

Поиск оснований¹

Бирбраер Аркадий

(попытка моделирования вопросов образования – опыт аналитического осмысления педагогической практики и теоретического материала)

Я задам вам один вопрос – но не торопитесь на него отвечать. Подумайте внимательно, или даже не так – *прочувствуйте* этот вопрос во всей его полноте, попробуйте на вкус, на звук, на цвет. И только после этого – думайте... Звучит же мой вопрос примерно так: «Что такое свет?». Не отвечайте сразу – позже я еще вернусь к этой теме...

Когда мы проходили летнюю педпрактику, нам раздавали такие брошюры, в которых были подробно прописаны цели и задачи практики – и содержание это не зависело от наших взглядов. Но была там такая строчка – «*В ходе практики студенты должны освоить навыки лично-ориентированного подхода к воспитанию*». Замечательно! Сейчас, во время практики в школе, нам (опять же предварительно) раздали книжечки – «Методические указания для студентов», в которых ясно прописано следующее: «*За последние годы существенно изменились принципы, лежащие в основе современной российской системы образования: она стала работать на демократических началах, исходить из принципов гуманизации и гуманитаризации, обучение стало лично-ориентированным*». Прекрасно! И главное – эти слова удивительным образом согласуются с тем, что прописано в Федеральном законе РФ «Об образовании»: «**Государственная политика в области образования основывается на следующих принципах: 1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности...**»² Но есть одна существенная трудность – это все только слова, запечатленные на бумаге. Насколько они соответствуют действительности? Насколько реальность системы образования (в том числе – нашей педагогической подготовки) согласуется с заявляемыми принципами?...

В этой работе я хочу уделить основное внимание не столько гуманистической парадигме и ее практическим особенностям (об этом написано много и очень подробно – читайте Фромма, Корчака, Маслоу, Соловейчика, Роджерса, Амонашвили – все, что найдете...), сколько естественным основаниям и положениям, на которых эта парадигма осуществляется, из которых она берет свое начало. Я попытаюсь прочувствовать, осмыслить и осознать – на основе собственного опыта жизни, педагогической практики и всех тех материалов, с которыми мне довелось работать – что же это за основания и положения, что есть их суть и сущность... и что есть человеческая природа – такая, как она есть...

Природонесообразность – или неестественное естествознание

Как действует наша современная школа? Чтобы понять это, надо увидеть и почувствовать происходящее. Я попытался перенести на себя ту модель отношений, которую предлагает (точнее – к которой обязывает) система образования.

Школа (в подавляющем своем большинстве) занимается формированием – в самом формальном и технологическом смыслах этого слова. Она придумывает готовые универсальные «формочки» - как я должен себя вести, что я должен делать, думать, чувствовать, говорить, при этом старательно регламентируя каждое мое действие по времени, месту и смыслу, - и стремится втиснуть меня в них любым доступным образом (за исключением прямого физического насилия). Она «обвязывает» меня правилами-веревочками, за которые удобно дергать и при помощи которых меня легко контролировать – чтобы все происходило так, как ей это надо, как она того хочет, совершенно не задумываясь над тем, что я при этом чувствую. Она задает искусственные рамки – границы дозволенного и возможного – и устанавливает их в качестве «прокрустова ложа».

¹ «Поиск оснований» - статья, написанная в ходе виртуального диалога на форумном пространстве сайта Лаборатории вероятностного образования, и опубликованная в сборнике «Альтернативное образование: в поисках своего качества» (приложение к журналу «На путях к новой школе», Санкт-Петербург, октябрь, 2006г.)

² ФЗ РФ «Об образовании», статья 2.

Она заранее решает, каким я должен стать – независимо от того, какой я есть, каким хочу и могу быть...

Но мне это больно и неприятно! Я не кусок глины, который можно мять и обжигать, и никогда им не был с самого рождения. Появившись на свет, Я УЖЕ ЕСТЬ – кто-то, живой и целый. Не аморфное бездействующее вещество, не пустой сосуд, в который можно сливать без зазрения совести все, что попало... Я ЕСТЬ ТАКОЙ КАКОЙ Я ЕСТЬ – ЗДЕСЬ И СЕЙЧАС! И это очень важно...

Каким я буду? Что я буду делать? Как я буду жить? Это все очень хорошие вопросы – но ответить на них могу только я сам... когда наступит время – и только после того, как сам же их себе задам... Если же кто-то вместо меня, совсем меня не зная, будет придумывать эти ответы – какой тогда смысл вообще в том, что я живу? Кто-то за меня меня придумал – ну пускай тогда живет... вместо меня... всю эту тему... я тогда зачем?...

