые курсы для организаторов образования. На этих курсах акцент делается на идею истинного лидерства, которое определяется исключительно сквозь призму бескорыстного служения людям.

Предусмотрены курсы для преподавателей педагогических вузов, осуществляющих подготовку педагогов по Программе НДО «Самопознание». Содержание курсов охватывает философские, аксиологические и психолого-педагогические основы НДО, раскрывает роль личного примера педагога как главного фактора становления личности учащегося.

Гимназия «Самопознание» получила статус базовой школы по интеграции Программы НДО «Самопознание» в единый образовательный процесс.

Проведена первая Республиканская олимпиада по самопознанию среди учащихся учебных заведений страны.

2014 г. Утвержден список пилотных организаций образования по внедрению Программы НДО «Самопознание» в целостный педагогический процесс. Статус пилотных площадок получили 25 организаций образования в трех регионах РК (Астана, Карагандинская и Актюбинская области), из них 6 дошкольных организаций образования, 13 школ, 6 колледжей.

Подготовлены тренеры из числа работников филиалов АО НЦПК «Өрлеу» для реализации трехуровневой программы повышения квалификации педагогических работников по НДО «Самопознание».

Разработаны типовые программы по предмету «Самопознание» для всех специальностей технического и профессионального образования.

2015 г. Начали работу курсы повышения квалификации по трехуровневой программе повышения квалификации педагогических работников по НДО «Самопознание».

2016 г. На базе структурного подразделения Центра «Бөбек» Гуманитарного колледжа «Самопознание» гармоничного развития человека проведены первые Городские педагогические чтения по вопросам интеграции Программы НДО «Самопознание» в единое образовательное пространство учебных заведений.

2016 г. Расширена сеть пилотных организаций образования – 71 организация (детские сады, школы, колледжи) во всех регионах страны.

2018 г. По инициативе депутатов Парламента РК определение Программы НДО «Самопознание» закреплено в Законе «Об образовании».

Открытие магистратуры по дисциплине «Самопознание и гуманная педагогика» в КазНУ им. Аль-Фараби в тесном сотрудничестве с ННПООЦ «Бөбек».

Программа НДО «Самопознание» является основой нравственно-духовного возрождения нашего общества. Глобальные изменения в обществе можно осуществить только через систему образования, которая через свои институты может воздействовать не только на корректировку учебного процесса в направлении духовно-нравственных ориентиров, но и посредством внеурочной работы, взаимодействия с семьей влиять уже на внешние структуры и социальную среду в целом.

Таким образом, нравственно-духовное возрождение общества возможно только через создание единого образовательного пространства на основе общечеловеческих ценностей.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Какова роль Программы НДО «Самопознание» в свете происходящих изменений в современном мире?

2. Посмотрите и обсудите видеofilмы о деятельности С. А. Назарбаевой и Проекте «Самопознание».

3. Прочитайте книгу С. А. Назарбаевой «Этика жизни» и составьте 5-минутную презентацию на одноименную тему.

4. Нарисуйте плакат на тему «Будущее планеты Земля в наших руках».

5. Прочитайте книгу А. Н. Нысанбаева, Г. Г. Соловьевой «Изменимся вместе с детьми: Философское обоснование предмета «Самопознание».

Литература по теме

Н. А. Назарбаев. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания», 2017.

С. А. Назарбаева. Этика жизни. – Алматы, 2001.

А. Н. Нысанбаев, Г. Г. Соловьева. Изменимся вместе с детьми: Философское обоснование предмета «Самопознание» // Институт философии и политологии МОН РК. – Алматы, 2002.

Философия в духовном развитии человека на пороге третьего тысячелетия // Институт философии и политологии МОН РК. – Алматы, 2002.

Г. Г. Соловьева. Философия для детей как модель современного образования / Трансформация системы образования: взгляд философов. – Алматы: Арыс, 2000.

А. А. Хамидов. Мировоззренческие основания концепции трансформации образования / Трансформация системы образования: взгляд философов. – Алматы: Арыс, 2000.

<http://ozin-ozit-anu.kz/> Научно-образовательный портал нравственно-духовного обучения и воспитания «Самопознание».

3.1.2 АКТУАЛЬНОСТЬ И КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность. Во второй половине XX в. человечество столкнулось с глобальными проблемами, которые затронули все стороны жизни общества и поставили под угрозу само существование человека (экологические катастрофы, социально-экономический кризис, террористические акты, межнациональные конфликты). Решение указанных глобальных проблем требует поиска новых путей развития цивилизации, и здесь необходимо найти какую-то общую идею, т. е. философию преодоления кризиса.

Поскольку проблема, возникшая на критической стадии развития человечества, находится внутри, а не вне человеческого существа, то и ее решение должно исходить изнутри самого человека. Ученые, философы, педагоги, психологи считают, что основой появления глобальных проблем человечества является широкое распространение **идеологии потребления**. Каждое удовлетворение определенной потребности рождает у человека новую потребность, и он попадает в бесконечный, неисчерпаемый круг, превращаясь постепенно в своего рода экономическое животное.

Распространение идеологии потребления наносит ущерб духовному развитию личности и способствует некритическому отношению к окружающей действительности, развитию конформизма. Как отмечает французский философ-персоналист Ж.-М. Доменак: «Потребление, простой индивидуальный акт становится общественным достоянием. Каждый потребитель благодаря своим покупкам вступает в тесный контакт со всей экономической системой. Таким образом, внешне свободное общество преобразуется в квазитоталитарную систему, которая превращает индивида в дисциплинированного производителя-потребителя».

В результате широкого распространения идеологии потребления в сознании человека укрепляется опасное заблуждение, что целью и смыслом его жизнедеятельности является производство вещей и их потребление. Это, бесспорно, наносит огромный урон духовному миру личности, ограничивает возможности ее всестороннего развития.

Следовательно, чтобы обуздать техническую революцию и направить человечество к достойному будущему, необходимо прежде всего подумать об изменении самого человека, о переориентации человечества с идеологии непрерывного роста производства и потребления материальных ценностей на **духовное самоусовершенствование**.

Современная цивилизация является техногенной, так как развитие человеческой мысли идет в направлении усовершенствования технических средств, а не в направлении развития человеческого потенциала. Например, предпочитается увеличивать скорость вычисления на калькуляторе, чем развивать возможности человеческого мозга для устного вычисления, или

развивать технические приспособления для онлайн-общения, а не возможности человека для глубинного общения, которое возможно даже через мысли, на расстоянии. Мы учимся управлять машинами, но не своими мыслями; мы создаем очистительные сооружения для воздуха и воды, но не умеем очистить свое сердце от злости, зависти, гордыни, обиды; мы осваиваем космос, но не научились жить в мире между собой на нашей родной планете.

Таким образом, большинство мыслителей, придерживающихся различных мировоззренческих ориентацией, сходятся в том, что глобальные проблемы современности – это не чисто экономические, политические или научные, а прежде всего проблемы духовно-нравственные. И их решение возможно лишь на пути внутреннего преображения человека, переориентации его с мирских ценностей на ценности духовные.

Когда речь идет об изменениях социальных и нравственных установок общества, то первый шаг в этом направлении – реорганизация системы образования, так как именно она – основа всех остальных систем общества. Духовно-нравственное образование следует получить каждому человеку, чтобы раскрыть весь свой потенциал. Учителя могут изменить мир, давая детям знания о духовно-нравственных целях и ценностях и вдохновляя их на раскрытие своего внутреннего потенциала. Но для этого учителя сами должны духовно развиваться и расти.

Трудно переоценить роль образования в решении глобальных проблем человечества. Шалва Александрович Амонашвили говорит: *«Никто из нас – учителей, воспитателей, родителей – не является маленьким человеком, от которого мало что зависит. Не надо унижать себя, ибо от нас зависит очень многое: мы есть основная сила в мире образования, и потому судьбы наших детей в наших руках».*

Ключевые понятия духовно-нравственного образования

Итак, современное человечество приходит к осознанию того, что очень важно переориентировать направление развития цивилизации с ценностей производства и потребления на **развитие духовного мира человека и его внутренних возможностей**, поэтому актуальным становится духовно-нравственное развитие каждого человека. В этой связи становится крайне важным осмыслить сущность понятий *духовность, духовность человека, духовно-нравственное образование* и рассмотреть различные подходы к их трактовке, представленные в научно-исследовательской литературе.

В данном параграфе рассмотрим сущность понятий *духовность, духовность человека*, а в следующем – сущность, особенности и общепедагогические принципы духовно-нравственного образования.

Интерес к сущности духовности тесно связан с попыткой постичь феномен человека, понять условия достижения им максимального уровня развития. Уже древние отмечали, что духовность обеспечивает содержательную сторону жизни человека, повышает ее качество, делает возможным разнообразные проявления индивидуальности, улучшает жизнь общества. Поэтому рассмотрение понятия *духовность* следует проводить в тесной связи с сущностью самого понятия *человек*.

Заметим, что слово «человек» состоит из двух корней: «чело» и «век». Чело – это лик, личность, а век – это вечность, т. е. смысл слова «человек» можно понимать как личность, в которой отражается вечность. Если продолжить ассоциативный ряд, то человек – это конечное, в котором отражается бесконечное.

Учитывая сложность и многогранность феномена духовность, рассмотрим его не только как явление, но и с точки зрения его сущности. Философские категории сущности и явления отражают развитие познания как движение мысли от поверхностного, от того, что является нам, ко все более глубокому, скрытому – к сущности. С другой стороны, сущность обнаруживается в форме явления, его внешних признаков, функциональности. *Сущность скрыта от взора человека, явление лежит на поверхности.* Для постижения сущности чело-

век должен научиться расшифровывать данный ему в ощущениях мир явлений. Сущность понятия *духовность* выражают родственные с ним понятия *дух*, *душа*, а его функциональность, проявленность выражают понятия *вечные общечеловеческие ценности*, *культура*, *религия*, *нравственность* и т. д.

Проведенные известным лингвистом Ю. С. Степановым этимологические изыскания относительно слов «дух» и «душа» позволили сделать следующее заключение: «Дух – слово мужского рода, и в соответствии с общим правилом индоевропейской грамматики первое означает нечто основное и доминирующее, а второе, женский род, нечто производное, частное и подчиненное»¹³⁵. То есть *дух* – *самый универсальный пласт бытия, в котором возникает и пребывает душа человеческая*.

Таким образом, понятие *духовность* с точки зрения его сущности означает *наличие духа* в чем-либо: *духовность человека* означает наличие духа в человеке, *духовность природы* – наличие духа в природе и т. д. А с точки зрения явления, *духовность человека* может означать проявление его благородных качеств характера, его культуру или религиозность. *Духовность природы* может проявляться как ее саморазвитие, саморегуляция, красота, энергия, сила природных явлений и т. д.

В современной психолого-педагогической науке существуют различные подходы к пониманию духовности. Учитывая многообразие определений понятия *духовность*, можно условно выделить четыре основных направления. Первые два основаны на материалистическом подходе к пониманию духовности.

1. *Духовность* понимается как *эпифеномен материального, совокупность различных качеств человека*. Исследователи этого, наиболее многочисленного, направления Г. Б. Оспанова, А. С. Курманбекова, А. С. Сарсенова, Р. Ж. Шалтбаева, В. Д. Мещеряков, Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров, Р. М. Салимова и др.

Например, в педагогическом словаре Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова¹³⁶ *духовность* рассматривается как высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, ее ориентированность на действия во благо окружающих, поиск ею нравственных абсолютов.

Р. Ж. Шалтбаева¹³⁷ рассматривает *духовность* как сложное динамическое состояние личности, универсальную интеграцию способностей, потребностей и интересов человека, зависящую от биологического фактора.

В современном психологическом словаре *духовность* определяется как «поиск, деятельность, опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины, самоопределения»¹³⁸.

В последнее десятилетие появились исследования, в которых используется достаточно плодотворный подход к определению духовности как к способу человеческого существования. Например, И. М. Ильичёва¹³⁹ пишет: «Духовность является сущностным, системообразующим качеством человека, преобразующим все его природное начало, влияющим на все уровни его психического отражения и перестраивающим даже наследственные механизмы...»

В вышеописанном подходе *духовность* рассматривается как явление и понимается как совокупность внешних проявлений нравственного, эстетического, мировоззренческого и поведенческого порядка, что, безусловно, верно и позволяет исследовать это явление с педагогической точки зрения. В то же время мы полагаем, что в данном подходе не учитывается сущностная сторона исследуемого феномена, не поддающийся научному описанию дух, что существенно обедняет и удаляет от живой истины. Здесь человек рассматривается как био-

¹³⁵ Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. – М.: Академический проект, 2001. С. 56.

¹³⁶ Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. – М.: Академа, 2005.

¹³⁷ Шалтбаева Р. Ж. Педагогические условия духовно-нравственного воспитания студентов в процессе обучения / Автореф. канд. пед. наук. – Алматы, 2007. С. 45.

¹³⁸ Современный психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008.

¹³⁹ Ильичёва И. М. Духовность в зеркале философско-психологических учений. – М.: Модек, 2003. С. 109.

социометрическое существо, изначальный духовно-душевный ноль, и духовное отождествляется с психическим.

2. *Под духовностью понимается степень овладения человеком культурно-историческими, национальными ценностями или высшими идеалами человечества.* Данный подход представлен в исследованиях И. В. Юстус, В. М. Пустовалова, Б. Д. Болганбаевой, У. А. Ерметова и др. Отдавая должное актуальности вышеописанного подхода, заметим, что в данном контексте духовность рассматривается как часть, производная человеческого бытия, но при этом остается неясным механизм рождения духовного из непосредственной жизнедеятельности человека.

Материалистические подходы к пониманию феномена *духовность* рассматривают его только с точки зрения явления, так как отрицают существование духа, не порожденного в материи. С материалистической точки зрения, все духовное рассматривается как порожденное деятельностью высокоорганизованной материей – мозгом. То есть к области духовного относят возвышенные мысли, благородные идеи, религиозные картины мира, культурное и мифологическое наследие и т. д. Тогда под духовностью человека понимается степень овладения им духовными ценностями.

Следующие два подхода основаны на признании онтологичности духа и духовного начала в человеке.

3. *Это направление в понимании духовности связано с проявлением какой-либо формы религиозного сознания.* В этом плане представляют интерес работы А. А. Корзинкина, Т. И. Власовой. Исторически духовность воспитывалась в религиозном постижении мира, поэтому религиозный опыт духовно-нравственного воспитания личности является богатым материалом для педагогического осмысления.

В то же время религиозное понимание духовности ограничено рамками той или иной религии, что представляет определенную сложность для применения результатов исследования в многонациональном государстве. В задачи светского духовно-нравственного образования входит рассмотрение только того, что объединяет все религии и может принести пользу любому человеку независимо от его веры. В этом плане актуальной становится разработка педагогической теории *светской духовности*.

4. *Дух, духовность понимаются как объективная реальность, изначальная высшая природа не только человека, но и мира. Человек понимается как обладающий врожденным бесконечным духовным потенциалом, стремящимся к реализации.* Происходит переход от модели человека, основанной на редукции его личности к биологическому и социальному уровням, на модель целостного понимания человека, как обладающего высшим духовным уровнем бытия.

Четвертый подход основан на *вечной философии, основополагающей мудрости*, которая вновь и вновь открывается в разных культурах и в разные времена и возрождается в современной постнеклассической философии. Здесь следует отметить исследования философской школы Казахстана А. Н. Нысанбаева, А. Г. Косиченко, Г. Г. Соловьевой, А. А. Хамидова и др.: *«Духовное не порождается ни в одной из форм непосредственной жизнедеятельности человека, оно присутствует в человеке до всякого человеческого действия; нерелигиозные формы человеческого существования понимают под духовным все, что связано с творчеством и глубинным межличностным общением, но это всего лишь след духа, но не его сущность. Духовное не выводимо из мира, но мирское бытие играет какую-то духовную роль; знание и мудрость следуют за духовностью.*

Мудрость – очень высокое состояние, но светское мышление не осознает, что мудрость – следствие просвещенности духа, а вовсе не результат многообразия; иначе, чтобы быть мудрым, надо быть не столько знающим, сколько духовно развитым. Философии как любви к мудрости следует не констатировать факт разрыва материальной и духовной составляющей человека, а совершить дело воссоединения духа и материи, бытия и смысла, сущего и должного. Все человеческое бытие пронизано духом, и вся жизнедеятельность

человека одухотворена...»¹⁴⁰

Модель целостного понимания человека, как обладающего высшим духовным уровнем бытия, представлена в трудах Ш. А. Амонашвили, В. И. Волынкина, В. П. Зинченко, Д. М. Маллаева, М. П. Щетинина, Г. А. Омаровой и многих других педагогов-исследователей.

Именно такое понимание духовности составляет основу философии самопознания и гуманной педагогики. Концептуальная основа Программы НДО «Самопознание» базируется на понимании того, что глубинное, сущностное ядро личности – это **духовное начало**, которое проявляется в нравственности, бескорыстном служении, любви, взаимопонимании и прощении.

Что познает человек о себе, изучая самопознание? Он познает, что человек – это не только тело, чувства, эмоции и ум. Человек – это тот, кто может стать хозяином своего тела, чувств, эмоций, ума. Человек – это вечная душа, высшее духовное начало.

Данный подход к изучению феномена *духовность* с точки зрения его сущности, т. е. наличия духа, не сводимого к материи, требует соответствующих методологических подходов, соответствующего понимания и инструментария исследования.

Полноценное раскрытие понятия *духовность*, на наш взгляд, возможно только при опоре на методологические принципы единства и целостности двух начал бытия: духовного и материального, изначальной духовности человека, многомерности, открытости, незавершенности становления мира и человека.

Принцип единства и целостности двух начал бытия (духовного и материального) состоит в том, что дух существует как онтологическая данность, не порожденная материей. Дух проявляется в материи, а материя оживляется и творится духом. Каждый человек сущностно духовен, т. е. обладает творящим духовным началом.

Вся природа сущностно духовна, но только человек обладает самоосознанием и разумом, поэтому через человека дух может осознать сам себя. Тогда человек становится духовным сотворцом.

Принцип единства и целостности материального и духовного предполагает концепцию единого духовно-материального мира. П. Г. Олдак пишет: «В философском плане идеалистические воззрения – тезис, материалистические воззрения – антитезис. Следующая ступень – синтез, отрицание отрицания, возвращение к тезису, обогащенному на ступени антитезиса. Синтез видится в принятии единого духовно-материального мира: материя (объективная реальность) представлена субстанциями, которые имеют как физическую природу (данную нам в восприятии), так и духовную природу (данную нам в интуитивном постижении)»¹⁴¹.

А. А. Корзинкин в научном исследовании «Духовно-нравственная концепция воспитания личности и современное образование»¹⁴² подчеркивает, что в методологическом плане можно говорить о законе цельности и единства противоположностей. Сущность данного закона в том, что материальное и духовное – это не противоположное в едином, а полнота единого, и вопрос не в противоречиях, наполняющих это единство, а в принятии постулата многомерности мира и человека. При этом человек и мир понимаются как многомерные и многоуровневые по своей архитектонике, сущностно эквивалентные (по словам П. А. Флоренского, «равномощные») друг другу и

¹⁴⁰ Философия в духовном развитии человека на пороге третьего тысячелетия/ Науч.рук. А. Г. Косиченко // Институт философии и политологии МОН РК. – Алматы, 2002.

¹⁴¹ Олдак П. Г. Теогносеология: миропостижение в рамках единения науки и веры. – Новосибирск: «Вист», 1994. С. 10.

¹⁴² Корзинкин А. А. Духовно-нравственная концепция воспитания личности и современное образование /Дис.канд. пед. наук. – Курск, 1999. С. 17.

находящиеся в абсолютном движении становления.

В методологическом плане нужно отметить, что *дух* и *душа* как сущностные характеристики духовности не поддаются научному постижению в силу своей природы. В то же время объективность существования духовной реальности приводит нас к необходимости учета ее в научном познании, а ее проявленность в виде гармонии устройства Вселенной и нравственного начала в человеке позволяет проводить научные исследования.

Здесь важно замечание В. П. Зинченко о том, что *душа была и остается для нас тайной, но тайной не фиктивной, а онтологической, существование которой является надежной профилактикой против скоропалительных и плоских решений*. Неясность и тайна, присущие духовным явлениям, сравниваются ученым с неясностью и тайной, присущим великим произведениям искусства, ибо те и другие отражают саму суть жизни. Он также замечает: «Психологи должны вначале признать существование души, ее объективность, а потом уже строить догадки о том, что она такое!»¹⁴³

Вопросы духовности человека рассматривались многими великими психологами и педагогами конца XIX – начала XX в. Выдающийся психолог А. А. Ухтомский утверждал, что человека следует познавать целиком, не только его тело, мозг, физиологию, но и весь духовный организм. Согласно ему, доминантой человека должно быть внимание к духу: «Это постоянное, бодрственное прислушивание к тому, что желается в нашем духе, как он живет, болеет, поднимается и растет»¹⁴⁴.

Философ-педагог И. А. Ильин рассматривал духовность как объективную реальность, являющуюся внутренним источником способности человека чувствовать, думать, познавать: «...найти начало духовности в себе самом, в той самой субъективной глубине, которая сама спрашивает, испытывает, желает, мыслит, воображает и чувствует. В этой самой глубине своей человек есть личный живой дух»¹⁴⁵. Если бы человек пытался определить себя как «это тело», «это живое тело», «это одушевленное тело», ни одной из таких характеристик он не смог бы обозначить и постигнуть свое главное естество – дух. Философ-педагог был убежден в том, что именно духовное начало дает человеку нечто такое, из-за чего стоит жить, стоит воспитывать себя и других. «**Человек есть личный дух**», – афористично и емко констатировал Ильин.

К. Д. Ушинский утверждал, что смыслообразующую основу нравственного поведения нужно искать не вовне, а внутри – в духовной составляющей человека, где он выходит на бесконечность бытия и осознает внутри высший нравственный закон. Свои педагогические концепции великий педагог соизмерял с вечностью, духом: «Идеями питается дух, и в них происходит его развитие, предел которого, как мы верим, не ограничивается земной жизнью, иначе само развитие духа – высший процесс в природе – являлось бы чем-то бесцельным и ненужным»¹⁴⁶.

В то же время развивается направление в психологии, отрицающее духовное начало в человеке. Например, У. Джеймс, один из основоположников прагматизма, писал: «Человек – это организм, реагирующий на получаемые впечатления»¹⁴⁷. По Джеймсу, истинность знания определяется его полезностью для успеха наших поступков, а цель мышления состоит в выборе средств, необходимых для достижения успеха. В советское время Б. Г. Ананьев предлагал отменить психологию и заменить ее рефлексологией: «Рефлексология противопоставляется психологии как «науке» субъективной и идеалистической»¹⁴⁸.

Таким образом, из триады «дух – душа – тело» были убраны первые две составляющие, и осталось только тело, т. е. считалось, что физиология и желания человека полностью определяют его бытие. Понятие «душа» казалось слишком субъективным, и в своем стремлении к объективности психология едва не отказалась от самой себя. Как заметил великий русский

¹⁴³ Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. Психолого-педагогические основы построения развивающего обучения Эльконина Д. Б. – Давыдова В. В. – М.: Гардарики, 2002. С. 403.

¹⁴⁴ Ухтомский А. А. Интуиция совести. – СПб.: Петербургский писатель, 1996.

¹⁴⁵ Шеховская Н. Л. Ильин А. И. и Ушинский К. Д.: «диалог» о духовности // Педагогика, 2005. №10. С. 68.

¹⁴⁶ Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения в 2 т. Т. 2. – М., 1953. С. 533.

¹⁴⁷ Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. Психолого-педагогические основы построения развивающего обучения Эльконина Д. Б. – Давыдова В. В. – М.: Гардарики, 2002. С. 403.

¹⁴⁸ Там же. С. 61.

историк В. О. Ключевский, если раньше психология была наукой о душе, то теперь она является наукой об отсутствии таковой. Психология почти освободилась от «субъективизма» примерно в то же время, как физики пришли к выводу, что печать субъективности лежит на фундаментальных законах физики.

В советской науке духовное рассматривалось как эпифеномен материального, порождение или продукт индивидуального разума или мозга. Так как с позиций материалистического мировоззрения человек понимался как душевно-духовный ноль, существо общественное по своей сути, а человеческим способом бытия считалась предметная деятельность, то источником нравственности считались социально-экономические отношения в обществе. Например, А. А. Калюжный писал: «Нравственность – явление вторичное, производное. Тайна нравственности заключена не в ней самой, а ее истоки в материально-экономических потребностях общества»¹⁴⁹. Таким образом, нравственность основывалась на временных, переходящих ценностях, а ее понятия менялись, приспосабливались к окружающей действительности.

Современной педагогической науке важно осознать, что нравственность, лишенная своей вечной духовной основы, становится неустойчивой. Как подчеркивает М. А. Андрианов: «Изъятие из воспитания духовной составляющей схоже с беспечным строительством дома на песке. Ведь возведенная таким образом бездуховная нравственность окажется непрочной, шаткой и не выдержит испытания временем»¹⁵⁰. Более того, душевные способности в данном случае станут лишь средствами достижения материальных благ. А. А. Корзинкин подчеркивает, что «с таким смыслом воспитательный процесс носит прагматический характер, не сочетаемый с нравственным основанием, но если принять за основу ценность души, то меняется шкала жизненных ориентиров»¹⁵¹.

Приведем интересный пример, подтверждающий вышеописанное мнение. Президент Гарвардского университета Дерек Бок целую главу своей книги «Университеты и будущее Америки» посвятил анализу нравственного состояния американской молодежи. Автор начинает с XIX в., показывая, что в первой его половине в американских колледжах нравственное начало было очень сильным. Но после выхода в свет книги Ч. Дарвина «Происхождение видов» ситуация стала меняться. Хотя сам Дарвин не был враждебен по отношению к религии, скорее напротив, тем не менее, предложив убедительную теорию неуправляемых изменений в мире, он способствовал рождению нового менталитета, в котором не было места единому божественному началу. Результат оказался таким, что «ко времени Второй мировой войны нравственный климат колледжей XIX в. исчез из научных заведений»¹⁵².

С конца 20-х – начала 30-х годов XX в. начали решительно пересматриваться механистические подходы к пониманию психического, и были даны достаточно глубокие трактовки психического начала в человеке. В этой связи следует особо отметить исследования выдающегося психолога С. Л. Рубинштейна и школу культурно-исторической психологии Л. С. Выготского.

С. Л. Рубинштейн предложил достаточно глубокие трактовки психического начала в человеке. Он полемизировал с точкой зрения теории интеоризации (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин), рассматривающей психическое как порожденное внешней, практической деятельностью по мере перехода внешних действий во внутренний план. Рубинштейн, рассматривая психическое как процесс, видел в таком подходе неизбежное нарушение преемственности. Если психика действительно порождается предметной деятельностью, то вначале этой деятельности нет никаких даже простейших психических компонен-

¹⁴⁹ Калюжный А. А. Подготовка будущего учителя к осуществлению нравственного воспитания учащихся в процессе обучения. – Алма-Ата, 1983. С. 7.

¹⁵⁰ Андрианов М. А. Философия для детей: пособие по воспитанию детей в семье и школе. – Минск: Современное слово, 2004. С. 10.

¹⁵¹ Корзинкин А. А. Духовно-нравственная концепция воспитания личности и современное образование / Дис. канд. пед. наук. – Курск, 1999. С. 10.

¹⁵² Бок Д. Университеты и будущее Америки – М.: Издательство Московского университета, 1993.

тов. По мнению ученого, сам по себе бесспорный факт интериоризации выражает собой не возникновение, а одну из ступеней последующего развития психики. Психическое выступает не только как обусловленное внешним, но и как обуславливающее, т. е. определяет, регулирует, направляет деятельность человека¹⁵³. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в человеке изначально существует нечто, не порожденное никаким видом деятельности. Рубинштейн назвал это *психическим*.

Школа культурно-исторической психологии утверждала, что посредством системы знаков и символов как языка культуры и искусства осуществляется управление процессами индивидуальной деятельности субъектов (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, М. М. Бахтин, Г. Г. Шпет, К. А. Абульханова-Славская и др.). Действительно, связь между внутренним и внешним выражается и постигается только через символ, поэтому изучение символа для психологии очень важно. Самого человека можно рассматривать как символ единства внешнего и внутреннего. Поэтому символы не должны выводиться из «сходства», так как в символе внешним (явление) символизируется внутреннее (сущность), и в то же время внутреннее есть внешнее, идеальное – реальное, мысль – вещь.

Подобную позицию занимает В. П. Зинченко, который подчеркивает важность понимания духовности, как идущей от высшей природы человека, а не только как порожденной в какой-либо форме человеческой деятельности: «Духовность есть условие движения к вершинной психологии, которая, согласно Л. С. Выготскому, определяет не глубины, а вершины личности. Движение к духовности «снизу», лишь со стороны предметной деятельности или со стороны фрейдовского «Оно», как бы ни была важна их роль в развитии человека, не только бесплодно, но и опасно. Движение «снизу» обязательно должно быть наполнено движением «сверху», со стороны духа. Психологи и педагоги, которые ставят себе такую цель, должны будут погрузиться в духовный опыт человечества, чтобы расширить свое сознание и укрепить собственный дух»¹⁵⁴.

Заметим, что в данном подходе духовность не порождается в деятельности, она существует до деятельности, изначально в человеке и мире, но в то же время осознать свое духовное начало и проявить его человек может только через деятельность. Возвращая психологии ее изначально значение как науке о душе, В. П. Зинченко говорит о психологической педагогике как о педагогике, признающей реальность души и духа: «Не давая определения души, зафиксируем, что *душа и дух есть реальность*. Они не менее объективны, чем так называемое объективное, например, материя (в философском смысле)»¹⁵⁵.

На новом витке человеческого познания вновь восстанавливается триада «дух – душа – тело», обогащенная пройденным опытом человечества. Таким образом, тело человека всего лишь видимая верхушка айсберга. Огромная часть человеческого существования проходит в областях, невидимых человеческим глазом, но это не значит, что этих областей нет.

В современном учебнике философии А. Г. Спиркин предлагает следующее понимание человека: «*Человек есть воплощенный дух и одухотворенная телесность, духовно-материальное существо, обладающее разумом. И в то же время это субъект труда, социальных отношений и общения*»¹⁵⁶.

Все вышесказанное позволяет дать следующее определение.

Духовность (дух, духовная реальность) – это объективная реальность, онтологическая данность, которая не является производной человеческой деятельности. Это единая универсальная сущность всей Вселенной и человека.

¹⁵³ Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – СПб.: Питер, 2003. С. 109.

¹⁵⁴ Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. Психолого-педагогические основы построения развивающего обучения Эльконина Д. Б. – Давыдова В. В. – М.: Гардарики, 2002. С. 365.

¹⁵⁵ Там же. С. 33.

¹⁵⁶ Спиркин А. Г. Философия. – М.: Гардарики, 2006. С. 23.

Во Вселенной духовная реальность проявляется как жизнь, движение, развитие, порядок, гармония; в совокупном сознании человечества она проявляется как общечеловеческие ценности, высшие идеалы; в индивидуальном сознании человека проявляется как совесть, нравственность.

Различна степень осознания человеком духовного уровня своего бытия. Уникальность человеческого существования заключается в том, что только человек, используя свой разум, может осознать свою духовную природу и сущностное родство со всей Вселенной. Осознав себя как духовное существо, человек начинает путь духовно-нравственного преображения.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Что такое *идеология потребления* и в чем ее опасность? Приведите примеры проявления идеологии потребления.

2. Если вы захотите сделать современный мир лучше и добрее, с чего вы начнете?

3. Какова роль образования в решении глобальных проблем человечества?

4. Поразмышляйте над высказыванием К. Д. Ушинского: «Окружите человека всеми этими благами (имеются в виду блага цивилизации), и вы увидите, что он не только не делается лучше, но даже не будет счастливее. И что-нибудь одно из двух: или он будет тяготиться самой жизнью, или быстро будет 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, томится голодом...»¹⁵⁷

5. Поразмышляйте над высказыванием Рудольфа Штейнера, основателя вальдорфской педагогики: «Человек – гражданин трех миров. Физическим телом он принадлежит к физическому миру, своей душой он строит себе свой собственный мир, а через дух перед ним раскрывается мир, который выше обоих этих миров»¹⁵⁸.

Работа в группах. Обсудите в группах четыре направления в определении понятия *духовность*.

Литература по теме

В. П. Зинченко. Психологические основы педагогики. Психолого-педагогические основы построения развивающего обучения Эльконина Д. Б. – Давыдова В. В. – М.: Гардарики, 2002.

К. Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения в 2 т. – М., 1953.

А. А. Ухтомский. Интуиция совести. – СПб.: Петербургский писатель, 1996.

С. Л. Рубинштейн. Бытие и сознание. – СПб.: Питер, 2003.

И. М. Ильичёва. Духовность в зеркале философско-психологических учений. – М.: Модек, 2003.

Р. А. Мукажанова, Г. А. Омарова. Методика преподавания дисциплины «Самопознание» в школе: Пособие для учителей. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2013.

3.1.3 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Для того чтобы раскрыть психологические основы Программы НДО «Самопознание», рассмотрим структуру сознания и то, каким образом наше сознание получает и перерабатывает информацию, поступающую из внешнего мира.

Структура сознания, его природа – один из кардинальных вопросов психологии, который наиболее тесно связан с духовностью человека.

В мировой психологии накоплен богатый материал по исследованию духовного аспекта

¹⁵⁷ Шеховская Н. Л. Ильин А. И. и Ушинский К. Д.: «диалог» о духовности // Педагогика, 2005. №10. С. 69.

¹⁵⁸ Штейнер Р. Теософия. – М.: Эксмо, 2002. С. 35.

личности. Существует несколько подходов, основанных на различных трактовках структуры сознания. Основной вопрос философии «Что первично – дух или материя?» в психологии формулируется как «Что первично – сознание или бытие?» Ученые подчеркивают сложность научного осмысления сознания: «Сознание – это эпифеномен, который ускользает от научного исследования и концептуального анализа, подобно воде, протекающей сквозь сито»¹⁵⁹.

З. Фрейд впервые структурировал сознание человека, выделив область *бессознательного (подсознание)*¹⁶⁰. Исследуя неврозы, он обнаружил вытесненные из области сознания эмоции и назвал эту область *подсознанием*. Так как Фрейд рассматривал в основном патологические случаи, то универсализация его теории привела к умалению возможностей человека.

К. Г. Юнг расширил понимание бессознательного, выделив, помимо низших, личностных уровней, *уровни коллективного бессознательного, высшие уровни (сверхсознание)*¹⁶¹. Также он показал, что переживание высших уровней – *трансперсональные переживания* – имеют терапевтический эффект и, более того, облагораживают человека, пробуждают в нем творческую энергию.

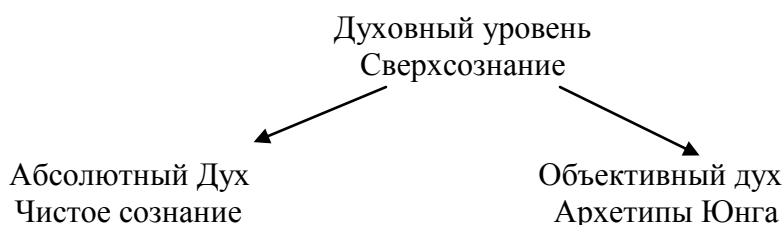
В конце 60-х годов XX в. в США возникла *трансперсональная психология* – одно из направлений современной психологии, которое обосновывает значимость духовных аспектов психики. Основатели этого течения известные философы, психологи и психотерапевты К. Г. Юнг, А. Г. Маслоу, К. Роджерс, С. Гроф, К. Уилбер, Э. Фромм, Р. Эммонс и др. Трансперсональная психология была отчасти создана для изучения высшего (трансперсонального) переживания. Сделав предметом своего исследования измерения высшего духовного опыта, она стремится включить в спектр психологического знания духовный поиск мировых философских и религиозных традиций.

В плане нашего исследования особый интерес представляет *теория личности*, которая постулирует существование трансперсонального уровня бытия человека (духовного уровня). Понимая духовность как надличностное начало в человеке, заметим, что на английском языке *надличностное* – это *трансперсональное*.

Один из ярких представителей трансперсональной психологии К. Уилбер рассматривал человеческую личность как многоуровневое, многомерное явление, выделяя высший уровень осознанности, на котором мы тождественны Вселенной, Всеединому, точнее говоря, «мы – Всеединое»¹⁶².

Известный психолог С. Гроф пишет: «Наша новая идентичность становится гораздо шире – мы отождествляемся с другими людьми, животными, природой, космосом в целом. Иными словами, в нас развивается духовная, или надличностная самость. Это ведет к более широкой расовой, культурной, политической и религиозной терпимости и повышенной экологической осознанности»¹⁶³.

Трансперсональная психология выделяет подуровни трансперсонального (духовного) уровня – *чистое сознание* и *коллективное бессознательное* (архетипы Юнга), схематически изображенные на рисунке.



¹⁵⁹ Уилбер К. Вечная психология: спектр сознания // Пути за пределы «эго». – М.: Открытый мир, 2006. С. 36.

¹⁶⁰ Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1990.

¹⁶¹ Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. – М.: Инициатива, 1994.

¹⁶² Уилбер К. Вечная психология: спектр сознания // Пути за пределы «эго». – М.: Открытый мир, 2006. С. 47.

¹⁶³ Гроф С., Ласло Э., Рассел П. Революция сознания: трансатлантический диалог. – М.: АСТ, 2004.

В теории Гегеля мы находим аналогичное деление:

- *субъективный дух* (человек);
- *объективный дух* (мир культуры, языка, традиций, т. е. феноменов и творений субъективного духа);
- *Абсолютный Дух* как Бог, который обеспечивает полноту жизни и познания.

Чистое сознание описано во многих философских и религиозных учениях как Абсолютный Дух. Коллективное бессознательное (архетипы Юнга) соответствует объективному духу по Гегелю. Приобщение к коллективному бессознательному может рассматриваться как ступенька для человека на пути к *высшей трансценденции чистого сознания*. Например, К. Уилбер выделяет трансперсональные уровни, где человек еще не осознает своей тождественности Всему, но вместе с тем его самоидентификация не ограничивается пределами своего физического существования.

Трансперсональная психология имеет свою специфику, заключающуюся в том, что духовное, трансперсональное познается только в субъективном глубинном опыте.

На исследование духовного уровня можно выйти только через людей, осознавших свой духовный уровень бытия.

Поэтому А. Г. Маслоу исследовал психологически здоровых людей: «Можно сказать, что Фрейд представил нам патологическую часть психологии, и мы должны дополнить ее здоровой частью. Возможно, эта здоровая психология даст нам больше возможностей контролировать себя и свою жизнь»¹⁶⁴. Хотя Маслоу, как правило, относят к гуманистической психологии, сам о себе он говорит так: «Я – фрейдист, и я же – бихевиорист, и я же – гуманист. И если уж на то пошло, то вся моя деятельность направлена на развитие четвертой психологии – психологии трансцендентного»¹⁶⁵.

Одним из важнейших положений трансперсональной теории личности является то, что *внутренняя самость человека, не навязанная извне, идущая из самых глубин человека, общечеловечна*. Здесь кроется интересный парадокс: погружаясь в свою *субъективную глубину*, мы открываем *объективный духовный мир*; стремясь раскрыть свою индивидуальность, уникальность, отличие от других, мы подходим к раскрытию *общечеловеческого* в нас. Карл Роджерс сформулировал этот парадокс следующим образом: «Чем глубже мы познаем свою особенность и свою уникальность, чем настойчивее ищем свою уникальную идентичность, тем ярче в нас проступает общечеловеческое»¹⁶⁶.

Очевидно, что существует и обратный процесс: чем больше мы познаем общечеловеческое в нас и осознаем сущностное присутствие общечеловеческого в других, тем ярче переживаем свою индивидуальность и уникальность. Маслоу назвал оба этих процесса, протекающих одновременно, «вочеловечиванием» человека.

Процесс преодоления личностных уровней существования, поднятия человека над эго и осознания им своего надличностного духовного уровня существования Маслоу назвал **трансценденцией**.

«Самоактуализированный человек, совершивший трансценденцию, универсален. Он принадлежит человечеству. Его питает определенная культура, но он поднимается над ней, во многом он независим от нее... Трансценденция может означать вид на жительство в высшей реальности, умение говорить языком высшего бытия, высшее постижение без конца и без срока»¹⁶⁷.

Таким образом, можно выделить следующие положения трансперсональной теории личности.

¹⁶⁴ Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997. С. 21.

¹⁶⁵ Там же. С. 18.

¹⁶⁶ Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – СПб., 1997. С. 199.

¹⁶⁷ Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997. С. 23.

➤ Современным аналогом философских понятий *душа, дух* являются психологические понятия *сознание, сверхсознание, трансперсональный уровень сознания*.

➤ Человек несет в себе *вечное чистое сознание*, которое является источником внутренних сил человека, его потенции к саморазвитию и самосовершенствованию.

➤ Каждый человек способен к *трансценденции*, т. е. к преодолению личностных уровней существования, поднятию над уровнем эго. В этом достигается высшая степень *самоактуализации личности*.

➤ Психически здоровые люди склонны к высшим (трансперсональным) переживаниям – кратким, но очень интенсивным, значимым переживаниям блаженства, благополучия, расширения сознания и единства с окружающим миром.

Иерархическая структура личности. В психолого-педагогической литературе существует тенденция условного деления целостного существования человека на уровни. Совокупность взаимосвязанных уровней, обеспечивающих все стороны функционирования индивида как целого, В. С. Мерлин предложил назвать *интегральной индивидуальностью*¹⁶⁸. Также он обосновал принцип иерархического строения уровней и принцип взаимоотношений между уровнями.

Принципы иерархического строения интегральной индивидуальности В. С. Мерлина

✓ На каждом уровне действуют свои закономерности, но при этом высшие уровни располагают определенными возможностями для управления низшими уровнями, вернее, включения их в решение задач, возникающих на высших уровнях.

✓ Возможны и обратные взаимоотношения.

✓ Функция интегральной индивидуальности как целого заключается в поддержании устойчивого равновесия между уровнями.

Здесь мы рассмотрим иерархические уровни личности, существенно отличающиеся от тех уровней личности, которые выделял Мерлин, но принцип иерархического строения останется прежний. Данная иерархическая структура личности была представлена и обоснована в исследованиях Г. А. Омаровой¹⁶⁹.

Разделим условно целостное существование человека на пять уровней. При этом заметим, что мы рассматриваем эти уровни как присущие каждому человеку с рождения (кроме ментального и нравственного, которые развиваются параллельно с развитием мышления).

Иерархические уровни интегральной индивидуальности

- | | |
|--|-----------|
| 1. <i>Духовный</i> – надличностный уровень (дух, чистое сознание, сверхсознание) | } Я – эго |
| 2. <i>Нравственный</i> (высший ум) | |
| 3. <i>Ментальный</i> (низший ум) | |
| 4. <i>Психоэмоциональный</i> (подсознание) | |
| 5. <i>Физический</i> | |

Далее приведем краткое описание уровней интегральной индивидуальности, начиная с нижнего физического уровня.

Физический уровень, видимый уровень человеческого существования, связан с развитием и активностью физического тела.

Психоэмоциональный уровень – это чувства, эмоции, темперамент, возникающие в подсознании человека. Через пять органов чувств информация из внешнего мира попадает в подсознание (иногда сознательно, иногда минуя сознательный уровень), где приобретает психоэмоциональную окраску. Рождаясь в подсознании, чувства и эмоции осознаются на уровне *сознательного ума*.

Ментальный и нравственный уровни представляют собой уровни сознательного ума

¹⁶⁸ Мерлин В. С. Очерк интегральной индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986.

¹⁶⁹ Омарова Г. А. Духовно-нравственное воспитание студентов вузов на основе общечеловеческих ценностей. – Алматы, 2010.

человека.

Ментальный уровень человека – это его низший сознательный ум, т. е. мысли, выражающие желания, эмоции, пристрастия, соответствующие индивидуальному существованию человека. Обыденное, бытийное мышление человека относится к этому уровню.

Нравственный уровень человека – это *высший сознательный ум*, выражающий общечеловеческие вечные ценности добра, справедливости, сочувствия, готовности прийти на помощь, а также дающий человеку способность различать добро и зло, истинное и ложное, вечное и временное.

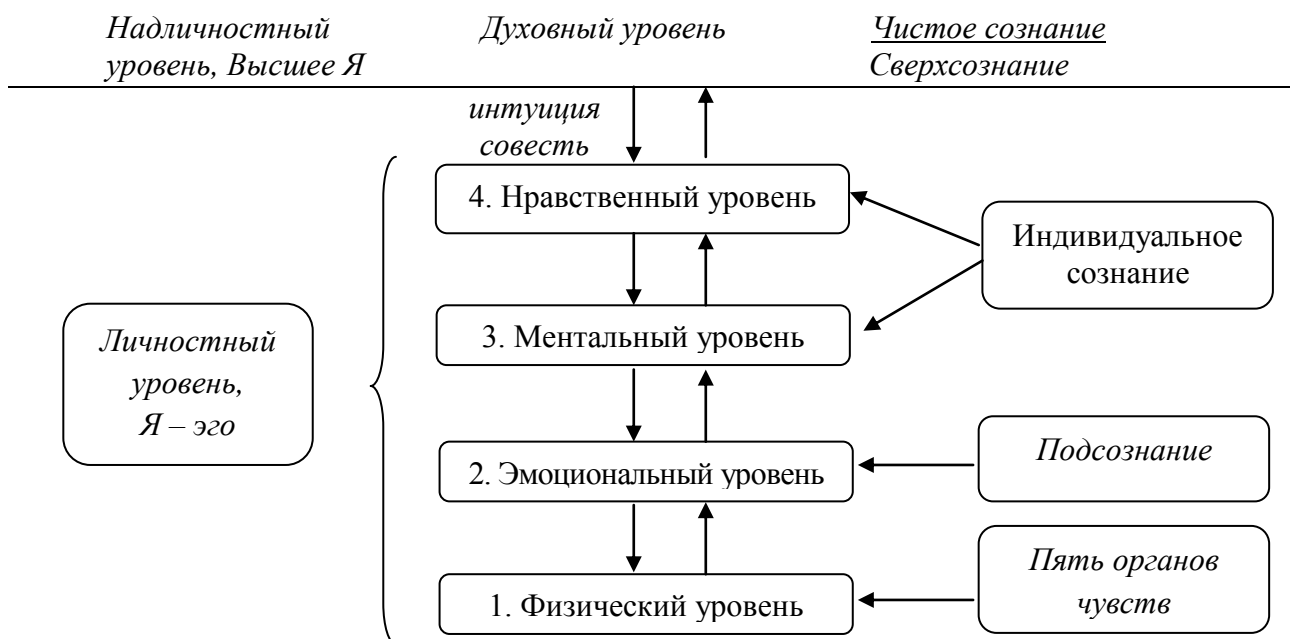
Духовный уровень человека мы рассматриваем как надличностный, трансперсональный уровень бытия, на котором маленькое личностное «я» человека сливается с Вселенским «Я» мироздания, которое и есть единое, высшее «Я» каждого человека. Тем самым на этом уровне все многообразие мира сливается в Единое Духовное Начало.

Этот уровень в трансперсональной психологии часто называется *уровнем сверхсознания*. Назовем его *духовно-нравственной осознанностью личности* – осознание личностью своей высшей духовной природы, т. е. надличностного, духовного и нравственного уровня своего существования.

Совокупность психоэмоционального, ментального и нравственного уровней человека можно рассмотреть как его *душу*, а духовный уровень – как *дух*. С точки зрения онтологии, духовный уровень, рассматриваемый как трансперсональный уровень сознания, существовал до человеческого рождения и потенциально присутствует в каждом рожденном человеке неизменно до самой его смерти. Физический и психоэмоциональный уровни возникают с рождением человека и развиваются в течение жизни. Ментальный и нравственный уровни возникают и развиваются вместе с возникновением и развитием мышления и социальной деятельности.

Далее для решения задач нашего исследования на основе изучения психолого-педагогической литературы рассмотрим, как влияет расширение духовно-нравственной осознанности личности на ее развитие и становление. Для этого остановимся более подробно на взаимоотношениях между уровнями интегральной индивидуальности.

