ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ УЧИТЕЛЯ

Ш.А. Амонашвили

ШКОЛА ЖИЗНИ

Трактат о начальной ступени образования,

основанного на принципах

гуманно-личностной педагогики

Трактат о начальной ступени образования

Введение в Мир по имени Амонашвили

Помните проникающие в душу строки Булата Окуджавы:
Пока Земля ещё вертится,
Пока ещё ярок свет,
Господи, дай же ты каждому,
Чего у него нет.

Я слушаю в себе эти строки и хочу сказать всем учителям: "Пока ещё вертится Земля Образования, пока ещё мерцает, но не гаснет свет свободы, Господи, пошли всем нам мудрый, добрый, приглашающий к диалогу о сущности вечной педагогики жизни трактат "Школа Жизни" Шалвы Амонашвили. Или, предельно кратко, Господи, пошли нам Амонашвили".

Трактат "Школа Жизни" и по своему названию, и по жанру нечто особое.

Он не терпит суеты и представляет собой послание из пространства, которое бы Михаил Бахтин назвал Время Большой Культуры. Из этого пространства с нами неспешно беседуют Шекспир и Пушкин, Эразм Роттердамский и Ян Амос Коменский, Жан Пиаже и Лев Семёнович Выготский. В этом пространстве и обретает свою историческую родину трактат о труднейшем из ремёсел — ремесле гуманистики — Шалвы Александровича Амонашвили.

Пересказывать это произведение — это всё равно, что пытаться вместить в равнодушную прозу поэзию, музыку и живопись. Поэтому я не буду принижать читателя этим неблагодарным занятием.

Скажу лишь, что трактат "Школа Жизни", хотя и посвящён прежде всего начальной школе, являет собой долгожданную мировоззренческую педагогику, которая как воздух нужна всему нашему образованию. Вряд ли я сильно погрешу против истины, если замечу, что сам Шалва Александрович Амонашвили — большой ребёнок, который строит трактат по образу и подобию своему. Ведь им, как и описываемым им Ребёнком, правят те же неиссякаемые страсти — страсть к развитию, страсть к взрослению, страсть к свободе.

Читая этот трактат, обретаешь Надежду, что все наши мытарства не зря, а победой будут дети, которые пойдут вместе с нами и дальше нас. И исполняешься Верой, что все мы — учителя, как бы ни было тяжело, представители самого вдохновенного искусства на свете — искусства гуманистической педагогики.

Счастливых Вам открытий в Мире по имени Амонашвили.

Александр Асмолов

ШКОЛА ЖИЗНИ

Трактат "Школа Жизни" я посвящаю

Вам, дорогой Учитель, в знак моего

преклонения перед Величием Вашего Слу-

жения, и Вам, дорогой друг, мой неизмен-

ный издатель — Дмитрий Дмитриевич Зуев,

в знак моего глубокого восхищения

Вашим Пламенным Жертвоприношением

на Алтарь Образования.

Дорогой Коллега!

Если после прочтения Трактата "Школа Жизни" Вы скажете, что в нём для Вас нет ничего нового и Вы давно так и живёте вместе с Вашими учениками, — я буду искренне рад, ибо это будет высшей оценкой идей Трактата.

Если Трактат вызовет в Вас живой интерес и радость и Вы найдёте в нём то, что давно подсказывали Ваше чувство, знание, интуиция, сердце, и скажете: "Это то, что мне нужно!" — я буду счастлив, ибо Трактат — это то, что принесёт Вам пользу.

Если же Вы сочтёте, что идеи Трактата из области фантазии, или Вас возмутит нелестное отношение к авторитарной педагогике, которая стала Вашим жизненным кредо, и рассердитесь: "Так дети не воспитываются, а авторитаризм вовсе не плохая вещь!" — то, разумеется, я не обрадуюсь, мне будет просто больно...

Есть ли в Трактате что-либо новое? "Всё новое — это хорошо забытое старое", — учит нас Мудрость. Это особенно относится к такой сфере общечеловеческих знаний, как педагогика, как воспитание.

Не нашли в Трактате ничего нового? Что ж,

прекрасно, идите дальше, ищите новое, более высокое, но не пропустите ступеньку гуманной педагогики, — именно она ведёт Вас вверх.

Нашли в Трактате новое? Отлично! Оставьте себе всё, что нашли ценного, но... обязательно привнесите в него своё собственное творчество и тоже идите дальше, выше!

Для кого я писал Трактат?

Вначале писал я его для учителей Московской экономической школы. Но после того, как Трактат был опубликован в "Учительской газете" в 1996 году, я понял, что он написан для тех, кто его ждал. А ждали его, оказывается, многие. Меня в этом убеждает каждая встреча с учителями, которые приглашают меня для проведения семинара по системе гуманно-личностной педагогики, т.е. об основах
Школы Жизни.