Я есть – и я хочу быть! Я хочу действовать и что-то делать – то, что могу и хочу. Я хочу включаться во все происходящее – и чем ближе ко мне, к моей жизни, тем сильнее это желание. Я хочу становиться сильнее, хочу знать и уметь больше, чем сейчас. Я хочу двигаться вместе и рядом с другими... И именно здесь, в этих строчках заключены основания моей реальности – так, как я их сознаю и ощущаю...

Но в тот момент, когда кто-то извне начинает пытаться меня изменить, что-то делать со мной, то, что мне неприятно и больно – я в ответ начинаю защищаться. Я даже готов нападать – если возникнет подобная необходимость. Вопрос только в том – а хватит ли мне сил? Смогу ли я противостоять той махине давления, которая стремится сделать из меня человека, несмотря ни на что, в том числе на меня самого? Здесь я вижу два основных варианта развития – либо я подчинюсь и смирюсь, и тем самым оставлю надежды, желанья, стремленья, либо... буду прорываться через границы и формальные рамки, до тех пор, пока не прорвусь... или жизнь моя не оборвется... случайно или специально, назло и вопреки... вот только та дверь, на которой написано «выход» - почему-то она не работает так же, как «вход»...

Образование личности - попытка модели

Описание, которые я привел выше – это мои переживания той модели отношений, которую предлагает современная массовая школа, как я ее почувствовал. Теперь я хочу попробовать описать эту модель – в формально-логических (насколько это возможно) терминах и понятиях. Ведь как-то все-таки происходит образование, каким-то образом – так, что его можно описать.

Рождаясь, человек сталкивается сразу со всем миром. Он попадает во многовероятное переплетение событий, отношений и явлений. В зависимости от того, в каких условиях он окажется (условиях среды, включающих прежде всего близких людей и необходимый минимум удовлетворения потребностей), в его жизнедеятельности возобладают либо стремление к развитию и включению в этот разнообразный мир, либо защитные реакции, закрывающие его от неприятных и болезненных переживаний (но это скорее две наиболее возможных крайности, чем типичные варианты развития). И уже здесь я вижу основания для двух совершенно разных подходов – формирующего и поддерживающего.

Формирующий подход – это подход, который стремится «включить» человека в окружающий его мир любыми доступными способами. Этот подход исходит из принципа «чистого листа», полагая, что человек рождается «пустым», и его жизненно необходимо наполнить и оформить. Для этого выбирается некий стандартный (наиболее привлекательный и удобный с точки зрения «сильных мира») «шаблон» наполнения и оформления – и далее по тексту, с первой строчки, без местного наркотика.

Фактически происходит «приживание» искусственной «формочки» (знаний-умений-и-так-далее) на живое существо. И естественная реакция не заставляет себя ждать – сильные и стремящиеся к развитию будут сопротивляться, бунтарить, всячески отбиваться и утверждать свою самость, а более слабые и стремящиеся к безопасности – прятаться, приспособливаться, всячески подавлять свои желания и интересы. С годами эти действия могут принимать менее выраженный характер или даже перерасти в позитивное движение роста (при благоприятных условиях) или же становиться все более выраженными и действенными. В последнем случае я бы

назвал характеры этих стратегий как «прорывной» и «подрывной» соответственно. И только с долей вероятности можно определить, куда будет направлена сила взрыва – наружу или внутрь...

Формирующий подход отрицает любые основания и возможности самостоятельного развития человека. Все вроде как происходит по какой-то внешне-обусловленной и окончательно определенной программе – возникает только серьезный вопрос о том, кто тогда является автором программы и как ему самому удалось преодолеть эту внешнюю (неизвестно кем установленную) обусловленность, но вопрос не совсем понятен к кому обратиться.

Поддерживающий подход фундаментально отличается от формирующего. В его основании находится представление о человеке как о саморазвивающемся субъекте, который в подходящих условиях стремится самостоятельно, но постепенно и не всегда с постоянной скоростью и силой желая включаться в окружающий мир и действовать в нем, проявлять активное участие, преобразуя среду и самообразуясь (формируясь) в этом процессе. Т.е. человек не одевается в разные заранее готовые «формочки», не вырастает в них в результате каких-то сложных воспитательных процессов, а сам разрастается – за счет собственных внутренних возможностей (способностей) и опираясь на окружающие условия («потенциальные поля взаимоотношений» - глобальные, природные, межличностные), в которые он попадает с самого рождения и с которыми взаимодействует на протяжении всей своей жизни.

Исходя из представлений о поддерживающем подходе, я сделал вывод, что главная ошибка формирующего подхода в том, что он идет против натурального развития человека, против его природы – стремится надеть шаблонные «формочки» там, где должно происходить развитие «формочек» собственных и сугубо личных, представляющих собой не привнесенные извне готовые структуры, но грубо говоря - разрастающуюся и усложняющуюся сущность самого человека (и в этом заключается как раз основание поддерживающего подхода).