Иерархия взаимоотношений уровней интегральной индивидуальности



Напомним принципы иерархического строения уровней интегральной индивидуальности: на каждом уровне действуют свои закономерности, но при этом высшие уровни располагают определенными возможностями для управления низшими уровнями, вернее, включения их в решение задач, возникающих на высших уровнях. Возможны и обратные взаимоотношения.

Как видим, в представленной схеме иерархии *физический уровень* управляется с уровня психики, т. е. наши эмоции и чувства определяют развитие физического тела. Например, когда мы испытываем радость и покой, то в теле выделяются особые вещества – эндорфины, которые повышают иммунитет человека. Психическое как бы пронизывает физическое тело. Например, испытывая эмоцию страха, тело, каждая его клеточка напрягаются и сжимаются.

Существует и обратная связь, т. е. процессы, происходящие на физическом уровне, влияют на состояние психики человека. Но принцип иерархии состоит в том, что психический уровень не определяется полностью совокупностью процессов, происходящих в физическом теле, и с уровня психики человек может, если захочет, управлять своим телом для решения задач, возникающих на психоэмоциональном уровне. Например, когда человек физически болен, но психологически настроен на какой-либо вид активной деятельности, то он способен мобилизовать свое физическое тело для успешного выполнения требуемой деятельности. И наоборот, как известно из современной медицины, сниженное эмоциональное состояние может вызвать болезнь физического тела.

В свою очередь, *ментальный уровень* (наши мысли) определяет наше психоэмоциональное состояние. Действительно, именно наши мысли, пристрастия, симпатии и антипатии вызывают те или иные эмоции. Ментальное как бы пронизывает психоэмоциональное, так как любое наше эмоциональное состояние вызвано тем или иным настроением мыслей. И в этом случае наблюдается обратная связь, т. е. определенное психоэмоциональное состояние вызывает те или иные мысли.

Здесь важно понять, что ментальный уровень не определяется полностью совокупностью процессов, происходящих на психоэмоциональном уровне человека, и с уровня мысли человек может, если захочет, управлять своими эмоциями для решения задач, возникающих на ментальном уровне. То есть, если человек примет какую-либо мысль как истинную и важную, то эта мысль, многократно воспроизведенная в мышлении, изменит психоэмоциональное состояние и, как следствие, изменится физическое состояние человека. Примером тому является использование аутотренинга, аффирмаций в современной психологии. В более широком смысле можно сказать, что *знания меняют, трансформируют человека*.

Ментальный уровень находится в непосредственном управлении *нравственным уровнем*, так как мысли, которые рождаются в уме, находятся под контролем совести, нравственных норм поведения, принимаются или отвергаются. Человек может руководить своими мыслями (если захочет) на основе различения между тем, что плохо и что хорошо, т. е. в зависимости от того, насколько развито в нас осознание нравственности. С уровня нравственности мы можем управлять ментальным уровнем для решения задач, возникающих на нравственном уровне.

И, наконец, *духовный уровень*, который является источником духовной энергии, смысла и ценностей для всех уровней существования интегральной индивидуальности. Нравственный уровень можно рассматривать как проекцию духовного уровня на индивидуальный интеллект человека.

Рассмотрим более подробно уровни сознательного ума: *ментальный* и *нравственный*. Мы разделили сознательный ум на два уровня, чтобы подчеркнуть тот факт, что низший ум отражает содержание подсознания и выражает материальные, личностные интересы человека, а высший ум отражает надличностное, духовное бытие человека. То есть ментальный уровень отражает информацию, поступающую через пять органов чувств из внешнего мира в сознательный ум. Нравственный уровень обращен к духовному уровню, переводит в форму мысли и слова (более широко: в форму искусства и науки) информацию, поступающую с духовного уровня через интуицию и голос совести, и предстает в форме вечных ценностей, наиболее общих законов

мышления, способности к научному мышлению и в виде априорного знания.

Информация с духовного уровня на уровень сознательного ума транслируется с помощью интуиции и голоса совести.

Современные психологи заметили, что интуиция является основным источником рождения принципиально нового. Доказательства этому мы находим в истории науки и искусства. Многие великие деятели науки и культуры своими лучшими творениями обязаны вдохновению, озарению, внезапной вспышке интуиции, того моцартовского «мгновения, когда слышна еще не написанная симфония».

К. Г. Юнг приводит много примеров, когда новые знания не добываются из опыта, не выводятся из старых знаний, а *интуитивно* постигаются. Бетховен говорил о том, что он не придумывал музыку, а слышал ее во внутренней тишине: «Музыка не в нотах, она между нотами». Французский математик Пуанкаре и немецкий химик Кекуле обязаны своими важнейшими научными открытиями внезапному озарению. Р. Декарт во вспышке просветляющего откровения увидел «порядок всех наук». «Открытие, – свидетельствует А. Эйнштейн, – не является делом логического мышления, даже если конечный продукт связан с логической формой»¹⁷⁰. Г. Гельмгольц писал: «Мысль осеняет нас внезапно, без усилия, как вдохновение»¹⁷¹.

Заметим также, что существует множество примеров того, как интуитивное мышление, озарение меняли в лучшую сторону жизни простых, не известных широкой публике людей. Более того, у каждого человека были в жизни интуитивные озарения хотя бы при решении нестандартных математических задач.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что в процессе рождения нового решающую роль играет интуитивное мышление как в науке, так и в искусстве.

Так как духовный уровень находится выше ума в иерархической структуре, то он никогда полностью не рационализируется, не постигается умом, но непосредственно переживается в глубинном внутреннем опыте, вспышках озарения, вдохновения, через интуитивное прозрение. Такие переживания подробно описаны А. Г. Маслоу. Он называет их *высшими переживаниями*, и его исследования подтверждают, что «большинство людей, хотя бы раз в жизни испытали высшие переживания, пережили мгновение экстаза».

А. А. Ухтомский настойчиво рассеивал заблуждение в ошибочном представлении о том, что истина – это продукт абстрактного ума. От такого ума, лишённого сердца, нравственности, один шаг до безумия. «Истина – это понятие прежде всего нравственного порядка, открывающаяся человеку до всякой науки и зачастую не внушаемая и многими годами научной работы»¹⁷².

В этом качестве истина мыслится как «этическое действие»¹⁷³, которое Ухтомский связывал с интуицией совести. Интуицию ученый считал дологическим аппаратом, который «принципиальнее, первоосновнее, возник раньше, чем буква». «Совесть (со-весть) – таинственный, судящий голос внутри нас, собирающий в себе все источники и порядки ведения, все унаследованные впечатления от жизни рода и предупреждающий особыми эмоциями высшего порядка о должных последствиях того, что сейчас делается перед нами»¹⁷⁴.

Таким образом, мышление на уровне высшего ума – это не только когнитивно-познавательная деятельность, но и глубокое позитивное эмоционально-ценностное переживание. А. Г. Маслоу: «Мы обнаружили, что высшее переживание включает в себя два компонента – эмоциональный, то, что мы называем экстазом, и интеллектуальный, т. е. озарение. Это неплохой способ познания внутренних ценностей, безусловно помогающий как физическому оздоровлению, так и личному росту, способствующий движению человека к самоак-

¹⁷⁰ Олдак П. Г. Теогносеология: Миропостижение в рамках единения науки и веры. – Новосибирск: Вист, 1994. С. 187.

¹⁷¹ Там же.

¹⁷² Зинченко В. П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология // Вопросы психологии. 2000. №4. С. 94.

¹⁷³ Ухтомский А. А. Интуиция совести. – СПб.: Петербургский писатель, 1996. С. 82.

¹⁷⁴ Там же.

туализации и в очеловечности»¹⁷⁵.

Общепринятым в психологии является положение о том, что *потребностно-мотивационная сфера личности является источником ее активности, побуждает к деятельности*. Под *потребностью* в психологии понимают испытываемую человеком нужду в чем-либо. Потребности динамичны и изменчивы, они могут быть осознанными или неосознанными, потенциальными или актуализированными. Одной из самых популярных в науке является предложенная А. Г. Маслоу *иерархия потребностей*.

Интересно, что существует связь между вышеописанной иерархией уровней интегральной индивидуальности и иерархией потребностей Маслоу.

1. **Духовный уровень** – метапотребности в высших общечеловеческих ценностях: потребность в правде, совершенстве, красоте, а также потребность в служении людям, отдаче, бескорыстной любви.

2. **Нравственный уровень (высший ум)** – потребность в самоуважении, самоактуализации.

3. **Ментальный уровень (нижний ум)** – потребность в социальных связях.

4. **Психоэмоциональный уровень** – потребность в безопасности, позитивных эмоциях, любви.

5. **Физический уровень** – физиологические потребности (нужды).

Назовем потребности духовного уровня *духовными потребностями*. Удовлетворение духовных потребностей принципиально отличается от удовлетворения потребностей более низких уровней. Если после удовлетворения последних наступает период торможения и снижения или полного исчезновения потребности, то удовлетворение духовных потребностей способствует развитию вкуса к ним и ведет к возрастанию интенсивности переживания.

Маслоу полагает, что *вечные духовные ценности* являются **метапотребностью** каждого человека, несмотря на то, что многие не признают себе в этом. Поэтому он считает необходимым существование *метасоветников*, которые могли бы помочь людям осознать свои метапотребности в вечных ценностях, подобно тому, как психоаналитики помогают своим пациентам осознать их базовые потребности.

Опыт практикующих психологов показал, что для многих людей наркотическая и алкогольная зависимость и другие пристрастия – это форма духовного кризиса. Участвуя в духовной восстановительной программе, пациенты обретали ясность мышления и связь с Высшей Силой и другими человеческими жизнями, а также состояние единения, которое они искали и по которому мучительно тосковали. Оглядываясь назад, они признавали трагическую ошибочность восприятия, заставляющего искать ответ вовне, а не внутри себя. Многие люди, к своему удивлению, обрели внутри себя постоянный источник бесконечного великодушия, дающий им силу для практического бескорыстного служения миру.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что **нельзя игнорировать вечную природу человеческой души, иначе утрачиваются смысл и основания для борьбы с трудностями, перестают быть значимыми мотивы для духовного совершенствования, жертвенного служения ближнему, все то, что входит в категорию **нравственного** и является самым высоким и лучшим в человеке**.

В соответствии с рассмотренными выше закономерностями функционирования интегральной индивидуальности человек, осознавший свою высшую духовную природу, т. е. расширивший свое самосознание до уровня «Я есть дух, я связан со всем миром», постепенно настолько облагораживает свои склонности, что становится независимым от желаний и страстей низших уровней, не позволяет им управлять собой, а сам повелевает ими. Удовольствие и неудовольствие, желание и отвращение сами, без принуждения начинают подчиняться *высшему нравственному долгу*, так как следование этому долгу приносит человеку ни с чем несравнимое, глубокое чувство внутреннего удовлетворения, не зависящее от внешних обстоятельств.

Здесь важно подчеркнуть, что управление нижними уровнями с высших уровней интегральной индивидуальности (духовной и нравственной) не означает недооценку или угнете-

¹⁷⁵ Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997. С. 203.

ние низших уровней. Напротив, повышение уровня самосознания помогает полнее раскрыть потенциал нижних уровней, и больше того, потребности более низких уровней при этом как бы облагораживаются и освящаются.

А. Г. Маслоу называет людей, осознавших свою высшую духовную природу, **самоактуализированными**, когда границы «Я» выходят за пределы личных интересов и объемлют собою нечто большее.

В этом плане интересна антиномия, которую проводит М. К. Мамардашвили между классической душой мыслителя и революционером: «Классическая душа мыслителя способна вынести мысль, что ты должен и можешь быть добрым один, просто в силу свойств самого добра. Революционер – это человек, который не может вынести такой мысли: ему нужно, чтобы все были хорошими, и тогда имеет смысл быть хорошим. Он не в состоянии вынести, что можно и нужно быть добрым одному»¹⁷⁶. То есть человек, осознавший свой духовный уровень бытия, способен быть нравственным один, не имея поддержки во внешнем мире, просто в силу осознания своей истинной природы. Человек, осознающий себя лишь как тело-эмоции-ум, живет с оглядкой на признание во внешнем мире и будет проявлять нравственные качества, учитывая поведение других и свою личную выгоду.

Заметим также, что если человек не осознает свой высший духовный уровень существования и в шуме внешнего мира не слышит свой внутренний голос (голос совести, интуицию), то в соответствии с иерархией его ментальные, психические и физические силы не раскроют весь свой потенциал. Только при условии расширения духовно-нравственной осознанности человек сможет гармонично и естественно развить все остальные уровни интегральной индивидуальности и достичь расцвета человеческого совершенства.

Осознание человеком своего высшего духовного уровня существования – это и есть высшая задача самопознания человека. Человек познает, что он не есть тело, не есть ум, а он есть вечная душа, высшее духовное начало. Назовем это расширением духовной осознанности личности.

Суммируя проведенное изучение личности как интегральной индивидуальности, выделим основные закономерности ее функционирования.

1. Расширение духовной осознанности личности является смыслообразующей основой нравственного поведения, а нравственное поведение является практическим проявлением духовной осознанности.

2. Расширение духовной осознанности личности способствует пробуждению внутренних сил человека, творческому саморазвитию, формированию культуры мышления, не только рационального, но и интуитивного; психологическому и физическому здоровью личности.

3. Расширение духовной осознанности способствует тому, что человек становится независимым от желаний и страстей низших уровней, не позволяет им управлять собой, а сам повелевает ими.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Каков механизм восприятия информации?
2. Объясните, как современная психология подтверждает высказывание древних мудрецов: «Мир – это зеркало, в котором каждый человек видит самого себя».
3. Где живут наши эмоции? Как нам научиться быть хозяевами своих эмоций?
4. Как мы можем очистить свое подсознание от накопившейся информационной грязи?
5. Что необходимо делать человеку, чтобы воссоединиться со своим источником вдохновения, интуиции, совести, т. е. со своим сверхсознанием?

Работа в группах. Разыграйте сценку в двух вариантах: сначала персонажи мыслят негативно, эгоистично, слышат только себя; во втором варианте они мыслят позитивно, стре-

¹⁷⁶ Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. – М., 2000. С. 97.

мятся понять другого, действуют бескорыстно.

Литература по теме

- Г. А. Омарова.* Духовно-нравственное воспитание студентов вузов на основе общечеловеческих ценностей. – Алматы, 2010.
- В. С. Мерлин.* Очерк интегральной индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986.
- З. Фрейд.* Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1990.
- К. Г. Юнг.* Проблемы души нашего времени. – М.: Инициатива, 1994.
- К. Уилбер.* Вечная психология: спектр сознания // Пути за пределы «эго». – М.: Открытый мир, 2006.
- А. Г. Маслоу.* Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997.
- К. Р. Роджерс.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – СПб.: 1997.
- А. А. Ухтомский.* Интуиция совести. – СПб.: Петербургский писатель, 1996.
- М. К. Мамардашвили.* Эстетика мышления. – М., 2000.

3.1.4 СУЩНОСТЬ, ЦЕЛЬ И ФОРМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Определив методологические подходы к пониманию человека и мира, как обладающих не только биологической и социальной, но и высшей духовной природой, постараемся в этом параграфе определить, что в данной методологии будет пониматься под духовно-нравственным образованием.

В этом плане интересными и актуальными для понимания сущности духовно-нравственного образования явились три модели педагогики, которые выделил Генрих Степанович Батищев¹⁷⁷:

- а) педагогика формирования, авторитарная педагогика;
- б) педагогика развития способностей, или педагогика развития ради развития;
- в) педагогика собственно воспитания, или педагогика сотворчества и безусловной ценностной посвященности (в дальнейшем будем называть ее педагогикой совершенствования).

Для того чтобы понять, в русле какой педагогики мы работаем, Батищев предложил свой экзаменационный вопросник:

- 1) К чему устремлено воспитание?
- 2) Как педагогика видит и принимает воспитуемого?
- 3) Кто воспитывает?
- 4) Как, каким ведущим методом?
- 5) Чему именно воспитывает и учит?
- 6) В лоне какой культуры, каких ее сфер воспитываются дети?
- 7) Каков в идеале итог воспитания?
- 8) Характеристика воспитанника с точки зрения человеческого призвания.

Приведем данное Г. С. Батищевым описание трех типов педагогики.

I. Педагогика формирования

1) Общая ее стратегия определяется постулатом: вещи господствуют над человеком, ведут его и направляют. Вещи – социальные структуры, учреждения, предписания суть воспитатели людей. Именно они его формируют, и сам он есть лишь сознательный слепок, «относительно самостоятельный» оттиск их воздействия. Поэтому роль педагогики – это роль передаточного механизма: от господствующих социальных установлений к субъективному миру воспитуемых. Она призвана научно, методично, эффективно провести, передать и довести до конца в каждом формирующем воздействие извне.

2) Из этой стратегии логически следует, что любые собственные субъективные свойства воспитуемых видятся как помехи, препятствия, как то, что надо преодолевать, вытравлять. Педагогике формирования нужен пластичный материал, мягкий воск, чистый лист, на

¹⁷⁷ Батищев Г. С. Три типа педагогики // Учительская газета. 14 апреля 1988.

котором должен быть запечатлен социально заданный «текст». Поэтому педагогика формирования верит в то, что ребенок изначально и есть не что иное, как пустой сосуд, и что его исходное состояние – это *нуль* душевно-духовного мира.

3) Школа выступает как *орган общесоциального порядка вещей*, поэтому и педагог – как чиновник воспитательного ведомства. В нем на первый план выходят и преобладают не личностные, а, напротив, стандартно-ролевые качества. Для детей он – не старший друг, а казенный властитель над ними. И даже при максимальной наружной «гуманизации» и «либерализации» его фигуры и его позиции по сути своей он всегда останется авторитарным учителем.

4) Ведущий метод формирования определяется его односторонней направленностью: извне, от формирующих факторов к воспитуемым. Это, как его ни улучшай, ни смягчай, в конечном счете метод обработки и вкладывания, подгонки под заранее данные образцы-стереотипы. Это метод наказаний и наград-отплат, метод кнута и пряника.

5) При всей возможной изменчивости содержания воспитания и обучения эта педагогика отдает приоритет «устоям», вокруг которых группируется и систематизируется совокупность готовых образцов: знаний, умений, навыков, признаков и форм социализованности индивида. Здесь творчество допустимо только внутри границ догмы.

6) Культура в этом типе педагогики сводится к цивилизации. За ведущую область культуры принимается естественная наука, ее техническая и прикладная значимость, но сама эта научность берется без ее ценностных элементов, без ее гуманитаризованности. Унификация знания подавляет многообразие.

7) Идеальный итог воспитания – окончательно сформированный, хорошо и точно подогнанный под требования порядка вещей, учрежденческих структур и систем ролей *исполнитель*. Внутри границ этого он может быть по-своему «активным», «находчивым», в меру служебной пригодности даже «творческим»... Но в пределах конформизма.

8) Педагогика формирования не открывает, а закрывает воспитаннику возможность избрать и принять свое призвание, ибо не будит, а подавляет самостоятельный суд личностной совести. Она делает человека пассивным, безответственным соучастником социально-группового самоутверждения (социально-группового эгоизма).

Таким образом, педагогика формирования видит в своем подопечном некий полуфабрикат, заготовку, которую необходимо обработать в соответствии с так называемыми «образовательными технологиями» с целью получить вполне конкретный стандартизированный тип человека как функциональной единицы социума.

Мы видим, что педагогика формирования – это есть авторитарная педагогика, которая, к сожалению, еще очень жива в современных учебных учреждениях.

II. Педагогика способностей, или педагогика развития ради развития

1) Общая стратегия тут – утверждение господства человека над любыми вещами ради расцвета и ничем не скованного прогресса всех человеческих способностей, всех «сущностных сил». Этому расцвету и прогрессу отдается приоритет как самоцели. На место формирования воздействием извне ставится именно *самоформирование*, но оно может потерять свою меру, стать чрезмерным, присваивающим себе те успехи, которыми человек обязан великому культурному наследию, ему доставшемуся. Представляется, будто творческие способности коренятся преимущественно или даже исключительно в них же самих, происходят из ничего, и совокупность этих способностей выступает как автономный мир и вершина человеческого совершенства.

2) Сугубое внимание к индивидуальности, неповторимости душевного мира каждого позволяет увидеть, что специфические человеческие потенциальные качества и врожденные способности или их задатки всегда предшествуют воспитанию и обучению. Важнее всего дать *свободу* именно тому и *растить* в ребенке именно то, к чему он предрасположен изначально. Воспитание не должно ничего навязывать, но *питать* и *выращивать* зерна способностей.

3) Педагог сам оказывает влияние на воспитуемого именно благодаря своим способностям, благодаря тому, что преподаваемая им культура для него не внешнее и чуждое содержание, но

раскрытое ему в его динамизме, множественности концепций, стилей, образов. Поэтому он и детей может пригласить к проникновению в этот динамизм и эту многоликость.

4) Ведущим методом становится явный диалог и состязание в развитии, заражение *потребностями* в развитии, обучении и воспитании, *внутри-культурными интересами*. Преобладает акцент на индивидуальную мотивацию на уровне интереса.

5) Приоритет отдается перемене способов деятельности, подвижности воли и характера, избирательности, максимуму личной инициативы каждого, а превыше всего ставится творчество как деятельность, самоцель.

6) Вся культура берется вне и независимо от ее сведения к цивилизации, во всех ее областях преобладают гуманитарные аспекты, но более всего – *художественность, эстетизация*.

7) Идеальный итог воспитания – максимально развитый, максимально способный во всех отношениях индивид – личность в ее своеобразии. Чем способнее, тем лучше, чем талантливее, тем замечательнее! Подразумевается как бы безмерность развития способностей.

8) Педагогика способностей раскрывает в человеке возможности выполнить свое призвание – то, посредством чего это достижимо, *но не дает безусловных ценностей, критериев внутреннего владения способностями*.

В педагогике развития способностей всегда есть немалый риск вырастить *индивидуальных самоутвержденцев*, т. е. тех, кто предпочитает свои интересы, свои мерилы, свое превосходство, даже и во всем том, что мотивировано истиной, красотой и даже добром. Здесь всегда есть риск снизить ценности до условных, относительных, установить самих себя в центре всего мира (эгоцентризм).

Воспитание в данном случае является лишь *дополнением* к процессу развития и обучения, поэтому результатом данной педагогики является *односторонне сформированный человек*.

Часто педагоги и родители, обладая поверхностным знанием, принимают педагогику развития способностей за гуманную педагогику, ведь там есть индивидуальный подход к каждому, развитие способностей, творческая свобода. Но это лишь поверхностный взгляд. Глубокое размышление позволит нам понять, что педагогика развития способностей – это не гуманная педагогика в полном ее понимании, а скорее либеральная педагогика, базирующаяся на западных либеральных ценностях. Именно такую педагогику можно встретить в некоторых частных школах Казахстана, она реализуется во многих западных учебных учреждениях. В рамках этой педагогики современным детям рекомендуется давать раннее сексуальное воспитание, допускается фамильярность и вседозволенность в отношении учителей и старших, ребенок даже может подать в суд на своих родителей и т. д.

III. Педагогика совершенствования, собственно воспитания, или педагогика творчества и безусловно-ценностной посвященности

1) Здесь отдается приоритет тому ярусу в структуре внутреннего мира человека, который должен быть выше всех его способностей, талантов и сил, выше деятельностной сферы, а именно – его *духовной природе, безусловно-ценностной посвященности*. Такой более высокий ярус имеет своим назначением устремлять всего человека, всю его судьбу – жизнь к согласию с вечными общечеловеческими ценностями. Это *внутренняя инстанция совести*, направляющая и управляющая способностями и их развитием. На этом ярусе человек обретает то сотворческое отношение ко всему миру и самому себе, которое есть предпосылка любой творческой деятельности, но которое не обязательно переходит в нее. Это сотворческое отношение глубже, многомернее, диалектичнее. В нем духовный облик человека, его духовно-культурное устройство.

2) Каждый индивид обладает до воспитания и обучения гигантским *скрытым потенциалом* душевно-духовного не только развития, но и совершенствования, радикального переустройства. Этот потенциал нельзя свести лишь к явным для нас ярусам личностного мира.

3) Педагог воспитывает по принципу *подобное вызывает подобное*, всеми измерениями и ярусами своего личностного мира как целым, через полноту своей открытости и готовности войти

в сопричастность с воспитуемыми до конца. Он заражает не только интересами, но и тем, что всегда выше любых интересов, – *духовной общностью*. Он приглашает воспитанников не только в мир культурного многообразия, но и тончайший мир духа.

4) Воспитание строится на включении во все возможные, явные и неявные, *воспитывающие связи*, объективные *воспитывающие отношения*, *отношения духовного родства и взаимответственности – сопричастности всех каждому и каждого всем*. Благодаря этому через высшую ценностную мотивацию: не интерес, а преданность, самопосвященность, не просто диалог, а *полифония*.

5) Приоритетно приобщение к такому духовному богатству, в котором потребности и интересы подчиняются ценностно-смысловым критериям. Важнее приобщиться, а не присвоить, изменить всего себя навстречу культурному смыслу, а не притянуть его к себе и наложить на него свое мерило.

6) Воспитывает культура при незаменимости и несводимости друг к другу научного познания, художественности и нравственности, но при первенстве *нравственности* и глубинного общения не только на уровне слов, но и на уровне мыслей, духа.

7) Идеальный итог воспитания – мировоззренчески принципиальный человек, не подкупный и бесстрашный, открытый и верный, надежный и внимательный своею совестью всему окружающему, всему миру, умеющий соблюдать меру своего деяния и своего развития сообразно его ценностно-смысловой оправданности, помня, как важно быть достойным своих сил и талантов.

8) Созидательно-сотворческое призвание человека раскрывается благодаря умению *предпочитать* себе жизни других, без тени эгоцентризма, без всякого самоутвержденчества, то ли индивидуального, то ли группового. Согласно учению академика А. А. Ухтомского, это и есть *доминантность на других*, или одним словом *другодоминантность*. В ней наиболее последовательная альтернатива всем видам корысти, эгоизма, фанатизма и косности, глухоты души.

Педагогика совершенствования видит обучаемого и воспитуемого по-иному, человек понимается как существо многоуровневое, в котором присутствуют как деятельностный, так и до-деятельностный и над-деятельностный уровни. То есть в педагогике совершенствования человек понимается как бесконечный душевно-духовный потенциал, стремящийся к реализации. В этом плане утверждается *приоритет воспитания над обучением* и фактически включение обучения в воспитание на правах всего лишь момента. Назначение человека осмысливается не только в культурно-историческом процессе, но и в горизонте универсума, т. е. в космо-культурном и космо-историческом процессе.

В заключении статьи Г. С. Батищев замечает: «В жизни, в реальной педагогической практике эти три типа бывают как-то смешаны. Даже у одного и того же учителя может оказаться в некотором противоречивом сочетании и один, и другой, и третий... Предложенный анализ, надеюсь, поможет каждому разобраться в себе самом и сделать более ответственный и взвешенный выбор»¹⁷⁸. Особенно это важно для учителей, которые будут осуществлять духовно-нравственное образование. Тут, очевидно, будет нужен именно третий тип педагогики...

В своей работе Батищев также рассмотрел ведущую форму педагогической деятельности, соответствующую различным типам педагогики:

- педагогике формирования соответствует *монолог* учителя;
- педагогике развития – педагогический *диалог* (преимущество сосредоточено на стороне педагога: он обладает гораздо большим опытом и знаниями, чем субъект – обучающийся);
- педагогике совершенствования – *полифонирование*, или *внутренний диалог* (Н. П. Коновалова), так как в контекст субъект-субъектного отношения включается надличностный, или духовный уровень бытия.

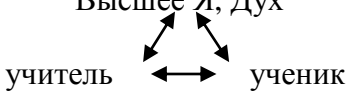
При педагогическом полифонировании происходит сотворчество обоих субъектов, их

¹⁷⁸ Батищев Г. С. Три типа педагогики // Учительская газета. 14 апреля 1988.

взаимосовершенствование, не только через имеющийся у педагога опыт, но и, что существенно, через осознанное внутреннее внимание к духу, духовному, надличностному уровню бытия каждого человека. В то время как в случае педагогического диалога на стороне обучающегося происходит как бы творчество, ибо то, что он претворяет в свое внутреннее достояние, уже является достоянием культуры.

Сравнительный анализ рассмотренных типов педагогики представлен в таблице.

Типы педагогики

№	Аспекты сравнения типов педагогики	Педагогика формирования	Педагогика развития способностей	Педагогика совершенствования
1	Модель мира и человека	Мир и человек – биосоциальные явления, изначально не обладающие никаким духовным потенциалом		Мир и человек – многомерные явления с бесконечным духовным потенциалом
2	Схема педагогической деятельности	Монолог учителя: учитель → ученик	Диалог при ведущей роли учителя: учитель ↔ ученик	Полифонирование: Высшее Я, Дух 
3	Цель педагогической деятельности	Формирование личности, соответствующей социальному заказу	Всестороннее развитие способностей личности для достижения успеха в социуме	Пробуждение духовного начала в человеке, следование своей совести и общечеловеческим ценностям, служение людям, расцвет человеческого совершенства

В России модель педагогики совершенствования представлена в трудах Ш. А. Амонашвили, В. И. Волынкина, В. П. Зинченко, Д. М. Маллаева, М. П. Щетинина, Н. Е. Щурковой, А. А. Корзинкина, Т. И. Власовой, А. А. Лопатиной, М. В. Скребцовой, В. И. Иноземцева и многих других педагогов-исследователей.

Ш. А. Амонашвили создал школу гуманной педагогики, М. П. Щетинин возглавляет лицей-интернат, основу воспитательно-образовательной программы которого составляют духовно-нравственные ценности. Под руководством Д. М. Маллаева разработаны и внедрены в 20 учебных заведениях Дагестана методические рекомендации по образовательно-воспитательным программам, основанным на принципе Educare. А. А. Лопатина и М. В. Скребцова являются авторами прекрасных учебников по духовно-нравственному воспитанию, понимаемому как внутреннее образование, для детей школьного и дошкольного возраста.

В педагогической науке Казахстана научно-педагогические исследования в этом направлении ведутся в рамках Программы НДО «Самопознание».

Модель педагогики совершенствования является наиболее подходящей в качестве модели духовно-нравственного образования на современном этапе развития человечества, так как именно сегодня необходимо признать, что духовность не является качеством личности, которым одни люди обладают, а другие нет, что каждый человек обладает бесконечным духовным потенциалом. В этом плане воспитание получает приоритет над обучением и понимается не как формирование определенных качеств личности, а как создание условий для раскрытия, выявления бесконечного духовно-нравственного потенциала личности учащегося.

В этом плане очень важной является методологическая позиция Сергея Леонидовича Рубинштейна, который утверждал способность человека своим отношением повернуть, изменить ход жизни. Например, он считал, что жизненные чувства человека не только влекутся

за ходом жизни, но и в какой-то момент дают возможность человеку выйти за пределы трагического хода жизни и своего трагического отношения к ней, отнестись к жизни с позиции добра, силы, мудрости. Тогда человек выступает как субъект жизни и сам изменяет в ней расстановку сил добра и зла на Земле в пользу добра. Именно в этом С. Л. Рубинштейн видел смысл этики¹⁷⁹.

Таким образом, не только бытие определяет сознание, но и сознание определяет бытие. Действительно, согласно принципу детерминизма Рубинштейна, «внешние причины действуют только через внутренние условия», т. е. нравственные требования не проецируются в человека механически, а опосредуются внутренними условиями, его собственной внутренней нравственной работой. Ученый считал, что никакое разрешение социальной проблемы, например, справедливое распределение материальных благ, не ликвидирует всю проблематику человеческой жизни. Будущее показало, что он был прав. Рубинштейн, как все великие учителя человечества, своей жизнью доказал истинность своего учения. Когда в 1949 г. его лишили созданной им кафедры, обвинили в космополитизме, и от него отвернулись коллеги, он сумел подняться над трагическим ходом жизни. Никого не обвиняя, ни на кого не обижаясь, он продолжил свою работу – защиту духовного мира человека в психологической науке. Так великий ученый изменил своим сознанием соотношение добра и зла на Земле...

В современной педагогической литературе, помимо традиционных факторов, влияющих на развитие и формирование личности: наследственность, среда, воспитание, деятельность и общение, выделяются *внутренние силы саморазвития*. Например, ученый-педагог Р. М. Салимова в качестве основного фактора, влияющего на духовное развитие личности, выделяет пробуждение внутренних сил саморазвития: «аксиологический подход в педагогике рассматривает воспитание как пробуждение внутренних потенциальных резервов личности, ее способности к совершенствованию себя»¹⁸⁰. Карл Роджерс также подчеркивает, что «внутренний мир человека сильнее влияет на поведение, чем внешние стимулы окружающей среды»¹⁸¹.

Поэтому важно рассматривать духовно-нравственное образование не столько как процесс накопления новой информации, идущей извне вовнутрь, а прежде всего как процесс внутреннего преобразования личности, направленный на выявление того, что есть внутри человека, его духовной сущности, идущей изнутри вовне.

Резюмируя вышесказанное, сформулируем определение и цель духовно-нравственного образования.

Духовно-нравственное образование понимается как целенаправленный педагогический процесс, способствующий осознанию высшей духовной природы человека и мира, основанный на полифонировании субъектов – носителей духовности (ученик, учитель), в котором происходит преобразование внутреннего мира не только ученика, но и учителя как субъектов собственного духовного поиска.

Учитель выступает как посредник, стимулирующий личностное восхождение ученика посредством своего примера и создания условий для раскрытия внутренних сил саморазвития ученика.

Целью духовно-нравственного образования является расцвет человеческого совершенства, который проявляется в благородных чертах характера, внутренней силе духа, умении поступать согласно голосу совести, стремлении служить и приносить пользу людям.

Средства духовно-нравственного образования. Поставленная педагогическая цель

¹⁷⁹ Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – СПб.: Питер, 2003. – С. 123.

¹⁸⁰ Салимова Р. М. Духовное развитие студентов педвуза в процессе профессиональной подготовки / Дис. канд. пед. наук. – Уфа, 2000.

¹⁸¹ Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – СПб., 1997.

достигается через определенные педагогические средства. С помощью каких средств передать от сердца учителя к сердцу ученика живые знания, питающие веру учащихся в себя, вдохновляющие на служение людям и жизнь в согласии с совестью? Как осуществить полифонирование субъектов – носителей духовности? Как постигать духовную реальность, если ее невозможно изучить с помощью пяти органов чувств? Заметим, что в отличие от материальной реальности, постигаемой опытно-рациональным путем, духовная реальность постигается в непосредственном внутреннем интуитивном опыте человека. Поэтому в духовно-нравственном образовании можно выделить три способа познания:

- **опытное (эмпирическое) познание** – познание мира через чувственный опыт (используя пять органов чувств и их технические усилители: микроскопы, телескопы и т. д.);

- **рациональное познание** – познание с помощью разума и логических доказательств, размышления над результатами опыта, систематизации знаний и т. д.;

- **интуитивное познание** – знание, которое постигается в непосредственном внутреннем опыте человека, глубокое проживание, озарение, рождение принципиально нового знания, не прошедшего через цепочку логических доказательств.

Развитие интуитивного, внутреннего познания определяет выбор средств общения, познания и деятельности в духовно-нравственном образовании.

Здесь важное значение имеют положения культурологической психологии (Л. С. Выготский, К. А. Абульханова-Славская и др.), философские, психолого-педагогические исследования, постулирующие существование надличностного, духовного начала в человеке (М. К. Мамардашвили, Ю. В. Шаповал, Ш. А. Амонашвили, М. П. Щетинин, А. Г. Маслоу и т. д.), практические разработки тренингов, упражнений и игр (Л. Г. Федоренко, В. И. Мурашев и др.).

Далее рассмотрим некоторые духовные формы общения, познания и деятельности, которые можно использовать в процессе духовно-нравственного образования.

Духовные формы общения:

- глубинное межличностное общение как пространство посреднических функций;
- понимающее вслушивание;
- рассказывание и обсуждение притч.

Глубинное межличностное общение как пространство посреднических функций. Глубинное межличностное общение было исследовано в работах Ю. В. Шаповал, которая полагает, что «важное значение имеет выбор методологических и мировоззренческих ориентиров при изучении межличностного общения как контекста духовного самоопределения человека».

Существует два подхода:

- *субъект-объективный* и категория деятельности, лежащая в его основе (А. А. Леонтьев);
- *субъект-субъективный* и наряду с деятельностью признание созерцания как приоритетного отношения к универсуму (М. М. Бахтин, Г. Г. Шпет).

В контексте второго подхода *слово рассматривается как событие мира духа, и в бытии слова определяющим является не только говорение, но и умение молчать.*

Более того, хранить молчание значит одновременно и слушать, позволить вещам самим высказываться о себе. Принцип целостности помогает преодолеть фундаментальное различие двух подходов и конкретизируется в сочетании вербального и невербального методов общения.

Сокровенное межличностное общение на уровне души происходит в процессе индивидуальной или групповой творческой работы учащихся в тишине ума, без слов, под негромкую медитативную музыку, что способствует событию сотворчества (со-бытию). *Таким образом, в процессе духовно-нравственного воспитания даже молчание является обучающим.*

Ю. В. Шаповал рассматривает глубинное межличностное общение как пространство посреднических функций. В процессе развития человеческой культуры было выявлено пять основных посредников-медиаторов: **миф, число, слово, знак** и **символ** (И. Кант, Г. Г. Шпет, А. Ф. Лосев, и др.). Медиаторы сохраняют духовную преемственность культуры и присутствуют во всех областях человеческой деятельности, выявляя ее интегративную вертикальную составляющую. В них в наиболее концентрированном виде сосредоточены интеллектуаль-

ные, эстетические и этические составляющие человеческого духа.

Глубокий смысл имеет феномен взрослого-посредника, учителя. Посредник стимулирует личностное восхождение ученика, его внутренние процессы преобразования самого себя, причем он не совершает за ученика необходимые внутренние усилия и не дает точного алгоритма духовного восхождения. Он лишь помогает процессу осознания ситуации, которая подвигает ученика к поиску своего пути в переходе на иной, более совершенный уровень бытия. **Достижение учителем степени посредника – свидетельство его высшей квалификации.**

В данном понимании учитель является посредником между учащимся и духосферой. Сознательный выход в пространство духосферы как объективное пространство знаний, возвышенных смыслов и идей, порождение совокупного человеческого сознания, пытающегося постичь вечное, имеет важнейшее значение для духовно-нравственного развития учащегося. Так, в плане формирования качеств будущих педагогов самопознания актуально стоит задача возрождения функции посредничества: *достигая посреднической функции, учитель начинает нечто значить, т. е. выступать в качестве знака. Значить для человека – это быть.*

Однажды на церемонии вручения дипломов великий психолог Абрахам Маслоу пережил удивительное видение. Он увидел себя в ряду целых поколений великих мыслителей и учителей. Во главе колонны стоял Сократ. Маслоу ощутил себя посредником между великими учителями человечества и его учениками и так передал свои глубинные чувства: «Я ощутил благоговейную дрожь, я был счастлив... Я стал символом, я обозначал нечто большее, чем просто видимое всем человеческое тело. В тот момент я был даже не совсем человеком. Я был олицетворением вечного учителя. Я был платоновской сущностью учителя»¹⁸². Такие переживания помогают учителю осознать духовный уровень своего существования и свою истинную роль в мистерии под названием жизнь.

Понимающее вслушивание. Если человек испытывает желание самосовершенствоваться и его волнуют вечные вопросы бытия, то он становится способен к *понимающему вслушиванию*, т. е. к *восприятию информации не только на уровне ума, но и на уровне духа.*

Можно выделить несколько видов слушания:

- слушать и не слышать;
- слушать рассеянно, невнимательно;
- слушать внимательно, но не все понимать;
- слушать внимательно и понимать умом то, что сказано;
- *вслушиваться, затавив дыхание и понимать сердцем не только слова, но и тишину между словами.*

В момент понимающего вслушивания происходит со-бытие встречи учителя как живого носителя вечных ценностей и ученика как искателя. Ученик приходит в движение в неизвестном, знание оживает в нем.

Заметим, что понимающее вслушивание может быть не только в словах учителя, но и в его молчании, его бытии. В. П. Зинченко подчеркивал, что общение «учитель – ученик» всегда остается тайной, в которой слишком много от милости божьей, любви, опыта, искусства.

Одним из важнейших методов духовно-нравственного образования является **рассказывание притч и их дальнейшее обсуждение**. Сила педагогического воздействия притчи заключается, во-первых, в том, что она в концентрированной форме содержит глубочайшую духовно-нравственную мудрость и, во-вторых, несет в себе некоторое внутреннее пространство для самостоятельного поиска, тайну, глубинные внутренние смыслы, открывающиеся не сразу и не всем. Притча побуждает к размышлению, духовному поиску, расширению сознания и выходу на духовно-нравственный уровень бытия. Краткость, афористичность, часто тонкий юмор притчи делает ее запоминающейся.

Духовные формы познания:

- развитие интуиции;
- сидение в тишине ума;

¹⁸² Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997. С. 281.

- погружение вглубь себя, самоисследование;
- глубокое размышление;
- различение между истинным и ложным;
- творчество в тишине ума;
- создание мечты, мысленные послания любви, света, прощения и принятия.

Много исследований проводится с целью доказать, что сидение в тишине ума улучшает память, усиливает способность к сосредоточению, пониманию, а систематическая практика делает человека более спокойным и самоудовлетворенным, т. е. погружение вглубь себя и покой ума обладают выраженным терапевтическим эффектом.

А. Г. Маслоу, описывая приемы, помогающие человеку приблизиться к самоактуализации, одним из важнейших полагал *умение слушать себя*: погрузиться в себя, отключить голоса внешнего мира, посидеть в тишине ума. Он подчеркивал важность этого умения именно для образования: «*Внутренний голос, способность прислушиваться к глубинному, его реакции, прислушиваться к тому, что происходит внутри, помогает нам в обнаружении своей идентичности. Этот способ может стать основой новой педагогики, и если мы найдем время говорить о ней, то мы приходим к выводу о необходимости создания новой системы образования, школы нового типа*»¹⁸³.

Действительно, практика сидения в тишине, используемая на уроках самопознания, дает возможность учащимся заглянуть в свой внутренний мир, успокоить мысли и чувства и начать внутренний процесс духовного саморазвития, познания тайны своего существования.

В. П. Зинченко подчеркивал важность погружения в себя для духовного развития личности: «Поведение во внешнем мире сменяется погружением, углублением в себя, затем человек выныривает наружу. **Подъем по духовной вертикали возможен лишь благодаря погружению в себя**»¹⁸⁴. Но самое важное то, что, успокаивая ум, отвлекая его от внешних воздействий, погружая ум в глубину себя, во внутренний источник, человек обретает истинные богатства духа: любовь, внутренний мир, покой, силу и веру в себя.

Таким образом, духовные формы познания способствуют переживанию энергии чистой и неэгоистической любви, устремляют наше сознание в область сверхсознания, пробуждают интуицию. Осознавая духовный уровень своего существования, человек развивает свою интуицию, интуитивное мышление. И наоборот, развитие интуитивного мышления способствует осознанию человеком более высоких измерений своего существования, т. е. духовно-нравственного уровня.

В духовно-нравственном развитии очень важно научиться *глубоко размышлять* и *различать*. Мышление, которому обучают в большинстве учебных заведений, трудно назвать глубоким, это скорее поверхностное скольжение по волнам книжных знаний. Выдающийся философ Мераб Константинович Мамардашвили заметил, что современное обучение не развивает мышление, а «*формирует однообразную систему представлений*»¹⁸⁵. Он предлагает более глубокое понимание мышления, чем то, которое сегодня общепринято: «Обычно на примере того, что думает и какие последовательные акты мысли совершает обезьяна, разламывая орех, разъясняется природа и суть мышления. Но это не мышление». Ученый рассматривает процесс мышления как прорыв в более высокую реальность, иное измерение, вертикальное хронологическому времени: «**Мысль есть наш способ приобщения к некоей динамической вечности или к вечному настоящему**»¹⁸⁶. Он полагает, что только та мысль является живой и истинной, которой присуща внутренняя бесконечность. Например, мы можем сказать, что человек понял мысль Платона, если произошло событие в некоей динамической вечности (духосфере), в которой он встретил ту же мысль, что и Платон, или в этом пространстве произошла встреча данного человека и Платона.

В. П. Зинченко выделяет объективное пространство, названное *семиосферой* – пространст-

¹⁸³ Там же. С. 190.

¹⁸⁴ Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. Психолого-педагогические основы построения развивающего обучения Эльконина Д. Б. – Давыдова В. В. – М.: Гардарики, 2002. С. 145.

¹⁸⁵ Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. – М., 2000. С. 321.

¹⁸⁶ Там же. С. 207.

во знаний, смыслов. М. М. Бахтин подчеркивал объективность мира идей, анализируя творчество Ф. М. Достоевского: «Идея, как ее видел Достоевский, – это не субъективное индивидуально-психологическое образование с постоянным местопребыванием в голове человека. Нет, идея интериндивидуальна и интерсубъективна, сфера ее бытия не индивидуальное сознание, а диалогическое общение между сознаниями»¹⁸⁷.

Мы можем предположить, что подобно тому, как в физическом мире живет наше физическое тело, так и наш высший ум живет в объективном мире мыслей, идей, смыслов. Назовем этот мир вслед за П. А. Флоренским *духосферой*. Духосфера как объективное пространство знаний, возвышенных смыслов и идей, порождение совокупного человеческого сознания, пытающегося постичь вечное, имеет важнейшее значение для духовно-нравственного развития личности. По словам К. А. Абульхановой-Славской, «выход в духовное пространство-время, пространство культуры открывает жизни и самой личности тот высший смысл, который придает ее жизненной линии восходящий характер»¹⁸⁸.

Как замечает М. К. Мамардашвили, *мышление* – это осознанность человека в пространстве духосферы, т. е. работа высшего, нравственного ума, а обыденное мышление, т. е. деятельность низшего ума – это не мышление, а реакция на происходящее. Объясняя эту мысль, ученый приводит пример: «Бывает так: первое твое впечатление – другие люди злы, но акт мысли состоит в том, чтобы эту потенцию зла увидеть в себе. Зло другого говорит что-то о тебе. Этим мышление и отличается от реакции»¹⁸⁹. Пока человек смотрит на мир из узкого мирка своего эго, говоря классическую фразу невежества: «Это все они, а не я. Я тут ни причем», он не способен истинно мыслить.

Процесс глубокого мышления и осознания начинается с расширения самосознания до надличностного духовного уровня, т. е. до понимания: «Все это – Я».

Таким образом, только расширение самосознания поможет человеку подняться над пространственно-временной ограниченностью, оценить себя, жизненную ситуацию, решаемую проблему с точки зрения вечности, что будет способствовать рождению истинной мысли и совершенного решения. В этом плане важно расширять сознание учащих от я до мы. От мы – семья до мы – общество; от мы – общество до мы – государство; от мы – государство, до мы – человечество.

Различающее мышление подразумевает способность к различению между истинным и ложным, вечными ценностями и временными с предпочтением истинного и вечного. И. А. Ильин полагал, что каждый человек духовен, так как он живет не только внешним, чувственно-материальным миром, но и внутренним опытом, умеет отличать нравящееся, приятное от того, что на самом деле хорошо, объективно истинно, и, различая, «прилепляться» к совершенному, предпочитать его и в случае надобности умереть за него».

Духовные виды деятельности:

- *индивидуальная*: ведение дневников по самосовершенствованию, рефлексия, самоконтроль за мыслями, словами, делами;
- *повседневная*: выполнение повседневных обязанностей с любовью;
- *социальная*: добровольное участие в социально значимых проектах;
- *просветительская*: духовно-нравственный театр, лекции, выступления, концерты;
- *благотворительная*: помощь детским домам, ветеранам войны и труда.

В педагогической литературе, помимо физического и интеллектуального труда, рассматривается *труд душевный* и *духовный*. Известный писатель Ф. А. Абрамов писал о душевном труде: «Что я понимаю под *душевной работой* каждого? Это самовоспитание,

¹⁸⁷ Бахтин М. М. Тетралогия. – М.: Лабиринт, 1998. С.206.