Если мы все же говорим о том, что мы «делаем» человека, «создаем» его (в «формовочном» смысле), то необходимо ясно сознавать – какие требования и какую ответственность мы тем самым налагаем на самих себя. Чтобы превратить человека существующего во что-то, чем он не является актуально, мы обязаны обладать, во-первых, абсолютным знанием о человеческой природе (во всей ее сложности - как статика, так и динамика) и природе физического мира, а во-вторых – мы должны иметь неограниченные возможности действий, позволяющих множественные вмешательства и изменения как в условиях среды, так и в самом человеке. Мы не обладаем в сегодняшней реальности ни тем, ни другим. Следовательно, не можем и адекватно отвечать за те формирующие воздействия, которые применяем на практике. Но все-таки – применяем...

В этом смысле поддерживающий подход основывается на совершенно других положениях – в его основании заложена идея саморазвития человека, его постепенного становления в среде (как природной, так и культурной), за счет собственных сил и возможностей, желаний и стремлений. Самостоятельно – вот то главное слово, которое отличает поддерживающий подход от формирующего. Поддержка начинаний, которые человек хочет и может реализовать, создание условий, которые делают реализацию более возможной, но при этом не отнимают у человека право на реализацию («быть вместе – но не вместо...») – вот основания поддерживающего подхода, удовлетворяющие современным представлениям о природе человеческого существования. Следовательно, именно эти представления и составляют смысл понятия «принципа природосообразности в образовании».

Эрих Фромм, один из выдающихся исследователей человеческой природы, в своей книге «Человек для себя» пишет буквально следующее: «Парадокс человеческого существования в том, что человек должен одновременно искать и близости, и независимости; общности с другими – и в то же время сохранения своей уникальности и особенности.»³ А недавно в лекциях по статистической физике я нашел принцип, называемый «аксиомой равновесия»: согласно ему, всякая замкнутая изолированная система стремится с течением времени к состоянию стабильного равновесия. Соединив этот принцип и представления Фромма, я получил замечательное обоснование процесса самостоятельного развития человека!

Итак, что же и как происходит – в своем стремлении к независимости и обособленности (изолированности и замкнутости) человек постепенно приходит к определенной стабильности, к некоторому организационному порядку, соответствующему оптимальным и эффективным

³ Э.Фромм, «ЧЕЛОВЕК ДЛЯ СЕБЯ» (Перевод Л.А.Чернышевой), Мн.: "Коллегиум", 1992

энергетическим состояниям. Но другое стремление – к общности и близости с другими, а также естественная необходимость взаимодействия с миром – привносят в реальность человеческого бытия неравновесие, нестабильность, неоднородность, неопределенность... Которые человек стремится (самостоятельно!) привести к относительно возможному порядку – в своем стремлении к отдельности. Но этот новый порядок, основанный на новом опыте жизни, уже будет порядком совсем другого уровня, – более сложным, более относительным, более условным и более открытым... Значит, весь этот цикл развития (от порядка через неравновесное состояние к новому порядку) отражает естественное стремление человека к оптимизации, к более сложным и совершенным формам существования...

Но все это означает, что формирующий подход действует против естественных закономерностей – потому что стремится в процессе взаимодействия ситуации с человеком привести последнего к некоторому «окончательному», «завершенному» состоянию... тем самым происходит торможение (и в крайних случаях блокирование) процессов развития и стимулирование конфликта между порядком существующим актуально и порядком навязываемым извне... кроме того, происходит нарушение механизмов саморегуляции, самоорганизации и самоконтроля (в том числе – на соматическом уровне), как следствие общего нарушения целостности (к вопросу целостности я еще вернусь чуть позже).

Я придумал для описания этой ситуации следующую образную модель. Представьте себе прямоугольную емкость, в которой разведен некоторый раствор, содержащий положительные и отрицательные ионы. Теперь мы наведем на эту емкость статическое электрическое поле – заряженные частицы «разбегутся» к двум разным полюсам. Заморозим емкость в таком виде – и прекратим действие поля. Внутри кусочка льда возникает некоторое напряжение (подобно явлению диполя), которое не может быть снято никоим образом – поскольку раствор находится в застывшем виде!... На мой взгляд, это наглядно иллюстрирует естественную противоречивость формирующего подхода, который нарушает естественный порядок вещей и заставляет существовать в подобном виде, несмотря на возможные возражения с их стороны...

(Другой иллюстрацией может служить «аппарат Елизарова» - представьте себе человека, целиком и полностью «одетого» в сложно-переплетенные конструкции из спиц и винтиков... и как он живет в таком виде на протяжении всей жизни, от рождения и до самого исхода – из «аппарата» или из жизни, что раньше получится...)

Образование в нашей школе сейчас происходит по принципу переноса формальных «законченных» структур – знаний-умений-навыков-и-так-далее – что есть непосредственное нарушение естественных закономерностей человеческого существования.

Нарушение целостности

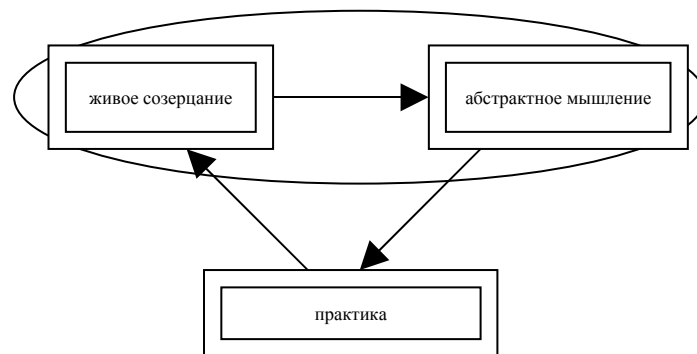
К этому вопросу можно подойти и с несколько иной позиции – с точки зрения представлений о двух сигнальных системах⁴, разработкой которой занимался еще Павлов в первой половине XX века. А идея на самом деле замечательная и удивительно несложная.

Первая сигнальная система – это система образного восприятия мира в ощущениях, непосредственного переживания натурального личного опыта. Все впечатления формируются именно в первой сигнальной. Вторая сигнальная – это система абстрактно-логического мышления, и здесь уже процессы осуществляются на уровне символизированных понятий и представлений.

К моему величайшему сожалению, то психологическое образование, которое дается нам в институте, крайне недостаточно раскрывает эту тему, поэтому до многих вещей мне приходится доходить своим путем (при сильном содействии со стороны сочувствующих). Так, например, мне непонятно было, как происходит связь между первой и второй системами, и как вообще происходит процесс мышления и деятельности. Ответ я нашел случайно – он был написан в виде лозунга на выцветшей доске объявлений в коридоре рядом с нашей кафедрой. Авторство фразы не сохранилось за долгие годы (сама идея, кажется, восходит к Гегелю), но текст стал буквально озарением и прорывом в моем понимании: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике – таков диалектический путь познания истины и объективной реальности» (почти дословно).

Итак, что же мы имеем?

⁴ Неоценимую помощь и поддержку в понимании этой идеи мне оказала замечательный человек и педагог, режиссер Детского и юношеского театра Морозова Т.В.



«Живое созерцание» – это есть не что иное, как восприятие мира по первой сигнальной системе, переживание и проживание опыта, эмоциональное прочувствование ситуации. «Абстрактное мышление» - это система осознания и осмысления реальности, данной нам в ощущениях, нашего наличного и актуального опыта, но уже в виде формально-логическом, на уровне понятий и представлений. «Практика» - это переход к осмысленной и сознательной деятельности. И далее – обратная связь от деятельности к личности через «живое созерцание». Цикл замкнулся.

(Здесь для меня оставался неясным такой вопрос – как происходит непосредственно переход от первой сигнальной системы ко второй. Ответ я смог для себя сформулировать благодаря изучению опыта екатеринбургской Лаборатории вероятностного образования⁵. Внутренняя речь – вот тот самый механизм символизации, переводящий мое восприятие в абстрактные величины путем вербализации. В этом вопросе для меня еще многое остается непонятным, но самые основные моменты (хотя бы феноменологически) я разобрал.)

В этой модели есть один очень важный вопрос, который перекликается опять же с работой «Вероятностный мир» (Александр Лобок пишет об этом в главе «Психологические основы новой образовательной онтологии»). А именно – смысл абстрактно-понятийного мышления. На мой взгляд (исходя из предложенной выше модели), мышление в понятиях является не новым отдельным уровнем в структуре личности – оно становится своего рода дополнением и расширением допонятийного мышления, и тем самым выводит сознание на совершенно иной уровень существования. Если хотите – по мере такого развития и становления мышления от образного к абстрактному совершается «апгрейд» сознания (как на компьютере – «апгрейд» операционной системы).

Это явление особенно ярко Александр Лобок отмечает в описании опыта обучения детей авторской письменной речи – когда именно в процессе вербализации собственных глубоко личных образов происходит интенсивное развитие и совершенствование мышления.

Причем – и это очень важно отметить - **мышление происходит как целостный процесс**. Т.е. чем более развито мышление, тем легче и быстрее происходит трансляция ощущений, восприятий и образов в формальные структуры. И чем более развито мышление, тем проще человеку оставаться в пространстве образов, представлений и понятий и действовать в рамках этого пространства (когда и поскольку это требуется) – но в какой-то момент все равно происходит выход на деятельность и далее по циклу. Абстрактно-понятийное мышление не может существовать (и тем более - развиваться) отдельно от целостной структуры сознания, в отрыве от «практики» и «живого созерцания».