¹⁸⁸ Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В., Будилова Е. А. Философско-психологическая концепция С. Л.Рубинштейна: к 100-летию со дня рождения. – М.: Наука, 1989.С. 45.

¹⁸⁹ Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. – М., 2000. С. 47.

строительство собственной души, каждодневный самоконтроль, каждодневная самопроверка высшим судом, судом, который дан человеку, – судом собственной совести»¹⁹⁰.

И. А. Ильин ввел понятие *духовный опыт человека* и пришел к выводу, что самое главное в деле воспитания – пробудить в ребенке духовные переживания, научить его «духовному деланию» для постижения таких понятий, как национальное и патриотическое служение, честь, благородство, совесть, любовь, истинное знание». Также великий педагог отмечал: «К известной формуле Макаренко «воспитывать деятельностью» добавляю – духовной (!), т. е. одухотворенным интересом к человеку, ко всем граням его внешней и внутренней жизни... Всегдашняя готовность услужить – бесплатно, ни за что... Любой ценой – хорошее! Здесь вырастаем мы в себя, хороших, из того хорошего, что несем людям»¹⁹¹.

В. А. Сухомлинский писал: «Труд души – это значит страдать, болеть страданиями и болями человека, прежде всего матери, отца, сестры, бабушки, дедушки. Не бойтесь открывать юную душу для этих страданий – они благородны».

Таким образом, *труд души* – это расширение самосознания от уровня эгоистического «я, мне, мое» до уровня другого человека, семьи, друзей, потом страны, затем всего человечества.

В. П. Зинченко подчеркивал практический характер духовной деятельности, понимая *духовность человека* в смысле явления как *деятельность*, посредством которой человек в самом себе осуществляет преобразования, необходимые для достижения истины. Подчеркивание практического характера духовной деятельности связано с тем, что *истина* понимается не просто как идеал или ценность, а как *онтологическая реальность, объективная данность*.

В монографии «Основы общей педагогики» В. С. Селиванов выделяет следующие виды *душевного труда*:

- *индивидуально-нравственный* – усилия, направленные воспитанником на формирование у себя положительных качеств и преодоление отрицательных;
- *повседневно-духовный* – проявление внимания и заботы к родным, друзьям, учителям, сверстникам;
- *миссионерско-просветительский* – шефские концерты, беседы, лекции;
- *благотворительный* – разнообразная практическая деятельность по оказанию помощи старикам, сиротам, инвалидам.

Автор отмечает, что в воспитательной системе дореволюционной России важное место отводилось душевному труду. Например, согласно «Инструкции по воспитательной части для кадетских корпусов» от 1886 г., выражение воспитаннику похвалы за его доброе чувство уместно лишь в тех случаях, когда оно сопровождается добрыми поступками, жертвованием собственными интересами, сдержанием и трудом на пользу других. Селиванов пишет, что немалый опыт в этом отношении накоплен вальдорфскими школами, а также пионерскими организациями (коллективное и индивидуальное шефство, тимуровская работа и т. п.).

В современном Казахстане этот опыт начинает возрождаться через реализацию Программы НДО «Самопознание».

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Прочитайте и поразмышляйте над статьей Г. С. Батищева «Три типа педагогики». Дайте свои ответы на вопросы автора. Приведите примеры каждого типа педагогики, которые встречались в вашей жизни.

2. Раскройте сущность понятия *педагогическое полифонирование*.

3. Напишите аналитическое эссе-размышление на тему «Внутренние силы саморазвития как важнейший фактор развития личности».

4. Как вы понимаете смысл цитаты М. К. Мамардашвили: «Мысль есть наш способ приобщения к некой динамической вечности или к вечному настоящему?»

¹⁹⁰ Селиванов В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учебное пособие. – М.: Академия, 2005. С. 268.

¹⁹¹ Там же. С. 250.

5. Прочитайте и поразмышляйте над книгой М. К. Мамардашвили «Эстетика мышления». Выпишите наиболее понравившиеся вам мысли и идеи.
6. В чем сущность различающего мышления?
7. Как можно развить интуицию?
8. Были ли у вас интуитивные прозрения, озарения?
9. Подготовьте презентацию по одной из духовных форм общения, познания или деятельности.

Работа в группах. Разыграйте в группах сценки, в которых представлены три типа педагогики.

Литература по теме

- Г. С. Батищев. Три типа педагогики // Учительская газета, 14 апреля 1988.
- А. Г. Маслоу. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997.
- В. П. Зинченко. Психологические основы педагогики. Психолого-педагогические основы построения развивающего обучения Эльконина Д. Б. – Давыдова В. В. – М.: Гардарики, 2002.
- М. К. Мамардашвили. Эстетика мышления. – М., 2000.
- В. С. Селиванов. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учебное пособие. – М.: Академия, 2005.
- К. Р. Роджерс. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – СПб., 1997.
- М. М. Бахтин. Тетралогия. – М.: Лабиринт, 1998.
- Р. А. Мукажанова, Г. А. Омарова. Методика преподавания дисциплины «Самопознание» в школе: Пособие для учителей. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2013.

3.1.5 ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА СОДЕРЖАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основопологающим аспектом духовно-нравственного становления личности является ее **ценностная ориентация**. Чаще всего под *ценностным содержанием знаний* понимается их субъективная положительная значимость для личности, обусловленная рядом причин. Но заметим, что как общественная, так и личностная система ценностей не остается неизменной во времени, она претерпевает значительные трансформации под влиянием различных факторов на протяжении всей человеческой жизни.

Если ценности, на которых основано духовно-нравственное образование, будут зависеть от личностных предпочтений или предпочтений политической и экономической системы общества, то при смене личностных ценностей, смене власти или экономической системы будут меняться ценности образования, что приведет к внутреннему расколу в душе человека. На примере разрушения ценностей в период Советского Союза мы все стали свидетелями того, как болезненно происходил и до сих пор происходит этот процесс.

Поэтому закономерно возникает вопрос: *какие же именно ценности нужны растущему человеку?* Безусловно, растущему человеку нужны **вечные ценности**, которые станут надежной опорой в его жизни и не будут колебаться при смене внешних обстоятельств. Как писал великий Шакарим, живший в самую непростую эпоху разрушения прежних ценностей и возникновения новых, в эпоху революций, ломки привычного уклада жизни казахов и строительства Страны советов:

Бұрын шын бар, бүгін шын,
Ертең шын бар – үш бөлек.
Керегі жоқ бұлардың,
Бұзылмайтын шын керек!
Правда вчера, правда сегодня, правда завтра:
Три правды, все по отдельности.
Нет, не нужны мне эти правды,

Нужна настоящая, истинная правда!

Тогда возникает еще один вопрос: *существуют ли такие вечные абсолютные ценности?* Все великие духовные учителя человечества размышляли об этом и приходили к выводу, что такие ценности существуют, и связаны они с *вечной духовной природой человека* (см. раздел I).

Идея существования *всеобщего морального закона*, исторически не локализуемого, существующего независимо от субъективного признания, была осознана еще со времен античности. Хотя термин *общечеловеческие ценности* в те времена не встречался, но сам этот феномен был описан великими мыслителями под другими названиями: в античности как *единое благо*, в индийской философии – *дхарма*, в китайской философии – *дао*, в христианстве – заповеди, данные Богом для людей, в тенгрианстве – понятие *адамгершілік*, в западноевропейской философии – *категорический императив* (И. Кант), в современных космологических учениях – *единые космические законы*.

Проблема целенаправленного включения общечеловеческих ценностей в содержание образования была обозначена в педагогической науке в конце 80-х – начале 90-х годов XX столетия (И. Я. Лернер, В. Оконь, Л. Я. Зорина и др.).

Исследователи рассматривают проблему общечеловеческих ценностей с различных ракурсов и соответственно выделяют различные ценности в качестве основополагающих. Например, В. А. Караковский выделяет следующий набор ценностей: человек – абсолютная ценность, семья, труд, знания, культура, отечество, земля, мир. Ученый полагает, что овладение этими ценностями должно составлять сердцевину воспитания школьников¹⁹². П. С. Гуревич считает, что нравственность не входит в сферу знания, а образует особую сферу – сферу ценностей. Их различие обнаруживается в том, что знания черпаются из мира, а ценности создают мир¹⁹³.

В педагогических исследованиях в Казахстане термин *общечеловеческие ценности* впервые был использован А. А. Бейсенбаевой, которая рассматривала *проявление общечеловеческого начала как реализацию принципов гуманизма*. *Общечеловеческое* в таком подходе понималось как нечто значимое не только для какого-то ограниченного круга людей (социальной группы, нации, государства), а как имеющее значение для всего человечества. Бейсенбаева подчеркивает, что особое значение имеет *процесс интеграции* общечеловеческих ценностей и научного знания, применения диалектического метода к построению содержания отдельных предметов и установлению межпредметных связей, что будет способствовать аксиологическому развитию личности. Здесь также следует отметить исследование Р. А. Мукажановой¹⁹⁴, в котором впервые была представлена идея общечеловеческих ценностей как внутренней природы каждого человека.

Философская школа Казахстана предложила новые трактовки, выявляющие вневременные, независимые от человека аспекты исследуемого понятия. Здесь общечеловеческие ценности понимаются как трансцендентные, предельные, исторически не локализуемые, существующие независимо от их субъективного признания и предстают не просто в качестве внешних моральных правил, а как объекты прямого внутреннего опыта. То есть в их основе оказывается, в конечном счете, идея духа: «Добро, красота, вера, надежда, любовь – не выдумки, а имманентные законы бытия. Человеку не следует, прорываясь к глубочайшим тайнам бытия, закрывать их от себя познанием законов материи. Эти законы важны, но они – поверхность бытия. Ответы на важнейшие вопросы человек носит внутри себя; и как раз «простые» вера, надежда, любовь, добро и образуют эти ответы. Они суть законы духа и материи; они едины бытию»¹⁹⁵.

¹⁹² Караковский В. А. Статья человеком: общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993. С. 37.

¹⁹³ Гуревич П. С. Психология и педагогика: Учебник для вузов. – М.: Проект, 2004. С. 346.

¹⁹⁴ Мукажанова Р. А. Педагогические условия гуманистически направленного воспитания старшеклассников (на материалах прикладной экономики) / Дис. канд. пед. наук. – Алматы, 2006.

¹⁹⁵ Философия в духовном развитии человека на пороге третьего тысячелетия/ Науч.рук. А. Г. Косиченко // Институт философии и политологии МОН РК. – Алматы, 2002. С. 10.

Интересно, что одним из основных концептов-понятий этики тенгрианства, как отмечает Н. Г. Аюпов, «является «адамгершілік» как категорический императив нравственного наполнения жизни человека»¹⁹⁶. «Адамгершілік» в тенгрианстве выступает не только как взаимоотношения между людьми, но и как взаимоотношения с миром, природой и самим собой. В этом более широком понимании «адамгершілік» онтологично, выступает своего рода сущностью бытия.

В советский период идею вечных общечеловеческих ценностей высказывал С. Л. Рубинштейн, который рассматривал этику как онтологию человеческой жизни, пытаясь преодолеть превращение нравственности во внешнюю человеку совокупность правил, а самого человека в их исполнителя, «преодолеть отчуждение ценностей от человека... В этических нормах есть ядро, которое сохраняет свою силу для человеческих отношений при всех изменениях политической ситуации»¹⁹⁷.

Рубинштейн признает существование трансцендентных ценностей как внутренних условий человеческой жизнедеятельности: «Если все, что мы признаем, основывается на ценностях, то, конечно, существуют «трансцендентные» ценности, т. е. ценности, независимые от признающего их субъекта»¹⁹⁸. Еще И. Кант заметил, что если бы мораль выводилась из внешних законов, то мир бы превратился в мир духовных автоматов.

Подобную позицию занимает ученый-педагог М. А. Андрианов, который видит источник общечеловеческих ценностей в духовном бытии человека: «...принятые человечеством моральные принципы, нормы и правила, а также нравственные убеждения берут начало в некотором скрытом духовном бытии, в сфере незримой реальности, где сосредоточены абсолютные Красота, Истина, Добро...»¹⁹⁹

А. Г. Маслоу, исследуя самоактуализированных людей, сделал несколько важных открытий.

Первое открытие заключается в том, что человеку свойственны метапотребности в вечных ценностях, и это является неотъемлемой частью его природы. Маслоу подчеркивал важность этого открытия: «Это поистине революционное открытие со всеми вытекающими отсюда последствиями»²⁰⁰.

То есть стремление человека к вечным ценностям является неотъемлемой частью человеческой природы, столь же реальной, как биологическая основа, столь же необходимой для развития, как потребность в пище и крове.

Недопонимание и неудовлетворение метапотребности вызывает психическое напряжение, или метапатологию, истинную природу и происхождение которой редко понимают. У молодежи проявляются такие метапатологии, как неприятие самого себя, апатия, скука, непонимание смысла и цели жизни, отсутствие интереса к знаниям и т. п.

Среди метапатологий, наиболее характерных для современной молодежи, Маслоу выделяет **десакрализацию** – защитный психологический механизм, возникающий у тех молодых людей, которые разуверились в вечных ценностях и морали. Чаще всего это связано с тем, что взрослые, встретившиеся на их пути, говорили одно, думали другое, а делали третье. Лицемерие старших привело к тому, что молодые люди превратились в скептиков, не верящих в ценности и мораль и, в конечном итоге, в самих себя.

Описанные Маслоу метапатологии вызывают ослабление здоровья и риск заполнения духовной пустоты алкоголем, наркотиками и другими, опасными для жизни занятиями. Поэтому преподаватели, ведущие занятия по духовно-нравственному образованию, могут стать метасоветниками для учащихся, оказывая им помощь в осознании своих метапотребностей в вечных

¹⁹⁶ Аюпов Н. Г. Проблема человека в тенгрианстве // Сб. статей: Адам бол! Что это значит? –2006. С. 31–101.

¹⁹⁷ Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – СПб: Питер, 2003. С. 48.

¹⁹⁸ Там же. С. 31.

¹⁹⁹ Андрианов М. А. Философия для детей: Пособие по воспитанию детей в семье и школе. – Минск: Современное слово, 2004. С. 25.

²⁰⁰ Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997. С. 204.

духовных ценностях, что окажет на них терапевтическое влияние.

Маслоу подчеркивал духовную, независящую от человека природу общечеловеческих ценностей: *«Вечные общечеловеческие ценности вызывают у человека одновременно чувство радости и долга, торжества и правильности, уместности происходящего, чувство вдохновения, любви и сурового вечного порядка»*²⁰¹.

Второе важное наблюдение Маслоу заключалось в том, что *психически здоровые люди склонны к так называемым высшим (трансперсональным) переживаниям* – кратким, но очень интенсивным, значимым переживанием блаженства, благополучия, расширения сознания и единства с окружающим миром. В мгновения высших переживаний человеку открывался мир, как бы наполненный высшими ценностями: «Перед нами предстают ценности, способные воодушевить человека. Их можно назвать *высшими*, потому что они, как правило, открываются лучшим людям в лучшие моменты их жизни... Мы оказываемся в понятийной среде высшей, более совершенной, более одухотворенной жизни. И хочется сразу добавить, что погружение в эту среду должно стать и главной целью психотерапии, и конечной целью образования в самом широком понимании этого слова»²⁰².

Когда человек открывает в своей сокровенной глубине неиссякаемый источник вечных общечеловеческих ценностей, то он начинает видеть сокровенную сущность даже самых обыденных вещей и весь мир, как бы пронизанный внутренним духовным светом.

Исследуя природу высших ценностей, Маслоу заметил, что любую из ценностей можно исчерпывающе описать в терминах других высших ценностей.

Действительно, если высшую ценность *любовь* мы рассмотрим на различных уровнях интегральной индивидуальности, то увидим, что: проявление любви на физическом уровне – это выполнение долга, справедливость, доброжелательная и правдивая речь; на психоэмоциональном уровне – это позитивные эмоции, добро, симпатия; на ментальном уровне – это искренность, непривязанность, позитивное мышление, оптимизм; на уровне высшего ума – это истина, мудрость. Описывая *истину*, можно сказать, что в ней заложены красота, любовь, добродетель, совершенство.

Все вышесказанное приводит к мысли, что на самом деле мы имеем дело с некоторым *единством*, которое при рассмотрении с разных точек зрения представляется нам разнообразными вечными общечеловеческими ценностями. *Это единство и есть дух, духовность, а вечные общечеловеческие ценности есть различные ее грани.*

С вышеописанной точки зрения, неважно, какие именно и сколько ценностей мы выделяем. Важно помнить об их *духовной природе*, о том, что источник вечных ценностей находится не в окружающей нас видимой жизни, а в нашей *духовной природе, данной нам в интуитивном постижении.*

Таким образом, можно сформулировать нижеследующее определение общечеловеческих ценностей.

Общечеловеческие ценности есть различные грани Единой Духовной Реальности. Они имеют трансцендентную, вечную, исторически не локализуемую духовную природу, являются инвариантами изменчивой системы социальных, политических, национальных, научных, личностных и других ценностей.

Данный подход к пониманию общечеловеческих ценностей позволяет выделить их в качестве основы содержания духовно-нравственного образования в условиях многонационального и многоконфессионального государства.

Эти ценности общие для всех народов, они содержат внутренний глубинный смысл и представляют не просто внешние моральные правила, а являются *объектами внутреннего непосредственного опыта.* То есть в их основе лежит *совесть* человека как воплощение ис-

²⁰¹ Там же. С. 206.

²⁰² Там же. С. 121.

тины, любви, праведного поведения, внутреннего покоя и ненасилия.

Следовательно, об общечеловеческих ценностях можно сказать, что человек рождается с ними, они заложены в сердце каждого человека от рождения, ими пронизано все сущее, они едины для всех людей, не зависят от национальности, расы, среды обитания, конфессиональной принадлежности и неизменны во времени.

Общечеловеческие ценности неразделимы, взаимосвязаны, взаимозависимы и, проникая друг в друга, создают единую основу духовности человека и его культуры. Применение в практике повседневной жизни общечеловеческих ценностей ведет к развитию благородных качеств характера. Степень проявленности общечеловеческих ценностей свидетельствует о духовном уровне личности.

• **Истина** – это то, что остается неизменным; основополагающий жизненный принцип; духовное начало, пронизывающее все творение; единая суть, присущая всему мирозданию. Она не подвержена изменениям во времени: прошлом, настоящем и будущем.

• **Праведное поведение** – это поведение, соответствующее долгу и обязательствам; поступки согласно внутреннему голосу совести.

• **Любовь** – это чистая бескорыстная и безусловная любовь; энергия, созидаящая и поддерживающая жизнь.

• **Внутренний покой** – совершенное умиротворение ума, глубинная природа человека.

• **Ненасилие** – непричинение вреда никому ни мыслью, ни словом, ни делом.

Из пяти перечисленных ценностей первые две (истина и праведное поведение) включают в себя фактически суть всей нравственности. Честность, прямота и верность внутренне присущи уже этим двум, что значит: *во всех случаях говори правду и действуй согласно внутреннему голосу совести*. И если кто-то действует на основе бескорыстной любви, то независимо от успеха или поражения, удовольствия или боли, радости или горя он пребывает в совершенном мире и покое...

Очевидно, что включение в процесс обучения общечеловеческих ценностей способствует формированию гуманистических качеств личности и ведет к духовному росту человека. Система ценностей, основанная на выявлении добродетельных качеств, может стать фундаментом для осуществления ценностного подхода к содержанию образования. В этом случае при отборе материала будет приниматься во внимание не столько его познавательная значимость, сколько его влияние на воспитание и развитие нравственно-духовных качеств личности.

Таким образом, в основе содержания духовно-нравственного образования должны лежать вечные общечеловеческие ценности, составляя его ядро.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Что такое *вечные общечеловеческие ценности*?

2. Почему в основе содержания духовно-нравственного образования должны лежать вечные общечеловеческие ценности?

3. Какие метапотребности и метапатологии описывал А. Г. Маслоу?

4. Известный философ Мераб Константинович Мамардашвили, последователь Сократа, Декарта и Канта, в своих лекциях открывал студентам вечную природу истины, любви, совести. Фактически его лекции были идеальными занятиями по вечным общечеловеческим ценностям, хотя данный термин он не употреблял. Прочитайте и проанализируйте его высказывания.

«Первый признак морали состоит в том, что она причина самой себя. Например, понятие *совести*. Оно описывает те моральные акты и явления, которые для своего существования и свершения не имеют никакой причины вне себя. Совесть – причина самой себя. Как только мы привносим время или фактическую полезность в мораль, мы выпадаем из нее и уже не мыслим как моральные существа»²⁰³.

«Когда человек рассуждает: покажите мне добро, и я буду добрым, то он не плох сам

²⁰³ Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. – М., 2000. С. 69.

по себе, но он еще не мыслит»²⁰⁴.

5. Прочитайте и поразмышляйте над высказыванием А. Г. Маслоу: «Люди, измеряющие свою жизнь мерками высших ценностей, приверженные им, проще и радостнее принимают свои базовые потребности, потому что в состоянии увидеть их сакральный смысл. Причастность к высшим духовным ценностям удивительным образом возвышает и тело, и его потребности»²⁰⁵.

Литература по теме

Р. А. Мукажанова, Г. А. Омарова. *Общечеловеческие ценности (5–11 классы): Методическое пособие для учителей.* – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2014.

Г. А. Омарова. *Духовно-нравственное воспитание студентов вузов на основе общечеловеческих ценностей.* – Алматы, 2010.

М. К. Мамардашвили. *Эстетика мышления.* – М., 2000.

А. Г. Маслоу. *Дальние пределы человеческой психики.* – СПб.: Евразия, 1997.

С. Л. Рубинштейн. *Бытие и сознание.* – СПб.: Питер, 2003.

Ш. А. Амонашвили. *Основы гуманной педагогики.* – М.: Амрита-Русь, 2012.

М. А. Андрианов. *Философия для детей: пособие по воспитанию детей в семье и школе.* – Минск: Современное слово, 2004.

3.1.6 ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исходя из определения сущности и целей духовно-нравственного образования и опираясь на сокровищницу накопленной педагогической мысли, выделим следующие *общепедагогические принципы духовно-нравственного образования.*

1. Принцип выявления утверждает, что духовно-нравственное образование сродни процессу выявления, возвращения того, что уже заложено в человеке изначально (Сократ, Я. А. Коменский). Например, в семени содержится вся информация о будущем растении. Человек, который посадил семя в землю, не может вырастить растение, оно вырастает само благодаря генетической информации и внутренним силам развития, заложенным в нем. Но человек может создать условия, благоприятствующие или препятствующие внутренним силам саморазвития семени.

Также и педагог может создать условия, благоприятствующие или препятствующие выявлению внутренней духовной красоты каждого ученика. Великий духовный учитель человечества Сократ, подчеркивая естественность хода духовно-нравственного развития, сравнивал его с процессом родов (рождение истины), а свое искусство беседы с искусством повивальной бабки. Но в тоже время он подчеркивал, что хотя душа содержит истину, она нуждается в духовной помощи для ее рождения.

Действительно, рождение Истины, Любви, Красоты (большие буквы подчеркивают их высшую, духовную природу) всегда происходит внутри человека. Оно очень лично, зачастую одиноко, нелегко и всегда ощущается как происходящее с человеком независимо от его воли. Человек говорит не «я родил Истину, я родил Любовь», а «Истина родилась во мне, Любовь родилась во мне», или «я пребываю в Истине, я пребываю в Любви». М. М. Бахтин говорил об этом, как о веренице рождений личности, «рождений человека в человеке»²⁰⁶.

Принцип выявления описан в труде Яна Амоса Коменского «Великая дидактика». В главе V «Семена образования, добродетели и благочестия заложены в нас от природы» он пишет: «Нет необходимости что-либо привносить человеку извне, но необходимо развивать, выявлять то, что он имеет заложенным в себе самом, в зародыше, указывая значение всего существующего»²⁰⁷. В то же время Коменский подчеркивает, что хотя семена знания, нравственности,

²⁰⁴ Там же. С. 89.

²⁰⁵ Маслоу А. Г. *Дальние пределы человеческой психики.* – СПб.: Евразия, 1997. С. 202.

²⁰⁶ Бахтин М. М. *Тетралогия.* – М.: Лабиринт, 1998. С. 16.

²⁰⁷ Коменский Я. А. *Избранные педагогические сочинения* в 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. С. 273.

благочестия дает природа, но она не дает самого знания, нравственности, благочестия.

С вышеописанной точки зрения, нравственность не столько интериоризируется, т. е. переходит с внешнего плана на внутренний, но прежде всего осознается изнутри как потенция, стремящаяся к реализации, глубинная внутренняя потребность в правде, красоте, бескорыстной любви, отдаче. Более того, потребности более низких уровней при этом как бы облагораживаются и освящаются. *В данном случае преподаватель не учит, не предлагает знания в готовом виде, он лишь направляет вектор развития воспитуемого от изучения внешнего мира на открытие бесконечной красоты своего внутреннего мира. Открыв свой внутренний мир и встав на путь осознанного духовного развития, учащийся сам откроет все необходимые ему знания, и внутренний голос совести станет его вечным духовным учителем.*

2. Принцип общечеловеческих ценностей, согласно которому содержание духовно-нравственного воспитания должно быть светским, не религиозным, его следует основывать на вечных общечеловеческих ценностях, понимаемых как проявление высшей духовной природы человека (А. Г. Маслоу, С. Л. Рубинштейн).

Представляется важным заметить, что отбор педагогического содержания духовно-нравственного воспитания следует проводить на основе *критерия общечеловеческой направленности материала*, так как существует опасность проникновения в учебные программы под видом духовного образования различных узкорелигиозных и псевдодуховных мировоззрений, что недопустимо в современных учебных учреждениях.

Только то, что способствует расцвету общечеловеческих ценностей в сердце учащегося и вдохновляет его на служение обществу, государству и Вселенной в целом, можно отнести к области духовных знаний. Только то, что питает идею единства всех вер, наций, человечества как единой семьи, будет способствовать истинному духовному воспитанию.

Духовно-нравственное образование, осуществляемое в процессе преподавания предмета «Самопознание», – это не религиозное, а светское образование, рассматривающее в единстве физическую, психическую и духовно-нравственную природу человека.

В современных школах Казахстана есть ученики различных религиозных мировоззрений, поэтому очень важно воспитывать равное уважение и почтение ко всем религиям мира. *На уроках самопознания не стоит концентрировать внимание на религиозных различиях, лучше подчеркнуть то общее, что есть во всех религиях.*

Слово *религия* происходит от латинского *religare*, что означает «воссоединение, возвращение к источнику». Каждая религия формируется в зависимости от исторического контекста своего возникновения, географических условий, социально-экономических особенностей, культуры страны, психологии и т. д. Кроме того, каждая религия характеризуется внешними ритуалами и обрядами, а также своим внутренним содержанием.

Если поразмышлять и попытаться найти то общее, что есть во всех религиях, то можно выделить следующие аспекты.

- Любовь к Богу и людям.
- В каждой религии говорится о вечных ценностях: истина, любовь, праведное поведение, внутренний покой и ненасилие.
- Ни одна религия не учит ненависти, злу и несправедности.
- Посланники всех религий были святыми людьми, и их жизнь была бескорыстным служением человечеству.

Можно выделить следующие основные причины, из-за которых чаще всего возникают межрелигиозные конфликты.

- Живое понимание истины заменяется догмой.
- На первое место выходят обряды и ритуалы, цель и смысл которых потеряны или искажены.

- Превращение религии в институт политической или экономической власти.

В разделе I говорилось о том, что великие духовные учителя человечества (в своем подавляющем большинстве) признавали все религии и с уважением относились к ним, считая, что все они говорят об одном и том же Боге.

Например, великий Аль-Фараби признавал право на существование различных религий. Он полагал, что Единое Первоначало неизменно, но его отражение в умах людей зависит от обычаев, географических и исторических особенностей того или иного народа: «Религия – это отображение Единого Первоначала, или отображение его образов в душах людей»²⁰⁸.

У Шакарима Кудайбердиева мы находим потрясающее стихотворение, которое звучит неожиданно современно и актуально. Это стихотворение подтверждает мысль о том, что наш великий Учитель обогнал свое время на сотни лет... Приведем это стихотворение в переводе Гарифоллы Есима.

При встрече с Моисеем
Сказал бы ему: «Заблудились, заплутали евреи,
Пошли им новый Талмуд».
Если повстречается Давид, буду радоваться я.
«Святость твоя осталась у поэта.
Научи еще раз», – сказал бы я.
Если вспомню о Заратустре,
Скажу, что учил он разума свету.
Не поняли его, поклоняясь огню,
И потому испортился народ.
Ухватившись за руку Будды,
Хочу быть рядом с ним.
Увижу Иисуса
И скажу: «Явись опять!
Тебя прозвали Богом,
И отошли люди от веры».
Увижу Мухаммеда,
И если буду в силах, скажу:
«Заблудились муллы,
Если сможешь, яви опять свое слово»²⁰⁹.

Продолжая традиции Абая и Шакарима, Султанмахмут Торайгыров воспевал в своих стихах идеалы единства всех вер и наций:

Пусть оправданья не найдет хитрец –
Тот, кто твердит нам о
Различье веры и языка,
Чтоб этим объяснить
Царящую вокруг несправедливость.

О, как прекрасно будет время,
Когда идеи равенства и братства
Желанные нам принесут плоды!
Когда не сможет совесть человека
Предметом быть и купли, и продаж.
И дух, воспрянув, овладеет тайной небес
И бытия постигнет цель²¹⁰.

²⁰⁸ Аль-Фараби. Социально-этические трактаты. – Алма-Ата: Наука, 1973.

²⁰⁹ Есим Г. Наука совести // Серия «Шәкірім әлеті». – Алматы: Раритет, 2008.

²¹⁰ Торайгыров С. Избранное. – Алма-Ата: Жазушы, 1958.

3. Принцип любви, согласно которому весь процесс духовно-нравственного воспитания следует наполнить энергией любви. *Сам процесс важнее результата. В сфере духовного следует не столько требовать, сколько помогать; не столько учить, сколько любить* (А. Кунанбаев, Я. А. Коменский, В. А. Сухомлинский).

Рассмотрим данный принцип подробнее. В современной психолого-педагогической литературе все чаще слышатся призывы к возвращению категории *любовь* в педагогическую реальность. Некоторые авторы используют термин *педагогическая любовь*. Что же следует понимать под словом *любовь*?

Девизом Я. А. Коменского было «Сначала любить, а потом учить». Под *любовью* он понимал бескорыстную, чистую, божественную любовь. *Только осознав свою истинную духовную природу, человек становится способным истинно любить и расширяться в любви.*

Э. Фромм пишет: «Искусство любви, как и любое другое искусство, требует дисциплины, сосредоточенности, терпения, заинтересованности, смирения, объективности и разума»²¹¹.

В. Франкл писал о любви так: «Любовь открывает глаза на духовную сущность другого человека, позволяет ощутить личность другого человека как целый мир и тем самым приводит к расширению нашего собственного мира»²¹².

Любовь у А. А. Ухтомского выступает как метод, прием искания истины. Душа живет любовью, любовь – это возрастание в духе: «Любовь в качестве руководительницы к познанию и истине не понята тем, кто знает лишь критерий самоутверждения и самосохранения»²¹³.

Значение слова *любовь* претерпело много изменений за прошедшие столетия, но в современной научной литературе оно обретает особый смысл. Например, современные физики приходят к выводу, что любовь – это не просто эмоция, желание или привязанность.

Бескорыстная и безусловная любовь – это мощная энергия, которая способна преобразовать окружающий мир, это энергия, рождающая и поддерживающая жизнь.

Человек является проводником энергии любви, подобно тому, как металл является проводником электрической энергии. Недостаток энергии любви приводит к душевным и физическим расстройствам. Многие проблемы во взаимоотношениях людей связаны с недостатком энергии любви.

Ученый-физик и педагог Арт-Онг Джумсаи описывает опыты, показывающие, как влияют на растения мысли и чувства людей. Если, поливая растения, человек думает об обидах, проблемах, злится, то растения очень скоро начинают увядать. Если человек поливает растения, не думая ни о чем, то растение развивается согласно своему биологическому ритму. Если мысли и чувства человека полны любви, то растения начинают бурно расти и цвести, даже если для этого не пришло биологическое время.

Многочисленные исследования физиков, биологов, медиков, психологов подтверждают чудодейственное влияние энергии любви на все сферы человеческой жизни. Мы полагаем, что воссоединение с энергией любви необходимо во всех областях жизни: социальной, экономической, политической. Конечно, прежде всего это воссоединение должно произойти в области образования.

Великий Духовный Учитель казахского народа Абай в «Словах назидания» говорил о любви как о вечной общечеловеческой ценности: «В человеческой душе должны быть два качества, два чувства – справедливость и любовь...», «Люби, брат, всех людей на Земле». Подходы Абая и Я. А. Коменского поражают своей глубиной понимания и сходством позиций. Абай также различал плотскую и духовную любовь: «Любовь и страсть – это разные пути...» Понимая Аллаха ши-

²¹¹ Фромм Э. Искусство любить. – М.: Педагогика, 1990. С. 44.

²¹² Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. С. 34.

²¹³ Зинченко В. П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология // Вопросы психологии, 2000.

ре, надрелигиозно, как чистый дух, высшую истину и любовь, он писал: «Любовь Аллаха – беспредельная святая истина. Смысл жизни – в любви»²¹⁴.

Когда сердце учителя (воспитателя) наполнено такой любовью, то сердца детей раскроются ему навстречу. Без энергии бескорыстной и безусловной любви, струящейся из сердца педагога, духовно-нравственное воспитание невозможно. В лучшем случае оно останется на уровне книжного знания, в то время как его целью должно стать практическое применение полученных знаний.

4. Принцип ненасилия, позволяющий видеть в воспитуемом его вечное духовное начало, уважать его мнение, его интересы, его право выбора своего жизненного пути, принимать каждого человека таким, какой он есть. Духовно-нравственное воспитание – это самое тонкое душевное прикосновение человека к человеку. Поэтому следует воспитывать, обращаясь не к темной стороне человека (как будет плохо, если ты...), а к светлой (как будет хорошо, если ты...) (Л. С. Выготский, А. Г. Маслоу, К. Р. Роджерс, А. С. Макаренко, Ш. А. Амонашвили и др.).

Любое искусственное, неискреннее, насильственное вмешательство в процесс духовно-нравственного развития личности может привести к метапатологиям, а в дальнейшем к деструктивному поведению личности. Тогда педагогика будет способствовать тому, что снова начнут «из вечных истин строить казематы», как образно сказал Максимилиан Волошин...

Принцип ненасилия позволяет видеть в воспитуемом его вечную духовную природу и потенциальную красоту его внутреннего духовного мира, самобытность и неповторимость во всех своих проявлениях независимо от его развития и поведения в настоящем. Таким образом, личность открывается как значимый другой, источник новых смыслов.

Этот процесс А. Г. Маслоу называет **ресакрализацией**, что означает «готовность смотреть на человека «глазами вечности, ... воспринять его как нечто целое и неделимое, наделенное и святостью, и бессмертием, и символическим величием, и предназначением»²¹⁵. *Восстановление морально-ценностной насыщенности человеческого существования* и есть основной аспект самоактуализации личности по Маслоу.

Принцип ненасилия обеспечивает атмосферу искренности и доверия на занятиях, что способствует развитию творческой активности учащихся, их самовыражению и самопознанию, раскрытию внутренних сил для самосовершенствования.

Конечно, каждый учитель сталкивается с отрицательными качествами и поступками учащихся: ложью, цинизмом, жестокостью и т. д. Особенно непросто учителю самопознания в старших классах, когда многие учащиеся разуверились в общечеловеческих ценностях и в силу подросткового возраста и многих других причин (конфликты в семье, классе, раннее погружение в мир Интернета, большое количество развлечений и т. д.) часто ведут себя вызывающе. Что же делать в таких случаях? Наказывать, возмущаться, укорять? Само по себе наказание не плохо. Корень слова «наказ» указывает на достойное и мудрое наставление старших. Но как правильно дать мудрый наказ юному проказнику, огорчающему учителя?

Прежде всего не стоит спешить с наказанием, говорить и воспитывать в отрицательных эмоциях, когда сердце самого учителя загрязнено раздражением и гневом.

В этом плане очень интересно пронзительное и трогательное произведение Януша Корчака «Интернат», в котором он пишет: «Откладывая обсуждение дела в долгий ящик, ты получаешь возможность, усилив бдительность, заметить все сам...

Еще раз: не спеши. Выжди удобный момент и поговори с ребенком, когда он дружелюбно настроен, а само дело с течением времени перестало быть важным и актуальным. Ох, это было давно, месяц тому назад. И он тебе откровенно расскажет, что его толкнуло на дурной поступок, и как он его совершил, и что чувствовал до, во время него и после.

Дальше: не рассердишься, у тебя будет время обдумать, взвесить, подготовиться. От разумного решения зависит подчас все твое дальнейшее отношение к ребенку или группе ребят».

Если ученик не испытывает желания самосовершенствоваться, то необходимо учиты-

²¹⁴ Кунанбаев А. Слова назидания. – Алматы: Жазушы, 1970.

²¹⁵ Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997. С. 62.

вать, что для каждого человека наступает свое время для осознания своей истинной духовной природы, как для каждого вида растений приходит свое время цветения и плодоношения. В данном случае разумнее не форсировать события, а предоставить роль учителя самому процессу жизни. Есть путь, который пролегает через собственные испытания, благодаря которому мы обретаем неизменный уникальный опыт.

Таким образом, ребенок становится сотворцом своего духовно-нравственного воспитания, имея право на ошибку, возможность осознать ее и отказаться от ее повторения под любящим и строгим покровительством учителя, который не оттолкнул, не унижил, не заклеил...

5. Принцип единства мысли, слова и дела (единство сознания и деятельности), подчеркивающий, что духовно-нравственное образование – это процесс преобразования не только ученика, но и педагога, так как духовно-нравственные ценности невозможно получить из учебника, их невозможно усвоить из хорошего урока, их необходимо практиковать. Например, ценность «добро». Сколько бы мы ни читали, ни говорили об этом, мы не поймем, что же это такое, пока сами не совершим добрый поступок. Иными словами, необходима практика, и не единичная, а постоянная, причем с осознанием того, что есть добро, а что только прячется за маской добра. Тогда постепенно изнутри придет сознание того, что быть добрыми для нас также естественно, как дышать.

Процесс духовно-нравственного образования будет успешен, только если учитель сам практикует общечеловеческие ценности в жизни. Например, как бы убежденно не говорил учитель о здоровом образе жизни, если он сам курит, значит, его учение бесполезно.

Все великие учителя человечества говорили то, что думали, и делали то, что говорили. *Единство сознания и деятельности (мысли, слова и дела) как высший педагогический принцип* является трудно достижимым идеалом, но если учителя примут его в качестве направляющего принципа своего внутреннего развития, то они станут значимой личностью для своих учащихся.

6. Принцип социального взаимодействия. Возможности учебно-познавательной деятельности на уроках ограничены и не позволяют в полной мере освоить всю систему норм и правил социального поведения. Поэтому необходимо осуществление тесной связи учебной работы и внеклассной деятельности как эффективного средства раскрытия внутренних человеческих качеств личности. Существует много форм внеклассной деятельности, через которую можно развивать нравственные качества учащихся. Например, кружки, классные часы, конкурсы, тренинги, диспуты, экскурсии, посещение музеев, театров и др. Но данный принцип подчеркивает важность *личного участия* школьников в социально-полезной деятельности, социально-значимых, благотворительных проектах, различных видах просветительской деятельности, таких как духовно-нравственный театр, концерты, праздничные мероприятия и т. д. Необходимо подчеркнуть, что все концертные номера должны иметь нравственно-духовный смысл, нести светлые облагораживающие идеи.

Воспитательная эффективность благотворительной деятельности, или бескорыстного служения людям, очень велика. Когда учащиеся видят тех, кто менее удачлив в жизни, их собственные проблемы начинают казаться им менее значительными, их сердца раскрываются и наполняются любовью. Когда ребята понимают, что могут реально помочь кому-то, они начинают ощущать новый смысл своей жизни, и что-то высокое рождается в их душах.

Учитель может вдохновить ребят на осуществление разнообразных социально-значимых проектов: уборка мусора на природе, поздравление с праздниками ветеранов войны и труда, выступление с концертами в детском доме и др. Еще лучше, если ребята сами, по своей инициативе предложат свои социально-значимые или благотворительные проекты.

7. Принцип национального наследия. Ш. А. Амонашвили писал: «Детство – это дар природы человечеству для того, чтобы оно впитало в себя культуру и духовный опыт всех предыдущих поколений и смогло познавать саму природу на нравственных основах». **Обще-**

человеческие духовные ценности познаются только через призму **национальной духовной культуры**. Каждая национальная духовная культура отражает одни и те же вечные общечеловеческие ценности: истину, любовь, совесть, справедливость, сострадание, почтение к родителям, старшим и др.

Духовно-нравственная сила и истинность национального наследия Казахстана прошла проверку временем и способна вдохновить современную молодежь на жизнь, освещенную светом вечных общечеловеческих ценностей. Сегодня как никогда необходимо изучать труды наших великих соотечественников с их общечеловеческой, нравственной концепцией формирования духа молодого поколения. Глубокое философское содержание, изысканная художественная и поэтическая форма, искренность, актуальность делают наследие казахских деятелей бесценным материалом для духовно-нравственного возрождения современного общества.

В то же время очень важно в процессе нравственно-духовного образования *расширять сознание от национальной до общечеловеческой культуры как сокровищницы вечных ценностей*.

Выход в духовное пространство-время, пространство общечеловеческой культуры помогает личности учащегося обрести высший смысл жизни. Назовем, вслед за П. А. Флоренским, *духосферой* – объективное пространство духовных знаний, возвышенных смыслов и идей. *Духосфера как порождение совокупного человеческого сознания, пытающегося постичь вечное, имеет важнейшее значение для духовно-нравственного развития личности*. Поэтому очень важно, чтобы учащийся как можно раньше открыл для себя удивительный мир духосферы, в котором он может запросто побеседовать с Сократом или задать важные вопросы Аль-Фараби.

Истинная духовная культура – это расширение границ любви, уход от узости мышления и развитие более широкого видения мира, результатом которого будет светлая радость как для самого человека, так и для всех окружающих его людей.

8. Принцип природосообразности, предложенный Я. А. Коменским, является классическим принципом большинства образовательных программ. Этот принцип учитывает возрастные и индивидуальные особенности личности, уровень внутренней потребности в духовно-нравственном развитии, состояние физиологического и психического здоровья. Безусловно, в процессе нравственно-духовного образования необходимо учитывать все вышеперечисленные особенности учащихся.

Не лишним будет вспомнить слова Л. С. Выготского, который отмечал, что «будет гораздо меньше психологического абсурда, когда к разным детям учитель не будет идти с одним и тем же материалом, предъявлять одни и те же требования, оценивать по одним критериям». Каждый ученик имеет, кроме возрастных особенностей, и свои психологические особенности.

Дифференциальная психология давно пытается обратить внимание дидактов на тот факт, что не все учащиеся одинаково воспринимают излагаемый учителем учебный материал, у них могут быть разные типы мышления, разная степень и скорость переработки и воспроизведения информации, разные виды памяти. Поэтому учителям необходимо применять гуманный подход ко всем сферам деятельности учащихся, активизируя их самостоятельность.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. По какому принципу следует проводить отбор содержания нравственно-духовного образования?

2. В чем сущность принципа социального взаимодействия?

3. В чем сущность принципа национального наследия?

4. Прочитайте и поразмышляйте над главой V «Семена образования, добродетели и благочестия заложены в нас от природы» из книги «Великая дидактика» Я. А. Коменского. Выпишите наиболее понравившиеся вам мысли и идеи.

5. Осмыслите высказывания Я. А. Коменского. Где бы их можно было цитировать в тексте этого параграфа?

«Нигде не учат главному – нравственности и благочестию, а если и учат, то поверхно-

стно... Никто не развивает нравов путем внутреннего преодоления страстей, но все дают лишь поверхностный очерк учения о нравственности путем внешнего определения и разделения добродетелей»²¹⁶.

«Нужно учить так, чтобы люди, насколько это возможно, приобретали знания не из книг, но из неба и земли, из дубов и буков, т. е. знали и изучали самые вещи, а не только чужие наблюдения и свидетельства о вещах»²¹⁷.

6. Как вы думаете, современная система образования страдает теми же недостатками, что и во времена Я. А. Коменского? Почему?

7. Прочитайте и проанализируйте отрывок из книги Януша Корчака «Интернат» «Мой принцип: «Пусть дитя грешит».

«Не будем стараться предупреждать каждое движение: колеблется – подсказывать дорогу, оступится – лететь на помощь. Помни, в минуты тягчайшей душевной борьбы нас может не оказаться рядом... Когда со страстью борется еще слабая воля, пусть она терпит поражение. Помни: в конфликтах с совестью вырабатывается моральная стойкость».

«Ибо если ребенок не ошибается в детстве и всячески опекаемый и охраняемый не учится бороться с искушениями, он вырастает пассивно-нравственным: по отсутствию возможности согрешить, а не активно-нравственным – нравственным благодаря сильному сдерживающему началу».

«И часто учитель, возмущенный недостойным поступком ученика, говорит: «Никогда я от тебя этого не ожидал... Значит, даже тебе нельзя доверять?»

«То-то и плохо, что не ожидал. Плохо и то, что безоговорочно доверял. Никудышный ты воспитатель: не знаешь даже, что ребенок – человек. Ты возмущаешься не потому, что видишь грозящую ребенку опасность, а потому, что ребенок может испортить репутацию твоего учреждения, твоей педагогической системы и лично твою: ты заботишься исключительно о себе...»

«Позволь детям ошибаться и радостно стремиться к исправлению...»

«Всякий раз, впадая в тон монастырского колокола, я делал ошибку...»

Работа в группах. Выберите один из принципов, обсудите в группе, как вы будете применять его на уроках самопознания.

Литература по теме

Я. А. Коменский. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения в 2 т. – М.: Педагогика, 1982.

Я. Корчак. Интернат. – М.: Книга, 1980.

А. Г. Маслоу. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997.

Э. Фромм. Искусство любить. – М.: Педагогика, 1990.

В. Франкл. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.

Г. Есим. Наука совести. – Алматы: Раритет, 2008.

М. М. Бахтин. Тетралогия. – М.: Лабиринт, 1998.

Ш. А. Амонашвили. Основы гуманной педагогики. – М.: Амрита-Русь, 2012.

Г. А. Омарова. Духовно-нравственное воспитание студентов вузов на основе общечеловеческих ценностей. – Алматы, 2010

Р. А. Мукажанова, Г. А. Омарова. Методика преподавания дисциплины «Самопознание» в школе: Пособие для учителей. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2013.

3.1.7 Постнеклассический этап развития современной науки

В конце XX в. начинается процесс объединения естественнонаучной и гуманитарной культур, вызванный самим ходом развития науки. Специалисты по философии науки говорят о том, что природа в естествознании конца XX – начала XXI в. обнаруживает черты, близкие

²¹⁶ Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения в 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. С. 356.

²¹⁷ Там же. С. 357.

человеческому миру. А научная картина мира, складывающаяся на наших глазах, включает в себя и природу, и человека, и культуру как взаимосвязанные части единого целого²¹⁸.

Последние открытия в современной науке обладают огромным потенциалом нравственно-духовного осмысления устройства мира и человека в нем. Это знания о живой Вселенной, которая устроена с необыкновенной любовью и заботой именно для жизни человека в ней; знания об изумительном, совершенном устройстве человеческого тела, влиянии не только действий и слов, но и мыслей на здоровье человека и окружающий мир. Современные исследования выявляют тесную взаимосвязь между внутренним миром человека и внешней жизнью природы и общества. Живые знания могут вдохновить учащихся и зажечь в них страсть к знанию, истине и служению обществу и человечеству в целом.

Выдающийся российский философ Вячеслав Семенович Степин описал в своих трудах эволюцию типов научной рациональности, выделив несколько основных этапов развития науки: **классический, неклассический и постнеклассический этапы**²¹⁹.

Чтобы понять особенности современного постнеклассического этапа научной рациональности, приведем описание ее предыдущих этапов.