(Возвращаясь к описанному выше стремлению к более совершенному порядку, я хочу обратить внимание, что в этой модели можно обнаружить *механизм совершенствования* – в процессе деятельности я переживаю какой-то опыт, это переживание вносит неравновесие и неоднородность в систему сознания, нарушая установившийся ранее порядок... затем, по мере осознания и осмысления – в условной области «абстрактного мышления» – я перестраиваюсь и устанавливаю новый порядок...)

Модель целостного сознания

Чтобы понять, как реализуется **целостное мышление**, я использовал следующий образ.

Представьте себе молекулу воды. Что она из себя представляет? По сути все до удивительного просто – атом кислорода и два атома водорода. Элементарное соединение – и

⁵ Александр Лобок, «Вероятностный мир» - (<http://www.lvolab.msk.ru/>)

совершенно уникальное. Ибо вода стала колыбелью всей жизни на Земле, она же составляет плоть и кровь этой жизни. Без воды мы не сможем прожить и нескольких дней. Но – вода сохраняет свои свойства до тех пор, пока остается водой, то есть **целостным соединением** одного атома кислорода и двух атомов водорода. Если мы разделим ее молекулу на составные части, то получим два разных и ничем не похожих на первоисточник вещества – летучий газ водород, и сильный окислитель – кислород. И никогда мы не сможем утолить свою жажду, принимая их по отдельности и надеясь на суммарный эффект. Это именно тот случай, когда сумма составных частей не равняется целому (молекула воды выступает моделью синергетического эффекта).

Еще один важный момент, который связан с целостностью, заключается в том, что, утоляя жажду нельзя почувствовать отдельные молекулы воды – только определенное ее количество, измеряемое глотками... (это очень важно для понимания того опыта, который описывает Александр Лобок – что при обучении детей письму в эксперименте ЛВО процессы строились начиная не от букв и слогов, а от слов и предложений... значит, слова можно, следуя описанной выше модели, представить как «молекулы», то есть отдельные целостные конструкты, которые воспринимаются только в виде «порций» - предложений...)

То же самое, на мой взгляд, происходит и в случае развития и действия мышления – оно осуществляется как целостный процесс, который мы, конечно, можем проанализировать и разложить на составные части (образ-слово-понятие-и-так-далее) **post factum**, но никогда не сможем из этих частей собрать целое, включая и используя их по отдельности. Это очень важно понимать – потому что нарушение естественных принципов целостной организации приводит к серьезным последствиям.

Следствия нарушения целостности

Итак, целостность мышления есть нечто большее, чем совокупность разных психических механизмов (на которых это мышление основано). Более того, эта целостность является основанием и залогом целостности всей личности. И даже не понимая во всех подробностях, как именно происходит существование на целостной основе, я могу существовать целостно – так же, как утолять жажду, не понимая, в каких именно органических процессах и каким образом участвует вода, которую я пью.

В качестве примеров целостных процессов можно назвать **творчество** во всем его многообразии: научные открытия, создание авторских художественных текстов, игра на сцене и т.д. Все способы и виды реального *самовыражения* есть результат активной работы человека по полному (целостному) циклу мышления.

Однако легче всего определить целостность по ее нарушениям или даже полному отсутствию. В этом случае мы можем выделить два основных характера нарушений (все остальные – суть комбинация этих двух).

Первый – доминирование (или полное переключение) существования личности на короткий цикл - «первая сигнальная система - деятельность». Этот цикл характеризуется примитивно-животными реакциями, аффективными действиями и простыми (условными и безусловными) рефлексам. В крайнем своем проявлении он находит отражение в таком явлении, как «феномен Маугли», когда человек, оторванный от человеческой культурной среды, превращается в животное – причем разорвать этот цикл становится практически невозможно; даже после овладения речью у этих детей недостаток целостности преодолеть практически невозможно (на данном уровне развития практической психологии). Другим ярким проявлением данного нарушения становится условно-рефлекторный фанатизм – расизм и национализм, психофизиологически вырабатываемый на самых «нижних» (исполнительских) уровнях иерархии подобных движений (возбудителем рефлекса становятся цвет кожи, одежда и т.д.).

Второй – это доминирование короткого цикла иного типа – «вторая сигнальная система - деятельность». Это характер формально-логический, существующий по четким и готовым заранее формам, которые переносятся во все жизненные ситуации, а затем происходящее соотносится с этими форматами и шаблонами. Безжизненный, сухой, неэмоциональный тип. Одно из крайних проявлений – безличный религиозный (идеологический) фанатизм.

Для обоих типов общим характерным признаком является интенсивная минимизация субъективности как одного из основных свойств личности. В первом случае происходит «возвращение» к животным формам (угнетение самосознания), а во втором – «отключение» от живого личного опыта переживаний (формальное обезличивание).

Сейчас очень важно разобраться не столько в проявлениях нарушений целостности (хотя на основе данной модели можно объяснить очень многие из них), сколько понять причины их образования, их обусловленность, возможности устранения и – самое главное – принципы организации процессов, минимизирующих саму возможность нарушений. Возможно, эта задача пока мне не под силу, но я постараюсь хотя бы наметить основные пути и направления.

Как я это представляю, к нарушениям могут привести две ситуации – либо длительное отсутствие в детском возрасте интенсивных коммуникативных контактов (посредством живой речи) с другими людьми (как это наблюдается в «феномене Маугли», или когда эти контакты сведены к примитивным (докультурным) формам), либо – интенсивное развитие по «второму циклу», в крайних случаях - при условии подавления первой сигнальной системы. Однако, все было бы очень просто, если ли бы не уникальность человеческой природы – и тех конституционных особенностей, в которых она проявляется.

А именно – и в первую очередь – темперамент. Еще Гиппократ выделял четыре основных типа темперамента, и с тех времен типология не претерпела серьезных изменений. Следовательно, мы можем говорить уже как минимум о восьми прогностических линиях развития нарушений целостности. Я постараюсь выделить те моменты, которые будут иметь важное практическое значение в разбираемой ситуации школьного образования.

Нарушение целостности – целенаправленное, но не осознаваемое

Фактически, история образования есть эволюционное и онтогенетическое развитие человека в его мышлении до уровня абстракций второй сигнальной системы. Но есть нюансы.

В ситуации со школой, работающей по формирующему подходу, мы сталкиваемся с самым настоящим развитием по «второму циклу», включая отрыв от личного опыта. Но нарушения целостности разительно отличаются для людей с разными темпераментами.

Так, дети с флегматическим или меланхолическим темпераментом скорее примут предлагаемые формы и шаблоны (включая готовые ЗУНы) в силу природной слабости (малоподвижности) первой сигнальной системы. И дальнейшее развитие в отрыве от собственного живого опыта будет только усугублять разрыв – пока не приведет человека либо к бесчувственному состоянию, либо в кабинет психотерапевта, либо... куда-нибудь, подальше от внутренней пустоты... «время от времени немного яду – это вызывает приятные сны... а в конце побольше яду – чтобы приятно умереть...»⁶

В случае с холериком или сангвиником ситуация меняется – в силу активности первой сигнальной они будут сопротивляться любому формальному процессу, несоответствующему их реальным впечатлениям и восприятию реальности. Они будут стремиться уйти от этих процессов – либо «записавшись в отказники», противопоставляя себя системе (и фактически неосознанно отказываясь от дальнейшей возможности роста, оставаясь на уровне «говорящего человекообразного»), либо (это скорее удивительные исключения из правил, кстати, свойственные для разных типов темпераментов) выстраивая **индивидуальную траекторию развития (!)**.

В советской системе образования была замечательная система организации контроля и административного управления, которая, задавая формирующие положения, одновременно ограничивала все остальные возможности для развития и реализации, вынуждая даже самых активных действовать «в рамках». В ситуации современной России – и провозглашаемых демократических (и гуманистических) ценностей – подобных механизмов удерживания в рамках больше не существует. Но школа продолжает действовать в прежнем режиме – только вместо блокирования первой сигнальной системы, которое стало физически труднореализуемым, идет интенсивная формализация процессов, приводящая к усилению разрыва между теми, кто вынужден оставаться «в рамках», и теми, кто стремится через эти рамки прорваться. И приводящая тем самым к усилению проявлений нарушенной целостности как первого, так и второго типа.

Возможно ли иначе

⁶ Фридрих Ницше, «Так говорил Заратустра»

Сейчас это еще более несомненно, чем раньше. Опыт зарубежных исследователей (см. «Свобода учиться» - Карл Роджерс, Джером Фрейберг), опыт отечественных экспериментов (см. «Вероятностный мир» - Александр Лобок, Лаборатория вероятностного образования) доказывает, что реализация образования на основе поддерживающего подхода по принципам целостной организации мышления – возможна. Но требует серьезной проработки организационных вопросов и фундаментального переосмысления сущности и содержания образования.