Классический этап развития научной рациональности. Основными характеристиками классического этапа развития науки являлись: антитеологизм, однозначный детерминизм, механицизм. Представление о физической картине мира было основано на законах Ньютона, законах классической механики и т. д.

Гносеологические основания классической науки: объективные методы исследования, эксперимент, математическая модель объекта, дедуктивно-аксиоматический способ построения теории.

Социальные основания: дисциплинарная организация, создание научных и учебных заведений нового типа (исследовательские лаборатории, институты, академические и инженерные сообщества, политехнические и естественнонаучные вузы и кафедры, испытательные стенды, научные журналы и др.), востребованность науки обществом, усиление связи науки с производством, создание промышленного сектора науки, возникновение массовой, «большой» науки.

Осознание ограниченности когнитивных ресурсов классической науки приходится на конец XIX – начало XX в., время начала кризиса ее основ (период создания Эйнштейном теории относительности, закона неопределенности Гейзенберга, квантовой механики, конструктивной логики и математики и др.).

Качественно новый этап – **неклассический этап развития научной рациональности**, основанный на существенно отличном от классического фундаменте.

Онтология неклассической науки: релятивизм, индетерминизм, массовость (множество объектов любого рода – статическая система), системность, структурность, организованность, эволюционность систем и объектов.

Гносеология неклассической науки: субъект-объектность научного знания, гипотетичность, вероятностный характер научных законов и теорий, частичная эмпирическая и теоретическая верифицируемость научного знания.

Методология неклассической науки: отсутствие универсального научного метода, плюрализм научных методов и средств, интуиция, творческий конструктивизм.

Социология неклассической науки: «зернистая» структура научного сообщества, многообразие форм научной кооперации, наука – объект экономического, правового, социального и государственного регулирования.

Неклассический этап развития «новоевропейской» науки проходит пик развития в 70-е годы XX в. Ему на смену приходит парадигма постнеклассической науки.

Постнеклассический этап развития научной рациональности. *Лидеры постнеклассической науки:* биология, экология, синергетика, глобалистика, науки о человеке. *Преимущественный предмет исследования постнеклассической науки:* сверхсложные системы (механические, физи-

²¹⁸ Философия науки: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2006.

²¹⁹ Степин В. С. Философия науки. Общие проблемы: Учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук. – М.: Гардарики, 2006.

ческие, химические, биологические, экологические, инженерно-технические, технологические, компьютерные, медицинские, социальные и др.), включающие человека в качестве существенного элемента своего функционирования и развития.

Идеология, философские основания и методология постнеклассической науки существенно отличаются и во многом несовместимы с принципами и духом не только классического этапа развития науки, но и ее неклассического этапа.

Методология постнеклассической науки – методологический плюрализм. Появляются совсем иные представления о научности и рациональности.

Постнеклассика, у истоков которой мы находимся, функционирует как *знание – инструмент, ориентированный на утверждение человека в мире.* В ней появляются новые преобладающие тенденции: к объединению естественнонаучной и гуманитарной культур, выявлению целесообразности, полезности, экологической и гуманистической ценности знания, переходу от традиционных вопросов науки «Что? Как? Почему?» к вопросу, традиционному скорее для рациональных, ненаучных форм знания (философии, религии и искусству), – вопросу «Зачем?»

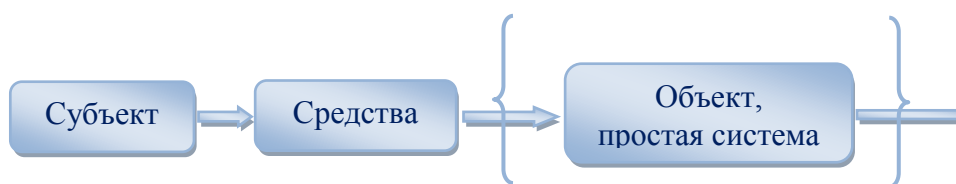
Как замечает специалист по философии науки С. А. Лебедев, «природа в естествознании конца XX – начала XXI в. вдруг обнаруживает черты, близкие человеку, человеческому миру, а научная картина мира, которая складывается на наших глазах, включает в себя и природу, и человека, и культуру как органически взаимосвязанные части единого в своей основе целостного Универсума»²²⁰.

Ниже представим схемы, в которых отражены различия типов научной рациональности с точки зрения объекта научного исследования. Мы можем наблюдать, как расширяется объект научного исследования, включая в себя все больше граней.

На первой схеме, отражающей классический тип научной рациональности, объектом научного исследования является собственно сам объект, некая простая система.

На второй схеме, отражающей неклассический тип научной рациональности, объектом научного исследования становятся также и средства исследования, и тип исследовательской деятельности. Сам объект становится сложной системой (множество объектов любого рода – статическая система).

На третьей схеме, отражающей постнеклассический тип научной рациональности, объектом научного исследования становятся не только средства исследования и тип исследовательской деятельности, но и сам субъект (исследователь). И что особенно важно, *на этом этапе в объект научного исследования обязательно включаются общечеловеческие цели и ценности. Сам объект становится сложной саморазвивающейся системой.*



Классический тип научной рациональности



Неклассический тип научной рациональности

²²⁰ Философия науки: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2006.



Постнеклассический тип научной рациональности

В. С. Степин пишет: «Техногенная цивилизация ныне вступает в полосу особого типа прогресса, когда гуманистические ориентиры становятся исходными в определении стратегий научного поиска»²²¹.

Приведем примеры некоторых новейших исследований, отражающих новую парадигму постнеклассической науки.

1. Исследования Е. Уилсона и М. Рьюза доказывают, что потребность поступать морально генетически заложена в человеке.

2. Открытия японского ученого Масару Эмото показывают, что вода – это универсальный носитель информации, в котором в форме кристаллов записываются слова и мысли человека. Доктор Эмото говорит, что все существующее имеет вибрацию, и написанные слова также имеют вибрацию. Если рисуют круг, то создается вибрация круга. Если пишут «любовь», то эта надпись создает вибрацию любви. Вода сохраняет эти вибрации в своей кристаллической структуре. Хорошие слова имеют красивые, гармоничные формы кристаллов. Напротив, отрицательные слова производят уродливые, несвязные колебания, которые формируют несимметричные, дисгармоничные кристаллы.

Учитывая то, что тело человека на 70% состоит из воды, можно предположить, как слова и мысли влияют на наше состояние. В лаборатории доктора Эмото провели множество экспериментов с целью найти то слово, которое сильнее всего очищает воду. И в результате обнаружили, что это не одно слово, а сочетание двух слов – любовь и благодарность. Эмото²²² предполагает, что если провести исследования, то можно обнаружить большее число тяжких преступлений в тех областях, где в общении люди чаще используют сквернословие.

3. Современные ученые приходят к выводу, что вся материальная Вселенная сознательна, каждый ее атом имеет сознание (А. А. Липсон, М. Эмото и др.). Поэтому полагаем, что важно понять *универсальность и всеобщность духовной реальности как внутренней сущности не только человека, но и всего мира*: минералов, растений, животных, самой планеты Земля и всего космоса. Даже камни и минералы имеют сознание, их нельзя назвать неживой природой.

4. Современные исследования в области физиологии мозга показывают, что информация из внешнего мира поступает прежде всего в средний мозг, называемый *лимбической системой*. Лимбическая система принимает эмоциональную окраску информации, поступающей в мозг. Если информация негативно окрашена, то лимбическая система закрывается и не пропускает ее дальше для обработки в неокортексе (полушария головного мозга). Это объясняет, почему, когда сильно ругают детей, они перестают воспринимать слова обвинений, или почему многие дети закрываются для знаний. Голос учителя, его настроение, отношение к ученикам мгновенно считываются лимбической системой, и дети не могут воспринимать учебную информацию.

Также было доказано, что в позитивной среде ускоряется движение нейронов мозга, и информация воспринимается легче и глубже.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для того, чтобы вырос гармоничный и творческий человек, непременно нужен полный любви внешний опыт (Дэвид Хьюбел и Торстен Визель, Нобелевская премия по физиологии и медицине 1981 г.).

5. Нейрофизиология. Известный ученый А. И. Гончаренко в книге «Сознание и физи-

²²¹ Степин В. С. *Философия науки. Общие проблемы*: Учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук. – М.: Гардарики, 2006.

²²² Эмото М. *Послания воды: Тайные коды кристаллов льда*. — София, 2005.

ческая реальность»²²³ пишет о том, что на седьмой день жизни эмбриона появляется первая пульсирующая клетка, из которой затем формируется сердце. Мозг формируется позже. То есть в период развития эмбриона сердце возвращает мозг человека. *Пульсация – это информация, заложенная изначально в сердце.* Можно сказать, что в сердце записан голос совести.

Совесть – это *со-весть*, сознательная весть, святая весть, которая заложена в человеке. Сердцу присуща *способность восприятия, врожденный интеллект.* Можно сказать, что совесть порождает мозг ребенка еще в утробе матери. Недаром выдающийся казахский мыслитель и поэт Шакарим Кудайбердыулы еще в свое время предлагал ученым разработать и ввести как обязательную для всех образовательных учреждений **науку совести**. Уроки самопознания можно назвать *уроками совести*, поскольку **совесть является проявлением всех духовно-нравственных ценностей.**

Сердце обладает собственным мозгом (мозгом сердца), собственным сердцем (сердцем сердца). В 1970 г. физиологи Джон и Беатрисса Лейси²²⁴ обнаружили, что сердце посылает сигналы в мозг, а мозг посылает сигналы в сердце.

Позже один из пионеров нейрокардиологии Дж. Эндрю Армор²²⁵ представил *концепцию функционального «мозга сердца».* Он обнаружил, что у сердца своя нервная система – 40 000 нейронов, т. е. сердце имеет комплексную внутреннюю нервную систему, которая настолько сложна, что ее можно рассматривать как отдельный «маленький мозг». Более того, электрическое поле сердца (ЕКГ) в 60 раз мощнее мозгового электрического поля (ЕКГ). Магнитное поле сердца в 5000 раз мощнее мозгового магнитного поля. Мозг сердца – это внутренняя сеть нескольких типов нейронов, нейропередатчиков, белков и поддерживающих ее работу клеток, похожая на аналогичные сети мозга. Ее завершенная схема позволяет ей действовать независимо от головного мозга: учиться, запоминать и даже воспринимать и ощущать.

Сердце оказывает сильное влияние на то, как мы воспринимаем внешний мир и отвечаем на его воздействия. Оно влияет на интеллект, четкость мышления, творчество, эмоциональный баланс и общую эффективность деятельности.

Таким образом, выражения «подумать сердцем», «сердце-магнит» не просто слова, а реальность. Почему мы испытываем чувства любви, радости, горя и сопровождающие их ощущения расширения, полета или тяжести, боли именно в области сердца? Почему именно там «болит душа, а сердце ноет», «чувет сердце беду», «радуется душа»? И почему, когда мы влюблены, у нас ничего не болит, и мы готовы горы свернуть? Почему тело не всегда хочет слушать разум, а разум – сердце? Эти и другие вопросы можно обсуждать с учащимися на уроках.

А. И. Гончаренко в книге «Пространство сердца как основа сверхсознания» писал о том, что в нас сочетаются две телесные плоти: нервная и сердечная, два сознания: одно – сознание сердца, другое – сознание мозга. От мозга сердца информация до головного мозга доходит через 6–8 секунд. Этот промежуток времени является самым уязвимым моментом для действия в обход сердца.

Если прежде чем что-то сделать или сказать, мы немного «подумаем сердцем», т. е. пропустим информацию через сердце, то сколько грубых слов не будет сказано, сколько ошибок не будет совершено, сколько проблем можно будет избежать. Поразмышляйте о том, как важно думать сердцем, видеть глазами сердца, принимать решения сердцем, слышать сердцем.

6. Современные физики приходят к выводу, что любовь – это не просто эмоция, желание или привязанность. **Любовь – это мощная энергия, которая способна преобразовать окружающий мир, это энергия, рождающая и поддерживающая жизнь.**

Многочисленные исследования физиков, биологов, медиков, психологов подтверждают чудодейственное влияние энергии любви на все сферы человеческой жизни. Ученый-физик и педагог Арт-Онг Джумсаи описывает опыты, показывающие, как влияют на растения мысли и чувства людей. Если, поливая растения, человек думает об обидах, проблемах, злится, то

²²³ Гончаренко А. И. Пространство сердца как основа сверхсознания // Сознание и физическая реальность. Т. 2. – М., 1997.

²²⁴ Lacey B. C., Lacey J. I. Studies of heart rate and other bodily processes in sensorimotor behavior. – In: Cardiovascular Psychophysiology. – Chicago: Aldine, 1974. P. 538–564.

²²⁵ Тытарь Е. Т., Тытарь А. Д. Личностный тренинг «Путь сердца». <http://www.synergia.ru>

растения растут медленно, иногда начинают увядать. Если мысли и чувства человека полны любви, то растения начинают бурно расти и цвести, даже если не пришло биологическое время для их цветения.

Таким образом, *человек является проводником энергии любви*, подобно тому, как металл является проводником электрической энергии. Недостаток энергии любви приводит к душевным и физическим расстройствам. Многие проблемы во взаимоотношениях людей связаны с недостатком энергии любви.

7. Антропный принцип (греч. *anthropos* – «человек») – один из принципов современной космологии, устанавливающий зависимость существования человека как сложной системы и космического существа от физических параметров Вселенной (в частности, от фундаментальных физических постоянных: постоянной Планка, скорости света, массы протона и электрона и др.). Физические расчеты показывают, что если бы изменилась хотя бы одна из имеющихся фундаментальных постоянных (при неизменности остальных параметров и сохранении всех физических законов), то стало бы невозможным существование тех или иных физических объектов: ядер, атомов и т. д. Например, если уменьшить массу протона всего на 30%, то в нашем физическом мире отсутствовали бы любые атомы, кроме атомов водорода, и жизнь стала бы невозможной.

Осмысление этих зависимостей и привело к выдвижению в науке и философии *антропного принципа*. Существуют различные формулировки антропного принципа, но чаще всего он используется в форме двух утверждений (слабого и сильного), выдвинутых в 1973 г. специалистом по теории гравитации Б. Картером. «Слабый» антропный принцип гласит: «То, что мы ожидаем наблюдать, должно быть ограничено условиями, необходимыми для нашего существования как наблюдателей». «Сильный» антропный принцип говорит о том, что «Вселенная (и, следовательно, фундаментальные параметры, от которых она зависит) должна быть такой, чтобы в ней на некотором этапе эволюции допускалось существование наблюдателей». Иными словами, наш мир оказался устроенным так удачно, что в нем возникли условия, при которых мог появиться человек.

Очевидно, что в мировоззренческом плане антропный принцип воплощает в себе философскую идею взаимосвязи человека и Универсума, идею разумного творения Вселенной, выдвинутую еще в античности и развиваемую целой плеядой философов и естествоиспытателей (Протагор, Анаксагор, Бруно, Циолковский, Вернадский, Чижевский, Тейяр де Шарден и др.).

Значение антропного принципа возрастает в наше время, для которого характерны космическая активность человека и все более серьезный поворот современной науки к *гуманистической проблематике*.

Это лишь малая часть революционных открытий современной науки, которые подтверждают, что *современная модель мира имеет сложную многоуровневую, многомерную структуру в то же время целостную единую внутреннюю природу, а модель человека рассматривается как сущностно эквивалентная модель мира*.

В школьном образовании следует учитывать *новый постнеклассический этап развития науки*. И здесь видится большое поле возможностей для целенаправленной педагогической деятельности по *интеграции духовно-нравственного образования и других школьных предметов*. К сожалению, в реальной педагогической практике аксиологический потенциал современной науки используется и часто даже не осознается учителями.

Не стоит бояться того, что для детей это будет сложно. Дети – это ученые без предрассудков, которые искренно ищут истину. И только современное образование, раздробив целостную картину мира на осколки, несвязанные между собой части, придумав формализованный и неживой язык для описания живого мира и заставив вы зубрить все это, может внушить детям скуку и нежелание проявить свою природу ученого-исследователя.

Ш. А. Амонашвили так пишет об этом:

«Дети – ученые без страха – допускают, испытывают, ищут, порой рискуя жизнью.

Дети – ученые без ограничений мысли – охватывают видимое и невидимое, близкое и отдаленное, духовное и материальное, космическое и земное.

Дети – ученые без узкой специализации.

Дети – жаждущие и дарящие знания.

Дети – ученые с верой.

Кто сказал, что дети не любят учиться, что в них лень? Это заблуждение».

А что делаем мы, взрослые: «Кроме того, что не доверяем и принуждаем, допускаем еще одну оплошность: дробим целостные знания на мелкие кусочки, превращаем их в длинный ряд пронумерованных упражнений, примеров, задач, параграфов и заставляем выполнять и заучивать их... В ребенке заложен *естественный закон познания: видеть часть в целом, а целое – в части*. Только в таком движении мысли он видит и чувствует красоту знания и радуется ей.

Дети хотят познать не кусочки облаков, но небо с облаками.

Радуются не тусклой звезде, а звездному небу.

Они играют не с песчинкой, но с песком.

В таком видении целостной картины мира рождается восхищение красотой. Лишь через образ целого дети устремляются к частям, не забывая о том, что в частях тоже просвечивает целое. В этом заключена одна из тайн возвращения и усиления познавательного интереса»²²⁶.

Все дети видят то, что среди взрослых видят только гении:

В одном мгновенье видеть Вечность,
Огромный мир – в зерне песка,
В единой горсти – бесконечность,
И небо – в чашечке цветка.

Уильям Блейк²²⁷

Исходя из вышесказанного, полагаем, что *образование в современной школе должно основываться на целостной картине мира, обогащенной духовно-нравственным смыслом, что выявит мировоззренческое и воспитательное значение современной науки*. Поэтому современные научные теории и открытия необходимо учитывать и отсюда черпать идеи и вдохновение для интеграции уроков самопознания и других школьных дисциплин.

Программа НДО «Самопознание» отражает *новую постнеклассическую парадигму образования и науки*, утверждает **приоритет духовного начала**, что позволяет раскрыть целостный контекст всех школьных дисциплин, в то время как сейчас они разделены, бездуховны и лишены интегрирующего принципа, внутренней связи.

Образование, основанное на общечеловеческих ценностях, принесет с собой мир и прогресс и одновременно создаст гармонию между человеком и окружающим миром.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Каковы основные характеристики классического этапа науки?
2. Каковы основные характеристики неклассического этапа науки?
3. Каковы основные характеристики постнеклассического этапа науки?
4. Приведите примеры открытий постнеклассического этапа науки. В чем состоит духовно-нравственный смысл этих открытий?
5. Что значит *живое целостное знание*?

Литература по теме

В. С. Степин. Философия науки. Общие проблемы: Учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук. – М.: Гардарики, 2006.

Ш. А. Амонашвили. Основы гуманной педагогики. – М.: Амрита-Русь, 2012.

А. И. Гончаренко. Пространство сердца как основа сверхсознания // Сознание и физическая реальность. Т. 2. №3. – М., 1997.

Философия науки: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2006.

М. Эмото. Послания воды: Тайные коды кристаллов льда. – София, 2005.

²²⁶ Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики. – М.: Амрита-Русь, 2012. С. 67.

²²⁷ Блейк У. Песни невинности и опыта. – СПб, 1993.

Глава 3.2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ САМОПОЗНАНИЯ

3.2.1 КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ САМОПОЗНАНИЯ

Современная система образования нацелена на то, чтобы человек мог стать кормильцем семьи и гражданином. Однако она не открывает секрета счастливой жизни, а именно различия между нереальным и реальным, что и является самым важным обучением, которое нужно человеку. *Истинное образование должно дать возможность человеку осознать, что человечество – одна семья.*

Непригодна любая система образования, которая не помогает обучающимся отличать праведное поведение от неправедного, не учит законам уважения и почтения старших, не расширяет горизонты интересов, не способствует служению родителям и не вдохновляет посвятить свои умения и достижения процветанию семьи, аула, общества, страны, нации и человечества в целом.

С. А. Назарбаева так определила **основное противоречие современности**: *«Считается, что главная цель образования – научить ребенка компьютерной грамотности, иностранным языкам для дальнейшего получения диплома престижного вуза. В итоге вырастает «дитя прогресса», которое не в состоянии отличить добро от зла, сострадать и сопереживать ближнему своему.*

С самых первых шагов в жизни детям нужно прививать знания об извечных общечеловеческих ценностях: любви, всепрощении, терпимости и милосердии...»

О будущем человечества рассуждают многие умы, приходит понимание глубокой взаимосвязи глобальных проблем и сущности человека. **Глобальные проблемы** – это проблемы, касающиеся (в той или иной степени) всех стран и народов, решение которых возможно лишь объединенными усилиями всего мирового сообщества. С решением этих проблем связано само существование земной цивилизации или, по крайней мере, ее дальнейшее развитие.

Общая позиция Римского клуба по поводу перспектив решения глобальных проблем человечества выражена в заглавии книги А. Печчеи²²⁸ «Человеческие качества» (1977 г.). Успех возможен прежде всего путем изменения качеств человека, чего можно добиться путем воспитания «нового гуманизма», включающего глобальность, любовь к справедливости, отвлечение от насилия.

Еще в свое время Аль-Фараби четко поставил вопрос о единстве обучения и воспитания, называя их «двумя крыльями подрастающего поколения». Он убежденно предупреждал, что «знание без воспитания приводит к катастрофе», в правоте чего человечество не раз убеждалось на своем горьком опыте²²⁹.

В первом параграфе данной главы подробно рассмотрена история развития Программы НДО «Самопознание». Приведем важные вехи становления дисциплины «Самопознание», которые необходимо знать при ее преподавании.

Национальный научно-практический, образовательный и оздоровительный центр «Бөбек» в период 2001–2009 гг. под патронажем автора Программы НДО «Самопознание» С. А. Назарбаевой на 184 экспериментальных площадках страны занимался экспериментальной апробацией учебного метапредмета «Самопознание», предусматривающего обучение детей и молодежи общечеловеческим ценностям²³⁰.

В 2010–2011 учебном году осуществлено массовое внедрение предмета в национальную систему образования. В 2013 г. начинается обновление содержания образования и раз-

²²⁸ Печчеи А. Человеческие качества, 1977.

²²⁹ Омарова Г. А., Ахметова А. И., Абдрахманова А. М., Багадаева Ж. А. Духовное наследие человечества (5–11 классы): Методическое пособие для учителей. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2014.

²³⁰ Научно-практические основы внедрения Программы НДО «Самопознание» в систему непрерывного образования РК / Научный руководитель Б. К. Кудышева. – Алматы, 2009.

работка программ трехуровневых курсов подготовки учителей самопознания.

Таким образом, можно выделить два этапа становления и развития метапредмета «Самопознание». На первом этапе его содержание обеспечивало интегральную компетенцию человека быть полноценным субъектом жизнедеятельности в сложном современном мире ²³¹.

1. Не только познавать мир предметов и идей, но и вносить свой собственный творческий вклад в общечеловеческую культуру.

2. Осознанно и самостоятельно ставить жизненные цели в соответствии с нравственными ориентирами, определять пути их достижения.

3. Целенаправленно и осознанно регулировать собственное поведение.

4. Нести всю полноту ответственности за окружающий мир (социальный и природный).

5. Осуществлять нравственный выбор в сложных жизненных ситуациях.

6. Стремиться к максимальной самореализации.

7. Жить в гармонии с собой и миром.

Как видно из перечисленных характеристик личности, больше были показаны цели и задачи, нежели пути и возможности их реализации.

С 2013 г. происходит обновление содержания предмета «Самопознание», которое нацелено на определение собственно общечеловеческих ценностей и качеств личности, которые им соответствуют. Акценты расставлены на такие моральные нормы, как: жить по совести; единство мысли, слова и дела; быть, а не казаться; любовь как энергия; бескорыстное служение, воспитание личным примером.

На первом этапе содержание предмета «Самопознание» было больше ориентировано на нравственные и моральные нормы, не делая упора на духовность.

На втором этапе развития программы была определена сущность понятий *духовность* и *нравственность* и восстановлена целостность понимания человека как триединства тело – душа – дух.

Объектом самопознания является духовно-нравственное образование человека. Предметом самопознания – целостность понимания человека как триединства тело – душа – дух.

В преподавании самопознания объект и предмет являются стержневыми при проектировании содержания образования.

Далее рассмотрим *основные детерминанты содержания образования*. В педагогической теории дискуссия о детерминантах содержания образования продолжается не одно десятилетие. Такими детерминантами называются *факторы, определяющие структурные компоненты содержания образования и их взаимосвязи*.

Одной из ведущих детерминант содержания образования является его *цель*, в которой находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы личности. Общество делает вклады в образование, чтобы обратить их себе же на пользу. С помощью образования оно развивает способности личности, ибо целое может выиграть только от высокого качества своих составных частей. *«Когда первой и главной целью образования становится духовное развитие самого индивидуума, получающего это образование, развитие, на которое он сам научился бы смотреть как на высшее благо, тогда естественно и необходимо сами собой достигаются и желательные социальные результаты»* (Н. И. Кареев).

Цель предмета «Самопознание» – становление благородного характера ребенка, гармоничное развитие его интеллектуального и духовно-нравственного потенциала.

Такая цель требует подходить к определению содержания образования с позиций *современной концепции человека*.

Педагогика XX в. была выстроена на когнитивизме с превалированием научно-технократической парадигмы. Современная отечественная школа продолжает развивать ког-

²³¹Там же.

нитивные навыки ребенка, его интеллектуальный потенциал. С начала XXI в. в образовании активно внедряются *технологии социального конструктивизма*, когда учащиеся с помощью активных методов обучения учатся организовывать коммуникацию и пространство вокруг себя. Это помогает двигаться к гуманистической педагогике. В тоже время необходимо наполнение образования смыслоразвивающими технологиями, ценностными оценками. Следующий этап – внедрение технологий на базе коннективизма²³².

В Программе НДО «Самопознание» *дух, духовность рассматриваются как объективная реальность*, которая не является производной человеческой деятельности. *Это единая внутренняя сущность всей Вселенной и человека*. Во Вселенной духовная реальность проявляется как жизнь, движение, развитие, порядок. В сознании человека духовная реальность проявляется как общечеловеческие ценности, высшие идеалы: совесть, любовь, истина.

Уникальность человеческого существования заключается в том, что только человек, используя высший разум, может осознать свою духовную природу и внутреннее родство со всей Вселенной²³³. И тогда принцип диалогичного подхода будет трансформироваться в принцип полифонирования, где взаимодействие происходит не только между учителем и учеником на основе диалога, но и у каждого из них есть возможность получать информацию с духовного канала. Такое взаимодействие называется *полифонированием*.

Человек – система динамическая, становящаяся личностью и проявляющаяся в этом качестве в процессе взаимодействия с окружающей средой. Следовательно, как отмечает В. С. Леднев²³⁴, с точки зрения структуры содержания образования полноты картины можно достигнуть только в том случае, если личность будет рассмотрена в ее динамике.

Динамика личности как процесс ее становления представляет собой изменение во времени свойств и качеств субъекта, что и составляет суть онтогенетического развития человека. Осуществляется оно в процессе деятельности. Другими словами, деятельность имеет одним из своих продуктов развитие самого субъекта. Вот почему речь должна идти об *учении как развивающем виде деятельности*. Его влияние на развитие личности возрастает, если оно взаимосвязано с другими видами деятельности (трудовой, игровой, общественной).

П. Я. Гальперин²³⁵ отмечал, что всякую деятельность можно назвать *учением*, поскольку в процессе ее осуществления у субъекта формируются новые знания и умения, или прежние знания и умения приобретают новые качества. Исходя из этого, *деятельность личности также является детерминантой содержания образования*.

Под духовной деятельностью понимают творческий процесс производства и воспроизводства духовных ценностей (идей, знаний, представлений и т. д.), а также их сохранение, распределение, распространение и потребление. В связи с этим духовную деятельность можно условно разделить на *духовно-теоретическую* (производство духовных ценностей) и *духовно-практическую* (сохранение, распределение, распространение и освоение созданных духовных ценностей). Специализированными видами духовной деятельности являются наука, искусство, религия, образование²³⁶.

Сам процесс воспроизводства духовных ценностей основан на механизме их познания, который возможен при использовании следующих принципов.

Принцип выявления общечеловеческих ценностей, согласно которому содержание образования следует основывать на вечных общечеловеческих ценностях, понимаемых как проявление высшей духовной природы человека.

²³² Мынбаева А. К., Анарбек Н., Есеева М. Т. Education and Spirituality in Kazakhstan: «Self-cognition» Metadiscipline Features and Methods of Teaching // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. №8. – Турция, 2016. С. 154-161.

²³³ Мукажанова Р. А., Омарова Г. А. Общечеловеческие ценности (5–11 классы): Методическое пособие для учителей. – Алматы: ННПОЦ «Бәбек», 2014.

²³⁴ Леднев В. С. Методика профессионального обучения: производственное обучение: Учебно-практическое пособие. – М.: Московский государственный университет печати (МГУП), 2001. С. 99.

²³⁵ Гальперин П. Я., Пантина Н. С. Зависимость двигательного навыка от типа ориентировки в задании // Доклады АПН РСФСР, 1957. №2.

²³⁶ Передня Д. Социология духовной жизни, 2012. С. 148.

Принцип очеловечивания ценностей – только через человека ценности воздействуют на мир. Еще раз повторимся, что уникальность человеческого существования заключается в том, что только человек может осознать свою духовную природу и внутреннее родство со всей Вселенной.

Принцип самоформирования проблемного мышления – проблемное мышление позволяет человеку осознать смысл и содержание общечеловеческих ценностей.

Принцип переживания содержания ценностей – необходимость исследовать факты с их внутренней, явно необозначенной, но всегда определяющей стороны. Другими словами, это практика общечеловеческих ценностей.

Принцип феноменологической редукции – такая редукция (возвращение, упрощение, очищение) позволяет сосредотачивать «рассеянные» в пространстве и времени понятия ценностей в некую нулевую точку, как бы изначальную позицию, востребуя их сосредоточенности на мысли, которая, в свою очередь, сосредоточена на самом бытии²³⁷.

М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер считают, что *главная социальная функция образования – передача опыта, накопленного предшествующими поколениями*. В связи с этим опыт тоже является детерминантой содержания образования. Анализируя явление культуры с педагогической точки зрения, эти ученые показали, что *культура – это прежде всего опыт материальной и духовной деятельности, выработанный человечеством, который может быть усвоен личностью и стать ее достоянием*²³⁸.

Общими для разнообразных видов деятельности являются следующие элементы:

- уже добытые обществом знания о природе, обществе, мышлении, технике и способах деятельности;
- опыт осуществления известных способов деятельности, который воплощается в умениях и навыках личности, усвоившей его;
- опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых, возникающих перед обществом проблем;
- опыт отношений к миру, друг к другу, т. е. система эмоциональной, волевой, моральной и эстетической воспитанности.

Каждая эпоха наполняет свой опыт, свою культуру только ей свойственным содержанием. Во все времена вопросы отбора содержания образования были особо актуальны. Каждому этапу развития общества характерна своя система образования, которая решает вопросы, для чего, кого, чему учить и как воспитывать²³⁹.

Когнитивный опыт личности как компонент содержания общего образования и базовой культуры включает в себя систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся научной картины мира, вооружает их диалектическим подходом к познавательной и практической деятельности. Он по праву считается основным, поскольку без знаний невозможно ни одно целенаправленное действие.

Содержание общего среднего образования, по М. Н. Скаткину и И. Я. Лернеру, включает в себя:

- основные понятия и термины, отражающие как повседневную действительность, так и научные знания;
- факты повседневной действительности и науки, необходимые для доказательства и отстаивания своих идей;
- основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами и явлениями действительности;

²³⁷Алиева Ч. Э. Феноменология: Э. Гуссерль и М. Хайдеггер // Современная философия как феномен культуры: исследовательские традиции и новации. Серия «Symposium». Выпуск 7. Материалы научной конференции. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001.

²³⁸Скаткин М. Н., Лернер И. Я. Дидактика / Большая советская энциклопедия в 30 т. – М.: Советская энциклопедия, 1969–1978.

²³⁹Сластенин В. А. и др. Общая педагогика. – М., 2002.

➤ теории, содержащие систему научных знаний об определенной совокупности объектов, взаимосвязях между ними и методах объяснения и предсказания явлений данной предметной области;

➤ знания о способах научной деятельности, методах познания и истории получения научного знания;

➤ оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, установленным в обществе.

Может быть, развивая свой интеллект, мы забыли о чем-то более важном, о том, что делает нас истинно человеческими существами? Это то, что не зависит от времени или места, то, что неизменно, – **общечеловеческие ценности**. Это качества, присущие не уму, но сердцу. Качества любви, праведности и справедливости, уважения ко всем проявлениям жизни, сострадания и терпимости. Современный человек научился летать в небе, как птица, плавать под водой, как рыба, он осваивает космос, но все еще не научился жить на Земле как истинно человеческое существо. Изменить ситуацию может только образование, сориентированное на общечеловеческие ценности.

Рисование, музыка, театральное искусство, уроки самопознания – это то, в чем растущая личность может проявить себя творчески, развить свою душу, вкус, чувство прекрасного. Эти предметы считаются мощным рычагом для развития общечеловеческих ценностей. Именно эти предметы соответствовали бы жизненным интересам детей и помогли бы создать гармонию в их отношениях с миром – области, которая порождает больше всего стрессов, конфликтов и трагедий. Общество декларирует, что хочет видеть в ребенке гармонично развитую личность, ведь в человеке все должно быть прекрасно: и ум, и душа, и тело.

Опыт осуществления способов деятельности (практический опыт) включает в себя знания об этих способах, которые присутствуют уже в первом компоненте содержания общего образования и базовой культуры личности. Без таких знаний ни один способ деятельности нельзя выполнить сознательно. Но этих знаний недостаточно. Нужно усвоить опыт их применения, т. е. умения и навыки, выработанные человечеством.

Умения – внешние или внутренние действия, выполняемые на основе знаний в соответствии с поставленными задачами и условиями. **Навыки** – частично автоматизированные действия.

Практический компонент содержания общего образования представлен системой общих интеллектуальных и практических умений и навыков, являющихся основой конкретных видов деятельности и обеспечивающих способность молодых людей к сохранению культуры. К этим видам деятельности относятся *познавательная, трудовая, художественная, валеологическая, общественная, ценностно-ориентировочная, коммуникативная*.

Познавательная (учебная и внеучебная) деятельность расширяет кругозор школьника, приобщает его к чтению как одному из важнейших средств познания мира, развивает любознательность, формирует потребность в самообразовании, способствует интеллектуальному развитию и систематическому овладению научными знаниями.

Трудовая деятельность направлена на создание, сохранение и приумножение материальных ценностей (предметов культуры). Это может быть самообслуживающий, общественнополезный и производительный труд. Организация трудовой деятельности предполагает сочетание бескорыстной и оплачиваемой работы, что необходимо для формирования уважительного отношения к материальным ценностям как средствам существования человека.

Художественная деятельность развивает эстетическое мироощущение, потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению и тонким эмоциональным отношениям, стимулирует художественную самодеятельность учащихся.

Валеологическая деятельность культивирует здоровый образ жизни, формирует силу, выносливость, пластичность и красоту человеческого тела.

Общественная деятельность содействует социализации школьника, формирует его гражданскую позицию, приобщает к активному преобразованию действительности.

Ценностно-ориентировочная деятельность направлена на рациональное осмысле-

ние учащимися общечеловеческих и этнических ценностей, осознание личной причастности к миру во всех его проявлениях, становление их как субъектов социальных отношений.

Коммуникативная деятельность представляет собой свободное общение в виде специально организованного досуга учащихся, когда оно освобождено от предметной цели и когда содержанием и целью деятельности становится общение с другим человеком как ценностью.

Важно заметить, что перечисленные виды деятельности оказывают и обратное влияние на содержание общего образования, т. е. в свою очередь они выступают существенным источником его предметного наполнения.

Процесс образования должен реализовать принцип единства головы, сердца и рук. Информация поступает к человеку через пять органов чувств, осознается и в голове перерабатывается и формируется в суждение. Это суждение должно быть критически рассмотрено сердцем сквозь призму присущих ему общечеловеческих ценностей. И только выверенные таким образом решения должны быть реализованы в конкретных действиях, т. е. руками.

В этом и состоит основной конечный результат образования. Проблема современного образования в том, что оно с избытком нагружает голову, гораздо в меньшей степени заботится о руках, стараясь привить некоторые трудовые навыки, и почти полностью пренебрегает сердцем.

Сегодня образование должно давать человеку возможность использовать приобретенные знания, подготовиться к встрече с трудностями жизни. Рожденный в обществе, человек должен работать на его благо и развитие.

Опыт творческой деятельности как компонент содержания общего образования и базовой культуры личности призван обеспечить готовность школьника к поиску решений новых проблем, творческому преобразованию действительности. Его специфика состоит в том, что он не совпадает с содержанием первых двух компонентов. В противном случае, приобретя любым способом знания и умения, каждый человек был бы подготовлен к творческой деятельности. Однако ни объем знаний, приобретенных в готовом виде, ни умения, освоенные по образцу, не могут обеспечить развитие творческих возможностей человека.

Опыт творческой деятельности человечество накапливало постепенно. И хотя не во всякой деятельности он формируется и проявляется, творчеству можно научить, но по-иному, чем учат знаниям и умениям.

Конкретное содержание опыта творческой деятельности и ее основные черты проявляются в следующем²⁴⁰:

- самостоятельном переносе знаний и умений в новую ситуацию;
- видении новой проблемы в знакомой ситуации;
- видении структуры объекта и его новой функции;
- самостоятельном комбинировании известных способов деятельности в новый;
- нахождении различных способов решения проблемы и альтернативных доказательств;
- построении принципиально нового способа решения проблемы, являющегося комбинацией известных.

Главное – **опыт творческой деятельности развивает умение различать и интуитивное мышление**. Ум в отличие от разума не обладает силой различения между истинным и ложным, вечным и временным. Бесконечное множество идей возникают в человеческом уме; они распространяются во все концы света по всем направлениям. Некоторые идеи поддерживают друг друга, иные – разрушают. Но вместо того, чтобы давать им полную свободу, их необходимо направить по определенным каналам и организовать для служения высшей цели.

²⁴⁰ Там же.

До тех пор, пока человек с помощью разума не зафиксирует в определенном направлении все мысли и действия, он будет лишь строить призрачные замки в воздухе и блуждать по ним²⁴¹.

Даже чувства будут двигаться противоположными путями и отвлекать внимание до такой степени, что нелегко будет прийти к решению. Они заставят чувствовать, что их пути – самые лучшие. Но человеку необходимо всегда стараться направлять ход своих чувств и воображения на предметы и желания, ведущие к высшему идеалу, какими бы ни были трудности. *Прогресс каждого конкретного человека заключается в деятельности, выполняемой с использованием способности разума к различению.*

Важно научить будущих учителей общаться именно на духовном уровне, и тогда они могут научить детей различать. Как говорил Абай: «Только слушая, созерцая, пробуя все на ощупь и вкус, человеческое дитя начинает познавать разницу между хорошим и плохим. Чем больше видит и слышит дитя, тем больше узнает»²⁴².

Опыт отношений личности как компонент содержания общего образования и базовой культуры личности может быть рассмотрен как система мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений. Его специфичность состоит не в знаниях и умениях, хотя он и предполагает их, а в оценочном отношении к миру, деятельности, людям.

Также необходимо отметить, что все ценности личности *иерархизированны*: одни имеют большую значимость для личности, другие – меньшую. Наиболее продуктивным для нашей работы является классификация системы ценностей, предложенная Т. И. Петраковой, согласно которой все ценности можно разделить на *природные, приобретенные, абсолютные*²⁴³.

Природные ценности – это ценности естественных сил и способностей души, т. е. ума, чувства, воли. Они даются человеку от рождения. Природными ценностями являются ясность ума, быстрота мысли, надежность памяти, искренность чувства, стойкость воли и др.

Приобретенные ценности – это ценности, усвоенные человеком в процессе интеллектуального и нравственного формирования. Они являются результатом полученного образования и воспитания, становятся второй природой человека, позволяют ему действовать в любых ситуациях наиболее плодотворно. Приобретенной интеллектуальной ценностью является мощь разума как совокупность мудрости, знаний и компетенции.

Абсолютные общечеловеческие ценности – это ценности, не изменяющиеся во времени и значимые не для какого-то ограниченного круга людей (социальной группы, класса, партии, государства или коалиции государств), а имеющие значение для всего человечества. Согласно вышесказанному, они-то и представляют интерес для Программы НДО «Самопознание».

Абсолютные общечеловеческие ценности включают в себя и природные, и приобретенные ценности. Выявление общечеловеческих ценностей ведет к проявлению добродетелей. Реализация данного принципа заключается в соответствии общечеловеческих ценностей и качеств личности, по которым можно судить о том, насколько проявлена ценность в ребенке.

Хотим еще раз подчеркнуть, что общечеловеческие ценности (истина, любовь, праведное поведение, внутренний покой, ненасилие) проявляются в человеке как качества личности.

В таблице отражено соответствие общечеловеческих ценностей и качеств личности.

²⁴¹ Мукажанова Р. А., Омарова Г. А. Руководство для тренера: основной уровень. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2015.

²⁴² Кунанбаев А. Избранное. – Алматы, 2001.

²⁴³ Петракова Т. И. Духовные основы нравственного воспитания. – М.: Импэто, 1997. С. 96.

Качества личности, соответствующие общечеловеческим ценностям

Истина	<i>Начальное звено:</i> говорить правду, видеть хорошее в других, любознательность, ответственность, скромность, оптимизм
	<i>Среднее звено:</i> стремление к знаниям, единство мысли, слова и дела, скромность, правдивость, умение видеть хорошее во всем, отличать хорошие поступки от плохих, патриотизм
	<i>Старшее звено:</i> умение искать истину в самих себе, отличать вечное от временного, реальное от нереального, говорить только то, что истинно и необходимо, самоанализ, уважение ко всем религиям и нациям, вера в себя, ответственность
Любовь	<i>Начальное звено:</i> умение проявлять любовь ко всем: к семье, природе, животным, не быть эгоистом, помогать людям
	<i>Среднее звено:</i> умение прощать, заботиться о других, искренность, доброта, сострадание, понимание
	<i>Старшее звено:</i> симпатия и чуткость к окружающим, щедрость, умение пожертвовать своими эгоистическими интересами ради других, понимать и прощать, гуманность
Праведное поведение	<i>Начальное звено:</i> говорить правду, не красть, не нарушать обещания, не ссориться, следить за здоровьем и гигиеной, уважение к родителям, учителям, старшим, послушание, храбрость
	<i>Среднее звено:</i> хорошие манеры, пунктуальность, не сплетничать, не говорить плохо о других, быть бережливым, понимать опасность вредных привычек, выполнение своего долга в семье, школе, умение работать в команде
	<i>Старшее звено:</i> учиться и работать ответственно и дисциплинированно, с любовью и искренностью, правильно использовать свое время, установить потолок желаний (еда, деньги, энергия), бескорыстное служение обществу, социальная и гражданская позиция и ответственность, качества истинного лидера, справедливость
Внутренний покой	<i>Начальное звено:</i> вежливость, умение не сердиться, практика сидения в тишине ума, сосредоточенность, терпение, дисциплина
	<i>Среднее звено:</i> правильное ритмичное дыхание, уравнищенность, умение концентрироваться, контролировать гнев, жадность, леность, позитивное мышление, терпение
	<i>Старшее звено:</i> простая жизнь, высокие мысли, самообладание, скромность, терпение, позитивное и различающее мышление, умение быть хозяином, а не рабом своих мыслей и эмоций, ограничение желаний, удовлетворенность настоящим моментом, внутренняя радость, уверенность в себе
Ненасилие	<i>Начальное звено:</i> помогать всем и всегда, не вредить никогда, не обижать других, заботиться о животных, не играть с опасными предметами, жить в дружбе со всеми
	<i>Среднее звено:</i> понимать ценность других культур, дружелюбие, единство, память о культурном наследии, забота об общественной собственности, окружающей среде
	<i>Старшее звено:</i> уважение ко всем религиям и культурам, толерантность, умение видеть единство во всем, не причинять зла ни одному живому существу ни мыслью, ни словом, ни делом, социальная справедливость, соблюдение прав человека, гражданственность, патриотизм

Развитие каждой личностью в себе общечеловеческих ценностей есть образование. Любого, кто старается понять общечеловеческие ценности и применяет их на практике, можно назвать по-настоящему образованным человеком.

В справочной литературе условия понимаются как требования, правила, существующие в той или иной области жизнедеятельности, обеспечивающие нормальную работу чего-либо. В этом плане необходимо отметить, что вечные духовно-нравственные качества *потенциально* присутствуют в каждом человеке, поэтому очень важно создать условия для их выявления на уроках самопознания.

Условия преподавания дисциплины «Самопознание»²⁴⁴

- ✓ Создание атмосферы любви, доверия, творческого самораскрытия, условий для самоисследования, развития интуитивного постижения себя и мира.
- ✓ Необходимость использования только позитивных и гуманных методов.
- ✓ Интеграция общечеловеческих ценностей в целостный педагогический процесс школы.

Рассмотрим каждое условие подробно.

Создание атмосферы любви, доверия и творческого самораскрытия. На уроке следует создать атмосферу любви и доверия. *Переживание энергии любви – это особый духовный опыт, который делает процесс образования личностно значимым и пробуждает внутренние силы саморазвития и самовоспитания учащихся.* Когда атмосфера наполнена энергией любви, то совершение бескорыстных поступков становится естественной потребностью, и проявляются такие качества, как щедрость, всепрощение, сострадание, сопереживание и т. п.

Как показали исследования современных психологов, только 10% информации передается вербальным путем, а 90% – это *метапослание (скрытое послание)*. Метапослание – это выражение лица учителя, тон его голоса, одежда, настроение и даже мысли и образ жизни. Когда в душе учителя царят покой и мир, то вибрации его мыслей создадут атмосферу покоя на уроке, и ученики будут тихи и сконцентрированы. Когда на лице учителя сияет доброжелательная улыбка, то ученики почувствуют доверие и будут позитивно настроены.

Нравственно-духовное образование – это внутреннее событие, происходящее глубоко в душе. А душа любого человека раскрывается только навстречу любви.

Необходимость использования только позитивных и гуманных методов. Многие психологические игры и тренинги имеют негативную направленность, т. е. выявляют плохие качества в человеке, выводят на поверхность скрытые отрицательные эмоции, пробуждают в памяти негативные воспоминания.

Например, в результате мониторинга в одной из школ г. Алматы была проведена психологическая игра «Горячий стул». Девочку посадили на стул. Вокруг стояли одноклассники и учитель, которые по очереди называли отрицательные качества этой девочки. Нетрудно представить, в каком состоянии она находилась...

Возможно, на психологических тренингах для взрослых или личных консультациях у психолога можно обсуждать негативные качества или негативные воспоминания, но не среди детей, тем более на уроках самопознания и при всем классе. Поэтому мы не рекомендуем применять такие игры. На уроке самопознания следует наполнять подсознание детей позитивными образами света, любви, добра...

Да, на уроке могут быть использованы разнообразные интерактивные методы и формы обучения, но все они должны быть подчинены воспитанию и осознанию какой-либо общечеловеческой ценности, связанной с темой урока. Урок должен строиться не вокруг забавной игры или инсценировки, а вокруг ценности, а разнообразные методические приемы должны помогать раскрытию глубинного нравственно-духовного смысла темы урока. А игры, песни, сценки помогают сделать это весело, легко и интересно.

Интеграция общечеловеческих ценностей в целостный педагогический процесс школы. Важнейшими условиями успешного преподавания самопознания в школе являются *обогащение содержания образования общечеловеческими ценностями и выявление духовно-нравственной составляющей учебного знания.*

Следует подчеркнуть, что интеграция должна осуществляться комплексно, так как по-

²⁴⁴Мукажанова Р. А., Омарова Г. А. Методика преподавания самопознания в школе. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2013.

нятие *интеграция* подразумевает не просто арифметическую сумму признаков объединяемых частей, а *слияние в единое целое духовно-нравственного и интеллектуального развития*, которое приобретает новые признаки, новое, более высокое качество.