Формирующий подход, реализуемый в современной массовой школе, ориентирован на интересы и потребности формальных обезличенных структур, коими могут выступать учебная программа, стандарт или БУП (которые также придумываются под определенные интересы определенных структур). Поддерживающий подход реализуется как способ такого отношения системы и человека, в котором потребности и интересы личности находятся на первом месте, и уже отталкиваясь от них проектируются и осуществляются все педагогические и психологические ситуации и процессы, направленные на **соотнесение** человека и системы. И именно при таком подходе личность становится целостной и сильной, «полноценно функционирующей», и в своем стремлении к «отдельности и общности» стремится (чем дальше, тем заметней и сильнее) к самореализации в пространстве человеческих отношений.

Успех всеобщий – это успех обезличенный. Он необходим для развития общества. Но складывается он из взаимодействия и взаимодополнения достижений людей, как индивидуальных, так и совместных. Успех каждого – это медленное, но настоящее строительство большого успеха, образующегося на уровне **со-единения** и **со-бытия**...

«Что такое свет?»

В начале практики в школе я попал на несколько вводных уроков по физике на тему «Оптические явления. Свет». И мне запомнился момент – когда учительница задавала детям именно этот вопрос и требовала, чтобы они отвечали по учебнику («свет – это электромагнитные волны, способные вызывать у человека зрительные ощущения»). Уже вернувшись домой и пытаясь осмыслить многие переживания, будоражившие меня после посещения школы, я вдруг понял, что же не давало мне покоя в этом вопросе, что так заставляло напрягаться. Со времени окончания школы я так и не понял на самом деле во всей целостности, так и не почувствовал, что же такое свет. И в тот же момент, так просто и легко, я сам себе ответил – сказались ли это активные занятия рефлексией, или пять лет учебы на физическом факультете – не могу точно сказать, скорее все вместе. Но ответ получился до того простой, что я весь день ходил радостный, будто совершил открытие. А так ведь и произошло – я совершил это открытие сам для себя, потому что задался вопросом и хотел найти ответ, искал его, вникал в проблему...

Свет – это то, что я вижу... и это – главное... все остальное – вопрос терминологии...

Вместо заключения

Я попытался найти естественные основания гуманистического подхода – и, как мне кажется, я их нашел... точнее – дошел до определенных границ, обусловленных моими возможностями познания... есть сложности в понимании и представлении самой идеи, но... это вопрос терминологии... главное – я понял и почувствовал суть ее в целом...

В природе человеческого существования (то есть – в моей природе, как и в вашей) есть много еще непонятого и пока недоступного пониманию... это не мешает нам существовать – так как есть... тем не менее, движение к пониманию, более соответствующему реальности, есть движение развития... отказ же от этого движения – есть «предательство человечности»... на самом фундаментальном уровне – на уровне оснований, принципов и ценностей...

Примечания по ходу педпрактики (и комментарии к ним)

* Подавление словом и голосом

«- Речь большинства учителей – это как поток, бушующий и бурный, сметающий на своем пути все, что не может удержаться, не может выдержать напор и устоять...»

Сплошной поток учительской речи (включающий наглядность и множество замысловатых оборотов, которые сами по себе являются отдельным предметом для анализа) есть интенсивное стремление трансляции готового материала (ЗУН и т.д.), передачи ученику кем-то уже пережитого (пережеванного, переваренного) опыта – то есть сознательное выстраивание образовательного процесса по принципу «второго цикла». В такой ситуации происходит именно то, что может происходить – одни ученики отказываются принимать этот формальный тип отношений и активно сопротивляются, теряя возможность интеллектуального развития, но сохраняя внутреннюю самость, а другие вынужденно соглашались, отказываясь понять и прочувствовать этот чужой опыт в собственных переживаниях (успеть бы запомнить, что говорит учитель), и включаясь в «правильные рамки».

Ситуация осложняется практически полным отсутствием *обратной связи* между учителем и учениками, которая могла бы выявить в различных вербальных средствах это несоответствие деятельности учителя и происходящего актуально в сознании детей. Например, вопрос «все понятно?», задаваемый тоном, не терпящим возражений – очень славная манипуляция, успокаивающая учителя и позволяющая не замечать реальность такой, какая она есть (странной в ощущениях)... Здесь мы сталкиваемся с такой особенностью, как нарушение целостности второго типа у большинства учителей – их собственные действия планируются, осуществляются и замыкаются через вторую сигнальную систему (проблема усугубляется отсутствием профессиональной обратной связи специально для учителей – решением могла бы стать служба педагогического консультирования, но в нынешней школьной системе эта идея низведена до уровня формального методического контроля)...