В этом плане очень многое зависит от администрации школы. Если представители школьной администрации понимают важность предмета «Самопознание», то они сумеют организовать целостный педагогический процесс так, что он будет способствовать духовно-нравственному развитию личности не только учащихся, но и учителей. Иначе на уроках самопознания ученики будут слышать одно, а выходя из класса, видеть совсем другое.

Вся атмосфера в школе должна быть пронизана высоким духом служения обществу, стране, человечеству.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Как вы определите, что такое *нравственность, духовность*? Какова их взаимосвязь?
2. Перечислите основные принципы воспроизводства духовных ценностей.
3. Какие классификации ценностей вы знаете?
4. Что значит *абсолютные общечеловеческие ценности*?
5. По какому принципу следует проводить отбор содержания дисциплины «Самопознание»?
6. Какие методы следует считать позитивными и гуманными, а какие нет?

Работа в группах. Организуйте три группы. Выберите одно из условий преподавания самопознания, обсудите в группах, как вы будете применять его на уроках.

Литература по теме

А. Печчи. Человеческие качества, 1977.

Г. А. Омарова, А. И. Ахметова, А. М. Абдрахманова, Ж. А. Багадаева. Духовное наследие человечества (5–11 классы): Методическое пособие для учителей. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2014.

Научно-практические основы внедрения Программы НДО «Самопознание» в систему непрерывного образования РК / Научный руководитель *Б. К. Кудышева.* – Алматы, 2009.

А. К. Мынбаева, Н. Анарбек, М. Т. Есеева. Education and Spirituality in Kazakhstan: «Self-cognition» Metadiscipline Features and Methods of Teaching // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. №8. – Турция, 2016.

В. С. Леднев. Методика профессионального обучения: производственное обучение: Учебно-практическое пособие. – М.: Московский государственный университет печати (МГУП), 2001.

П. Я. Гальперин, Н. С. Пантина. Зависимость двигательного навыка от типа ориентировки в задании // Доклады АПН РСФСР, 1957. №2.

Д. Передня. Социология духовной жизни, 2012.

Ч. Э. Алиева. Феноменология: Э. Гуссерль и М. Хайдеггер // Современная философия как феномен культуры: исследовательские традиции и новации. Серия «Symposium». Выпуск 7. Материалы научной конференции. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001.

М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер. Дидактика / Большая советская энциклопедия в 30 т. – М.: Советская энциклопедия, 1969–1978.

В. А. Сластенин и др. Общая педагогика. – М., 2002.

Р. А. Мукажанова, Г. А. Омарова. Руководство для тренера: основной уровень. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2015.

А. Кунанбаев. Избранное. – Алматы, 2001.

Т. И. Петракова. Духовные основы нравственного воспитания. – М.: Импэто, 1997.

Р. А. Мукажанова, Г. А. Омарова. Методика преподавания самопознания в школе. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2013.

3.2.2 СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ЗАНЯТИЯ ПО САМОПОЗНАНИЮ

В рамках данного параграфа будут освещены основные методы духовно-нравственного образования в школе, колледже и вузе. Можно выделить пять основных методов духовно-нравственного образования, которые также можно рассматривать как *структурные компоненты занятия по самопознанию*. Все эти методы направлены на очищение сознания учащихся.

Основные методы духовно-нравственного образования

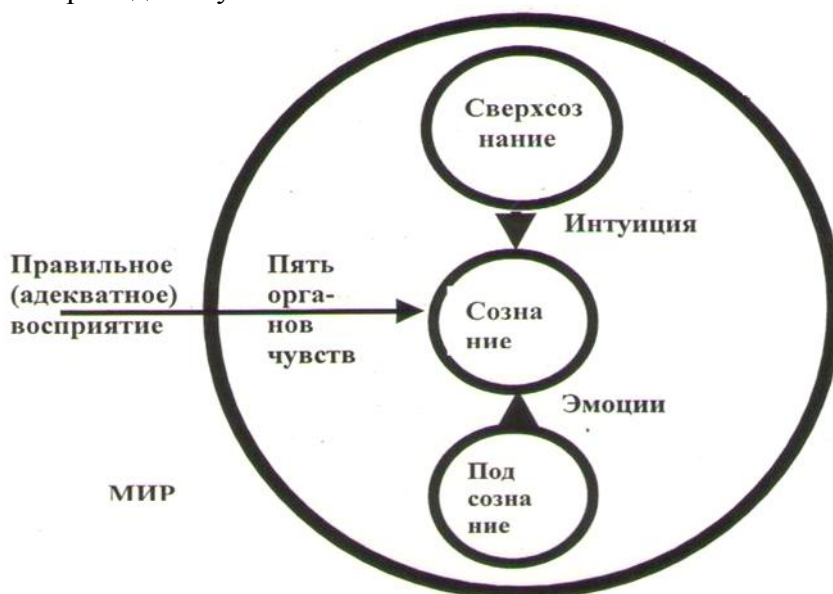
1. Позитивный настрой (сидение в тишине ума)
2. Позитивное высказывание
3. Рассказывание истории и беседа
4. Творческая деятельность
5. Музыка и пение хором

Для того чтобы понять, как работают эти пять методов духовно-нравственного образования, рассмотрим структуру сознания и то, каким образом наше сознание получает и перерабатывает информацию, поступающую из внешнего мира. Напомним, что З. Фрейд впервые структурировал сознание человека, выделив *область бессознательного*. Опыт жизни человека, чувства, эмоции, темперамент закрепляются и накапливаются в подсознании человека. К. Г. Юнг расширил понимание бессознательного, выделив, помимо низших, личностных уровней, *высшие уровни сознания (сверхсознание)*.

Процесс обучения, мысли и понимание – все это происходит внутри сознания. Самое главное влияние на сознание происходит через пять органов чувств, два из которых (зрение и слух) являются важнейшими путями получения информации.

Через пять органов чувств информация из внешнего мира попадает в *подсознание* (иногда сознательно, иногда минуя сознательный уровень), где приобретает *психоэмоциональную окраску* (см. рисунок). Эмоциональная реакция сознания вызывает посыл в подсознание дополнительных сигналов и закрепляет эмоциональное содержание прошлых впечатлений. Каждый раз, когда мы переживаем эмоциональное состояние, мы тем самым закрепляем более сильную эмоциональную реакцию на будущее. Из этого механизма мы видим, что необходимо научиться контролировать сознание (ум), чтобы оно не усиливало эмоциональный характер предыдущих впечатлений.

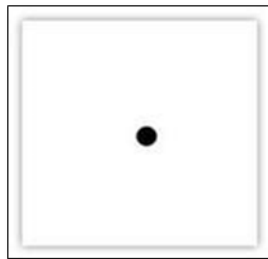
Все эмоции, такие как гнев, жадность, ненависть, страх, зависть и т. д., находятся в подсознании, т. е. внутри нас все время. Они часть нашего прошлого. Их нельзя уничтожить, поэтому нам приходится учиться жить с ними.



Структура сознания и процесс восприятия информации

Важно убедиться, что информация получена правильно через органы чувств, что ее можно использовать для позитивного развития ребенка. К сожалению, современных школьников не учат воспринимать информацию правильно (позитивно).

Возьмем для примера наши глаза. Свет – это электромагнитная волна, входящая в наши глаза и преобразуемая в импульсы, идущие через нервную систему в наш мозг. В результате сознание получает изображение, проходящее перед глазами. Посмотрим на рисунок.



Что мы видим? Почти каждый скажет: «Я вижу черную точку». Этот ответ показывает причину, по которой человек приходит в замешательство и часто бывает несчастен. Посмотрим на рисунок еще раз. Настоящая картина такова: «Большое белое пространство с маленькой черной точкой посередине». Проблема в том, что мы видим в других только черную точку и не видим то белое, что окружает все вокруг.

Современные средства массовой информации интересуются в основном негативными событиями, а о хорошем пишут очень мало. Но в действительности есть очень много «белого», которого мы не замечаем. Мы привыкли концентрироваться на своих проблемах и трудностях и не осознаем то позитивное, что окружает нас, и совсем не видим ту пользу, которую мы можем извлечь из трудностей, ведь именно благодаря трудностям мы растем и совершенствуемся.

Поэтому следует учиться видеть хорошее во всем, везде, в любое время. Современные психологи четко заявляют: *что мы думаем, тем мы и становимся*. Какие мы есть сегодня – это результат того, что мы думали прежде. Значит, когда мы видим плохое и, следовательно, думаем о плохом, мы становимся плохими.

Давайте посмотрим на этот процесс с научной точки зрения. Свет – это энергия, состоящая из электромагнитного поля, колеблющегося с очень высокой частотой. Когда мы спрашиваем ученого: «Содержат ли колебания электромагнитного поля зло?» Ответ очевиден: «Нет, свет – это только энергия». Почему же мы видим зло, если в наши глаза не входит никакого зла? Причина в том, что это зло является только *оценкой* воспринимаемой информации, которую дает сам зритель. Когда мы смотрим через красные очки, нам все кажется красным. Но ведь не все вокруг красное, но тем не менее мы видим все именно таким.

Есть интересная притча, иллюстрирующая этот закон восприятия.

В одном городе жили муж с женой. Жена любила смотреть в окно во двор соседки и каждое утро сообщала мужу, что она увидела: «Наша соседка не умеет стирать. Ее белье всегда грязное!» Все время она только это и говорила. Так продолжалось около месяца, пока однажды она не прибежала к мужу и сказала: «Я не знаю, что произошло, но соседское белье такое чистое! Интересно, каким порошком она стирала?» Муж засмеялся и ответил: «Мне надоело слушать одно и то же каждый день, поэтому сегодня я вымыл наши окна. Окна были грязными, поэтому и соседское белье тебе казалось грязным. Сегодня наши окна чистые, поэтому и белье ты видишь чистым и белым!»

Эмоции можно сравнить с темнотой. Когда появляется свет, темнота исчезает. Но на самом деле темноту нельзя уничтожить, и нам только кажется, что она исчезла. Подобным образом, если исчезает свет, снова становится темно. Также и наша жизнь должна быть похожа на свет, сиять лучами мира, любви, истины и ненасилия. Мы должны быть постоянно начеку, контролируя свое сознание, и понимать, что эмоции таятся в отдаленной части нашего мозга – в подсознании. Они всегда готовы выйти оттуда, как только «свет» тускнеет или когда мы теряем самоконтроль.

Путь к преодолению эмоций лежит через поиск спокойствия. Спокойствие может быть достигнуто, только когда мы научимся контролировать себя, когда мы утихомирим наш ум. Когда наш ум совершенно спокоен, эмоциональные отклики из подсознания не могут оказать воздействия на сознание.

Эмоция похожа на волну: в первый момент мозг возбуждается, а затем наступает чувство подавленности. Таким образом, чувства счастья и страдания все время сменяют друг друга. Секрет в том, чтобы уменьшить пик и впадину, пока волны не перестанут существовать, и мы не достигнем спокойствия. Преодолеть эмоции – это не значит подавить гнев, жадность, ревность и др., так как, когда мы их подавляем, эмоции накапливаются и, в конце концов, вырываются на поверхность.

Многие люди, подавляющие свои эмоции, становятся совершенно подавленными, приходят в замешательство, их сознание становится разбалансированным, происходят нервные срывы. Поэтому никогда не подавляйте эмоции.

Но когда подсознание посылает эмоциональный отклик, следует улыбнуться и осознать, хотякажется, что он идет извне, на самом деле он находится внутри нас. Поскольку нам приходится жить с эмоциями, то чем скорее мы признаем их и станем с ними друзьями, не будем с ними бороться, тем скорее мы сможем жить в мире с ними.

Таким образом, в процессе преподавания предмета «Самопознание» важно использовать современные психологические знания, чтобы научить детей правильно воспринимать информацию, т. е. учить контролировать эмоции, развивать позитивное и различающее мышление. Это поможет очистить подсознание и установить внутреннюю связь со сверхсознанием.

Как же очистить подсознание от накопившихся негативных эмоций и впечатлений? Приведем пример.

– Как очистить грязную воду в стакане, если нельзя сразу всю ее вылить?

– Надо подставить стакан под поток чистой воды, и постепенно вода в стакане очистится.

Мы не можем сразу убрать всю негативную информацию, накопившуюся в подсознании учащихся, но мы можем постепенно вносить свет вечных общечеловеческих ценностей в их сознание. Когда мы вносим ценности в жизнь детей, то негативные качества и эмоции теряют свою силу и власть над ними и постепенно исчезают. Таким образом, подобно стакану воды под краном, сознание учащихся будет очищаться, и, как следствие, начнет развиваться интуиция, установится связь со сверхсознанием.

Все пять методов духовно-нравственного образования будут способствовать наполнению подсознания ребенка светлыми, позитивными образами.

Творчески используя все пять методов, учитель сможет наполнять душу ребенка капельками светакаждый урок.

Рассмотрим каждый метод более подробно.

1. Позитивный настрой – это важнейший метод духовно-нравственного образования. *Воспитание* – это питание духовной оси ребенка возвышенными позитивными образами, и именно через позитивный настрой мы можем питать духовную ось ребенка позитивными образами.

Позитивный настрой – это концентрация ума на позитивных, возвышенных образах. В процессе позитивного настроя учащиеся гармонизируют отношения со своим внутренним Я, концентрируют внимание на позитивных образах, успокаиваются, настраиваются на позитивное развитие и принятие мира.

Чтобы провести урок на уровне сердца и духа, а не на уровне ума и эмоций, необходимо успокоить ум учащегося. Если ум ребенка возбужден эмоциями и загружен проблемами, то глубинные уровни личности (уровень различения и уровень сверхсознания) не смогут проявиться на уроке, ответы учеников будут поверхностными, они будут много и несвязно

говорить. В результате урок превращается в аналог программы «Пусть говорят»...

Конечно, иногда учащимся необходимо высказаться на уровне эмоций и ума. Но затем, для того чтобы найти разумные ответы на вопросы, волнующие учащихся, необходимо прислушаться к своему сердцу, т. е. к тому, что говорят наша совесть и душа. Когда учащиеся успокоят свой ум и прислушаются к сердцу, то оно подскажет им совсем другие слова. И, возможно, тот, кто всегда болтает на уроке, замолчит и задумается, а тот, кто обычно молчит, вдруг выскажет очень глубокие и мудрые мысли.

*Позитивный настрой позволяет провести урок самопознания в **сонастроенности с сердцем, на уровне души и духа.***

Современные школьники перегружены учебной информацией, психологическими проблемами и находятся в состоянии постоянного стресса. Позитивный настрой способствует снижению стрессового уровня. Иногда ученики бывают просто уставшими и невыспавшимися, тогда позитивный настрой помогает им отдохнуть.

Обсудим далее следующие вопросы: Какими должны быть тексты позитивных настроев? Может ли каждый учитель сам придумывать эти тексты? Каким требованиям они должны удовлетворять?

Начинающему учителю мы рекомендуем использовать четыре разработанных текстов для позитивного настроения: «Концентрация на свет», «Прогулка в лесу», «Подводное плавание», «Концентрация на дыхании». Эти тексты даны в пособии Р. А. Мукажановой и Г. А. Омаровой «Методика преподавания самопознания в школе»²⁴⁵.

Можно сочинить и свой текст для позитивного настроения, руководствуясь следующими рекомендациями.

➤ Для начальной школы длительность позитивного настроения должна превышать 1,5–2 минуты, для остальных обучающихся – в пределах 4 минут.

➤ В конце позитивного настроения следует сказать о том, что нужно мысленно вернуться в класс и открыть глаза.

➤ Все образы должны быть светлыми, радостными и позитивными.

Бывает так, что учащиеся устают от одной и той же формы позитивного настроения и говорят: «Я это больше не хочу...» Тогда, возможно, стоит несколько изменить форму настроения. Например, можно обратить свое воображение на картины природы и попытаться представить себе солнечный свет, бегущую воду, пение птиц и т. д. Все это позволяет работать с воображением детей.

Очень важно помочь ребенку ощутить внутри себя тот же самый свет и покой, который есть в природе, и дать ему почувствовать, что нет разницы между его внутренним и внешним миром. Все это он может найти сам внутри самого себя.

В качестве своеобразного введения в позитивный настрой можно рассказать детям историю, в которой главный герой для решения какой-то своей проблемы использует концентрацию на свет. Дети могут попытаться помочь найти нужное решение, погрузившись вместе с героем в концентрацию.

Условия проведения позитивного настроения

➤ Спокойное, позитивное и любящее внутреннее состояние учителя.

➤ Мягкий, спокойный, полный любви голос учителя.

➤ Спокойная, красивая, позитивная музыка.

➤ Ученики сидят расслабленно, но позвоночник при этом должен быть прямым, руки и ноги не скрещены. Глаза следует закрыть.

➤ Дыхание должно быть ровным, спокойным.

Рассмотрим более подробно условия проведения позитивного настроения.

Внутреннее состояние учителя играет главную роль в создании благоприятной атмосферы. Важно, чтобы в нем самом была та тишина, к которой он должен привести детей, чтобы он сам находился в состоянии глубокого внутреннего покоя и равновесия. Тогда это

²⁴⁵ Мукажанова Р. А., Омарова Г. А. Методика преподавания самопознания. – Алматы: ННПООЦ «Бәбек», 2013. С. 56–58.

состояние передастся учащимся. Если мы хотим обучать школьников обретению состояния внутреннего покоя, а у нас самих в уме нет покоя и гармонии, то наше состояние передается ученикам, и они не могут успокоиться.

Необходимо, чтобы проведение позитивного настроения стало ежедневной практикой учителя.

Спокойные движения и мягкий, любящий голос учителя будут способствовать положительному эффекту для вхождения в урок с успокоенным умом, чтобы дети могли участвовать в беседах и обсуждениях без примеси излишних эмоций и негативных личностных переживаний, а их ответы шли из глубины сердца. А для этого необходимо освободить ум от мыслей и настроить его на позитивный лад.

Позитивный настрой проводится в начале и конце урока в течение 3–4 минут. Выполняется под спокойную медитативную музыку. Музыка встречает учащихся и сопровождает их все время, пока они готовятся к уроку. Она настраивает на красоту и гармонию, успокаивает, развивает воображение и наполняет сознание возвышенными образами.

При проведении позитивного настроения очень важно, чтобы позвоночник был прямым и в вертикальном положении. В согнутом состоянии чувствуются усталость и боль. Вертикальное положение способствует поддержанию постоянной связи с сердцем и свободной циркуляции энергии в теле. Скрещенное положение рук и ног приводит к тому, что ребенок как бы закрывается, не доверяет учителю и не впускает в себя свет и любовь. Поэтому рекомендуется свободная поза без скрещивания рук и ног.

Поначалу учащимся трудно сидеть спокойно в тишине во время позитивного настроения. Это вопрос самодисциплины и контроля над телом, и этому ученики тоже должны научиться. Если мы не умеем контролировать наше тело, как мы можем рассчитывать на то, что научимся контролировать наши мысли?

В тоже время заметим, что если ребенок чувствует себя плохо, то в качестве исключения можно разрешить ему лечь на парту. Даже если он уснет, то это будет хорошо. Психологи утверждают, что кратковременный сон способствует наиболее полному восстановлению сил. Однако если разрешать ложиться на парту во время позитивного настроения всем желающим, то очень быстро все дети захотят именно так проводить позитивный настрой. Но эта поза не очень благоприятна, так как нарушается циркуляция энергии, состояние сознания становится менее осознанным, и полную пользу от позитивного настроения учащиеся не смогут получить. Поэтому рекомендуем (за исключением тех случаев, когда ребенок плохо себя чувствует) вдохновлять учащихся на правильное проведение позитивного настроения, чтобы получить наибольшую пользу.

Глазаво время позитивного настроения рекомендуется закрывать. Но некоторые учащиеся боятся это делать, что может быть связано с устойчивыми пугающими образами в их подсознании. В этом случае следует не форсировать события, а позволить ребенку сидеть с открытыми глазами. Но для того, чтобы во время позитивного настроения взгляд ребенка не блуждал (если блуждает взгляд, то блуждает и ум), можно посоветовать ему найти одну точку и сфокусировать на ней взгляд.

Весьма значимый фактор – **дыхание**. Как один из методов позитивного настроения мы рекомендуем использовать *технику дыхания*. Желательно, чтобы дыхание было в ритме вдох – выдох, что означает: «Я и мое сердце – одно». Если повторять эту практику в течение долгого времени, она сольется в единое «воз-дух», что означает, что мы вбираем в себя «воз духа». Это естественное звучание нашего дыхания. Смысл в том, что наше дыхание при этом замедляется. Мы можем использовать в этой технике и другие слова. Например, «один – два», «вверх – вниз» или просто «я – есть» и др.

Контролируя дыхание, мы почувствуем, что его темп замедляется, и ритм становится более глубоким. Научившись дышать не поверхностно, а глубоко, учащиеся облегчат себе задачу по контролю над своим телом.

Учеными установлено, что продолжительность жизни зависит от частоты дыхания.

Зависимость продолжительности жизни от частоты дыхания

Существо	Частота дыхания (количество вдохов в минуту)	Продолжительность жизни (количество лет)
Черепаша	7–8	200–300
Человек	12–13	100
Собака, обезьяна, кошка	30–40	12–13
Кролик	40–50	5–6

Как видно из таблицы, чем чаще дыхание, тем короче продолжительность жизни. У беспокойного, взволнованного человека дыхание учащается, т. е. сокращается срок жизни. Если с учениками будет вестись работа в этом направлении, они научатся концентрироваться на дыхании, управлять своими эмоциями, состоянием здоровья и, в конечном итоге, характером и судьбой.

Каждое занятие хорошо начинать и заканчивать минутами позитивного настроения. Ученики становятся более восприимчивыми к тому, что им преподают, и лучше ведут себя на занятии. Можно начинать урок с двух минут позитивного настроения после проведения круга радости или вместо него и постепенно увеличивать время примерно до трех-пяти минут. Поскольку музыка и образы позитивные, техника позитивного настроения фактически укрепляет здоровье учеников, снижает уровень стресса, помогает развитию интуиции. После позитивного настроения учащиеся делятся своими впечатлениями.

Психологи говорят, что школьников надо поощрять сидеть в тишине несколько минут каждый день. Эта практика дает хорошие результаты.

Опыт использования приемов позитивного настроения в начале урока показал, что существенно улучшаются следующие показатели:

- ✓ дисциплина;
- ✓ самоконтроль;
- ✓ здоровье;
- ✓ уравновешенность ума;
- ✓ память;
- ✓ способность концентрироваться;
- ✓ интуиция;
- ✓ проявление любви;
- ✓ внутренний покой.

2. Позитивное высказывание – обязательный элемент урока самопознания, способствующий наполнению учащихся светом разума через знакомство и размышление над мудрыми мыслями. Использование цитат на уроке помогает ученикам снять излишнее беспокойство и пробудить веру в духовное начало человека.

На занятиях используются цитаты, заключающие в себе квинтэссенцию ценности, изучаемой на уроке. В качестве цитаты урока могут использоваться изречения, афоризмы, небольшие отрывки из стихотворений и произведений великих мыслителей, писателей, поэтов, ученых и т. д. Очень сильно вдохновляют высказывания выдающихся мыслителей и просветителей Казахстана, таких как Ю. Баласагуни, Аль-Фараби, А. Кунанбаев, Ш. Кудайбердиев, Ы. Алтынсарин, Ш. Уалиханов и др. Прекрасно, если ученики заучивают их наизусть, и такие цитаты становятся истинными проводниками по жизни. В дальнейшем можно заметить, как речь учеников обогащается цитированием высказываний великих личностей, которые они начинают использовать и в практике своей повседневной жизни.

В качестве примера можно использовать такие цитаты Магжана Жумабаева: «Грудись

же без устали в поте лица, науки и мудрость не знают конца», «Море глубоко, но еще глубже человеческая душа»²⁴⁶.

Приведем в пример стихи Ю. Баласагуни.

Жизнь – это ценность, данная на срок,
Добро содеял и добро извлек.
Вставай, верши добро, пока ты в силе.
Не забывай, нам всем лежать в могиле.

Не говори плохого никому,
Когда не враг ты счастью своему.
Оставишь память ты на свете белом,
Лишь добрым словом и хорошим делом²⁴⁷.

3. Рассказывание историй и беседа – важнейшие виды речевой и мыслительной деятельности, которые создают благоприятные условия для коллективного прослушивания рассказов, легенд, историй, сказок, притч, стихотворений и т. п. Дети учатся слушать и слышать, чувствовать и сопереживать, размышлять и рассуждать. Метод рассказывания историй (притч) является эффективным способом вовлечения учащихся в процесс глубокой духовно-нравственной беседы.

Рассказывание историй является *важнейшим приемом формирования позитивного мышления* и занимает центральное место в уроке. Использование рассказов позволяет наглядно проиллюстрировать ту или иную общечеловеческую ценность, дать представление о ее практической стороне. Глубокий рассказ способен наполнить своим нравственным светом любой урок.

Выбранная учителем история должна раскрыть тему урока, а также должна быть направлена на выявление общечеловеческой ценности. Очень важно в подборе историй опираться на этнопедагогические идеи, мудрость народного воспитания, рассказы об исторических личностях Казахстана.

Выбирая историю для рассказа, учителю необходимо учитывать следующие факторы: предпочтения и интеллектуальное развитие учащихся, возрастные особенности, семейные обстоятельства и т. д. Также в качестве подарка учителя на уроке самопознания можно использовать просмотр видеоматериалов (фрагментов фильмов, мультфильмов), позволяющий представить изучаемую тему в доступной, наглядной форме.

Техника рассказывания историй²⁴⁸

1. Учитель должен уметь *пересказать историю, не читая ее по книге*, очень артистично, с паузами и сменой интонаций в нужных местах. Повествование должно течь гладко, в четкой логической последовательности, без пропусков важных событий или лиц.

2. Рассказчик должен приспособливаться к уровню слушателей. Например, если он рассказывает младшим школьникам о животных, умеющих разговаривать, следует передавать это так, как будто они действительно умеют говорить, в противном случае рассказ не убедит детей.

3. Чтобы история дошла до сознания школьников и увлекла их, учитель должен не только в совершенстве знать и понимать ее, но она должна нравиться и ему самому. Бесполезно рассказывать истории, которые вас не трогают, которые вам безразличны, так как они не будут иметь большого воздействия на слушателей.

4. Пользуйтесь возможностями голоса, изменяя его громкость, тон и интонацию, чтобы помочь игре воображения учеников.

²⁴⁶ Жумабаев М. Избранное. – Алматы, 2002.

²⁴⁷ Баласагуни Ю. Благодатное знание. – М.: Наука, 1983.

²⁴⁸ Мукажанова Р. А., Омарова Г. А. Методика преподавания самопознания. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2013.

5. Для того чтобы сделать рассказ более живым, используйте для иллюстрации жесты и мимику.

6. Пользуйтесь учебными пособиями, чтобы увлечь, заинтересовать, пробудить воображение слушателей. Наглядные пособия также помогут школьнику надолго запомнить историю.

7. *И самое главное – учитель должен применять на практике все, чему он учит.* В противном случае это никогда не будет убедительно для учащихся. Чтобы объяснить, какой вкус имеет конфетка, ее надо сначала съесть!

4. Творческая деятельность – важная составляющая занятий по самопознанию. Она может осуществляться в форме различных видов *самостоятельной индивидуальной и коллективной деятельности*: рисования, изготовления макетов, коллажей, инсценировок, сочинения стихотворений, притч, песен и т. д.

Выполнение творческих заданий также предполагает использование проблемных, креативных методов (мозговой штурм), ролевых игр, инсценировок, арт-технологий, когнитивных технологий и др. Использование творческих заданий реализует *концепцию социального конструктивизма*, учит стратегиям совместной деятельности, а в идеале выводит на уровень *метакогнитивных стратегий построения коллективных решений, выбор способов межличностной коммуникации*.

Грамотная организация урока и интересные задания пробуждают сердце, в групповой работе происходит не только «синтез интеллекта, аффекта и действия» (В. А. Сластенин²⁴⁹), но и развитие интуиции, вдохновения. После выполнения заданий учащиеся презентуют свои работы.

Данный структурный компонент урока помогает раскрыть творческий потенциал учащихся, выразить свое «Я» через символы, образы и действия. Каждый человек талантлив по своему, и потому занятия творчеством очень помогают учителю раскрыть индивидуальные способности каждого ребенка.

Опыт показал, что существует несколько путей практического применения творческого подхода на уроках самопознания:

- ✓ иллюстрация рассказа;
- ✓ художественное выражение позитивного настроения;
- ✓ изображение ценностей с помощью рисунков;
- ✓ стихосложение и проза;
- ✓ разыгрывание сценок (имитация ситуаций, которые ученики представляют по очереди);
- ✓ тестирование;
- ✓ игры;
- ✓ работа в группах.

Групповая (коллективная) творческая деятельность способствует осознанию учащимися значимости таких качеств, как стремление к сотрудничеству, терпимость, внимательность, умение высказывать собственное мнение и уважать мнение других, формирует у детей уверенность в своих силах и творческих возможностях, воспитывает ответственность и самостоятельность. В качестве примера можно предложить учащимся разыгрывание различных проблемных ситуаций и поиск позитивных выходов из этих ситуаций, фрагментов литературных произведений, составление синквейнов или иллюстраций прослушанной притчи. Например, ученики могут сделать коллаж «Родная земля», предварительно прочитав стихотворения Олжаса Сулейменова о родном доме и бескрайней степи.

Для того чтобы осуществлялся созидательный процесс и дети прислушивались не к тому, что говорят их мысли, а учились получать вдохновение изнутри, из глубин души, необходимо сохранять тишину во время проведения творческой работы. Это прислушивание к себе может дать неординарное творческое решение, например, при рисовании или решении какой-то проблемы. Даже если идет работа в группах и ребята обсуждают что-либо, необхо-

²⁴⁹Сластенин В. А. и др. Общая педагогика. – М., 2002.

димо просить их разговаривать вполголоса. В это время рекомендуется включить негромкую спокойную музыку. Не следует использовать во время творческой работы песни, поскольку слова песни отвлекают учащихся от глубокого погружения в творческий процесс.

5. Музыка и пение хором – это также действенные методы, помогающие детям укреплять чувства спокойствия, любви и радости. Если песни и музыка для занятия тщательно подобраны, то их использование повышает эффективность усвоения изучаемой ценности. Музыка способствует обретению равновесия, спокойствию души и внутреннему духовному раскрепощению.

Музыку можно использовать в разных направлениях учебной деятельности:

- ✓ слушание музыки;
- ✓ обучение игре на музыкальном инструменте;
- ✓ музыка для позитивного настроения на урок (в начале и конце урока);
- ✓ музыка для творческой деятельности;
- ✓ пение хором.

Один из самых совершенных инструментов, оказывающий на нас наиболее сильное эмоциональное воздействие, – это человеческий голос. Но кроме непосредственного голосового воздействия, процесс пения имеет еще целый ряд свойств, оказывающих положительное воздействие на физическое, психическое, эмоциональное и духовное развитие учащихся.

Пение делает глубоким и ритмичным дыхание, что полезно для здоровья, а также повышает самодисциплину. Пение хором учит взаимодействию друг с другом, учит работать, как одна команда. Оно помогает развитию сосредоточенности и памяти. Также пение развивает уверенность в себе, так как преодолевается застенчивость. Важным фактором является и то, что пение помогает развивать интуицию, ведь чтобы правильно петь, нужно согласовывать мелодию, слова и ритм, что создает чувство равновесия и гармонии внутри нас.

Также на уроках самопознания можно сочинять песни вместе с учащимися. Например, дать начало песни (со словами обобщечеловеческих ценностей по теме урока) на известную, знакомую всем мелодию. А ученики должны будут в группах сочинить концовку песни и затем исполнить ее вместе с сопровождающими движениями. Такие уроки, как правило, носят живой, приподнятый характер, дающий и учителю, и ученикам чувство радости от совместного творчества.

Итак, музыка и пение оказывают большое воздействие на атмосферу в классе и всю окружающую школьную среду. Звуки, которые мы воспроизводим, вибрируют в атмосфере, остаются в качестве волны и информации, записываются в пространстве. Поэтому важно петь с детьми чистые, красивые, вдохновляющие песни и слушать возвышенную музыку, чтобы очистить наши сердца и окружающее пространство.

Перечисленные методы духовно-нравственного образования – лишь инструменты в руках талантливого учителя, который сможет раскрыть глубокий смысл изучаемой темы в соответствии с собственным замыслом для выявления общечеловеческих ценностей.

В методике преподавания учебных предметов рассматривают различные типы уроков и особенности их проведения. Самый распространенный тип урока – *комбинированный урок*, в ходе которого учителю необходимо и актуализировать полученные ранее знания, и объяснить новый материал с последующим его закреплением. Сравним основные структуры комбинированного традиционного урока и урока самопознания.

Как видно из таблицы, урок самопознания невозможно провести, используя структурные компоненты традиционного урока. Построение урока самопознания, выбор его структурных компонентов, подробно изложенных выше, позволяют учителю достичь духовно-нравственной цели и глубины урока, помочь обучающимся в практике общечеловеческих ценностей, развитии качеств истинного лидера.

Сравнение структуры комбинированного урока и урока самопознания²⁵⁰

	Комбинированный урок	Урок самопознания	
Структура уроков	Оргмомент Вступление	Оргмомент Позитивный настрой	
	Проверка домашнего задания	Проверка домашнего задания	
	Опрос		
	Объяснение нового материала	Цитата урока Рассказывание истории, беседа	
	Закрепление новых ЗУН	Домашнее задание и подведение итогов урока	Творческая групповая работа
			Пение хором
		Заключительная минута урока – минута тишины	
Анализ	Акцент на дидактическую задачу, знания, чаще репродуктивную деятельность ученика	Акцент на выявление общечеловеческой ценности и сюжетную линию, т. е. на процесс развития личности, на личностно-смысловое развитие каждого ученика Результаты – духовно-нравственное образование, единство мысли, слова и дела, ценностное отношение к миру	
Преимущества	Структурность ЗУН, система знаний; логическое построение знаний; дисциплина, внимание учеников сосредоточено на учителе и обучении; основа на когнитивизм	Вера в духовное начало человека; реализация социального конструктивизма, педагогика экзистенциализма, средовая педагогика, проживание жизни здесь и сейчас; стратегия сторителлинга – рассказывание историй (притч), показ видео; реализация релаксационных техник, очищение сознания, развитие интуитивного мышления; возможность использования коучинговых техник: сильных открытых вопросов, тонов Волшебника, Старейшины, Друга (М. Аткинсон); правила рамки и др.	
Риски	Усвоение репродуктивного стиля мышления; пассивность части школьников	Зависит от личности учителя: его духовной культуры, педагогических и психологических знаний и компетенций, педагогической креативности; формальный подход к преподаванию самопознания, без истинной практики общечеловеческих ценностей учителем; возможность создания искусственной среды и развитие метапатологий: неверие в ценности, цинизм, скука, безразличие, агрессия и др.	

²⁵⁰Мынбаева А. К., Анарбек Н., Есеева М. Т. Education and Spirituality in Kazakhstan: «Self-cognition» Metadiscipline Features and Methods of Teaching // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. №8. – Турция, 2016. С. 154–161.

Определение духовно-нравственного образования как ключевой задачи современного образования существенно меняет сложившееся в последние годы представление об учебных заведениях как об учреждениях, где можно получить образовательные услуги, новую информацию, а затем и аттестат об образовании. Казахстанские учебные заведения должны стать важнейшим структурообразующим компонентом общенационального пространства духовно-нравственного развития личности, гражданина Республики Казахстан, средоточием не только интеллектуальной, но также гражданской, духовной, культурной жизни подрастающего поколения.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Перечислите основные методы духовно-нравственного образования.
2. Раскройте суть позитивного настроения.
3. Каковы критерии отбора цитаты урока?
4. Перечислите особенности техники рассказывания историй на уроках самопознания.
5. Раскройте сущность творческой деятельности на уроках самопознания.
6. Назовите основные виды творческой деятельности.
7. Дайте сравнительную характеристику обычного урока и урока самопознания в школе.

Литература по теме

- Р. А. Мукажанова, Г. А. Омарова. Методика преподавания самопознания в школе. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2013.
- М. Жумабаев. Избранное. – Алматы, 2002.
- Ю. Баласагуни. Благодатное знание. – М.: Наука, 1983.
- В. А. Сластенин и др. Общая педагогика. – М., 2002.
- А. К. Мынбаева, Н. Анарбек, М. Т. Есеева. Education and Spirituality in Kazakhstan: «Self-cognition» Metadiscipline Features and Methods of Teaching // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. №8. – Турция, 2016.

3.2.3 ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СТОРИТЕЛЛИНГА В САМОПОЗНАНИИ

Сторителлинг рекомендован ЮНЕСКО как *современная стратегия преподавания для XXI в.* (Юнеско, 2010). Педагог либо рассказывает, либо показывает видео об историях, связанных с идеей темы занятия и ценностью. Согласно сюжетной линии, продолжается обсуждение смыслов: о чем главная идея истории, как ее поняли учащиеся, ее уроки, вопросы понимания и размышления, к чему подвигает рассказ.

Сторителлинг рассматривается нами как *искусство донесения поучительной информации с помощью передачи знаний, рассказов, историй, легенд, которые возбуждают у человека эмоции и развивают мышление.* Причем сами истории могут быть и о выдуманных, и о реальных героях. *Главная задача сторителлинга*²⁵¹ – *захватить внимание слушателей с первой секунды рассказа и держать его на протяжении всего повествования, вызывая у аудитории определенные отношения к героям или происходящим событиям, и таким образом донести основную мысль истории – посыл, мораль.*

Данная технология обучения активно применяется в Казахстане на уроках самопознания. Чаще мы называем ее *искусством рассказывания историй.*

В рамках данного параграфа будут рассмотрены некоторые ключевые моменты использования технологии сторителлинга на уроках самопознания, даны методические рекомендации по успешному подбору и рассказыванию историй.

Рассмотрим таблицу сравнения особенностей рассказывания историй как технологии обучения на уроках самопознания и в мировой практике²⁵².

²⁵¹ Спижевой Г. Гораздо дешевле создать качественный сторителлинг, чем восстанавливать его // Управление персоналом. №19. 2015. URL: <http://www.top-personal.ru/issue.html?3984>

²⁵² Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.

Характеристика сторителлинга в мировой практике и на уроках самопознания

Характеристики технологии обучения	Сторителлинг в мировой практике	Сторителлинг в самопознании
Разрабатывается под конкретный педагогический замысел.	Этот замысел имеет определенную методологическую, дидактическую, психологическую, философскую позицию авторов или авторского коллектива.	Суть педагогического замысла – выявление общечеловеческих ценностей, развитие духовно-нравственных качеств личности.
Технологическая цепочка составляющих ее действий, операций и связей реализуется в полном соответствии с принятыми целевыми установками и конкретными ожидаемыми результатами.	Достижение целевых установок и конкретных ожидаемых результатов идет с опорой на эмоциональное переживание учащихся. Духовно-нравственное развитие личности не является приоритетом. Истории могут быть не всегда позитивного содержания.	Целевые установки и конкретные ожидаемые результаты в самопознании – трансформация личности, т. е. важно понимание технологии как искусства, мастерства, таинства сопереживания. Выбор истории связан не только с темой урока, но и направлен на раскрытие общечеловеческой ценности, которая в данный момент изучается.
Предусматривает взаимосвязанную деятельность педагога и обучаемого с учетом возможностей индивидуализации и дифференциации обучения и использования технических, в том числе компьютерных, средств обучения.	Открытый Университет Великобритании в ежегодном докладе об инновациях в педагогике признал сторителлинг одной из 10 главных тенденций в образовании. По прогнозам экспертов, в ближайшие 4 года сторителлинг ляжет в основу нарративной педагогики, ролевых игр на занятиях и сюжетов онлайн-курсов e-Learning.	Индивидуализация и дифференциация обучения основываются на педагогической деятельности – полифонирование. Методические рекомендации: история – это новый текст, не из учебника; учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; проведение после рассказа духовно-нравственной беседы.
Планируется с учетом того, что данная технология обучения может быть воспроизведена любым педагогом и обеспечит достижение намеченных результатов всеми учащимися.		

Самым известным и полезным на уроках самопознания является *проведение сократической беседы*. Мастером ведения такой беседы был древнегреческий философ Сократ (469–399 до н. э.). Он никогда не давал готовых ответов, а своими вопросами старался навести собеседника на правильные решения. Сократ разбивал мысль, к которой хотел подвести собеседника, на короткие отрезки и задавал к ним соответствующие вопросы, чтобы участник беседы пришел к тому или иному выводу. Философ утверждал, что продуманные вопросы стимулируют человека логически выверять свои мысли и оценивать их достоверность.

Целью философии Сократа было не само знание, а *пробуждение у людей любви к знанию*. Беседы Сократа – устный диалогический метод, рассчитанный на то, что уже известно собеседнику, и следует наводящими вопросами выяснить границы его знания и незнания и прийти вместе с ним к открытию в себе самом прекрасного и разумного.

Метод Сократа удобен для применения во всех возрастных группах и является полезным инструментом для преподавателя. Применение вопросного метода Сократа способствует

ет развитию у учащихся навыков независимого мышления и создает у них ощущение причастности к предмету изучения.

Источники сторителлинга: фольклор, мифология, исторические книги, жизненные ситуации, жизнеописания знаменитых людей, притчи, сказки, стихи, басни, поучения великих людей и нравственные книги. Учитель самопознания должен стремиться к созданию собственной библиотеки, собственной копилки духовно-нравственных сокровищ в виде рассказов, историй, притч, легенд и сказок, которые он может рассказывать ученикам в качестве подарка от себя лично для еще более глубокого раскрытия темы занятия²⁵³.

Хотим подчеркнуть, что на каждый урок учитель самопознания выбирает свою историю, рассказ, сказку, это должен быть новый текст, не из учебника. Выбирая подходящую историю, необходимо учитывать, что любят учащиеся, а что нет, в зависимости от возраста. Продолжительность рассказа также зависит от возраста слушателей. Рассказ должен иллюстрировать и подчеркивать значение ценности, которую в данный момент рассматривают, тогда не придется тратить на ее объяснение слишком много времени.

У школьников в возрасте до 10 лет – живое воображение. Они очень часто живут в собственном придуманном мире, где счастливо уживается и действительное, и желаемое. Им легко поверить в то, что животные и деревья могут говорить, а волшебные существа для них также привычны и обыкновены, как и люди. Рассказываемые нами истории, сказки должны стимулировать воображение – драгоценный дар детства. Здоровое воображение помогает развитию творчества, что будет благом для ребенка всю его жизнь.

По мере того как *ученик растет (от 11 до 15 лет)*, воображение играет уже меньшую роль, и появляется желание узнать больше о реальном мире. В этом возрасте исторические или житейские рассказы более интересны и привлекательны для детей.

Подростков (от 15 лет и старше) интересуют наука и техника, они ищут всему доказательства и не удовлетворяются сказками или фантастическими легендами. Подходящими для них являются увлекательные реалистичные, научно-популярные, биографические рассказы.

Необходимо также принимать во внимание пол ребенка. Так, мальчикам наибольшее удовольствие доставляют захватывающие приключения, истории и фантастика. Девочки настроены более романтично и выбирают спокойные и добрые рассказы, отличающиеся высокими эстетическими качествами.

При подаче историй детям учителя должны учитывать следующее.

- Дети воспринимают мир целостно, поэтому к фактам нужны эмоции.
- Выбирайте истории, совместимые с семейными обстоятельствами учащихся.
- Рассказы о личном опыте учителя делают уроки более интересными.
- Стимулирование воображения способствует развитию метафорического языка.
- Ваш личный пример очень важен для детей (VanGroenou²⁵⁴).

Особенно важные истории для детей – это истории из повседневной жизни. Такие истории более понятны. Рассказывайте такие истории, которые найдут свое продолжение за пределами класса, которые захочется рассказать друзьям или родителям.

Остановимся на основных **формах сторителлинга**.

• Мифы, легенды, предания и сказки – жанры фольклора, элементы устного народного творчества, чаще всего вымышленные.

• Истории – короткие реальные или придуманные истории, проникающие в сознание каждого ученика и мотивирующие к анализу, размышлениям.

• Видеоролики, в которых будут прослеживаться различные ситуации (например, нравственного выбора), вызывающие у зрителей ассоциации с собственной жизнью.

• Инфографика – небольшие текстовые блоги с картинками или схемами.

²⁵³Мукажанова Р. А., Омарова Г. А. Методика преподавания самопознания в школе. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2013.

²⁵⁴Van Groenou, Meher. Tell Me a Story: Using Children's Oral Culture in a Preschool Setting. Montessori Life. V 7, n 3, p 19–21. – Sum, 1995.

• Рольевые игры: между учащимися распределяются роли и разыгрываются сценарии, чтобы каждый смог принять участие в этой маленькой истории.

Большую роль в рассказывании истории играет начало – оно должно сразу заинтересовать слушателей. Это может быть обращение к ярким страницам личных воспоминаний, показ портрета человека и попытка составить по нему представление о его личности, рассказ о каком-то важном жизненном эпизоде и др.

Среди частных вопросов организации материала по биографиям известных личностей особняком стоит вопрос об использовании фотографий и портретов. Рекомендуется использовать хорошие по качеству картины, фотоматериалы. Стоит сосредоточить внимание на одном портрете (это может быть произведение искусства), сопровождая его комментариями, которые помогут школьникам воспринять известную личность. Например, познакомиться с Львом Толстым можно с помощью трех портретов, которые отобразили его жизнь в динамике. Это фото юного Толстого; офицера Толстого – портрет работы И. Н. Крамского; картина И. Е. Репина, изображающая деятельного старца. Конечно, возможны и другие варианты выбора портретов. У учителя всегда есть возможность и право выбора методических решений.

Особую роль в рассказывании историй об известных личностях могут сыграть памятники и даже история их создания. Так, например, история памятника погибшему казахстанскому фигуристу Денису Тену, созданного на народные деньги, долгое время была в центре внимания общественности.

Кроме того, что важно уметь интересно излагать факты из жизни известных, интересных личностей, немаловажным является и умение учителя рассказывать собственную биографию – *самопрезентация*. Ваша биография должна быть историей сама по себе, а не набором сухих фактов. Она должна звучать так, чтобы каждый, кто ее слушает, мог прочувствовать вас.

Таким образом, можно отметить следующие *дидактические задачи сторителлинга*:

- мотивация и вовлечение учащихся в какое-нибудь общее дело или процесс;
- создание и трансляция общих для коллектива учащихся, других групп и сообществ разных уровней ценностей;
- трансляция знаний и неформальный способ обучения;
- создание общего пространства общения и коммуникаций;
- появление проектных идей, которые часто рождаются из прослушанных историй;
- работа с различными ресурсами и их привлечение для обучения.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Что такое *сторителлинг*?
2. Назовите основные черты искусства рассказывания историй как одного из методов обучения в самопознании.
3. Каковы особенности выбора истории для детей младшего школьного возраста?
4. Какие истории будут интересны для детей среднего школьного возраста?
5. Что будет поучительным для старшеклассников? Приведите примеры.
6. Выберите сказку для конкретного урока самопознания и расскажите ее с выражением и нужными интонациями.
7. Разработайте для учителей самопознания правила выбора рассказа для урока самопознания.
8. Перечислите источники рассказов, историй.
9. Выберите притчу. Создайте по ней видеопрезентацию. Обоснуйте выбор зарисовок и музыки для презентации данной притчи.

Литература по теме

Н. А. Назарбаев. Казахстан в посткризисном мире: интеллектуальный прорыв в будущее / Лекция в КазНУ им. Аль-Фараби. – Алматы, 13 октября 2009 г. // <http://www.zakon.kz/149953-lekcija-prezidenta-respubliki.html/>

Спижевой Г. Гораздо дешевле создать качественный сторителлинг, чем восстанавливать его // Управление персоналом. №19. 2015. URL: <http://www.top-personal.ru/issue.html?3984>

Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.

Мукажанова Р. А., Омарова Г. А. Методика преподавания самопознания в школе. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2013.

Van Groenou, Meher. Tell Me a Story: Using Children's Oral Culture in a Preschool Setting. Montessori Life. – Sum, 1995.

3.2.4 МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ – ПРОЕКТИРОВАНИЯ УРОКОВ САМОПОЗНАНИЯ В ШКОЛЕ

В рамках данного параграфа будут раскрыты особенности поурочного планирования урока самопознания в школе. Как отмечает В. А. Сластенин²⁵⁵, «в подготовке учителя к уроку выделяется три основных этапа: *диагностика; прогнозирование; проектирование (планирование)*. **Диагностика** заключается в изучении всех обстоятельств проведения урока: возможностей учащихся, мотивов их деятельности и поведения, запросов и наклонностей, интересов и способностей; требуемого уровня обученности; характера учебного материала, его особенностей и практической значимости; структуры урока и затрат времени на повторение (актуализацию) опорных знаний, усвоение новой информации, закрепление и систематизацию, контроль и коррекцию знаний и умений. **Прогнозирование** направлено на оценку различных вариантов проведения будущего урока и выбор из них оптимального для решения целей урока. **Проектирование (планирование)** – это завершающая стадия подготовки урока».

Подготовка учителя к урокам самопознания – творческий процесс, процесс осмысления духовных ценностей с опорой на пережитый жизненный и профессиональный опыт. Это постоянный творческий поиск замысла урока, его сюжетной линии. Темы занятий направлены на раскрытие ценностей. Например, «Мечта и реальность», «Радость жизни», «Любовь и человеческая судьба» и др.

Но каким бы хорошим ни был план урока, он никоим образом не должен связывать учителя во время проведения самого урока, поскольку учитель должен быть готов к любому повороту событий и найти выход из любой ситуации.

Поурочное планирование урока самопознания начинается с **постановки цели и задач урока**. Стоит отметить, что в учебнике по самопознанию одна тема предлагается для двух уроков. Для каждого урока необходимо расписать содержание каждого структурного компонента: цитаты, истории (видеоролика и др.), конкретной творческой деятельности, выбора песни, а цель и задачи достаточно сформулировать один раз.

В поурочном плане необходимо отразить не только тему урока, дату его проведения, класс, но и **ценность**, выявление которой у учащихся будет происходить на протяжении этих двух уроков, а также формируемые качества личности.

Формулировка цели урока должна отражать как тему урока, так и ценность, изучаемую на уроке.

Традиционно формулируется три задачи урока: **обучающая, развивающая, воспитывающая**. При планировании урока самопознания очень важным является то, что *формируемые на уроке качества должны быть отражены в задачах урока*.

В таблице приведен пример постановки цели и задач урока по конкретной теме.

²⁵⁵Сластенин В. А. и др. Общая педагогика. – М., 2002.

Пример постановки цели и задач урока самопознания

План урока самопознания

Гимназия «Самопознание». Дата: 15.03.18. Педагоги: Файзуллина Б. В., Усманова Б. Н.

Класс: 4 «Г». Количество учащихся: 16 человек

Тема: Я – гражданин!

Ценность: любовь

Качества: любовь к Родине, служение обществу, уважение к соотечественникам.

Цель: расширение представлений об общечеловеческой ценности *любовь* через осознание и проявление патриотизма.

Задачи

Образовательная: раскрыть сущность понятий «патриот своей страны», «гражданин Казахстана».

Развивающая: развивать потребность в служении обществу.

Воспитательная: воспитывать любовь к Родине и уважение к своим соотечественникам.

Начинается урок с проведения *позитивного настроения*. При планировании урока выбор методики проведения позитивного настроения зависит от темы урока или ценности, изучаемой на уроке (например, на уроке, посвященном экологическому аспекту ненасилия, можно провести позитивный настрой «Прогулка в лесу» и т. п.).

На уроках самопознания очень важны 5 факторов «Д», о которых учителям следует как можно чаще напоминать учащимся (мы называем их 5 «Д»):

- дисциплина;
- долг;
- доброта;
- дружба;
- доверие.

После позитивного настроения учитель проверяет *домашнее задание*. Рекомендуется давать *опережающее домашнее задание* из учебника: на предыдущем уроке учитель дает домашнее задание – прочитать текст из новой темы. Таким образом, учащиеся уже будут подготовлены к новой теме, и учитель начинает урок с беседы по прочитанному тексту. А затем он расскажет им новую историю, которой нет в учебнике. Этот прием называется *подарок от учителя*.

Согласно тематике занятия и выбранной ценности, а также с учетом формируемых качеств педагог подбирает позитивную *цитату урока*. Учащиеся озвучивают, осмысливают и обсуждают ее. Они могут согласиться и не согласиться с цитатой, корректировать ее для себя, аргументировать свой взгляд, предложить другую цитату, в том числе альтернативную, или подкрепить идею данной цитаты другими высказываниями великих людей. Таким образом, ученики постигают смыслы, идет диалог взглядов и даже диалог поколений.

Поскольку ученики представляют новое поколение и очень непосредственны, они иногда любят «низвергать авторитеты», поэтому нужно уметь принимать нетрадиционные подходы и аргументировать свою точку зрения. Педагог должен заранее продумать глубокие вопросы, внимательно выслушать ответы учащихся, самое главное – с помощью вопросов он должен уметь управлять дискуссией, обобщать, если необходимо, корректировать ответы и импровизировать²⁵⁶.

Кульминацией урока являются *рассказывание истории и проведение глубокой духовно-нравственной беседы*. При проектировании урока *выбор рассказа или сюжета должен отвечать требованиям соответствия ценности и качествам, а также направлен на раскрытие темы*.

²⁵⁶Мынбаева А. К., Анарбек Н., Есеева М. Т. Education and Spirituality in Kazakhstan: «Self-cognition» Metadiscipline Features and Methods of Teaching // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. №8. – Турция, 2016. С. 154–161.

При планировании урока важно грамотно выстроить вопросы, которые будут заданы учителем после своего рассказа. С целью успешного проведения духовно-нравственной беседы, выявления глубины изучаемой ценности необходимо придерживаться следующего *порядка постановки вопросов*.

✓ *Первая группа вопросов – вопросы по содержанию текста* (необходимо убедиться, все ли учащиеся поняли сюжет; в младших классах данные вопросы учат детей пересказу текста).

✓ *Вторая группа вопросов – вопросы, связанные с ценностями*, направленные на выявление собственно ценности через раскрытие качеств личности.

✓ *Третья группа вопросов – вопросы о личном опыте учащихся*, ведь только так может произойти живое личностное переживание ценностей.

Выбор *творческой деятельности* зависит от темы урока и качеств, которые учитель планирует развивать у детей. Проведение данного этапа урока направлено на закрепление его темы урока и формирование качеств, соответствующих изучаемой ценности.

Конечно, проведение творческой деятельности подразумевает активность детей, общение и обсуждение. Но в тоже время учитель должен способствовать тому, чтобы процесс творческой деятельности протекал спокойно, без слишком шумного обсуждения, излишнего возбуждения, под спокойную музыку. Во время творческой деятельности нельзя ставить песни, так как слова будут отвлекать учащихся от глубокого погружения в свой внутренний мир. По окончании творческой деятельности необходимо, чтобы учащиеся представили свои работы классу и затем выставили их в специальном уголке для творческих работ.

На завершающем этапе учащиеся исполняют *песню*, имеющую смысловое созвучие с темой и общечеловеческой ценностью. Если песня поется впервые, то важно обсудить ее смысл и духовно-нравственную глубину. Учитель должен петь вместе с детьми. В это время происходит единение учащихся.

Учитель может подобрать песню на любом языке: казахском, английском, русском. Учащимся при выполнении творческого задания и исполнении песни можно вставить, а при пении рекомендуется даже танцевать. Можно предложить детям придумать синхронные движения, иллюстрирующие слова песни. В результате изменяется атмосфера, настроение, аура класса. В поурочном плане необходимо указать авторов песни и дать ее текст.

Домашнее задание (задание для самостоятельной работы) предусмотрено с целью пропедевтики новых знаний и умений, развития интереса учеников к новой теме. Домашняя работа может представлять собой какое-нибудь простое задание, которое ученики выполнят в течение недели дома или в школе, имеющее отношение к той ценности, которой будет посвящена следующая тема. Желательно также давать опережающее домашнее задание – чтение текста из материала следующего урока.

Заключительная минута урока. Очень важно развивать у обучающихся умение быть в состоянии «тишины ума». Заключительная минута урока может быть организована учителем следующим образом: под спокойную музыку он просит ребят закрыть глаза и сохранить в своем сердце все хорошее, что произошло на уроке. Затем учащиеся открывают глаза, и учитель благодарит их за урок.

Для заключительной минуты урока можно также попросить учащихся сконцентрироваться на позитивных мыслях. Например, можно заканчивать урок такой песней:

Мир, мир, мир, мир везде.

Мир, мир, мир, мир на всей Земле.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Что такое *поурочный план*?
2. Как формулируется цель урока самопознания? Приведите примеры.
3. Какие задачи урока самопознания необходимо сформулировать при проектировании урока по заданной теме? В чем специфика постановки задач урока самопознания?
4. Разработайте рекомендации учителю по выбору позитивного настроения для урока.

5. Сочините текст позитивного настроения для школьников начальных классов. Подберите соответствующую музыку.
6. Выберите рассказ. Составьте к нему вопросы для проведения беседы по предлагаемой технике постановки вопросов.
7. Предложите варианты творческой деятельности на уроке самопознания по конкретной теме, указывая, какие качества задумано сформировать.
8. Выберите песню для урокам самопознания в соответствии с темой, ценностью и качествами. Спойте ее вместе с группой.
9. Проведите с учащимися «Позитивный настрой на свет».
10. Разработайте план урока самопознания по выбранной вами теме.

Литература по теме

- Р. А. Мукажанова, Г. А. Омарова. Методика преподавания самопознания в школе. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2013.
- В. А. Слостенин и др. Общая педагогика. – М., 2002.
- А. К. Мынбаева, Н. Анарбек, М. Т. Есеева. Education and Spirituality in Kazakhstan: «Self-cognition» Metadiscipline Features and Methods of Teaching // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. №8. – Турция, 2016.
- Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.

3.2.5 ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ И ВУЗЕ

Студенчество – отдельная возрастная категория, представляющая собой особый период жизни человека. Психологическая школа Б. Г. Ананьева впервые выделила студенчество как особую социально-психологическую категорию. Как возрастная категория, студенчество соотносится с этапами развития взрослого человека, представляя собой «переходную фазу от созревания к зрелости», и определяется как поздняя юность или ранняя взрослость (18–25 лет).

Как правило, именно в студенческом возрасте достигают максимума в своем развитии не только физические, но и психологические свойства и высшие психические функции: *восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции и чувства*. Этот факт позволил Б. Г. Ананьеву сделать вывод о том, что данный период жизни максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки. Преобладающее значение в познавательной деятельности начинает приобретать *абстрактное мышление*, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности.

В этом плане используемая в высших учебных заведениях **лекционно-семинарская форма обучения** максимально соответствует возрастным особенностям студенческого возраста.

Лекция (*lectio* – «чтение») – *полное, логически стройное, систематически последовательное и ясное изложение учебного материала или того или иного научного вопроса*. В общих чертах лекцию иногда характеризуют как *систематизированное изложение важных проблем науки посредством живой и хорошо организованной речи* (М. Я. Виленский²⁵⁷).

Требования к лекции: научность, доступность, единство формы и содержания, эмоциональность изложения, органическая связь с другими видами занятий, практикой повседневной жизни.

Виды лекций: *вводная, установочная, традиционная, проблемная, консультация, пресс-конференция, «лекция вдвоем», визуализация* и др.

²⁵⁷ Виленский М. Я. и др. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. – Орел, 2010.

Структура лекции:

- ✓ *вступление (введение)*: позитивный настрой, тема, план, постановка цели (≈ 5–7 мин);
- ✓ *изложение* с использованием дидактических медиа-средств (≈ 30 мин);
- ✓ *заключение*: основные идеи, рекомендации о порядке дальнейшего изучения основных вопросов лекции, минута тишины (≈ 5 мин).

Подготовка и проведение лекции:

- *подготовка лекции* (отбор и структурирование содержания, композиционное построение лекции, время, логическая последовательность, важные моменты);
- *оформление лекции* (постановка цели и задач, полный текст, план-конспект, тайм-менеджмент);
- *подготовка преподавателя* к чтению лекции (включая создание презентации);
- *изложение содержания лекции* (пауза, речь лектора, применение средств наглядности);
- *работа после лекции* (рефлексия, + и –, запись рекомендаций).

Дидактические, научные, воспитательные и развивающие задачи лекции²⁵⁸:

- дать студентам современные, целостные, взаимосвязанные знания, уровень которых определяется целевой установкой к каждой конкретной теме;
- формировать научную картину мира, умения и навыки познавательной, исследовательской деятельности;
- обеспечить в процессе лекции творческую работу студентов совместно с преподавателем;
- воспитывать профессионально-деловые качества, любовь к предмету;
- развивать самостоятельное творческое, ассоциативно-образное мышление, внимание, память, умение и навыки работы с источниками информации, научной литературой и т. д.

Семинар (*seminarium* – «рассадник») связан с функциями «посева» знаний, передаваемых от преподавателя к студенту, и «прораствания» в сознании обучаемых знаний.

Задачи семинара: углубление и закрепление знаний; проверка эффективности и результативности самостоятельной работы; привитие навыков поиска, обобщения и изложения материала; выработка умения формулировать, объяснять, излагать собственное суждение; формирование знаний об общенаучных и специфических (специальных) методах познания науки с акцентом на их востребованность в этой науке на современном этапе; формирование умений и навыков использования общенаучных и специфических методов познания и др.

Проведение семинара в вузе может состоять из всех или некоторых структурных компонентов урока в школе.

Общие методические рекомендации к организации преподавания самопознания в колледже и вузе. Основной рекомендацией к квалификации преподавателя, читающего курсы по дисциплинам «Самопознание», «Методика преподавания самопознания» и др. в колледже и вузе, является наличие сертификата о прохождении курсов повышения квалификации в ННПООЦ «Бюбек», содержание которых направлено на усвоение обновленной Программы НДО «Самопознание».

Занятия по самопознанию и другим дисциплинам данного цикла должны проводиться в специально оснащённом кабинете, так как структура проведения семинарских занятий предполагает: проведение позитивного настроения, рассказывание притч, историй, показ видеоматериалов, презентаций, проведение духовно-нравственной беседы, организацию творческой деятельности, пение хором. Таким образом, кабинет для проведения занятий по духовно-нравственному образованию должен соответствовать принципу свободного пространства, оснащён интерактивной доской и мощным компьютером, в котором хранятся необходимые для проведения занятий аудио- и видеоматериалы.

Также должна быть организована *специализированная библиотека*, содержащая учебники по самопознанию для всех ступеней школьного образования, так как они необходимы

²⁵⁸ Мынбаева А. К. Основы педагогики высшей школы. – Алматы, 2012.

для выработки навыков грамотного поурочного планирования у студентов специальности «Социальная педагогика и самопознание» в рамках курса «Методика преподавания самопознания». Наличие нескольких компьютеров, подключенных к Интернету, также приветствуется, так как это способствует повышению качества подготовки студентов к внешней оценке учебных достижений (ВОУД) по методике преподавания самопознания через проведение тестовых проверок знаний, умений, навыков (ЗУН).

Следующей рекомендацией является отказ от поточных лекций, особенно по обязательной дисциплине «Самопознание». Число студентов в группе (и на лекционных занятиях, и на семинарах) с целью более глубокого усвоения основных положений светского учения о духовности не должно превышать 25 человек.

В *среднем профессиональном образовании* учебный процесс отличается многообразием организационных форм (лекция, семинар, практическое занятие и т. д.), и тем не менее весьма важное место в нем занимает урок. Как организационная форма, он характеризуется постоянством отведенного на него времени (как правило, 80–90 мин), постоянством состава студентов (учебная группа), проведением преимущественно в учебном кабинете (аудитории) по расписанию под руководством преподавателя.

В ходе занятия самопознания в колледже необходимо реализовать все пять основных методов духовно-нравственного образования и включить после позитивного настроения проведение мини-лекции. *Мини-лекция* должна быть направлена на раскрытие содержания духовно-нравственного образования как достаточно самостоятельной отрасли научного знания. Темы определены Типовой программой по дисциплине.

В *высшем учебном заведении* при планировании дисциплин «Самопознание» и «Методика преподавания самопознания», которые являются трехкредитными дисциплинами, можно изменить соотношение лекционных и семинарских занятий в пользу практических (1:2).

Важной составной частью учебного процесса являются *семинары*. Семинары помогают студентам глубже усвоить учебный материал, приобрести навыки творческой деятельности, работы с первоисточниками и т. д.

Три структурные части семинара: *предваряющая* (подготовка к занятию), непосредственно сам *семинар* (обсуждение вопросов темы в группе) и *завершающая часть* (послесеминарская работа студентов по устранению обнаружившихся пробелов в знаниях).

Не только сам семинар, но и предваряющая, и заключающая его части являются необходимыми звеньями целостной системы усвоения вынесенной на обсуждение темы. Важным фактором результативности данного вида занятий, его высокой эффективности является *процесс подготовки*. Прежде всего студенты должны уяснить предложенный план занятия, осмыслить вынесенные на обсуждение вопросы, место каждого из вопросов в раскрытии темы семинара. Сталкиваясь в ходе подготовки с недостаточно понятными моментами темы, студенты находят ответы самостоятельно или фиксируют свои вопросы для постановки и уяснения их на самом семинаре.

Надо ли преподавателю специально готовить отдельных хорошо успевающих студентов к семинару, давая им индивидуальные, опережающие задания? Думается, надо. Могут быть даны задания подготовить фрагменты первоисточников, тесты по теме. У преподавателя тоже должны быть домашние заготовки, которые пригодятся при различных вариантах развития семинарского занятия.

Далее приведем несколько примеров плана семинара по дисциплине «Методика преподавания самопознания» в вузе.

Тема: Особенности искусства рассказывания историй на уроках самопознания

Цель: включить студентов в работу по обсуждению особенностей успешного рассказывания историй и техники постановки вопросов на уроке самопознания.

1. *Организация начала занятия.* Оргмомент. Проверка отсутствующих, внешнего состояния помещения, рабочих мест, рабочей позы, внешнего вида студентов, концентрация их внимания.

2. *Позитивный настрой «Свет».*

3. *Основной этап занятия:* обсуждение основных вопросов плана семинара.

Вопросы, выносимые на обсуждение на семинаре	Формы и методы работы
Сущность технологии <i>storytelling</i> в образовательном процессе	Индивидуальные сообщения студентов по плану семинара с предварительной подготовкой
Типы и примеры постановки вопросов в НДО «Самопознание»	Индивидуальные выступления студентов по плану семинара с предварительной подготовкой
Искусство рассказывания историй на уроке самопознания	Индивидуальные выступления студентов с предварительной подготовкой историй (с учетом элементов актерского мастерства, режиссуры, импровизации и педагогических техник) <i>Примеры историй:</i> реальные истории (новости, случаи); биографии личностей или автобиография; вымышленные истории (легенды, притчи, мифы). Формулировка собственного отношения и взгляда студентов на проблему Формулировка выводов в ходе обсуждения проблемы семинара

4. *Обобщение и подведение итогов работы семинара.* Резюме.

5. *Подведение итогов занятия.* Выставление и комментирование оценок за участие в работе семинара. Обратная связь.

6. *Пение хором.*

Тема: Тренинг «Рассказываю (сочиняю) сказки»

Цель: расширение знаний студентов об особенностях успешного рассказывания историй и сочинении собственных сказок на уроке самопознания.

1. *Организация начала занятия.* Оргмомент. Проверка отсутствующих, внешнего состояния помещения, рабочих мест, рабочей позы, внешнего вида студентов, концентрация их внимания.

2. *Позитивный настрой «Прогулка в лесу».*

3. *Основной этап занятия:* обсуждение основных вопросов плана семинара.

Вопросы, выносимые на обсуждение на семинаре	Формы и методы работы
Роль сказок в преподавании и воспитании учащихся на уроках самопознания	Индивидуальные сообщения студентов по плану семинара с предварительной подготовкой
Основная классификация сказок и их особенности	Индивидуальные выступления студентов по плану семинара с предварительной подготовкой
Искусство придумывания сказок на уроках самопознания	Индивидуальные выступления студентов с предварительной подготовкой сказок собственного сочинения (с учетом элементов актерского мастерства, режиссуры, импровизации и педагогических техник) <i>Примеры сказок:</i> сказки о животных; волшебные сказки;

бытовые (житейские) сказки.
 Формулировка собственного отношения и взгляда студентов на проблему
 Формулировка выводов в ходе обсуждения проблемы семинара

4. *Творческая деятельность (групповая работа):* выбрать сказку, изготовить ее героев, создать антураж сказки и рассказать ее.

Отличным материалом для кукольного мини-театра с применением бумаги могут послужить пластиковые ложки. На их выпуклые «личики» можно приклеить яркие картинки, намотать на «шейки» шарфики из бумажных полосок и даже надеть платьица из бумаги – персонажи для спектакля готовы!



5. *Обобщение и подведение итогов работы семинара.* Резюме.

6. *Подведение итогов занятия.* Выставление и комментирование оценок за участие в работе семинара. Обратная связь.

7. *Пение хором.*

**Тема: Групповая творческая деятельность и рассказывание историй
 (примеры творческих работ на уроках самопознания)**

Цель: расширение знаний студентов об особенностях организации групповой творческой деятельности, связанной с рассказанной учащимся истории на уроке самопознания.

1. *Организация начала занятия.* Оргмомент. Проверка отсутствующих, внешнего состояния помещения, рабочих мест, рабочей позы, внешнего вида студентов, концентрация их внимания.

2. *Позитивный настрой «Дыхание».*

3. *Основной этап занятия:* обсуждение основных вопросов плана семинара.

Вопросы, выносимые на обсуждение на семинаре	Формы и методы работы
<i>Актерское мастерство</i> – основа творческой деятельности на уроке самопознания	Индивидуальные сообщения студентов по плану семинара с предварительной подготовкой
<i>Инсценировка</i> как способ донесения истории до зрителей	<i>Групповое задание</i> (2 группы): разыгрывание интересной истории (1-я группа – комедийной; 2-я группа – жизненной). Обсуждение в аудитории
Стихосложение как способ развития стихотворной речи на уроке самопознания	Индивидуальные выступления студентов с предварительной подготовкой: чтение стихотворения собственного сочинения на тему «Общечеловеческие ценности» (с учетом элементов актерского мастерства, режиссуры, импровизации и педагогических техник) Формулировка собственного отношения и взгляда студентов на проблему Формулировка выводов в ходе обсуждения проблемы семинара

4. *Обобщение и подведение итогов работы семинара.* Резюме.

5. *Подведение итогов занятия.* Выставление и комментирование оценок за участие в работе семинара. Обратная связь.

6. *Пение хором.*

**Тема: Использование средств народной педагогики
на уроках самопознания**

Цель: включить студентов в работу по обсуждению особенностей национальных традиций и обрядов народов Казахстана и их значения для духовно-нравственного образования учащихся.

1. *Организация начала занятия.* Оргмомент. Проверка отсутствующих, внешнего состояния помещения, рабочих мест, рабочей позы, внешнего вида студентов, концентрация их внимания.
2. *Позитивный настрой «Свет».*
3. *Основной этап занятия:* обсуждение основных вопросов плана семинара.

	Вопросы, выносимые на обсуждение на семинаре	Формы и методы работы
1	Роль <i>этнопедагогики</i> в преподавании предмета «Самопознание»	Индивидуальные сообщения студентов по плану семинара с предварительной подготовкой
2	Национальные игры народов Казахстана как фактор приобщения к духовно-нравственной культуре	Индивидуальные выступления студентов по плану семинара с предварительной подготовкой презентации о национальных играх любой этнической группы. Обсуждение в аудитории.
3	Колыбельные национальные песни как средства этнического воспитания, используемые на уроках самопознания	Индивидуальные выступления студентов с предварительной подготовкой: колыбельные национальные песни народов Казахстана (с учетом элементов актерского мастерства, режиссуры, импровизации и педагогических техник) Формулировка собственного отношения и взгляда студентов на проблему Формулировка выводов в ходе обсуждения проблемы семинара

4. *Обобщение и подведение итогов работы семинара.* Резюме.
5. *Подведение итогов занятия.* Выставление и комментирование оценок за участие в работе семинара. Обратная связь.
6. *Пение хором.*

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Назовите особенности студенческого возраста, которые необходимо учитывать в процессе духовно-нравственного образования.
2. Раскройте особенности проведения занятий по обязательной дисциплине «Самопознание» в вузе.
3. Раскройте особенности проведения занятий по обязательной дисциплине «Самопознание» в колледже.
4. Разработайте рекомендации преподавателю вуза (колледжа) по подготовке лекции по дисциплинам духовно-нравственного образования.
5. Разработайте рекомендации преподавателю вуза (колледжа) по подготовке семинара (практического занятия) по дисциплинам духовно-нравственного образования.
6. Разработайте план лекции и семинара по одной из тем духовно-нравственного образования в вузе.
7. Разработайте план урока в колледже по одной из тем духовно-нравственного образования.

Литература по теме

- Р. А. Мукажанова, Г. А. Омарова.* Руководство для тренера: основной уровень. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2015.
- М. Я. Виленский* и др. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей

школе. – Орел, 2010.

Научно-практические основы внедрения Программы НДО «Самопознание» в систему непрерывного образования РК / Научный руководитель Б. К. Кудышева, 2009.

В. А. Сластенин и др. Общая педагогика. – М., 2002.

В. С. Леднев. Методика профессионального обучения: производственное обучение: Учебно-практическое пособие. – М.: Московский государственный университет печати (МГУП), 2001.

А. К. Мынбаева. Основы педагогики высшей школы. – Алматы, 2008.

3.2.6. ПРИМЕРЫ ИНТЕГРАЦИИ ДИСЦИПЛИН ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ТРАДИЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В данном параграфе приведем примеры внутренней интеграции дисциплины «Самопознание» и педагогических дисциплин, рассмотрим современные дискурсы основных понятий педагогических дисциплин в мировоззренческом подходе **целостного понимания человека и мира**, как обладающих не только биологической и социальной природой, но и **высшей духовной природой**, которая выражена через **общечеловеческие ценности**.

Интеграция дисциплины «Самопознание» и дисциплины «Педагогика общения»

Тема: Каналы невербальной коммуникации

Одним из понятий дисциплины «Педагогика общения» является понятие **средства общения**, которые можно представить как способы передачи информации и выражения отношений между партнерами в процессе их взаимодействия. В зависимости от средств общение может быть **непосредственным** и **опосредованным**, **прямым** и **косвенным** **вербальным** и **невербальным**.

Раскрывая вербальную и невербальную коммуникацию, очень важно сделать акцент на понятии **метапослание**.

К **вербальным средствам общения** относится человеческая речь. **Речь** как внешнее проявление языка – это последовательность его единиц, организованная и структурированная по своим законам и в соответствии с потребностями выражаемой информации. Речевое мастерство педагога предполагает искусное владение всеми речевыми жанрами: от реплики или комментария до публичной лекции, речи, доклада, информационного сообщения. При этом важно не только владеть разнообразными жанрами публичного выступления, но и правильно определять форму выступления.

Речевое мастерство проявляется не только в логике изложения и владении речевыми жанрами, но и в культуре речи педагога. **Культура речи** предполагает:

- ✓ знание норм литературного языка;
- ✓ умение выбирать в соответствии с ними самые точные, уместные в данной речевой ситуации слова и выражения;
- ✓ выразительность речи, которая достигается использованием языковых средств, таких как синонимы, сравнения, тропы (слова в переносном значении), метафоры, фигуры речи (особые построения фраз), гиперболы, фразеологизмы и т. д., а также внеязыковые средства (жесты, мимика, интонации, паузы, и пр.).

Каналы невербальной коммуникации – это и есть **внеязыковые средства общения**. Один из авторитетных специалистов в области исследования невербальных средств общения А. Мехрабьен²⁵⁹ уверен, что слова передают только небольшую часть сообщения (логичность, компетентность, разнообразие лексикона, культуру речи). Он утверждает, что 93% общего воздействия конкретного сообщения приходится на невербальные аспекты коммуникации: тон голоса, интонации, выражение лица, положение тела, жесты и др.

Таким образом, информация воспринимается слушателем комплексно: речь и вся сопровождающая ее невербалика. Но самым важным является то послание, которое коммуникатор желает донести «от сердца к сердцу». **Общение «от сердца к сердцу»** – **важнейший тип общения в процессе преподавания дисциплины «Самопознание»**. Это возможно только

²⁵⁹ Mehrabian A. Nonverbal communication. – Chicago, IL: Aldine – Atherton, 1972.

тогда, когда педагог сам пережил и верит в то, что говорит, и практикует в своей профессиональной деятельности и повседневной жизни. Поможет донести метапослание и следующее правило: «Если расскажешь – я забуду. Если покажешь – может быть, я запомню. Если вовлечешь – то я точно не забуду».

«Учитель – яркий светоч для мира, но другие светильники смогут зажечься от него только в том случае, если этот светоч будет сиять неустанно», – говорили древние мудрецы. Учителя могут очень хорошо учить: серьезно объяснять предмет, обучать легким способам запоминания, но если они сами не выполняют того, что объясняют и показывают, тогда никто не будет следовать их учению и уважать их.

Наставления без практики не изменят этот мир. Общечеловеческие ценности нельзя обрести, читая книги, никто не может их купить или получить в подарок. Эти ценности присутствуют человеку с рождения, они исходят непосредственно из его сердца. Поэтому образование в области общечеловеческих ценностей – это прежде всего *практическая деятельность*²⁶⁰.

Любимое задание студентов по теме «Каналы коммуникации» – это знакомство с языком жестов народа (на выбор). Каждый студент изучает особенности невербального общения определенного этноса: итальянцев, мексиканцев, казахов, русских, корейцев, японцев и т. д.

При традиционном изложении данной темы презентации студентов пестрили самыми бытовыми жестами: «все в порядке», «сумасшедший», «дай прикурить», «достало» и пр. В случае объяснении этой темы на основе интеграции с самопознанием изменился и материал, который студенты приносят для защиты: подробно описываются жесты уважения, поклонения, стремления продемонстрировать гостеприимство или просто хорошее расположение.

Тема: Средства общения

Далее рассмотрим другие виды средств общения. При *прямом общении* партнеры взаимодействуют лицом к лицу, т. е. здесь и сейчас, лично участвуют в самом акте общения. *Косвенное общение* осуществляется через посредника: партнеры лично не видят и не слышат, а передают информацию через третье лицо, выступающее в роли посредника²⁶¹.

Конечно, понятие «здесь и сейчас» мы углубляем, так как современное осмысление проблематики межличностного общения или личностного развития происходит на уровне тела или души. Часто люди в своих поступках руководствуются эмоциями, эгоистичным умом, цепляющимся за свое ложное «я», и тогда обостряются все проблемы, возникают страдания и боль.

Вырваться из плена ложного «я» можно только через абсолютное присутствие в настоящем – единственно реальном моменте жизни. Именно в настоящем мы обретаем свою истинную суть, а также радость и понимание того, что целостность и совершенство есть не цель, а реальность, доступная нам уже сейчас.

Эта практика предполагает сонатроенность с настоящим моментом, абсолютное принятие действительности, осознание единства всего сущего.

Необходимо подчеркнуть следующее. Когда мы не практикуем пребывание в моменте «здесь и сейчас», то мы живем привычками. Но на самом деле это означает, что привычки живут нами. Главная цель любой жизни – это обрести счастье, главная цель любого общения – это развитие отношений, и очень важно проживать каждый момент своей жизни в настоящем.

Тема: Уровни общения

Интересную *иерархию уровней общения* предложил А. Б. Добрович, выделивший семь уровней общения: *примитивный, манипулятивный, стандартизированный, конвенциональный, игровой, деловой, духовный*²⁶².

Примитивный уровень. Слово «примитивный» означает слишком упрощенный, простой, несложно устроенный.

²⁶⁰ Мукажанова Р. А., Омарова Г. А. Общечеловеческие ценности (5–11 классы): Методическое пособие для учителей. – Алматы: ННПОЦ «Бөбек», 2014.

²⁶¹ Анарбек Н. Педагогика общения. – Алматы, 2013. С. 132.

²⁶² Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М., 1987.

При общении на примитивном уровне хотя бы один из его участников (а возможно, и оба) задается простыми вопросами, ответы на которые позволяют определить, кто сильнее: он или его партнер по общению? Если оказывается, что партнер не соперник в физическом или интеллектуальном плане, то с ним можно не церемониться, а смело пристраиваться к нему «сверху» и диктовать свои условия общения. Если же оказывается, что партнер является серьезным соперником, то примитивный партнер вынужден пристраиваться «снизу», хотя данная «пристройка» вряд ли его устраивает.

Манипулятивный уровень. На манипулятивном уровне по крайней мере один из партнеров пытается прибегнуть к различного рода ухищрениям и уловкам с целью получения для себя определенной выгоды.

Общение педагога со своими учениками и коллегами далеко не всегда протекает открыто и гладко. Довольно часто партнеры ведут себя неискренне: говорят одно, а думают другое, внешне демонстрируют доброжелательность и правдивость, а внутренне настроены враждебно и агрессивно, всячески манипулируют своим собеседником. Поэтому вопрос о манипуляциях в общении важен для каждого педагога.

Среди причин использования манипуляций учениками наиболее часто указывались такие: «С целью уклониться от ответа», «Для получения более высокой отметки», «Для оказания помощи однокласснику», «Чтобы выручить класс» и т. п. Педагоги обращались к манипуляциям в иных целях: «Чтобы обеспечить рабочую обстановку на уроке», «Чтобы пресечь нарушения дисциплины», «Чтобы заинтересовать учащихся» и др.

Стандартизированный уровень общения иначе называют *контактом масок*. При общении на этом уровне хотя бы один из партнеров стремится скрыть свое истинное состояние, как бы спрятать свое лицо за воображаемую маску. Стараясь как-то защитить себя от нежелательных контактов или по крайней мере ограничить их, человек и пытается надеть маску, т. е. спрятать свое истинное состояние за неким известным стандартом.

Конвенциональный уровень. Довольно часто общение на конвенциональном уровне осуществляется с людьми, с которыми мы систематически встречаемся, но которых предпочитаем держать на определенном расстоянии. Так, довольно многие городские жители ограничивают контакты со своими соседями по дому или даже по этажу определенным набором фраз типа: «Доброе утро!» – «Здравствуйте!», «Хорошая погода сегодня!» – «Да, приятно выйти на улицу», «Ну, бывайте здоровы!» – «До свидания!» Люди как бы отдают определенную дань вежливости своим соседям (все-таки они поговорили друг с другом).

В то же время такое общение осуществляется в рамках «заключенной конвенции», по условиям которой можно приветствовать друг друга, говорить о погоде и других неопределенных вещах, но нельзя вторгаться в ряд сфер: говорить о работе, личной жизни, семейных отношениях. Конвенциональное общение – это когда я делаю вид, что «меня это не касается», «это не мое дело».

Игровой уровень. Игровой уровень общения располагается выше конвенционального. На этом уровне человеку хочется быть интересным для своего партнера, произвести на него впечатление, понравиться ему. Чтобы заинтересовать собой, заинтриговать партнера, необходимо чутко улавливать малейшие нюансы общения с ним: что доставляет ему радость, что ему приятно, чего следует избегать, чтобы не вызвать его неудовольствия? Улавливание нюансов на этом уровне необходимо не для того, чтобы переиграть партнера (что характерно для манипулятивного уровня), а для того, чтобы не испортить взаимодействие с ним своей невнимательностью, бестактностью, суетливостью или излишним напором. Общение здесь выходит на первое место, оно доставляет радость обоим партнерам, игра принимается обеими сторонами. Общение на игровом уровне довольно часто встречается в школьной жизни.

Деловой уровень. При общении на деловом уровне «Я» человека как бы отодвигается на задний план, а на первый план выходит дело, отношение к нему. Если один партнер демонстрирует способность решать задачи, возникающие в процессе общего дела (например, в ходе строительства дома, на спортивной площадке, в процессе совместной творческой деятельности), то ему обеспечено уважение со стороны другого партнера. Успех общего дела, забота о том, чтобы оно было сделано хорошо, преодоление возникающих в ходе совместной деятельности препятствий – все это способствует гладкому протеканию общения на этом уровне.

Общение на деловом уровне не так празднично, как на игровом, но зато значительно серьезнее и глубже. Из общения на деловом уровне люди выносят не только зримые плоды совместной деятельности в виде созданных материальных или духовных ценностей, но и стойкие чувства взаимного доверия, привязанности, теплоты. А бывает напротив – неприязни и антипатии друг к другу. Ведь дело проверяет человека на прочность, его надо уметь делать. Сделал хорошо – получи мое уважение за это, не сделал – не могу тебя уважать как компетентного специалиста²⁶³.

Духовный уровень. Духовный уровень общения не случайно занимает самое высокое место в иерархии уровней общения. При общении на этом уровне партнеры не просто проявляют интерес друг к другу или принимают участие в совместной деятельности, доставляющей им удовлетворение. Для общения на этом уровне характерна определенная устремленность партнеров друг к другу, желание видеть партнера, говорить с ним, задавать ему вопросы, делиться сокровенными мыслями, делать что-то важное для него. Партнер становится настолько значимым и желанным, что общение с ним воспринимается как высшее благо, праздник души. Такое общение не утомляет, а, напротив, подпитывает партнеров жизненной энергией, доставляет им радость от контактов друг с другом.

Для более глубокого осмысления особенностей общения на духовном уровне необходимо вспомнить иерархическую структуру личности, представленную в параграфе 3.1.3.

Физический уровень, видимый уровень человеческого существования, связан с развитием и активностью физического тела.

Психозмоциональный уровень – это чувства, эмоции, темперамент, возникающие в подсознании человека.

Ментальный уровень (ум) – это низший ум, т. е. мысли, желания, впечатления, страсти, соответствующие индивидуальному существованию человека. Обыденное, бытийное мышление относится к этому уровню.

Уровень интеллекта (разум) – это высший ум, выражающий общечеловеческие вечные ценности, дающий человеку способность различать добро и зло, истинное и ложное, вечное и временное.

Духовный уровень – это уровень сверхсознания, вселенское «Я» мироздания, которое и есть единое, высшее «Я» человека.

Если проводить некоторые связи между уровнями общения по А. Б. Добровичу, то получаем следующую картину.

- **Примитивный уровень** – это общение на физическом уровне.
- **Манипулятивный уровень** – на эмоциональном.
- **Стандартизированный, конвенциональный** – общение на ментальном уровне.
- **Игровой, деловой** – уже есть выход личности на уровень различения. Мы видим некоторую подчиненность чувств и мыслей разуму (высшему уму).
- И только общение на **духовном уровне** ведет к полному взаимопониманию и взаимопроникновению.

Объяснение структуры личности очень важно и при изучении **основ психолого-педагогической конфликтологии**. К самому конфликту мы относимся как к некоторому позитивному явлению в нашей жизни, так как он служит способом выявления и разрешения противоречий. Наличие противоречия еще не конфликт, а всего лишь предпосылка к его возникновению.

Далее отметим в самых общих чертах основные противоречия в сфере образования: например, возникающие в области ЗУН, эмоциональных состояний, мотивов, потребностей, ценностей, понимания и интерпретации информации, несогласованности в оценках и т. д.

Так, многие конфликты возникают из-за разницы в понимании информации. Более того, часто оценка информации не совпадает между партнерами по общению. Здесь главное – объяснить, что каждый из участников конфликта должен понимать, что необходимо выйти на уровень различения (разума), а затем и на духовный уровень.

В каждой личности имеются три сущности.

²⁶³ Там же.

Первая сущность – то, что мы сами думаем о себе (наше сознательное осознание физического тела).

Вторая сущность – та, которая формируется в представлении других людей о нас (иногда некоторые люди пытаются с помощью ложного обличья убедить как других, так и самих себя в том, что они являются компетентными, заслуживающими внимания и уважения личностями).

Третья сущность – это истинная и настоящая *сущность*, которая является воплощенной любовью. Другими словами, это высшее «Я», которое у всех нас едино.

Именно эти три сущности личности человека были отражены и в учебниках казахского ученого, психолога и педагога Жусупбека Аймауытова «Жан жүйесі және өнер тандау» (Москва, 1926), «Психология» (Кызылорда – Ташкент, 1926)²⁶⁴, «Тәрбиеге жетекші» (Оренбург, 1924).

Раскрывая свое идеальное, высшее, надличностное Я, мы выходим на духовный уровень общения. И когда люди общаются, повернувшись друг к другу именно через высшее «Я», тогда исчезают все конфликты.

Например, существует множество историй из жизни. Одна женщина не приняла свою невестку и всегда находила возможность придрасться к ней. Жили сын, сноха и внук отдельно. Наша героиня часто приезжала к ним, но прежде чем подняться в их квартиру, задерживалась у старой знакомой на первом этаже. Однажды невестка поинтересовалась у своей свекрови, почему она подолгу задерживается у бабушки-соседки. Тогда женщина рассказала о своей молодости: как она часто оставалась со своими малышами одна, родственников, которые могли бы помочь, не было, муж целыми днями проводил на работе и т. д. Именно эта соседка, уже тогда одинокая, бескорыстно оказывала помощь молодой семье. А теперь осталась одна наедине со старостью. И вот поэтому героиня истории каждый раз приносит бабушке лекарства, продукты, прибирается в квартире...

Новый год молодая семья отмечала отдельно. В полночь они вышли пострелять петардами и увидели на первом этаже распахнутую дверь, а бабушки в квартире не было. Бросили свои петарды и побежали искать соседку. Нашли в другом дворе, легкоодетую, в тапочках, и привели домой. Вызвали врачей...

Теперь молодая женщина часто забегает к соседке, чтобы поведать ее и помочь по хозяйству. А наша героиня вдруг увидела в своей невестке саму себя – бескорыстно помогающую чужому человеку. И полюбила ее всем сердцем. «Когда мой сын привел невестку в дом, я не поверила, что она самая лучшая. Но сегодня я готова признать это».

Таким образом, мы видим, что общение на духовном уровне снимает все противоречия, разрешает самым наилучшим образом все конфликты. Более того, люди духовно-нравственно преображаются, и отношения между ними развиваются в русле сотрудничества.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Каким образом признание надличностного «Я» выражено в теориях психологов-гуманистов? Приведите примеры.
2. В чем суть интеграции самопознания с другими дисциплинами?
3. Приведите примеры интеграции самопознания с педагогическими дисциплинами.

Литература по теме

A. Mehrabian. Nonverbal communication. – Chicago, IL: Aldine – Atherton, 1972.

P. A. Мукажанова, Г. А. Омарова. Общечеловеческие ценности (5–11 классы): Методическое пособие для учителей. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2014.

H. Анарбек. Педагогика общения. – Алматы, 2013.

A. B. Добрович. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М., 1987.

Ж. Аймауытов. Психология. – Кызылорда – Ташкент, 1926.

²⁶⁴ Аймауытов Ж. Психология. – Кызылорда – Ташкент, 1926.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ К РАЗДЕЛУ III

1. Выбрать одну современную научную статью по вопросам духовно-нравственного образования, прочитать ее, проанализировать. Сделать вывод, к какому из четырех направлений в определении понятия *духовность* она относится.
2. Написать аналитическое эссе на тему «Философия самопознания».
3. Написать аналитическое эссе на тему «Анализ идей самопознания в творчестве и жизни одного из великих учителей человечества».
4. Составить сравнительные таблицы понятий *самопознание*, *духовность* из разных источников. Проанализировать, сделать выводы.
5. Составить библиографию по проблемам духовно-нравственного образования. Обязательно включение казахстанских авторов.
6. Выбрать один из принципов духовно-нравственного образования. Подготовить о нем 15-минутную презентацию.
7. Написать эссе на тему «Я как учитель самопознания».
8. Защитить программу своего профессионального развития на основе общечеловеческих ценностей. Подготовить презентацию.
9. Разработать три примера интеграции физики и самопознания.
10. Разработать три примера интеграции биологии и самопознания.
11. Разработать три примера интеграции литературы и самопознания.
12. Разработать три примера интеграции математики и самопознания.
13. Написать аналитическое эссе на тему «Живые и мертвые знания в образовательном процессе школы».
14. Разработать правила для преподавателя вуза по интеграции самопознания и других педагогических дисциплин.
15. Разработать проект внеучебной деятельности по самопознанию.
16. Составить план лекции для студентов на тему «Аксиологические основы духовно-нравственного образования».
17. Составить вопросы к теме «Сущность истины как общечеловеческой ценности».
18. Разработать проект бескорыстного служения для студентов.
19. Разработать программу мониторинга нравственно-духовного образования в школе.
20. Предложить способы достижения внутреннего покоя. Подготовить свои рекомендации для публичного выступления.
21. Написать эссе на тему «Кто я?»
22. Составить кластер основных философских концепций самопознания.
23. Разработать рекомендации преподавателю вуза (колледжа) по подготовке лекции по дисциплинам духовно-нравственного образования.
24. Разработать рекомендации преподавателю вуза (колледжа) по подготовке семинара (практического занятия) по дисциплинам духовно-нравственного образования.
25. Разработать план лекции и семинара по одной из тем духовно-нравственного образования в вузе.
26. Разработать план урока в колледже по одной из тем духовно-нравственного образования.
27. Подготовить презентацию по одной из общечеловеческих ценностей: истина, любовь, праведное поведение, внутренний покой, ненасилие.
28. Прочитать и проанализировать книгу А. Г. Маслоу «Дальние пределы человеческой психики». Выписать наиболее понравившиеся мысли и идеи.
29. Прочитать главу 6 «Научные революции и смена типов научной рациональности» в книге В. С. Степина «Философия науки». Поразмышлять, выписать наиболее интересные мысли и идеи.
30. Прочитать книгу М. Эмото «Послания воды: Тайные коды кристаллов льда». Подготовить презентацию и составить план урока самопознания на тему «Тайна воды».

Раздел IV. ИСКУССТВО СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

4.1 СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

*Семья – это первичная среда,
где человек учится творить добро.
В. А. Сухомлинский*

Введение. Проблемам становления и укрепления семьи, семейному воспитанию уделяется большое внимание со стороны государства. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности говорится о необходимости осознания учащимися «безусловной ценности семьи как первоосновы нашей принадлежности к многонациональному народу Республики Казахстан»; понимания и поддержания «таких нравственных устоев семьи, как любовь, взаимопомощь, уважение к родителям, забота о младших и старших, ответственность за другого человека».

Роль семьи как в жизни каждого человека, так и в масштабе человечества трудно переоценить.

Семья – это основа нации, страны, мира, человечества, и поэтому необходимо научиться строить правильные взаимоотношения в семье. Древние мудрецы говорили: «Будет мир в семье – будет мир в доме, будет мир в доме – будет мир в стране, будет мир в стране – будет мир во всем мире».

Семья – первый коллектив в жизни человека, который дает ему представление об общечеловеческих ценностях и жизненных целях. Именно здесь дети получают первые уроки милосердия и послушания, терпения и трудолюбия. С семьи начинается развитие каждого человека. Уверенность в себе, своих силах и возможностях, умение бороться с трудностями зарождаются в дружной, теплой атмосфере дома.

Отсутствие общечеловеческих ценностей приводит семью к распаду. Очень часто современные люди, даже высокообразованные и занимающие ответственные должности, совсем не думают о своих семьях. Следуя современным нормам, мужья и жены ведут беспорядочную жизнь, потакая своим низким и мелочным чувствам. Движимые безумной тягой к временным и тривиальным удовольствиям, люди способствуют разрушению семьи, теряя духовные сокровища – драгоценное наследство, которое сулит нам культура.

Что ожидает семью, если из-за разногласий во взглядах муж и жена примут поспешное решение? Приведем простой пример. Двое молодых людей, получивших прекрасное образование, женятся и... через два-три года разводятся. Такую ситуацию часто можно встретить в современном мире. То есть образование, которое получили молодые люди, не дало необходимых знаний о том, как сохранить брак, найти общий язык и взаимопонимание. Если двое образованных людей не смогли мирно ужиться в одной семье, тогда каким образом найдут общий язык и взаимопонимание две страны, две нации, две культуры? О какой толерантности и мире во всем мире можно говорить, если нет мира и покоя в современной образованной семье?