И вопрос не просто в отсутствии «реакции на раздражитель» (как раз такая реакция в избытке). И даже не в отсутствии диалога в качестве обратной связи. Хотя именно его отсутствие и является главным признаком более глобального недостатка – отсутствия у учеников возможности собственного, самостоятельного монолога, внутренней монологической речи. Отсутствие скорее всего по причине «ненужности» в той наличной ситуации, которая имеет место быть – потому что никто не «вызывает» человека на этот самый монолог, на проявление внутренней речи во внешней деятельности. Даже наоборот – всеми доступными способами идет подавление речевой активности. Это, во-первых, «выключает» из процесса первую сигнальную систему (которая и дает «материал» для собственной речи – в виде живых эмоций и опыта переживаний), и, во-вторых, переключает вербальное общение на «второй цикл» - по формальной логике второй сигнальной системы. Диалог как способ взаимодействия реализуется в ситуации соотнесения и взаимодействия монологов. Но именно самостоятельная внутренняя монологическая речь становится тем механизмом, который обеспечивает становление и развитие целостного мышления, а значит - и целостной личности.

Осмысление этого факта я пережил совершенно недавно, и оно стало для меня удивительным озарением. За 11 лет участия в театральной самодеятельности я никогда не выступал на конкурсах чтецов – как-то не приходилось сталкиваться с подобными предложениями. И вот, уже на четвертом курсе института я решил, что хочу попробовать. Этому способствовали многие события, в том числе – открытие замечательного рассказа Эрика Рассела «Единственное решение», который буквально готов был взорвать меня изнутри, если бы я его не согласился представлять на сцене.

Пока я готовил выступление, я пережил очень важный и ценный опыт - когда мы играем спектакль, то ответственность за происходящее как бы делится на всех сразу... действие происходит, потому что все действуют в определенной связи друг с другом – даже если не всегда и достаточно точно понимают свою собственную роль («Шоу должно продолжаться»).... Но когда я делаю отдельное выступление, один, самостоятельно и независимо, то тут все происходит совсем по-другому - и ответственность другая, не друг за друга, все вместе, а сам за себя, перед самим собой... Сначала это было мучительно, сложно и больно - даже несмотря на то, что текст очень важный для меня, очень лично значимый, и что смыслов в нем великое множество... но не мог ничего сделать - я что-то корчил, пытался выдавить из себя хоть какую-то страсть, хоть какое-то действие... я метался внутри и не мог передать это все - и еще больше страдал...

В какой-то момент случилось открытие (даже откровение) - я просто начал говорить и делать в этом тексте все то, что хотел в нем сказать и сделать... так, как я это чувствовал и понимал... Я вдруг открыл для себя потрясающую сущность театра - когда я не "играю изображение", не "надеваю маску", не переношу на себя чужой характер (и его формальные образы), но сам, по собственной воле, меняюсь своим собственным телом и духом таким образом, чтобы передать идею характера, так, как я это хочу сделать, то я не становлюсь другим, я остаюсь самим собой, но этот я уже другой... это то самое ощущение - что я могу быть сразу весь самим собой... такие строчки есть у Евтушенко - "Я разный! Я целе- и нецелесообразный!..." Это удивительно, это потрясающе, это захватывает и позволяет по-настоящему почувствовать жизнь... И именно этот опыт дал мне то, чего так не хватало – возможность самостоятельного монолога, самовыражения и реализации в речи (как внутренней, так и внешней), переживания целостности...

В ситуации диалога «монологические течения» соотносятся и взаимодействуют друг с другом - и происходит (точнее – может произойти) образование нового, совместного «течения». Но для этого необходима хорошо развитая способность самостоятельного движения каждого по отдельности – что практически невозможно в ситуации доминирования значительно более мощных (по своей интенсивности и «подавляющей» способности) «речевых потоков» учителя. (То же самое касается всей деятельности, происходящей в классе – если учитель занимает позицию «брандмейстера» и все силы направляет на «тушение очагов возмущения», рассчитывая, что *«хоть так что-то запомните, может быть»*... или, махнув рукой, с легкой иронией - *«я вам прямо коротко так, из учебника, а то вы его с трудом читаете»*...)

*

Некоторые теоретические материалы:

- Эрих Фромм: *«Бегство от свободы», «Человек для себя», «Иметь или быть», «Искусство любить»*
- Ирвин Ялом: *«Когда Ницше плакал», «Мамочка и смысл жизни», «Лечение от любви»*
- Абрахам Маслоу: *«Мотивация и личность», «Дальнейшие рубежи развития психологии»*
- Карл Роджерс: *«О становлении личностью», «Свобода учиться»*
- Сергей Бртаченко: *«Экзистенциальная психология глубинного общения», «Личностный рост с позиций гуманистического подхода»*
- Александр Лобок: *«Вероятностный мир (опыт философско-педагогических хроник образовательного эксперимента)»*
- Симон Соловейчик: *«Педагогика для всех»*
- Януш Корчак: *«Как любить ребенка»*
- Кульневич С.В.: *«Методологические особенности гуманистической философии образования»*