Если муж и жена разведутся, то больше всего будет страдать ребенок. По мнению психологов, вину за развод родителей ребенок берет на себя. Поэтому вместо того, чтобы помогать ребенку расти и развиваться, родители как бы складывают на его неокрепшие плечи свои, взрослые проблемы. Безусловно, он не сможет справиться с непосильной ношей, и отсюда возникают многочисленные психологические проблемы у детей.

В наше время мы наблюдаем тенденцию распада традиционной семьи. В целом во всем мире почти половина браков распадается. В моду входят так называемые гражданские браки,

не скрепленные официально, когда ни один из «супругов» не несет ни за что ответственности. Появились и однополые браки. Более того, в некоторых странах разрешили однополым семьям усыновлять детей, не принимая во внимание, что в таких браках детей могут психологически искалечить. Впору кричать: **«SOS – спасите наши семьи!»**

Выход один: *через образование общечеловеческие ценности должны возвращаться в каждой семье.* Только тогда каждый член семьи будет полноценно развиваться и вести правильную жизнь. Нужно осознать основополагающую истину, что *дом – это центр общечеловеческих ценностей.* Можно жить в современную эпоху, однако чувства должны основываться на древних и вечных ценностях. *Семейная жизнь должна стать ступенькой к мудрости и просветлению.*

Поэтому молодым людям жизненно необходимо ознакомиться с **духовно-нравственными основами семейной жизни**, понять, в чем состоят долг и ответственность мужчины и предназначение женщины, осознать незаменимость роли родителей в духовно-нравственном воспитании детей, постичь законы счастливой и гармоничной семейной жизни.

Очень важно понять, что мы должны двигаться от любви к своей семье к более широкому кругу – любви к своей стране, а далее любви ко всему человечеству. Любовь – это расширение, поэтому необходимо вырастать из узких рамок семейного эгоизма. Эти знания помогут юношам и девушкам понять, что в основе крепкой семьи лежат идеалы терпения и стойкости духа, чистой любви и бескорыстного служения, что поможет им в будущем создать счастливую и гармоничную семью.

Наиболее распространенные ошибки родителей. Современные родители стремятся дать своим детям хорошее образование, но зачастую их заботят только академические знания и будущая карьера ребенка. Академические знания, безусловно, важны, они помогают зарабатывать на жизнь. Но образование должно выходить за пределы подготовки к зарабатыванию денег, оно должно готовить ребенка к жизни, т. е. воспитывать благородный характер.

К сожалению, родители часто сами отрицательно влияют на развитие характера ребенка. Например, они часто учат детей: «Не обманывай, говори правду». Но сами на глазах ребенка поступают иначе. Звонит телефон, и мама говорит ребенку: «Скажи, что меня нет дома». Ребенок, сама чистота, еще не научился врать, берет трубку и говорит: «Мама сказала, что ее нет дома». Поэтому когда у такой мамы ребенок вырастет и станет ее обманывать, она не должна удивляться. *Дети обучаются не словами, а примером.*

Ниже мы выделили несколько типов отношений родителей к детям, отрицательно влияющих на характер детей.

- **Излишняя опека**, когда родители чересчур опекают ребенка, контролируют каждый его шаг, не дают ему развиваться самостоятельно. В этом случае ребенок привыкает полагаться на своих родителей до такой степени, что это мешает ему самому принимать решения.

- **Излишняя уступчивость**, когда родители из-за отсутствия времени или из-за неправильно понимаемой «любви» к ребенку позволяют ему все, что он захочет. Такое отношение приводит к тому, что ребенок становится капризным, требовательным, неспособным уступать, отдавать, относиться к другим людям с пониманием.

- **Излишняя тревога**, когда родители слишком переживают за ребенка: вдруг заболит, вдруг кто-то обидит и т. д. Часто такое отношение возникает к единственному и позднему ребенку. Это делает ребенка беспокойным и нервным, и, как следствие тревожных мыслей матери или отца, у него могут развиваться психосоматические болезни.

- **Завышенные требования**, когда родители хотят реализовать в детях свои нереализованные мечты и амбиции. Такие амбициозные родители очень хотят видеть своего ребенка самым умным, самым красивым, самым талантливым. А так как дети далеко не всегда могут исполнить мечты родителей, то, понимая это, они склонны чувствовать себя растерянными, подавленными и неудачниками.

- **Пренебрежение**, когда родители практически не уделяют детям внимания или даже отвергают их, отталкивают от себя, проявляют физическое или психологическое насилие. У таких детей наблюдается склонность к агрессии и импульсивности, а, становясь старше, они

сами могут прибегать к насилию, преступности, наркомании и т. д.

То есть мы видим, как неправильное отношение родителей к детям отрицательно влияет на развитие характера ребенка. Видя плохие черты характера ребенка, родители начинают его «воспитывать», т. е. переделывать плохие качества на хорошие, не меняя при этом себя и свое отношение к ребенку.

Приведем в пример некоторые наиболее распространенные типы неправильного «воспитания» детей.

- Воспитание нотациями, словесной моралью, в крайнем случае криками.
- Воспитание с позиций материальной заинтересованности: будешь вести хорошо, тогда наградим: купим новый сотовый телефон, поедem в парк, дадим деньги и т. д.; продолжишь плохо себя вести, тогда накажем, т. е. заберем сотовый телефон, не поедem в парк и т. д.
- Воспитание с позиций насилия: не хочешь, заставим.
- Отсутствие воспитания – баловство детей или равнодушие родителей к вопросам воспитания: «Как живет, пусть так и живет. Все дети были такими. Все курят. Все пьют».

Заметим, что в реальности каждый родитель может проявлять несколько типов отношения к детям в разное время и в разных ситуациях. Также родители применяют различные типы воспитания, что зависит даже от их настроения. Например, в хорошем настроении родитель может не отреагировать на плохой поступок ребенка, а в плохом – наказать и поругать за тот же самый поступок. Такая непоследовательность действий приводит к тому, что дети перестают всерьез воспринимать мнение и нравственную позицию родителей.

Психологи выделяют следующие признаки семей, в которых вырастают дети с агрессивными качествами.

- Дома не существует никаких правил.
- Нет контроля над детьми.
- Нет дисциплины.
- Нет умения мирно решать проблемы в семье.
- Причинение детям боли словами и физически.

Как же правильно относиться к ребенку и правильно воспитывать его характер?

Отношение принятия и понимания. Родился ребенок. Кто он? Как к нему относиться? Маленький, крохотный, беззащитный... Он плачет, нуждается в защите, поддержке. Такой хрупкий и нежный, еще не утвердившийся в материальном мире. Но от него исходит невидимый свет, светится та невинность, сладость и красота, что не от мира сего. Когда мы заходим в комнату, где находится младенец, то испытываем особые чувства. А запах ребенка, его улыбка! Они приводят в восторг даже очень черствых людей. Откуда этот свет, эта невидимая энергия новорожденного, которая преобразует все пространство вокруг?

Вспомним постулаты гуманной педагогики. *Ребенок есть явление в земной жизни; он есть носитель своей миссии в жизни, своего предназначения, своего пути, своих неограниченных возможностей и неограниченной энергии духа.* То есть *ребенок – это дух, воплотившийся в тело.* Пока материальная форма тела еще слабая, дух сияет сквозь нее, освещая невидимым глазу светом все вокруг. В духовной сути ребенка заложены все *общечеловеческие ценности*, как самые прекрасные грани духа. И дух хочет раскрыть все свои грани, проявить всю свою красоту и могущество в ребенке через реализацию его миссии, его предназначения.

Поэтому родителям важно, глядя на ребенка, видеть в нем *явление духа* с неограниченными возможностями и энергией, со своей миссией.

Ребенок не принадлежит родителям, он появился из вечности, он связан со всей Вселенной, он тайна для своих родителей, разгадывать которую они могут всю жизнь. Он принес новое, он полон любви к своим родителям и желания слушать их и служить им. Родителям очень важно помнить об этом и с огромной любовью и восхищением вглядываться в своего ребенка, видя его самое благородное, самое достойное и высокое будущее.

Именно такое отношение к ребенку поможет родителям осознать свою роль и ответственность и разбудить свое родительское *чувствознание*. Назовем такое отношение к ребенку

отношением принятия и понимания.

Лучший стиль воспитания – это воспитание в сотрудничестве. В этом случае родители меняются вместе с детьми. В воспитании ребенка в равной степени должны присутствовать *любовь* и *дисциплина*. *Любовь без дисциплины – анархия, дисциплина без любви – диктатура.* Должна быть найдена золотая середина.

Ребенок рождается на свет чистым и невинным, но постепенно становится нравственным или безнравственным в зависимости от того, в какой среде живет и какое воспитание получает. ***Родительский пример*** – вот великая сила в развитии нравственности. Воспитывать не значит наставлять детей, а прежде всего *самому* жить по-человечески. Недаром народная мудрость гласит: «Во всем поступайте так, как вы хотите, чтобы поступали ваши дети». Каждый новый день своей жизни ребенок расширяет свои познания о мире, людях, самом себе. Овладевая этим знанием, он опирается на мнения и суждения родителей, их авторитет.

Воспитание детей – это отдача особых сил – духовных. Какими людьми станут дети, какими будут их разум и воля в будущем, во многом зависит от того, какое воспитание им дадут и какое влияние на них окажут родители. *Главное в воспитании маленького человека – достижение душевного единения, нравственной связи родителей с ребенком.* Глубокие контакты с родителями создают у детей устойчивое ощущение уверенности и надежности, а родителям приносят радостное чувство удовлетворения.

Семья – это целый мир, в котором ребенок живет, действует, делает открытия, учится любить, радоваться, сочувствовать. И то, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Именно в семье ребенок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится, как себя вести в различных ситуациях. В ней закладываются основы личности, нормы общечеловеческой культуры, развиваются нравственно-духовные качества, формируются черты характера, убеждения, взгляды, мировоззрение человека. ***Семье принадлежит основная роль в воспитании нравственных начал и жизненных принципов ребенка.***

Семейное воспитание – это не мораль и нотации, а постоянное духовное общение с ребенком. «Величайшая ошибка, какую только можно сделать в деле воспитания, – чересчур торопиться», – писал Ж. Ж. Руссо. «Кто не может взять лаской, не сможет взять и строгостью. Слово, обращенное к ребенку, – говорил В. А. Сухомлинский, – должно быть прежде всего человеческим, чутким, терпимым».

Чтобы воспитать человека, нужно принимать ребенка таким, каков он есть, чтобы при любых обстоятельствах он был уверен в неизменности любви к нему со стороны родителей. Нужно стремиться понять, о чем он думает, чего хочет, почему ведет себя так, а не иначе, внушать ему веру в то, что он все сможет. И всегда помнить, что воспитывают не слова, а ***личный пример.***

Продолжить разговор о воспитании духовности и нравственности в семье хочется прекрасными словами Ф. М. Достоевского, которые он вложил в уста Алеши Карамазова: «Знайте же, что ничего нет выше и сильнее, и здоровее, и полезнее впредь для жизни, как хорошее какое-нибудь воспоминание, и особенно вынесенное еще из детства, из родительского дома. Вам много говорят про воспитание ваше, а вот какое-нибудь этакое прекрасное, святое воспоминание, сохраненное с детства, может быть, самое лучшее воспитание и есть. Если много набрать таких воспоминаний с собою в жизнь, то спасен человек на всю жизнь»²⁶⁵.

Воспитание в сотрудничестве базируется на следующих принципах.

- ❖ Любить любого ребенка, ибо любовь есть преобразующая сила.
- ❖ Понимать ребенка и принимать его таким, какой он есть.
- ❖ Восполниться оптимизмом в отношении любого ребенка.
- ❖ Родители должны быть в повседневной жизни *примером* для своих детей, учить их видеть в других людях хорошее и поступать с другими людьми так, как они хотели бы, что-

²⁶⁵ Якушин Н. И. Ф. М. Достоевский в жизни и творчестве: Учебное пособие для школ, гимназий и колледжей. – М.: Русское слово, 2000.

бы и другие поступали с ними.

- ❖ Родители должны быть честны с ребенком.

- ❖ Родители должны устанавливать правила поведения в семье и сами неукоснительно следовать им.

- ❖ Очень важно научиться преподносить уроки жизни в игровой форме.

Часто родители задают вопрос, как завоевать послушание ребенка. Ответ очень прост: добиться послушания ребенка можно только в *сотрудничестве и работе над собой*.

Для того чтобы понять причину непослушания детей, необходимо знать, как они обучаются. Любовь детей бескорыстна, они по своей природе склонны слушаться родителей. Но дети очень внимательные наблюдатели и хотят быть похожими на своих родителей. Они обожают своих родителей и копируют даже их недостатки. Они хорошо видят, когда родители лицемерят или говорят неправду. Поэтому они поступают так, как видят, а не так, как им говорят. Если мама говорит неправду, папа говорит одно, а делает другое, если с ребенком лукавят, заигрывают, то он не может слушаться. Если мама говорит ему, что надо быть послушным, а сама не слушает папу, то ребенок не может быть послушным.

Очень хорошо об этом сказал Л. Н. Толстой: «Воспитание представляется ложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей или кого бы то ни было. Если же поймешь, что воспитывать других ты можешь только через себя, то упраздняется вопрос о воспитании, и остается один вопрос жизни: как самому жить? Потому что не знаю ни одного действия воспитания детей, которое не включалось бы в воспитание себя. Как одевать, как кормить, как учить детей? Точно так же, как себя...»

Два правила я бы дал для воспитания: самому не только жить хорошо, но и работать над собой, постоянно совершенствуясь, и ничего не скрывать из своей жизни от детей... Правда есть первое, главное условие действительности духовного влияния, и потому она есть первое условие воспитания.

Стоит заняться воспитанием, чтобы увидеть все свои прорехи. А увидав, начнешь исправлять их. А исправлять самого себя и есть лучшее средство воспитания и своих, и чужих детей, и больших людей. И потому все воспитание сводится к тому, чтобы самому жить хорошо, т. е. самому двигаться, воспитываться, – только этим люди влияют на других, воспитывают их»²⁶⁶.

Пробудить в ребенке потребность и стремление *жить по совести* – важнейшая задача воспитания. *Совесть* – это составляющая высшего, духовного «Я» в человеке, которая отвечает за соблюдение нравственных норм и способность человека испытывать чувство вины. Есть нечто в человеке, его душе, что, как зеркало, отражает абсолютную истину, идеал, к которому необходимо тянуться. Эта некая составляющая человеческой души, которая живет в человеке настолько самостоятельно, что закрыть на нее глаза и сделать вид, что ее нет, что она отсутствует, просто невозможно.

Выдающийся ученый А. А. Ухтомский связывал нравственное действие с интуицией совести. Ученый определял совесть как *со-весть* – «таинственный, судящий голос внутри нас, собирающий в себе все источники и порядки ведения, все унаследованные впечатления от жизни рода и предупреждающий особыми эмоциями высшего порядка о должных последствиях того, что сейчас делается перед нами»²⁶⁷.

Каким же образом воспитывается совесть? Как всегда, в первую очередь *личным примером*. Однако, кроме личного примера, конечно же, нужны и особые воспитательные воздействия. Чтобы ребенок усвоил нравственные нормы, родители должны с самого раннего возраста четко указывать ему, как следует поступать в тех или иных ситуациях. Это важный воспитательный процесс, в котором воспитывается разум ребенка, развивается различение между тем, что можно и что нельзя, что плохо и что хорошо. У каждого ребенка есть потребность в развитии разума, которая проявляется в том, что он начинает задавать вопросы родителям. Как в стихотворении Владимира Маяковского:

²⁶⁶ Толстой Л. Н. Мысли о воспитании // Соч. в 3 т. Т. 1. – М.: Поиск, 1978.

²⁶⁷ Ухтомский А. А. Интуиция совести. – СПб.: Петербургский писатель, 1996.

Крошка сын к отцу пришел, и спросила кроха:

«Что такое хорошо, и что такое – плохо?»

Родителям не стоит пренебрегать такими вопросами из-за нехватки времени, а следует терпеливо и вдумчиво беседовать с детьми, на историях и сказках объясняя им важность достойного поведения и нравственных поступков. Раскрывая нравственный смысл поступков, родители должны быть последовательны в своем воспитании.

Представим ситуацию, что мама (или кто-то другой, кто воспитывает ребенка) выражает свое неудовольствие его поведением, но при этом бездействует, несмотря на то, что ребенок, будучи не в силах послушаться, продолжает делать то, что ее расстраивает. К примеру, вырывает у других детей игрушки, и его не останавливают, не пытаются предупредить его действия, хотя и говорят, что это плохо. Он хочет взять предмет, который ему не разрешают брать, его ругают, но не препятствуют. Такое бывает особенно часто, когда родители чем-то заняты или слишком устали, чтобы активно действовать. В таком случае ребенок привыкнет расстраивать их и продолжит поступать неправильно. Огорчать родителей будет для него обычным явлением, и он потеряет чуткость, необходимую, чтобы такое мягкое воздействие приносило результат. В то же время у него сформируются представления о себе как о плохом и неспособном измениться, раз он ведет себя по-прежнему, хотя и знает, что расстраивает любимых людей. Поэтому очень важно в вопросах воспитания проявлять **последовательность, единство мысли, слова и дела**.

Если ребенок совершил плохой поступок, необходимо помнить, что ребенок хороший, но поступок плохой. Возможно, он сам мучается, переживает и расстраивается. Родителям следует помочь ребенку пережить негативные эмоции и побеседовать о том, как можно исправить последствия плохого поступка.

Психологи говорят, что до 9 лет дети не отвечают за свои ошибки. В этом возрасте родителям важно разделить с детьми их ошибки, взять ответственность на себя и исправить последствия ошибок вместе. Тогда в подростковом возрасте дети уже будут иметь образ ответственности и того, как надо исправлять свои ошибки.

Вдохновляйте детей на хорошие дела, и все отрицательные качества характера исчезнут сами собой. Хорошие привычки вытеснят плохие.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Если у вас есть свои дети, то проанализируйте ваше отношение к ним. Возможно, вы проявляете один из типов неправильного отношения к детям или у вас преобладает отношение принятия и понимания. Если у вас нет детей, то вспомните и проанализируйте, как к вам относились ваши родители.

2. Выпишите пять принципов отношения родителей к детям через принятие и понимание.

Работа в группах. Разыграйте в группах проблемные ситуации, связанные с поведением детей и предложите решение проблемной ситуации, используя принципы воспитания в сотрудничестве.

Обсудите в группах принципы воспитания в сотрудничестве. Приведите примеры.

Внимательно прочитайте заповеди Януша Корчака для родителей. Обсудите их в группах и раскройте глубокий смысл каждой заповеди.

Десять заповедей Януша Корчака для родителей

1. Не жди, что твой ребенок будет таким, как ты, или таким, как ты хочешь. Помоги ему стать не тобой, а собой.

2. Не требуй от ребенка платы за все, что ты для него сделал. Ты дал ему жизнь. Как он может отблагодарить тебя? Он даст жизнь другому, тот – третьему, и это необратимый закон благодарности.

3. Не вымещай на ребенке свои обиды, чтобы в старости не есть горький хлеб. Ибо, что посеешь, то и пожнешь.

4. Не относись к его проблемам свысока. Жизнь дана каждому по силам, и будь уверен,

ему она тяжела не меньше, чем тебе, а может быть, и больше, поскольку у него нет опыта.

5. Не унижай!

6. Не забывай, что самые важные встречи человека – его встречи с детьми. Будь внимательнее к ним – мы никогда не можем знать, кого мы встречаем в ребенке.

7. Не мучь себя, если не можешь сделать что-то для своего ребенка. Помни: для ребенка все равно сделано недостаточно, и в тоже время – для него сделано все.

8. Ребенок – это не тиран, который завладевает всей твоей жизнью, не только плод от плоти и крови. Это та драгоценная чаша, которую жизнь дала тебе на хранение и развитие в нем творческого огня. Это раскрепощенная любовь матери и отца, у которых будет расти не «наш собственный» ребенок, а душа, данная на хранение.

9. Умей любить чужого ребенка. Никогда не делай чужому то, что не хотел бы, чтобы делали твоему.

10. Люби своего ребенка любым: неталантливым, неудачливым, взрослым. Общаясь с ним, радуйся, потому что ребенок – это праздник, который пока еще с тобой.

Литература по теме

Ш. А. Амонашвили. Как любить детей (опыт самоанализа). – Донецк, 2010. Созидая человека. – М., 1982. Исповедь отца сыну. – М., 1980, 2009. Письма к дочери. – М., 2010. Баллада о воспитании. – Донецк, 2008, М., 2009. Вера и любовь. – М., 2009.

Ж. Ж. Руссо. Педагогические сочинения в 2 т. – М.: Педагогика, 1981. Эмиль, или о воспитании. – М.: Начальная школа и образование, 2007.

В. А. Сухомлинский. О воспитании. – М., 1973. Родительская педагогика // Серия «Родителям о детях». – СПб.: Питер, 2017. Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1990. Письма к сыну. – М., 1987.

Л. Н. Толстой. Мысли о воспитании // Соч. в 3 т. Т. 1. – М.: Поиск, 1978.

А. А. Ухтомский. Интуиция совести. – СПб.: Петербургский писатель, 1996.

Ю. П. Азаров. Семейная педагогика: педагогика любви и свободы. – М., 1993.

З. Матейчек. Родители и дети. – М., 1992.

С. Л. Соловейчик. Педагогика для всех: книга для будущих родителей. – М., 1987.

Я. Корчак. Как любить детей. – Минск, 1980.

4.2 ИДЕАЛЫ И ЦЕННОСТИ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Больше всего питают детские души **любовь** и **сотрудничество родителей**. Поэтому далее рассмотрим важнейшие идеалы и ценности, которые являются надежным фундаментом счастливой и гармоничной жизни в семье.

1. Единство, понимание и терпение в семье.

2. Любовь, радость и счастье в семье.

3. Служение, долг и ответственность в семье.

1. Единство, понимание и терпение в семье. *Семья – это лаборатория, в которой два человека переходят от «Я» к «МЫ».*

Самое главное, чему мы учимся в семье, – это **единство**. И в этом самое большое чудо человеческих отношений: двое вдруг оказываются чем-то большим, чем просто два человека, становятся **единством**.

До того как состоялась свадьба, мужчина – половина тела. Женщина до замужества – также половина тела. Женщина всегда левая сторона, мужчина – правая. После свершения таинства брака мужчина и женщина – одно тело. В будущем беды мужа – это беды жены, а тревоги жены становятся тревогами мужа. Это как если одна часть тела парализована, то другая чувствует паралич. Таким образом, жена должна чувствовать боли мужа, а муж должен чувствовать боли жены. Как муж должен помогать жене, так и жена должна помогать мужу.

Прежде всего супруги должны **понимать** друг друга. Тогда и наладить отношения будет нетрудно. **Понимание важнее приспособления.** Например, если между мужем и женой существует взаимопонимание, жена не скажет ничего мужу, если он поздно вернется с работы. Она будет с нетерпением ждать его, думая, что он задержался по делам или попал в пробку. Но если между двумя людьми нет взаимопонимания, то к скандалу приведет даже задержка на пять минут.

90% людей в семейных отношениях сначала стараются приспособиться. Это неверно. Приспособиться друг под друга очень просто, только если есть взаимопонимание. Но прежде всего необходимо **понимать друг друга.** Для этого важно развивать такие качества, как терпение, сострадание и жертвенность.

В различных жизненных ситуациях для людей естественно проявлять гнев, эгоизм, напряжение. Но именно в этот момент важно уметь успокоиться и посмотреть на ситуацию глазами любви, понимания и прощения – вот что такое **священные узы брака.**

Мужчинам следует постараться понять женщин, женщинам, в свою очередь, следует стараться понять мужчин. Именно гармония, мир и взаимная любовь между мужчинами и женщинами приносят счастье и мир в семью. Люди хотят счастья в семье, но сами не ведут примерную жизнь. Вина ложится на обоих – мужа и жену. Пусть мужчины и женщины считают ошибки других маленькими, какими бы большими они ни были, а свои собственные недостатки большими, какими бы маленькими они ни были. Самое главное – видеть изъяны в себе и устранять их.

2. Любовь, радость и счастье в семье. Супружество – это тренировочная площадка для возвращения любви, которая выше чувственности.

Сегодня люди, к сожалению, не делают ни малейшей попытки понять принцип любви, которая выше чувственности, которая есть сама энергия и свет жизни. Только сила любви способна преодолеть любые трудности и препятствия на жизненном пути. Только любовь может устранить все горькие чувства и помочь осознать и вкусить прелесть жизни. Бескорыстие есть любовь. Только тот, кто бескорыстен, тот воистину любит. Ощущение «мое» и «твое» есть проявление эго, которое разрушительно. Две души соединяются именно для того, чтобы уничтожить эго.

Создание семьи – это чудесный шанс для работы над своим эгоизмом для того, чтобы найти и реализовать духовный принцип единства через понимание, терпение и гармонию любящих и доверительных отношений. Супружество – это вся жизнь вместе, а не просто несколько дней, недель или лет.

Единственный способ дать человеку возможность раскрыться во всей своей полноте – это его любить, любить не за его добродетели или совершенства, а любить просто потому, что он человек, и он велик и прекрасен сам по себе. Только глазами любви мы можем видеть человека таким, какой он есть в самой своей глубине, в самой своей духовной сущности, и соответственно к нему относиться. И в браке необходима эта вера в человека и понимание того, что только любовью можно помочь реализовать свой духовный потенциал, раскрыть свою внутреннюю красоту.

Очень важно супругам в браке достигнуть **единства и гармонии** только на уровне физическом и психологическом, но прежде всего на **духовном уровне.** Для этого необходимо очищать свои чувства и возвысить их от уровня физического влечения и психической привязанности до **уровня духовного единения и духовной любви.** Это позволит в течение жизни построить чистые, возвышенные отношения, незапятнанные эго и половым инстинктом. Такие чистые, возвышенные отношения основаны на глубоком взаимном уважении, искренней преданности, сердечной благодарности за прожитые годы.

«Кто из нас не сидел с дорогим ему человеком – матерью, женой, мужем, другом – в вечерний час, когда спускались сумерки, когда все затихало вокруг. Вначале идет разговор, потом он замирает, но остается какая-то тишина. Оба прислушиваются к звукам: потрескиванию дров в камине, тиканью часов, внешним отдаленным шумам. Потом и эти звуки исчезают, и остается глубочайшая тишина, безмолвие души. И вот в этом безмолвии души вдруг чувствуешь, что стал так близок своему другу, тому человеку, который рядом находится.

Это, конечно, не слияние в том отношении, будто один человек делается другим. Но оба соединяются на такой глубине взаимного переживания, где слов больше не нужно: они вместе, и если любовь достаточно глубока, они стали одним целым»²⁶⁸.

3. Служение, долг и ответственность в семье. Отдавая себя другим, мы наполняемся, а стремясь захватить, опустошаемся. *Бескорыстное служение – это фундамент семейной жизни, на котором может быть построено счастье и процветание семьи.*

У каждого члена семьи есть свои права и обязанности, которые он должен прилежно исполнять. Но часто супруги больше озабочены своими правами, чем исполнением своих обязанностей. Права и обязанности подобны двум колесам повозки или двум крыльям птицы: важно и то, и другое. Когда обязанности исполняются надлежащим образом, то и права придут сами собой. Если каждый спросит себя, насколько он выполняет свои обязанности, он поймет, что его права соблюдаются в той же степени.

Если мы хотим улучшить отношения в семье, создать гармонию и взаимопонимание, нужно изучить свои обязанности и стараться им следовать, а не требовать исполнения своих прав и указывать другим на их обязанности. Это создаст еще больше проблем и разногласий в семейных отношениях. Начинать нужно с себя.

Если папа и мама с ответственностью и любовью исполняют свои обязанности, то и дети постепенно научатся исполнять свои обязанности. Если папа помогает маме, а мама слушается папу, то старшие дети будут помогать младшим и родителям, а младшие будут слушаться старших и родителей. Желательно, чтобы обязанности детей в семье были четко определены, так как дети любят исполнять установленные правила. Исполнение долга в семье, взаимная поддержка и забота друг о друге поддерживают любовь и гармонию в семье.

Бескорыстное служение должно распространяться не только на членов семьи, но и на все окружающее общество. Если семья не делится своим изобилием, не приглашает в дом гостей, то атмосфера в доме становится закрытой, даже затхлой. Если семья живет корыстно, то все добрые люди отворачиваются от нее, остаются только «доброжелатели», которые что-то хотят от членов семьи для себя. Бескорыстие и открытость семьи будут предрасполагать людей. Если в семье принято приглашать кого-то на обед, угощать, помогать нуждающимся, это значит, что семья будет процветать.

Недаром важнейшим качеством казахского народа являлось и является гостеприимство. Обычаев и традиций, связанных с гостями, у казахов очень много. Так, обязанностью хозяина и хозяйки считалось радушно встретить и накормить гостя. В нарядной юрте накрывали праздничный достархан, пели песни, танцевали, играли на музыкальных инструментах. Считалось, что все плохое уходит из семьи только тогда, когда приходят гости, когда кого-то угощают, чем-то от души делятся.

Большим позором для хозяина было не напоить гостя чаем и не накормить тем, чем сам богат. Также высшей бестактностью считалось показать гостю свое плохое расположение духа.

У казахского народа существует множество пословиц и поговорок, связанных с гостеприимством, одна из которых переводится так: «Если гость приходит, счастье в дом приводит». Хозяева дома всегда стремились, чтобы гость ушел в хорошем настроении, обязательно давали в дорогу гостинец. А если в гости приходил ребенок, то его обязательно угощали чем-нибудь вкусным и дарили небольшой подарок. Существовало поверье, что если ребенок уйдет из гостей расстроенный, то заберет с собой счастье из дома.

Таким образом, мы можем выделить основные признаки хорошей семьи.

- Любовь, понимание и единство.
- Жизнь в соответствии с духовно-нравственными ценностями.
- Выполнение своего долга перед семьей и обществом каждым членом семьи.
- Взаимопонимание и доброжелательное общение.
- Жизнь в радости и мире.

²⁶⁸ Сурожский А. Таинство любви. – СПб.: Сатисъ, 1999.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Приведите статистику разводов в Казахстане. Проанализируйте проблему увеличения разводов в современном мире по следующим параметрам: причины увеличения разводов; последствия увеличения разводов; возможно ли изменить эту ситуацию и как изменить, если возможно. Подготовьте презентацию по данной проблеме.

2. Внимательно прочитайте предложенный ниже материал о различных типах семей. Какой тип семьи вам наиболее близок? Встречали ли вы в жизни семьи типа «Семья терпения», «Семья долга», «Семья сердца»? К какому типу относится ваша семья?

Типы семей

Примитивная семья – когда мужчина и женщина вступают в семейные взаимоотношения с целью удовлетворять свои чувства, законно наслаждаться друг другом. У таких людей полностью отсутствует понимание чувства долга. В этой семье любовь понимается на чувственном, эгоистическом уровне. Если партнер перестает нравиться, то они говорят, что любовь прошла, и зачастую это является основанием для развода.

Эгоистичная семья. Члены этой семьи заиклены только на себе, они живут интересами только своей семьи. Такая семья обречена на развитие и процветание таких качеств, как жадность, гневливость, недовольство и т. п. Члены такой семьи тащат все в дом, работают ради того, чтобы вещей в доме было все больше и больше, чтобы условия жизни у них были лучше, чтобы в изобилии было вкусной еды. Но радости и истинного счастья в такой семье нет. Почему? Если люди не делятся своим изобилием, не приглашают в дом гостей, то атмосфера в доме становится очень тяжелой, и в нем начинает процветать порок.

Семья терпения. В такой семье много трудностей, но супруги умеют терпеть и прощать друг друга. Они понимают, что когда все хорошо – это нормально, но и когда трудности – это тоже нормально; они не избегают проблем, а вместе решают их. Такие супруги не расходятся, они знают, что взлеты и падения естественны на жизненном пути, а сложности только укрепляют семью и усиливают любовь. Они стремятся во всем помогать друг другу, вместе преодолевают трудности, возвращают в себе благие качества, поддерживают и заботятся друг о друге. Только таких супругов можно назвать семьей.

Семья долга. Более высокий тип семьи. Супруги принимают от старших и передают детям семейные традиции, знания, навыки, опыт. Они заботятся прежде всего о духовном богатстве будущих поколений. Семья – это место, где человек учится творчески мыслить и развивать свои таланты. Такая семья заинтересована в том, чтобы создать такие условия для своих детей, чтобы те могли осознать свое предназначение, становились благородными, достойными людьми, пользуясь духовным богатством семейных традиций и устоев, перенятых от родителей и предков.

Семья сердца. Самый высокий тип семьи. Члены семьи сердца настроены на оказание безвозмездной помощи другим семьям и всем людям. Они живут ради того, чтобы передавать свои знания и опыт не только своим детям, но и детям других людей, вдохновлять примером своей жизни на бескорыстное служение членов своей и других семей.

3. Прочитайте притчу. Напишите эссе на тему «Секрет семейного счастья».

В одном маленьком городе живут по соседству две семьи. В одной семье супруги постоянно ссорятся, вина друг друга во всех бедах, а в другой – живут мирно, души не чают друг в друге. Дивится строптивая хозяйка счастьем соседки, завидует. Говорит мужу:

– Пойди посмотри, как у них так получается, что все гладко и тихо.

Пришел муж к соседям, зашел тихонечко в дом и спрятался в укромном уголке. Наблюдают. А хозяйка веселую песенку напевает и порядок в доме наводит, вазу дорогую вытирает. Вдруг зазвонил телефон. Женщина отвлеклась, а вазу поставила на краешек стола, да так, что вот-вот упадет.

Но тут ее мужу что-то понадобилось в комнате. Зацепил он вазу, та упала и разбилась. «Вот сейчас будет скандал», – думает сосед.

Подошла жена, вздохнула и говорит мужу:

– Прости, дорогой. Я виновата. Так небрежно ее на стол поставила.

– Что ты, милая? Это я виноват. Торопился и не заметил вазу. Ну да, ладно. Не было бы у нас большего несчастья...

Больно защемило сердце у соседа. Пришел он домой расстроенный. Жена к нему:

– Ну что ты так долго? Посмотрел?

– Да.

– Ну и как там у них? Узнал, в чем секрет их счастья? Чем они отличаются от нас?

– У них в семье все виноваты. А вот у нас в семье все всегда правы...

Работа в группах. Обсудите в группах цели и ценности семейной жизни. Приведите примеры.

Разыграйте в группах проблемные семейные ситуации и предложите их решение через реализацию целей и ценностей семьи, изложенных в параграфе.

Литература по теме

В. Н. Мегре. Пространство любви. – СПб.: Диля, 2013.

А. А. Лопатина, М. В. Скребицова. Беседы и сказки для детей и взрослых: 32 беседы по семейному воспитанию в школе. – М., 2007.

С. Н. Лазарев. Человек будущего. Воспитание родителей. Ответы на вопросы. – СПб., 2009.

Ю. П. Азаров. Семейная педагогика: педагогика любви и свободы. – М., 1993.

4.3 ЖЕНЩИНЫ – ОПЛОТ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ

В этом параграфе рассмотрим роль женщины в семье. Эта роль первостепенно важная и особая. Древняя восточная мудрость гласит: «Духовный учитель в десять раз важнее обычного учителя, отец в десять раз важнее духовного учителя, а мать в тысячу раз важнее отца».

Почему так высоко ценилась роль матери в древней культуре Востока? Какова была роль женщины в культуре казахского народа? В чем особенности роли женщины в семье? Почему роль женщины в семье исключительно важна? Изменилась ли роль женщины сегодня? Рассмотрим эти вопросы в данном параграфе.

Когда-то в далекие времена наши предки знали основной принцип жизни, знали, в чем сила и особая роль полов. Люди следовали своей природе и жили в гармонии и с собой, и с другими. Научить сына быть мужчиной, а дочь – женщиной было основной задачей родителей. Научив этому, они могли быть спокойны, что дети выполняют свое предназначение, ради которого они родились.

В казахских семьях издревле воспитание девочки изначально больше было направлено на привитие ей главных семейных и духовно-нравственных ценностей. Воспитанию же мальчика уделяли гораздо больше внимания, так как ему предстояло стать главой семьи или целого рода, решать сложные хозяйственные вопросы.

Роль женщины в обществе тогда была особой. На благочестии, чистоте и мудрости женщины держалась жизнь целых государств. Женщина была источником равновесия и гармонии в семье и обществе. Разумность и рассудительность женщины – залог того, что будет царить мир, а конфликты будут исключены. *Мир внутри и снаружи – это женская природа.*

Женщина сама по себе является источником покоя и счастья. Именно ей дано воплощать в жизнь качества, характерные для души: любовь, доброту, милосердие, ведь *душа имеет женскую природу*. Именно эти качества присущи девочкам от рождения в соответствии с их природой. И именно они дают возможность человечеству жить в счастье, мире и гармонии.

Мужчины были хранителями женщин и их опорой, будучи благородными и сильными, что соответствует мужской духовной природе.

При кочевом образе жизни мужчина был добытчиком и воином, защитником племени.

Поэтому он чаще всего находился вне дома: разведывал новые пастбищные угодья, нес дозорную службу, пас скот. Женщина же всегда была при доме, а в условиях кочевой жизни она и сама была живым передвижным домом, символом семьи и умела все делать сама. В важные моменты женщина влияла на принятие решений, исподволь склоняя мужчину к тому, чтобы было принято именно ее решение, выгодное для ее рода и детей. Это очень метко отражено в казахской пословице: «Мужчина – голова, женщина – шея, головой вертит шея».

Столь явное уважение к женщине у кочевников происходит именно из-за ее заслуг перед семьей и родом: она – мать стольких-то детей, ее муж процветает из-за ее любви и самоотверженности, она умеет встретить гостей, т. е. способствует нормальному микроклимату в кочевом социуме.

Степь подарила миру такие типы женщин, как подруга-соратница, советница хана, родоприветельница, женщина-акын, женщина-острослов и, наконец, женщина-воин. При этом не было женщин для развлечений. Согласно Степному кодексу чести, соплеменница могла стать в будущем только женой, а не подругой. Именно этот факт способствовал тому, что к женщинам в традиционном казахском обществе всегда относились с уважением и почтением. Женщина не воспринималась как игрушка для развлечений мужчин, как сегодня говорят «секс-символ».

Современная медиакультура создает такие секс-образы, и неразумные молодые девушки стремятся воплотить их в жизнь. Но подобные образы вызывают неуважительное и пренебрежительное отношение к самим девушкам, и они страдают из-за этого. Образ скромной и достойной девушки не очень популярен в современном мире, но именно такие становятся мудрыми женами и любящими матерями, наполняя спокойствием и счастьем свои семьи.

Главой казахской семьи во все времена (впрочем, как и у многих других народов) был мужчина. Он совмещал в себе роль защитника, добытчика и кормильца. Однако, несмотря на это, женщина-мать всегда занимала свое особое место. Она являлась не только хранительницей очага и воспитательницей детей, но и соратницей, советницей своего супруга. Не зря казахи говорили: «Жаксы айел жаман еркекті хан гылады», что в переводе означает «Хорошая жена даже плохого мужчину сделает ханом». У казахов считается, что именно от женщины зависит будущее семьи и состоятельность супруга.

Нижеприведенные истории жизни великих женщин Степи свидетельствуют о том, как они своей верностью и любовью, мудростью и твердостью в принятии решений вдохновляли своих мужей и способствовали сохранению мира, процветанию своего рода и родной земли.

Ханша Нагир-ханум²⁶⁹. Отцом принцессы Султан-Нагир-ханум был царь Могулистана Йунусхан. После ранней смерти ее первого мужа из династии Тимуридов она вышла замуж за казахского султана Адика, сына основателя Казахского государства хана Жанибека. Вскоре умер и султан Адик, оставив на воспитание Нагир-ханум своего сына Тахира. Вскоре султаншавступила в брак с правителем Казахского ханства Касымом, о котором великий историк средневековья Хайдар Дулати писал, что он имел могущество, какого не было еще не у кого после Джучихана, сына Чингисхана.

Нагир-ханум обладала тонким и пытливым умом, отличалась красноречием, а после смерти хана Касыма проявила и свой талант дипломата. За полвека, начиная с 1465 г., маленький независимый улус казахов, умещавшийся в пределах Шуйской долины, вообрал в себя десятки городов по реке Сырдарье и раздвинул свои границы до Каспия и на север за Балхаш и горы Улытау.

Ставший в 1518 г. правителем Казахского ханства султан Тахир отличался жестоким и вздорным характером. Из-за его политики молодое государство казахов оказалось на краю гибели. Султан умудрился переступить и через договор «О вечном мире» с восточным соседом – могучим Могулистаном. Ненависть вчерашних союзников друг к другу была настолько сильна, что возможность даже разговора о прекращении войны казалась невыносимой. Катастрофическое положение дел требовало незамедлительного начала диалога.

²⁶⁹ Акчалов Е. Тайна казахской женщины. <https://camonitor.kz>

Тогда Нагир-ханум через послов обратилась к своему племяннику могольскому хану Сайиду с просьбой предоставить ей возможность прожить остаток дней в спокойствии и без тревог в родном городе. Хан Сайид понял скрытый смысл ее послания и направил своего придворного советника Хайдара Дулати за ней в Казахскую степь с желанием видеть ее посредницей между ним и султаном Тахиром.

Нагир-ханум тогда сказала Тахиру: «Чтобы победить, не всегда нужно войско. Чтобы помириться, не всегда надо говорить о мире. Они ждут тебя завтра во дворце одного, но ты явишься к ним сегодня и со мной».

Когда перед ханом Сайидом появились хан Тахир и ханша Нагир-ханум, он вынужден был встать со своего трона. При этом он сказал казахскому гостю: «Хотя по закону подобному мне хану и не подобает вставать ради тебя, но я встаю из-за уважения к моей высокопочтенной родственнице, которую ты доставил ко мне. Но говорить о делах государственных мы не можем».

– И не желаем, – продолжила Нагир-ханум. – Казахский хан приехал к тебе, чтобы только вернуть долг.

– Что ж, – отвечал Сайидхан. – Принять долг я согласен.

– Я была отдана твоим дедом замуж за казахского султана. Теперь казахский хан готов отдать в твой дом свою сестру за принца Рашида. И в приданое ей построенную ханом Тахиром крепость Джатан. Пусть она станет западной границей твоего царства.

Так состоялась свадьба будущего хана Моголистана султана Рашида с сестрой хана Тахира.

Нагир-ханум прожила долгую жизнь. Благодаря ее мудрости и прозорливости могольские войска ушли из Семиречья, и наступил долгожданный мир.

Ханша Бопай-ханум²⁷⁰ (ок. 1690–1780). Бопай-ханум (Батима) – старшая жена Абулхаира хана, общественная деятельница, участвовавшая в управлении страной, дипломат. Ханша была не только женой хана и матерью наследников ханского престола, она стала соправительницей Абулхаира, его мудрой советчицей и надежной опорой.

Ханша Бопай была необыкновенно хороша собой. Об этом свидетельствуют не только многочисленные народные предания. В 1736 г. в оренбургских степях оказался английский путешественник и живописец Джон Кэстль. Глядя на его рисунки, изображающие ханшу, трудно поверить, что к этому времени она перешагнула 40-летний рубеж и была матерью пятерых детей. Трудно поверить и в то, что за столь нежным и мягким обликом степной красавицы скрывался недюжинный ум и властный характер.

При решении вопросов, определяющих внутреннюю и внешнюю политику Казахского ханства, Бопай сама выступала на народных собраниях, соперничая в красноречии с признанными мастерами слова и знатоками народного права. Крупнейший специалист по истории Казахстана А. И. Лёвшин писал, что ханша «по уму своему пользовалась отличным уважением и имела иногда весьма сильное влияние на управление ордой. Она имела печать со своим вензелем – отличие совсем не обыкновенное в народе, который привык удалять женщин от всякого участия в делах общественных».

Совместное появление Абулхаира с супругой перед курултаем казахских старшин значительно укрепляло авторитетность и весомость выдвигаемых им инициатив.

Ханша Бопай вслед за пятью сыновьями родила Абулхаиру и дочь Зулейху, когда супругу было уже около 60 лет.

Айганым Саргалдаккызы²⁷¹ (1783–1853) происходила из рода Кожа. Она была очень образованна, знала несколько восточных языков: арабский, персидский, чагатайский и др. После смерти Уали хана наследником престола становится не его сын, а именно Айганым – его 37-летняя вдова. Первой среди казахских женщин она исполняла обязанности хана (в течение 13 лет). Айганым лично ставила оттиски печати своего мужа Уали хана на письма, от-

²⁷⁰ <http://www.tarih.spring.kz>

²⁷¹ Там же.

правляемые в адрес царской администрации. В них она просила помощи в строительстве жилья, школ, мечетей, бань для перехода казахов к оседлому образу жизни, добывала средства на приобретение орудий земледелия и посевного материала.

Хорошо разбиравшаяся в политике, Айганым как общественный деятель внесла заметный вклад в жизнь своего народа. По ее просьбе царь Александр I выделил ей зимовку на Сырымбете и приказал построить там необходимые здания. Среди построек были большой дом, мечеть, гостиница, школа, баня, мельница, конюшня, большой сарай для скота и др.

Когда в 1822 г. согласно новому указу о сибирских казахах была упразднена ханская власть, созданы округа и утверждалась власть султанов, Айганым была избрана старшим султаном.

Семейное хозяйство Айганым вела мудро и справедливо, что можно проследить по ее делам. Она отправила своего сына Шынгыса учиться в Омское военное училище. Несмотря на сопротивление матери Шокана Уалиханова Зейнеб, бабушка приказала отправить 12-летнего внука учиться в Омский кадетский корпус. Шокан Уалиханов потому и стал великим ученым, первым казахским географом, этнографом и путешественником, что о нем заботилась и направляла его в нужное русло бабушка Айганым. Когда ее возраст приблизился к 50 годам, она передала свою должность старшего султана любимому сыну Шынгысу. Скончалась Айганым Саргалдакқызы в 1852 г. в возрасте 70 лет.

Говорят, что у мужа один дом, а у жены два. Семья мужа становится второй семьей женщины. В казахских семьях принято, что каждая девушка должна пройти школу келин (невестки). Самая большая трудность этой школы – работа со своим эго, можно сказать, это духовная школа, место духовной практики. Жизнь в семье мужа вырабатывает терпение и смирение. Никогда не стоит враждовать со своей свекровью, ведь большинство девушек в будущем тоже станут чьей-то свекровью. Важно понять свекровь, ведь она обладает большим опытом и чувством ответственности. Молодой невестке в силу своей молодости и неопытности, не знающей всех тонкостей семейной жизни, стоит прислушиваться к советам свекрови и относиться к ней уважительно.

Если кто-то в доме мужа начнет придираться к невестке и делать замечания, то ей не стоит впадать в гнев и обиды, а следует взглянуть на себя со стороны и понять свои ошибки. **Самоанализ – первый шаг на пути самосовершенствования и обретения внутреннего покоя.** Смотрите на критикующих вас как на доброжелателей, поскольку они позволяют вам узнать о ваших недостатках.

Если жена воспринимает дом мужа как священный, то этот дом наделяет ее большой силой, необходимыми для жизни умениями и благородными качествами. Никакое место в мире не может быть лучше для нее, чем этот дом.

Скромность необходима для женщины. Без нее она лишена красоты и культуры. Скромная женщина всегда будет держать себя в разумных границах, руководствуясь внутренним ощущением правильности. Она точно знает, какое поведение является соответствующим той или иной ситуации, а какое – нет. Она придерживается только добродетельных поступков и благопристойной манеры поведения. Скромность возвышает женщину до высот величественной святости и делает ее богиней домашнего очага.

Скромность – это проявление женского величия. Если женщина лишена этого важнейшего качества, она наносит вред интересам самой женственности и кроме того разрушает свою собственную личность. Она становится похожей на цветок без запаха, и мир перестает любить, почитать и даже признавать этот цветок. Отсутствие скромности делает жизнь женщины пустой и бесполезной, несмотря на ее многочисленные достижения.

Конечно, скромная женщина не должна жаждать уважения или похвалы – они придут к ней незаметно и без всякой просьбы. Нектар в цветке не зовет пчел – когда пчелы отведают сладость цветка, они сами устремятся к нему. Такая же взаимосвязь между женщиной, которая знает положенные ей границы, и уважением, которое она вызывает.

Важнейшим качеством женщины является **благородная, мягкая, ласковая и любящая речь**. Ученые подсчитали, что в повседневной речи женщина использует минимум 5 видов интонации, а мужчина только 3; в течение дня женщина произносит в среднем 20 000 слов, а мужчина только 7000. Таким образом, *дом наполнен вибрациями речи женщины*. Если она использует грубую, озлобленную речь или применяет язвительные, унижительные интонации, то вся семья лишается состояния благодати, гармонии, покоя, пропадают здоровье, долголетие и процветание.

Благородная и ласковая речь женщины наполняет гармонией и покоем сердца мужа и детей. Женщина, которая говорит со своим супругом мягко и нежно, является для него настоящим другом. Когда он болеет или переживает не самые лучшие времена, она становится для него матерью. Спокойный и ласковый голос женщины, теплые и мудрые слова навсегда останутся для ее детей светлым маяком в бурном море жизни.

Процветание в доме также зависит от женщины. Если вы хотите, чтобы в доме было богатство и процветание, нужно сделать так, чтобы семья жила не только для своих внутренних интересов. Это тоже зависит от женщины, но не только.

В казахской культуре большое значение придается особому отношению к гостю. Гостеприимство, щедро накрытый стол, искреннее желание порадовать и досыта накормить гостей – вот отличительные черты традиционной казахской семьи. Достойные казахские жены считали своим долгом накормить голодных и помочь неимущим. Не только в казахской культуре, но и во всех древних культурах мира гостеприимство и помощь нуждающимся всегда считались большим благом для каждой семьи.

Достойные традиции и правила жизни в семье являются наиболее эффективным способом воспитания достойных детей. Например, Мать Тереза, жизнь которой была примером бескорыстной любви и деятельного сострадания, научилась служению с детства. Раз в неделю ее мать вместе с детьми навещала в городе больных, относила еду и одежду нищим. Она хотела, чтобы ее дети всегда были чутки к человеческой нужде, боли и учились любить ближних. Она часто напоминала им: «Вам повезло, вы живете в красивом доме, у вас есть еда, одежда, вы ни в чем не нуждаетесь. Но вы не должны забывать, что множество людей испытывают холод голод. Есть дети, которым нечего есть, нечего одеть, а когда они болеют, у них нет денег на лечение».

Трагическим событием для семьи Матери Терезы стала внезапная смерть отца. Первые годы после его кончины были для семьи крайне тяжелыми. Но мать, женщина с сильной верой, умела преодолевать трудности. «Мама учила нас молиться и помогать людям, которым трудно. Даже после смерти отца мы старались быть счастливой семьей. Мы учились ценить молитву и труд, – вспоминала Мать Тереза. – Многие бедняки в Скопье и его окрестностях знали наш дом. Никто никогда не уходил от нас с пустыми руками. Каждый день кто-то с нами обедал, это были бедняки, люди, у которых не было ничего».

Таким образом, пример бескорыстного служения в семье вдохновляет детей на продолжение служения человечеству уже во взрослой жизни...

Нация может быть построена только на культуре женщины. Приходящее поколение формируется сегодняшними матерями. В прошлом, настоящем или будущем, во все времена женщина является стержнем прогресса, сердцем нации, самым ее дыханием. Самые главные роли, которые должна сыграть женщина в своей жизни, – это **роль матери** и **роль жены**. На работе всегда можно найти лучшую замену женщине, но в семье ее никто и никогда не сможет заменить. Поэтому каждой девушке необходимо получить истинные знания о

долге и обязанностях матери и жены.

Молодым девушкам, вступающим во взрослую жизнь, необходимо глубоко поразмышлять над тем, что является целью их жизни: карьера, богатство, развлечения... или же создание счастливой семьи.

Прогресс нации, общества и семьи зависит от правильного образования женщин. Страна может быть возвышена только через женщин, достигших духовно-нравственного совершенства. Если страна хочет достичь постоянного процветания и мира, необходимо обучать будущих жен и матерей в такой системе образования, которая будет делать упор на развитие духовно-нравственных качеств личности.

Причиной современного падения моральных норм и отсутствия мира в семье и обществе является пренебрежение этим аспектом в образовании женщин. Безответственное поведение женщин наполнило современный мир атмосферой упадка. Женщины вредят самим себе, гонясь за мимолетными наслаждениями, забыв о необходимости развивать хороший характер и возвышенные качества. Они увлечены своей псевдосвободой, которая тешит их тщеславие. Современные женщины все время заняты продвижением по службе, карьерным ростом, получением ученых степеней, званий и т. д. Многие из них откровенно плохо воспитаны, грубы, крикливы, завистливы. Они не оказывают уважения старшим, не останавливаются перед злом и грехом, не обращают внимания на призывы добрых людей, заставляют мужа плясать под свою дудку, отрицают необходимость раскаяния в своих ошибках – это все чудовищные формы эгоистических отношений, которые делают саму женщину несчастной.

Поведение и мировоззрение женщин являются решающими факторами развития страны. Какой бы предмет женщина ни изучала, в чем бы она ни совершенствовалась, какую бы ученую степень ни получила, каков бы ни был ее собственный статус и статус ее мужа, она должна твердо помнить, что истинное очарование женщины заключается в *добром характере*. **Нравственность** – это само дыхание женщины, **скромность** – ее жизненная сила, **следование истине** – ежедневный долг. Она должна быть готова пожертвовать даже самой жизнью, чтобы отстоять свою честь, укреплять и сохранять чистоту, целомудрие и преклонение перед мужем.

Чистая бескорыстная любовь является врожденной чертой женщин. Те женщины, которые привязаны к своему мужу силой любви, воистину являются цветами, источающими редкостный аромат. Такая женщина, как драгоценный камень, сияющий в семье. Наделенная добродетелью, она является опорой семьи и общества.

Целомудрие – это идеал для женщины, ее самая главная драгоценность. С его помощью она может спасти мужа от несчастий. Так же как женщина должна считать одного и только одного мужчину своим наставником и мужем, так и мужчина должен быть верен одной и только одной женщине как своей спутнице и супруге. В современном мире это правило часто нарушается, многие супруги разводятся и заводят себе новых жен и мужей. Но, разрушив одну семью, трудно создать новую. В итоге не остается ничего от того дивного, чудного единства, которое могло бы существовать между людьми.

Больше всего от разводов страдают дети. Одна половинка мира ребенка – это мама, другая – папа. Когда родители разводятся, то мир ребенка рушится, разрывается на части, он чувствует себя нелюбимым, одиноким и покинутым. И не важно, сколько ребенку лет, – разрушенный мир восстановить нелегко. А если родители при этом еще начинают враждовать друг с другом, то психике ребенка наносится непоправимый вред.

На первое место женщина должна поставить **служение мужу** – это ее долг. Без служения супругу она не сможет достичь счастья и удовлетворенности. Неважно, хорошими или плохими качествами обладает муж, жена должна посредством любви переубеждать и исправлять его. Она должна чувствовать, что благополучие мужа, его радость, желания – это ее благополучие, ее радость, ее желания. Такая женщина получит все блага жизни автоматически, без особых усилий – они просто прольются на нее. Удача всегда будет на ее стороне, и судьба будет добра к ней на всех ее путях.

Женщине важно научиться разделять интересы членов своей семьи, служить им и, если

нужно, жертвовать собой. Женщин иногда называют слабым полом. Но это не так. *Те, кто обладают живым интеллектом, духовностью, умением искренне радоваться успехам других людей, способностью осознавать свои ошибки и стремлением улучшить себя, не могут быть слабыми.* Благочестивая женщина противостоит страстям и является источником силы и внутреннего покоя.

Для женщины особенно важно идти правильным путем. Тогда и мужчина последует ее примеру. Именно женщина должна взять на себя роль хранителя любви, понимания и терпения. Жена – половина мужа, и если она будет хорошей, доброй половиной, тогда и муж – вторая половина – также станет хорошим.

Используя способность к различению, женщина должна участвовать только в тех действиях, которые укрепляют уважение и авторитет ее мужа, и будет избегать действий, которые могут запятнать его репутацию.

Дом без женщины подобен джунглям. Поэтому обязанность мужчин – оказывать уважение и почет, которых женщины заслуживают, и стремиться, чтобы они никогда не проливали слез. *Дом, где женщина проливает слезы, обречен на гибель.* Жена должна относиться к мужу с глубоким уважением, ухаживать за ним, следовать его желаниям, чтобы выполнить свой долг. Вместе с тем мужчина должен почитать жену как хозяйку дома и действовать в соответствии с ее желаниями. Только в этом случае он заслуживает статуса мужчины.

Женщину в доме следует почитать, как богиню процветания. Она – счастливая судьба, верная спутница мужа в выполнении обязанностей и соблюдении прав супружеской жизни, его надежный партнер на жизненном пути. Женщина – тайна, чудо, хранительница и королева дома, его благо, свет и тепло.

Рождение в семье девочки всегда считалось благословением небес. Само слово *девочка* – уменьшительно-ласкательное от «дева», что на санскрите (одном из древнейших языков) значит «божественная». Родители верили, что с ее рождением в семью приходят любовь, радость, божественный свет. И сегодня, во времена, когда почти утрачены знания о жизни в гармонии и счастье, девочки с детства неосознанно проявляют свою природу: они послушнее мальчиков, лучше учатся, стараются создавать вокруг себя уют, красоту и гармонию, заботливы и добры.

Девочка, которой с детства привили все необходимые умения, навыки и помогли раскрыть истинные качества женской природы, становится хранительницей счастья близких людей. Чистота и благочестие женщины способны защитить не только ее род, но и весь народ.

В древности девушек и юношей воспитывали отдельно и по разным принципам. В чем состоит особое предназначение женщины и особое предназначение мужчины?

Мужчина – это внешняя энергия (действие, разум, дисциплина, мудрость, взаимодействие с социумом и т. д.).

Женщина – это внутренняя энергия (мысли, сердце, понимание, прощение, любовь, построение отношений в семье и т. д.).

Психическая сила представительниц прекрасного пола в несколько раз превышает психическую силу мужчин. В этом закон гармонии: мужчина сильнее в физическом плане, женщина – в психическом. Это значит, что мысли женщины, ее слова, желания и молитвы оказывают на окружающий мир гораздо более сильное влияние. С давних времен считалось, что мысль женщины приравнивается к действию мужчины.

Издревле известно, что жена способна защитить своего супруга, находящегося на поле битвы, своей чистотой и верностью. Ее женская сила окружала мужа непробиваемой защит-

ной стеной. Такие мужчины возвращались домой живыми и невредимыми из любых сражений. Подсознательно мы понимаем это и сегодня. Достаточно вспомнить стихотворение Константина Симонова «Жди меня».

Жди меня, и я вернусь
Всем смертям назло.
Кто не ждал меня,
Тот пусть скажет: «Повезло».
Не понять не ждавшим им,
Как среди огня
Ожиданием своим ты спасла меня.

Верность и чистота женщины – это основа благополучия мира. Обладая огромной психической силой, женщины должны особенно внимательно следить за тем, чтобы эта сила из созидающей не превратилась в разрушающую. Мысли, слова и дела женщины должны быть полны любви, света и позитива.

У женщины есть великая миссия – быть неиссякаемым энергетическим источником радости, красоты, света для всей семьи. Когда женщина счастлива в семье, счастливы все вокруг.

Важнейшая роль женщины – это роль матери. Миссия матери – заложить в детях основы благочестия и морали. Она должна обеспечить детей необходимой моральной и духовной подготовкой. Когда мать наполнена духовностью, это благоприятно сказывается на детях, и они также наполняются ею. Если она строго придерживается морали, дети также учатся морали.

Ребенок должен быть с матерью первые пять лет. Мать не должна перекладывать свою ответственность за воспитание ребенка на кого-то другого (няню, бабушку, детский сад и т. д.) В народе говорят, что если ребенка воспитывает прислуга (за деньги), то у него сформируется сознание прислуги. Ребенок, отданный в образовательные учреждения (детские сады, школы) в очень раннем возрасте, лишается теплоты, любви и руководства, которые может дать только мать. Многие современные дети даже не знают, что такое материнская любовь. Матери, увлеченные карьерой, заменяют свое внимание и любовь покупкой новых игрушек и излишним потаканием капризам ребенка.

С древнейших времен отношения между матерью и детьми почитались священными именно потому, что матери стремились вырастить чистых, добродетельных и честных детей. Такие отношения были полны любви, взаимного уважения, искренней преданности и упоительной сладости. Дети нежно любили свою мать. В современном мире эти отношения, к сожалению, изменились: дети живут своей жизнью, а матери – своей личной или карьерной жизнью. Появились конфликты и отчуждение между детьми и матерями.

Мир видел многих матерей, которые с помощью напряженных усилий, благородных мыслей и священных действий смогли поставить своих детей на путь праведности.

Сегодня каждая нация нуждается в благородных матерях, которые ведут образцовую жизнь. Если ребенка с детства вдохновлять на праведный путь, то он вырастет достойным, порядочным человеком, и сердце матери наполнится огромным счастьем. Самое великое счастье для матери – вырастить благородных и достойных людей.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Какими качествами обладали казахские женщины?
2. Чем казашки отличались от представительниц других восточных народов?
3. Почему так высоко ценилась роль женщины в казахской культуре?
4. О чем знала девочка с самого раннего детства? Что она должна была принести в семью мужа?

5. Что из этого изменилось в современном мире, а что сохранилось?

6. Назовите качества женщины, которые не должны исчезнуть и измениться, несмотря на все происходящее в современном мире, иначе человечество ждет вырождение.

7. Дорогие девушки, выпишите два-три достойных качества, которые бы вам хотелось развить в себе как будущей жене и маме. Составьте программу по развитию этих качеств. Осуществите эту программу.

8. Прочитайте две притчи. Напишите эссе на тему «Качества мудрой жены».

Мудрая жена

Жила обычная с виду крестьянская семья – муж и жена. И занимались они тем, что выращивали в своем саду яблоки, а по осени продавали их. Тем и жили.

Случилось так в один год, что урожай крестьянин не собрал, не успел, потому как заболел. Большое количество яблок сгнило. Что же делать? Если не продать урожай, то семья не выживет. Крестьянин сложил все гнилые яблоки в телегу и поехал на рынок продавать, что есть. Благословила его любящая жена и сказала, что все будет хорошо. С тем муж и уехал.

И вот по дороге встречается ему купец. И видит, что едет крестьянин по дороге на рынок, а его телега полна гнилых яблок. Подивился купец и говорит:

– Что же ты, дурень, делаешь? Везешь на рынок гнилые яблоки! У тебя же их никто не купит!

– Да знаю я, купец, – отвечает крестьянин. – Только вот делать нечего, продать надо, а то погибнем мы с женой.

– Да-а-а, вот попадет тебе от жены, когда ты ни с чем с рынка вернешься. С потрохами съест!

– О, купец, за это не беспокойся. Жена у меня золотая. Она меня любым любит и принимает.

– А вот такого не бывает, мужик!

– Еще как бывает! Золотая у меня жена!

Тогда купец предложил поспорить:

– Давай, мужик, поспорим. Сейчас мы возвращаемся к тебе домой и говорим, что яблоки гнилые и их никто не купил, и что жить зимой будет не на что. Если твоя жена действительно такая, как ты говоришь, то ты выиграл – я тебе отдам вот этот кошель с золотом, не на одну зиму хватит. А если окажется, что ты врешь, и твоя жена учинит тебе скандал, то я выиграл и заберу твою лошадь с телегой. По рукам?

– По рукам!

И вот вернулись они к крестьянину домой. С порога он, расстроенный, говорит жене:

– Беда, жена! Не продал яблоки! Плохо зимой будет!

– Что ты, милый?! О чем ты говоришь?! Ты вернулся, и то хорошо. Да еще и гость с тобой. То-то радость! Проходите в дом. Устали, наверное, с дороги и проголодались? Сейчас умыться подам и на стол накрою. Отдохнете и покушаете.

И вот она быстренько несет кувшин с водой, чтобы мужчины умылись, полотенце подает, за стол садит. Дивится купец, но про себя думает, что это цирк при постороннем. Думает: «Побуду здесь подольше, она обязательно сорвется!»

И вот сидят они за столом. Жена крестьянина за ними ухаживает, вся светится от радости, а купец время от времени разговор переводит на непроданный урожай, да как они зиму жить будут.

А жена крестьянина все время ему отвечает:

– Все устроится, как-нибудь, проживем. Сейчас главное, чтобы мужу и гостю хорошо было.

Дивится купец еще больше. Долго они так сидели. В конце концов, купец понял, что проиграл спор. Достает он свой кошель и говорит:

– Да, мужик, многое я повидал на этом свете, но таких золотых жен, как у тебя, не видел. Прав ты был. Вот твои деньги, и живите счастливо!

С тем и откланялся.

Вода святого Викентия

Это реальная история, которая произошла в средневековой Испании. Однажды к святому Викентию Ферреру пришла женщина и стала жаловаться на своего мужа, что он брюзга и ворчун и выносить его совершенно невозможно.

– Я дам тебе чудесное средство, – сказал святой. – Пойди в наш монастырь и набери там из колодца немного воды. Как только твой муж придет домой и начнет ругаться, возьми глоток этой воды в рот и крепко сожми губы, чтобы не пролилось ни капли. Вот увидишь, скоро в ваш дом придет мир.

Женщина так и поступила. Едва только муж, придя вечером домой в плохом настроении, начал ругаться, она кинулась к стакану с волшебной водой, набрала ее в рот и крепко сомкнула губы. И действительно, муж вскоре замолчал. В этот раз семейная буря затихла на удивление быстро.

Женщина неоднократно прибегала к этому средству, и оно неизменно действовало безотказно. Через некоторое время муж изменился. Он снова стал нежным с женой, говорил ей о любви и особенно хвалил за кротость и терпение.

Счастливая женщина снова пришла к святому.

– Это такое чудо, твоя вода из монастырского колодца!

– Вода в монастырском колодце абсолютно простая и не совершает никаких чудес, – ответил святой Викентий. – Чудо совершило твое молчание. Раньше своими ответами ты приводила мужа в бешенство, а твое молчание его успокоило.

До сих пор в Испании жива поговорка «Выпей воды святого Викентия».

Литература по теме

Е. Акчалов. Тайна казахской женщины. <https://camonitor.kz>

А. А. Некрасов. Материнская любовь. – М.: АСТ, 2013.

В. Н. Мегре. Пространство любви. – СПб.: Диля, 2013.

С. Н. Лазарев. Человек будущего. Воспитание родителей. Ответы на вопросы. – СПб., 2009.

Ю. П. Азаров. Семейная педагогика: педагогика любви и свободы. – М., 1993.

А. Э. Измайлов. Народная педагогика: педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана. – М., 1991.

З. Матейчек. Родители и дети. – М., 1992.

В. С. Мартышин. Твоя родословная: Учебное пособие по изучению истории семьи и составлению родословной // Серия «Духовно-нравственные основы семьи». – М., 2000.

С. Л. Соловейчик. Педагогика для всех: книга для будущих родителей. – М., 1987.

4.4 Мужчины как воплощение идеалов

ДОЛГА, ЧЕСТИ, МУДРОСТИ И ДИСЦИПЛИНЫ

Мужчина, муж, отец играет в семье главную роль. Он – воплощение знания, мудрости и дисциплины. Муж должен с чувством ответственности оберегать и защищать жену и детей, обеспечивать семью всем необходимым, включая здоровье всех членов семьи и обучение детей.

Самая главная обязанность мужчины в семье – духовное воспитание ее членов. Его задача – увеличивать силу разума и создавать в семье благоприятную для жизни атмосферу, устанавливать семейные принципы поведения и сохранять мир и спокойствие. Мужчина приносит в дом способность радоваться жизни. Сила мужчины сравнивается с силой Солнца. Сила Солнца – созидательная, активная, жизнерадостная позиция, которая утверждает человека в жизни. Поэтому позиция мужчины – это *деятельность и активность*.

Мудрость является *первичной мужской энергией*, а преданность – это суть женской природы. Иными словами, то, чему учит мать, – это любовь и преданность. Поведение, которому учит отец, – это дисциплина и мудрость. Мать – внутренняя энергия семьи, и поэтому она открывает ребенку красоту его внутреннего мира через любовь, покой и веру. Отец –

внешняя энергия семьи, и поэтому он вводит ребенка во внешний мир и обучает его истине и праведному поведению. Отец – это воплощение справедливости, а мать – воплощение тепла и покоя.

Настоящий мужчина знает, что является основой его жизни и деятельности, и видит цель, к которой стремится. *Доверие, любовь и верность* – это самые важные качества отца и самое главное требование, которое предъявляется к мужчине. Мерой такой любви являются не чувства и переживания, а способность к самопожертвованию, желание отдавать себя другому, посвящать свою жизнь счастью ближнего.

Авторитет отца всегда базируется на опыте, профессионализме, знаниях и нравственности. И это истинное главенство. Но уважение и авторитет нужно заслужить, а это кропотливый и ежедневный труд.

Быть настоящим мужчиной – это значит быть надежным, ответственным, бесстрашным, на которого можно положиться в любой ситуации, найти защиту и безопасность.

В семье от мужчины всегда требуют самого бережного, трепетного и ответственного отношения, которое означает:

- быть снисходительным к недостаткам своих родных, принимая их такими, какие они есть, не быть суровым;
- помогать в решении проблем близких людей: духовных, эмоциональных и физических;
- беречь членов семьи, ограждая их от несправедливых занятий и дел;
- ценить достоинства и значимость каждого члена семьи, не скупясь на похвалу;
- прощать, умело разрешая конфликты и признавая свои ошибки.

Мужчина должен быть честным, проявлять уважение и слушать советы старших. Он должен воспитывать детей и являться лидером в их воспитании. Если характеризовать важные нравственные качества мужчины, отца, то следует говорить о пяти пунктах, за каждым из которых стоит огромное количество самых разнообразных проявлений человеческой воли.

1. *Любовь* – это доброта, альтруизм, благожелательность, милосердие, сострадательность.

2. *Терпимость* – это прощение, великодушие, сдержанность, уступчивость, снисходительность.

3. *Аскетичность* – это способность довольствоваться тем, что имеешь, умеренность, неприхотливость, воздержанность.

4. *Скромность* – это смирение, сдержанный стиль поведения, обусловленный безразличием к лестности мнения о высоте своих достоинств.

5. *Совесть* – это самокритичность, честность, добросовестность, способность к признанию своих ошибок.

У отца в семье есть несколько основных задач, возложенных на него: во-первых, он – духовный лидер; во-вторых, любящий муж; в-третьих – пример для подражания; а еще он и наставник, и надежная опора. Задача отца – быть рядом с детьми, что бы ни случилось, быть достойным примером для своих детей.

Отцовство не рывок, не прыжок, это марафон. Наставник, учитель, тренер – эти функции тоже принадлежат отцу. В жизни главную «трассу» для детей прокладывает именно отец. Кто, как не мужчина, показывает пример благородных поступков? Кто, как не отец, является духовным наставником своих детей, развивая в них стремление к духовному и нравственному росту?

Существует несколько чрезвычайно важных вещей, которые должен делать отец как наставник.

Во-первых, любить своих детей. Это его главная задача. Он не источник любви, но он должен стать ее надежным проводником. Как Луна отражает свет Солнца, так отец должен передавать чистую, бескорыстную любовь своим детям. Он не имеет такого права – не любить, потому что он особенный учитель. Если он учитель без любви, то его наставления будут нотациями, которые не принесут желаемого результата.

Во-вторых, дарить детям мечту, указывать им на достойные человека цели.

В-третьих, быть учителем с большой буквы. Для этого ему нужно самому постоянно учиться. Если он остановится, то потеряет «квалификацию», и его дети перестанут брать с него пример. Цель истинного учителя – научить, а не пройти материал. Крайне важно дисциплинировать своих детей, чтобы достичь высокой цели. Без здоровой дисциплины это невозможно. И это делает тоже отец. Но прежде всего отец сам должен быть дисциплинированным.

Если сравнить семью с домом, то отца можно сравнить с центральной опорой, благодаря которой держится весь дом. В нашем мире сегодня не хватает надежности. С первых сознательных шагов по жизни дети воспринимают отца как точку опоры. Его сильные руки, уверенные движения, умение решать вопросы, знание и опыт – все это создает для ребенка атмосферу надежности. Каждый папа может стать надежной опорой для своих детей.

Для того чтобы стать гарантом надежности для своих детей, мужчинам самим нужно иметь четкую жизненную позицию по всем вопросам, а особенно по вопросам нравственности. Роль отца универсальная. Дети обращаются к нему с самыми разными вопросами. Конечно, он не может знать всего, но он должен знать, почему именно так живет и чего хочет достичь в жизни.

Верность, умение держать слово – важные качества мужчины. Ему необходимо стать для своих детей ярким маяком и надежной гаванью. Они, как корабли в шторм, стремятся домой, чтобы успокоиться в крепких объятиях отца, и очень рассчитывают на понимание. Вместо этого дети очень часто натываются на равнодушие, раздраженность, а то и злость. Отцы должны отбросить все свои дела и с теплом и любовью встретить свои «кораблики» достойно, как настоящий порт. Они должны защищать своих детей не только физически, но и психологически.

Любовь отца к сыну делает мальчика спокойным и уверенным в себе, помогает определить жизненные цели. Мужчина должен отвечать за воспитание своих детей, особенно за воспитание сыновей. Он должен научить их любви к Родине, честности, чувству долга, мужеству, решительности, не бояться трудностей, не убежать от них, а преодолевать, уметь отвечать за свои дела и поступки, уважению и послушанию старших, уважению и правильному отношению к женщинам, защите слабых, трудолюбию и т. д.

Любовь отца к дочери дает защиту и вселяет в девочку уверенность в себе. Благодаря ему девочка чувствует себя красивой, любимой и достойной самого лучшего. Отец никогда не должен наказывать дочь. Мать может проявлять к дочери строгость, учить ее. Отец же своей любовью и заботой о дочерях воспитывает в них правильное отношение к мужчинам, и из них получаются хорошие жены, которые будут любить и уважать супругов и смогут создать в своих семьях атмосферу любви и счастья, в которой будут расти здоровые и счастливые дети.

Основная задача, которую выполняет мужчина в качестве духовного наставника, заключается в том, чтобы помочь детям возвыситься над собой и перейти в новое состояние осознанности, в пробуждении в ребенке внутренней силы, которая поможет ему двигаться вперед без помощи взрослых.

Отец формирует дух ребенка, воспитывает в нем сильный характер, настойчивость и волю, решительность и ответственность, мужество, честность, справедливость и трудолюбие.

Если отец плохой человек, то ребенок научится у него грубости, дерзости, наглости, хамству, эгоизму, лжи и пошлости.

Чтобы дети начали самостоятельную взрослую жизнь как хорошие и добрые люди, отцу и матери нужно работать в двух направлениях. Первое направление – это вырастить ребенка чутким, совестливым, прислушивающимся к своему внутреннему голосу – голосу совести. А второе – заложить в его душе правильные ориентиры – общечеловеческие ценности.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Каковы особенности воспитания девушек?
2. Назовите особенности воспитания юношей.
3. Отличается ли любовь отца от материнской любви? Чем?
4. Какие правила, установленные вашим отцом, вы бы взяли и в свою семью?
5. Каковы основные обязанности мужа и отца в семье?
6. Дорогие юноши, выпишите два-три достойных качества, которые бы вам хотелось в себе развить как будущему отцу и мужу, и составьте программу по развитию этих качеств. Осуществите эту программу.
7. Прочитайте притчу. Напишите эссе на тему «Качества достойного отца».

Отцовская педагогика

Давным-давно это было, когда и в помине не существовало еще телевизоров, телефонов, компьютеров и всякой другой техники, когда не придумали еще делать пластические операции для омоложения...

Родился в одной семье ребенок. И пришел молодой отец к Великому Мудрецу спросить совета, как правильно воспитывать дитя свое, чтобы росло оно добрым, честным, ответственным, почитало родителей своих. «Что ж, – сказал Мудрец, – послушай притчу о двух отцах. Возможно, сам поймешь, в чем секрет хорошего воспитания...

Жили в одной деревне по соседству две молодые пары, дружили с самого детства, поженились в один день, и в один день у них родились дети. Но случилось несчастье – при родах обе матери умерли...

Отцы стали воспитывать детей сами. Шло время. Подросли дети, им исполнилось по 10 лет. Отца одного ребенка нельзя было узнать: белый пепел покрыл его голову, морщины сделали его еще старше, состарились его тело и душа. А отец второго ребенка остался таким же, как и 10 лет назад.

И взяла зависть соседа, от дружбы не осталось и следа. Пошел он к местному Мудрецу и задал ему вопрос:

– Скажи мне, Мудрейший, почему мой сосед такой молодой до сих пор, и тяжкие заботы его не состарили?

– О каких заботах ты говоришь? – спросил его Мудрец.

– Он ведь один воспитывает ребенка, сам ведет хозяйство, все делает сам.

– А расскажи мне, пожалуйста, как ты воспитываешь своего ребенка, – попросил его Мудрец.

– Я, – начал свой рассказ пришедший, – почти сразу после рождения нашел для малыша кормилицу. За эти 10 лет я почти не видел своего ребенка: я много работал, чтобы обеспечить себе и ему пропитание, заплатить кормилице, за жилище. Я искал удовольствий, чтобы взять от жизни все, искал себе жену, чтобы она помогла мне утвердиться в обществе...

Когда я с новой пассией приезжал к ребенку, он капризничал. Когда он подрос и к нам в дом приезжали высокопоставленные гости, он старался сделать так, чтобы опозорить меня: опрокидывал на гостей дорогие вина, подбрасывал им под ноги шкурки бананов, обмазывал ручки столовых предметов сосновой смолой... Всего не перечислишь. Я держал его в строгости и страхе перед наказанием за провинности, воспитывая в нем послушание. Он должен был усвоить, что старшие всегда правы и их надо уважать за их положение в обществе, что он должен быть мне благодарен за то, что я его не бросил, когда умерла его мать. Он всегда старался мне навредить. За мою любовь, заботу о нем, мое желание воспитать его достойным преемником моего знатного рода он платит мне такой монетой...

– В чем выражается твоя любовь к своему ребенку, твое участие в его жизни? – спросил его старец.

– Как в чем?! – с недоумением воскликнул отец. – Я ведь забочусь о нем: кормилица, учителя, деньги на карманные расходы, светские вечера с нужными людьми, дорогие подарки на дни рождения... Я ведь его отец, я дал ему жизнь. Я постарел на работе, обеспечивая

свое и его будущее. На меня не обращают внимания женщины из-за моего дряхлого вида, а мне ведь только 30!

– А к кому твой ребенок испытывает добрые чувства?

– Он любит и слушается свою кормилицу, эту безродную, у которой нет своего дома, нет имени и звания. Он уважает своего учителя, который тоже без роду-племени, – прозвучал ответ родителя.

– А тебе не кажется, что своими шалостями ребенок хотел привлечь к себе твое внимание, хотел, чтобы ты уделил внимание ему, а не своим гостям? – резко спросил его старец. В ответ – одно недоумение на лице высокородного посетителя.

– Давай позовем твоего соседа и спросим его, как он воспитывает своего ребенка. Может, он раскроет нам секрет молодости, о потере которой ты так сожалешь? – предложил Мудрец.

Пришел отец второго ребенка.

– Вы звали меня, Мудрейший?

– Да, нам очень хочется знать, в чем секрет твоей молодости, твоего воспитания, что ребенок тебя слушается, растет веселым и общительным, рад твоим гостям, любит и уважает тебя?

– Я никогда не задумывался над тем, чтобы сохранить свою молодость, просто мне некогда думать о таких мелочах. У меня есть ребенок, которому с рождения я заменил и мать, и отца. Я всегда был с ним рядом, в любое время дня и ночи. Когда я трудился на своем поле вместе со своими работниками, он лежал в люльке в тени раскидистого дерева недалеко от меня, чтобы я мог услышать его плач и успокоить его. Когда я хлопотал по дому, он всегда был рядом со мной и смотрел, как я готовлю еду, стираю, убираю комнаты, кормлю домашнюю живность, стригу овец, пряду пряжу... Да много всяких дел в домашнем хозяйстве.

Я не считаю зазорным выполнять любую работу, уважаю человека трудолюбивого, и для меня не существует различий в званиях. Это понял и мой ребенок, который сейчас мне во всем помогает. На пять лет я подарил ему деревянную дощечку для письма, мы выучили с ним буквы. Простой учитель, ставший нам родным человеком, помогает ему освоить разные науки. В свободное время я играю с ребенком.

Мы весело отмечаем праздники. На дни рождения готовим разные игры, приглашаем многочисленных гостей, которых тоже вовлекаем в игры. Ведь игра – дело серьезное, это основа обучения, воспитания и общения детей с нами, взрослыми. Живое общение не заменишь ничем. Мы с ребенком рисуем, поем, танцуем, читаем книги...

Мне просто некогда стареть. Я постоянно рядом с детством, ребенком, который стал моей душой, моим сердцем, моей жизнью. И пока я нужен ему, я всегда буду с ним рядом...

«Папа! – раздался звонкий детский голос. – Пойдем, наша очередь петь песню на празднике Солнца». «Иду!» – ответил отец. И, обращаясь к Мудрецу и своему соседу, сказал: «Извините, меня ждет ребенок».

Взявшись за руки, смеясь, они побежали туда, где праздник Солнца был в самом разгаре. Люди дарили друг другу улыбки, и все были счастливы, особенно ребенок, которого держал за руку его ОТЕЦ...»

Великий Мудрец замолчал.

– Кто прав из этих двоих? – нарушив тишину, спросил он молодого отца.

– Прав второй. Спасибо! Я понял, как надо воспитывать своего ребенка, чтобы он рос добрым, трудолюбивым, послушным и главное – счастливым.

– Тогда иди и поступай так же, – произнес Великий Мудрец.

Литература по теме

Ш. А. Амонашвили. Созидая человека. – М., 1982. Исповедь отца сыну. – М., 1980, 2009. Письма к дочери. – М., 2010. Баллада о воспитании. – Донецк, 2008, М., 2009. Вера и любовь. – М., 2009.

Ж. Ж. Руссо. Педагогические сочинения в 2 т. – М: Педагогика, 1981. Эмиль, или о воспитании. – М.: Начальная школа и образование, 2007.

Я. Корчак. Как любить детей. – Минск, 1980.

В. А. Сухомлинский. О воспитании. – М., 1973. Родительская педагогика // Серия «Родителям о детях». – СПб.: Питер, 2017. Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1990. Письма к сыну. – М., 1987.

Л. Н. Толстой. Мысли о воспитании // Соч. в 3 т. Т. 1. – М.: Поиск, 1978.

Ю. П. Азаров. Семейная педагогика: педагогика любви и свободы. – М., 1993.

З. Матейчек. Родители и дети. – М., 1992.

С. Л. Соловейчик. Педагогика для всех: книга для будущих родителей. – М., 1987.

М. Дубовик. Роль отца // Слово учителю. №1, 2009.

С. Н. Лазарев. Человек будущего. Воспитание родителей. Ответы на вопросы. – СПб., 2009.

4.5 ПОЧИТАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ И СТАРШИХ – ПЕРВАЯ ОБЯЗАННОСТЬ ДЕТЕЙ

*Уважение и почитание старших поколений – закон нашей жизни.
В. А. Сухомлинский²⁷²*

Общеизвестно, что нормы нравственной, общественно-социальной, хозяйственной жизни, духовные, моральные, этические и эстетические ценности закладываются в первую очередь в семье. Такими важнейшими ценностями являются **любовь и уважение к родителям и старшим** – залог счастливой жизни человека. Любить родителей, быть им искренне благодарными, слушаться их во всем, что не противоречит истине, не судить их поступки, выполнять их просьбы, подчиняться требованиям, заботиться о них – все это наш святой долг перед своими родителями, детьми, которые воспитываются на наших поступках, перед самими собой.

Почитание родителей, отца и матери, включает в себя любовь, нежное и трепетное отношение к ним. Выполнять свой сыновний или дочерний долг нужно во всем: и в мыслях, и в словах, и в действиях. Когда говоришь с родителями или о них, следует говорить спочтением, любовью и нежностью, стараться всегда первым здороваться с ними, сообщать им новости, ставить в известность об отъезде и возвращении, интересоваться их делами, здоровьем и т. д.

Любое доброе дело, которое совершает человек, косвенно является исполнением заповеди почитания родителей, ведь достойные поступки человека – это свидетельство его правильного воспитания, которое он получил в семье. О таком человеке люди обязательно скажут: «Такой прекрасный сын (дочь) мог вырасти только у хороших родителей».

Род человеческий состоит из поколений. В мире одновременно живут несколько поколений: уходящее, находящееся в расцвете сил, вступающее во взрослую жизнь и только что появившееся на свет. Есть вещи, которые посильны только старости, потому что в ней сосредоточена мудрость многих поколений. Уважают не седины сами по себе, а то, что стоит за ними. За свой опыт, знание жизни старики должны пользоваться всеобщим уважением и почетом. В общении с ними мы растем духовно, получаем мудрые советы, приобретаем умения и навыки, учимся терпению, смирению, послушанию.

Традиция почитания старших уходит своими корнями в далекое прошлое. Большую роль в воспитании у детей этого чувства играли сказки, былины, предания, легенды, притчи и др. Во всех национальных культурах хорошо известны сказки, в которых герой, нагрубивший старушке или старику, терпит неудачи, а после принесенного им извинения получает от них полезный совет.

На семейных застольях пожилым людям обязательно предоставлялось самое почетное место. Взрослые члены семьи всегда были внимательны к старикам, постоянно обращались к ним за советом и помощью, особенно в разрешении спорных вопросов, конфликтных ситуаций и т. п. На сельской сходке (собрании взрослых мужчин села) мнение стариков по тому или иному вопросу было зачастую решающим.

²⁷² Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1990.

Почитание старших отражалось в мельчайших подробностях быта: не садись первым за стол, не бери первым ложку, лучший кусок – отцу-кормильцу, не говори много в присутствии старших...

В казахской культуре особенно важно проявлять милосердие к слабым, делать пожертвования бедным, заботиться и помогать тем, кого притесняют или кто попал в трудное положение.

Традиционным для казахского народа издревле был *культ почитания предков*. Долг каждого казаха – знать всех своих предков до седьмого колена. Эта традиция восходит к тенгрианству. Согласно древним верованиям, у человека есть душа, которая не нуждается в физической пище, но пищей для нее является дух предков – *аруах*. Если человек совершает дурной поступок, предает, порочит честное имя своих предков, то тем самым он оскорбляет духов (аруахов), а значит, и самого Тенгри. Поэтому человек четко осознавал, что его деяния будут отражаться на семи последующих его поколениях. А если человек прожил достойную уважения и светлой памяти жизнь, то духи будут благосклонны к его потомкам.

Самым святым чувством для казахов всегда была *любовь к матери*. Человек никогда не должен забывать, с каким трудом родители, особенно мать, вырастили и воспитали его, сколько трудностей пережили и сколько физических и духовных сил, душевной энергии на него потратили. Все люди вскормлены молоком матери. *Молоко матери* – это ее материализованная любовь к ребенку. Высший долг каждого человека – почитать, угождать, служить и помогать своим родителям. Необходимо выражать благодарность отцу, который дает защиту, обучает и направляет на праведный путь. Ни при каких ситуациях нельзя обижать родителей, повышать на них голос. Говорить с родителями следует мягко, вежливо, смиренно, быть милосердными, внимательными к ним.

Важной особенностью воспитания детей у казахов является то, что большую роль в этом играли *представители старшего поколения* – бабушки и дедушки, которые были основными носителями традиций, обычаев, опыта и мудрости народа. Первенцы в семье традиционно считались детьми свекра и свекрови. Усыновленные таким образом дети были любимцами в семье.

Большую роль в воспитании играл *фольклор*. Как только ребенок начинал учиться говорить, его сразу обучали песенкам, поговоркам, стихам. У казахского народа всегда высоко ценились красноречие, умение импровизировать, слагать экспромтом стихи и песни. Не зря айтыс пользуется такой популярностью и в наше время.

В традиционном казахском обществе испокон веков считалось само собой разумеющимся, что дети должны помогать родителям в их работе и делах как могут и чем могут. Наблюдая за работой взрослых (дочери – за домашними заботами, ремеслами матерей, сыновья – за хозяйственными делами отцов), дети постепенно и сами тянулись поучаствовать в процессе и оказать посильную помощь. Так, понемногу приобретая жизненные навыки уже к первому жизненному отрезку – мушелю (12 годам), девочки становились активными помощницами матерям, а мальчики – подспорьем отцов.

В казахских семьях детям с малых лет внушали: нельзя смотреть на родителей сердито, хмуро, исподлобья; не подобает сыну идти належке рядом с отцом, когда тот несет тяжелую сумку или другую ношу; нельзя возлагать на мать всю работу по приготовлению пищи, наведению порядка в доме, хозяйстве, дочь должна помогать матери по мере сил и возможностей и т. д. Старшие дети должны ухаживать за младшими братьями и сестрами, заботиться о них. Почитанием родителей считается и хорошая учеба детей в школе.

Забота о родителях и их благополучии – залог душевного спокойствия, физического и психического здоровья, долголетия, получения жизненных благ и т. д. Дети, заботящиеся о родителях, получают содействие и помощь во всем, так как они выполняют свой сыновний и дочерний долг, обретая в этом внутренний покой, гармонию и удовлетворенность.

Наши предки понимали, что основы личности закладываются в детстве, и старались с раннего возраста воспитывать в детях стремление к добру, нетерпимость к подлости, лжи, лицемерию, способность отличать истинное от ложного, добро от зла, хорошее от плохого,

тягу к труду, знаниям и др.

Каждая семья держится на любви и памяти старшего поколения. Бабушки и дедушки – хранители семейного очага. Они передают своим детям, внукам жизненный опыт и мудрость многих поколений, объединяя десятилетия истории семьи в одну непрерывную цепь. Если в семье сохраняется уважение к старшим, новое поколение сможет избежать многих ошибок и неприятностей. Ведь старому человеку нужны только любовь, забота и доброе слово. Как гласит народная пословица: «Если хочешь, чтобы дети почитали тебя в старости, сам почитай стариков». Поэтому каждый взрослый должен понимать, что если он желает добра себе и своим детям, он сам должен показать им достойный пример: всегда мыслить, говорить и поступать по совести, жить нравственно, ценить своих родителей, служить им, окружая их уважением, заботой и любовью.

Культура служения родителям и старшим проявляется в том, что человек ценит не материальные вещи, а мудрость, духовный и жизненный опыт, возвышенные чувства и нравственные качества. Через служение родителям прививается любовь к добрым поступкам и красоте души. Дети, уважающие своих родителей, с возрастом обретают богатый внутренний опыт, становятся достойными людьми.

На Востоке говорят, что уделяя особое внимание служению старшим, человек заслуживает их искренние благословения, с которыми пожилые люди передают молодым удачу и защиту.

Внимание и забота о старших проявляется в таких приятных мелочах, как открытка или сувенир к празднику, сделанные своими руками, стихи или песни собственного сочинения, ежедневный телефонный звонок, письмо, незапланированный визит и т. п. Бабушки и дедушки бережно и трепетно хранят письма, открытки от любимых внуков.

В формировании уважения к старшим важную роль играет умение детей сопереживать, сочувствовать, поддерживать, проявлять знаки внимания, делиться чем бы то ни было и др.

Семья, члены которой любят и всегда заботятся друг о друге, – это главное, к чему надо стремиться. Малыш с пеленок должен осознавать, что самое драгоценное сокровище, которое у него есть, – это родители, братья и сестры, бабушки и дедушки.

Приглашение к размышлению и сотрудничеству

1. Какие отношения у вас со своими матерями? Чему вы у них научились?
2. Какие отношения у вас со своими отцами? Чему вы у них научились?
3. Представьте, что у вас появилась возможность сказать своему отцу «Спасибо». За что вы бы поблагодарили его? Напишите письмо благодарности отцу.
4. Представьте, что у вас появилась возможность сказать своей матери «Спасибо». За что вы бы поблагодарили ее? Напишите письмо благодарности матери.
5. Напишите эссе на тему «Традиции уважения к старшим в казахской культуре».

Литература по теме

- В. А. Сухомлинский.* Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1990.
- Ш. А. Амонашвили.* Созидая человека. – М., 1982. Баллада о воспитании. – Донецк, 2008, М., 2009. Вера и любовь. – М., 2009.
- Ю. П. Азаров.* Семейная педагогика: педагогика любви и свободы. – М., 1993.
- З. Матейчек.* Родители и дети. – М., 1992.
- С. Л. Соловейчик.* Педагогика для всех: книга для будущих родителей. – М., 1987.
- В. Н. Мегре.* Пространство Любви. – М.: Диля, 2013.
- М. Кул-Мухаммед.* Юсуф Баласагуни. История, личность, время // Серия «Знаменитые люди Востока». – Алматы. Аруна, 2006.
- А. Э. Измайлов.* Народная педагогика: педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана. – М., 1991.
- В. С. Мартышин.* Твоя родословная: Учебное пособие по изучению истории семьи и составлению родословной // Серия «Духовно-нравственные основы семьи». – М., 2000.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ К РАЗДЕЛУ IV

1. Прочитать книгу С. А. Назарбаевой «Этика жизни». Написать эссе на тему «Актуальность нравственного воспитания в современной семье».
2. Прочитать одну из новых книг (с 2000 г.) педагога-гуманиста Ш. А. Амонашвили о воспитании в семье. Написать эссе-отзыв об этой работе.
3. Написать реферат на тему «Роль жены и матери в современной семье» (для девушек).
4. Написать реферат на тему «Роль мужа и отца в современной семье» (для юношей).
5. Разработать план родительского собрания на тему «Особенности детей XXI в. Новые методы и подходы к воспитанию».
6. Написать письмо своему папе или маме.
7. Написать письмо своему будущему ребенку.
8. Написать эссе на тему «Роль бабушки и дедушки в семейном воспитании» или «Связь поколений в семье: почему это важно?»
9. Написать реферат на тему «Семейное воспитание в казахской культуре».
10. Написать реферат на тему «Воспитание девушек в казахской культуре».
11. Написать реферат на тему «Воспитание юношей в казахской культуре».
12. Написать эссе на тему «Мать как хранительница духовной культуры».
13. Написать эссе на тему «Отец – духовная опора семьи».
14. Разработать план родительского собрания на тему «Типы воспитания в семье. Воспитание в сотрудничестве».
15. Разработать план родительского собрания на тему «Достойный пример и искренность родителей – основа нравственного воспитания».
16. Разработать план семинара для студентов «Решение сложных ситуаций в семье с помощью энергии любви, понимания, прощения и терпения».
17. Разработать план лекции для студентов «Духовная любовь как расширение: от любви к своей семье – к любви к своей стране и далее к любви ко всему человечеству».
18. Разработать план занятия для старшеклассников «Забота о родителях – святой долг детей».
19. Разработать план занятия для девушек «Тайна природы женщины».
20. Разработать план занятия для юношей «Достойные качества мужчины».
21. Написать курсовую работу о сущности общечеловеческих ценностей как основы семейного благополучия.

Интернет-ресурсы

1. <http://bobek.kz>
2. www.semya@delta.tv
3. <http://lezgidin.ru> Рамазанов К. Х. Этика почитания родителей в исламе
4. www.bilu.kz
5. www.parents-tale.ru
6. www.proshkolu.ru
7. www.stihi.ru: Стенчева-Арт Е. Притча о двух отцах
8. <http://azbyka.ru>
9. <http://www.portal-slovo.ru>
10. <http://www.7ya.ru/>
11. <http://secretworlds.ru> Слепова Т. Почитание родителей и уважение к старшим.
12. <http://family-secret.narod.ru/>
13. <http://chtotakoe.org> Роль отца в воспитании ребенка
14. www.childpsy.ru Авдеева Н. Н. Роль матери и отца в развитии ребенка в раннем возрасте
15. <http://www.psihologu.info>

Учебное издание
Амонашвили Паата Шалвович
Омарова Гульжан Амангельдиновна
Анарбек Назгуль

**ОСНОВЫ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ
И САМОПОЗНАНИЯ**

Учебник