После завершения каждого семинара учителя, как правило, организовывают сообщества последователей гуманной педагогики в форме общественных лабораторий, ассоциаций или объединений, открывают классы и школы по принципам Трактата, ведут научно-методические поиски, проводят конференции и т.д. Такие сообщества уже созданы в городах: Москва, С.-Петербург, Рязань, Соликамск, Пенза, Курчатов, Архангельск, Пыть-Ях, Екатеринбург, Казань, Самара, Тюмень, Муравленко, Нижневартовск, Иркутск, Горноалтайск, Рубцовск, Ростов-на-Дону, Владивосток, Нижний Тагил, Новоуральск, Смоленск, Барнаул, Пермь, Магадан, Сургут, Владикавказ, Йошкар-Ола, Калининград, Рига, Даугавпилс, Клайпеда, Севастополь.... Думаю, они будут создаваться и в других городах.

Трактат вбирает в себя те духовные и научные знания, а также учительский опыт, которые накопились во мне в результате долгих психолого-педагогических поисков.

Трактат написан мною. Но в нём так обильно использованы мысли и идеи Высших Учений, так много заимствовано у великих мыслителей и современных авторов, а также у учителей, с которыми я встречался, что мне неловко называть себя автором в полном смысле этого слова. Кроме того, я полностью осознаю мысль о том, что "люди не должны приписывать лишь себе восприятия, могут быть к тому невидимые пособники". Что получилось — судить Вам, дорогой Коллега!

Писал я Трактат в моём селе Бушети, что недалеко от известного Цинандали (Телавский район, Грузия).

Из гущ виноградников зачастую доносились до меня гневные окрики, брань отца и душераздирающий плач мальчика. Что мне делать, думал я, может быть, нужно бросить писать Трактат и поспешить угомонить отца? Да, приходилось

делать и это!

А из соседнего двора я слышал любовью пронизанный, удивительно ласковый голос бабушки: "Ангелочек ты мой, надежда наша, что бы мы делали без тебя? А в кувшине ни капельки воды". И этот "ангелочек", этот ненаглядный, этот мужчина в семье — десятилетний смуглый крестьянский мальчишка, таскал кувшины с водой, косил траву, колол дрова, играл с ребятами и всегда был весел.

О, великая Мудрость воспитания! Истинно, "утверждающий богат, отрицающий беден". Может быть, думал я, надо поспешить к бабушке, чтобы не дать её мудрости погаснуть и хотя бы крохи её приютить в Трактате? Да, было и такое.

Стояла жара в деревне, но величие Кавказских снежных гор и облаков над ними, в которые я вглядывался каждый раз, как только поднимал голову, чтобы "ловить" мысли, вливало в меня терпение небес и устремлённость горных водопадов. Как воспользовался я этими благами, судить опять-таки Вам, дорогой для меня человек...

В те жаркие дни творческого вдохновения была рядом женщина, которая, как всегда, охраняла мой душевный покой и поощряла душевный порыв, читала книги и подавала мысли, просматривала рукописи и давала советы.

Ей, моей жене, Валерии Гивиевне Ниорадзе, я ещё раз, теперь уже во всеуслышание, объясняюсь в любви.

Признательный автор

Содержание

I. Цели и задачи Трактата
II. О базовых понятиях
III. О Школе Жизни
IV.Как воспринимать Ребёнка
V. О движущих силах природы Ребёнка
VI.Вера. Надежда. Любовь
VII. О сущности образования в Школе Жизни
VIII.О целях образования в Школе Жизни
IX.Структура Школы Жизни
X. Принцип построения образовательных курсов в Школе Жизни. Урок в Школе Жизни
XI.Об образовательном плане. О ведущих идеях образовательных курсов Школы Жизни
XII.Об ожидаемых результатах в Школе Жизни
XIII.О дополнительном образовательном цикле
XIV.Особенности образовательного процесса в Школе Жизни. Учитель Школы Жизни
XV. Советы учителю Школы Жизни
XVI.Материальная база и предметно-пространственная среда Школы Жизни
XVII.Школа Жизни и родители
XVIII. О традиционном и классическом в педагогике. Об источниках основных идей Школы Жизни

Зуев Д.Д. "Антология Гуманной Педагогики" — духовный источник Школы Жизни

Приложение. Оценка в школе жизни.
Чудо и волшебник. Идол, анфас и профиль.
Стимулирующая и содержательная

«Руководящей основой нашей дидактики пусть будет: исследование и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся больше бы учились; в школах было бы меньше шума, одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха, и в христианском государстве было бы меньше крика, смятения, раздоров, а больше света, порядка, мира и спокойствия».
Коменский.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 1996.

«Он (человек—Ш.А.) развил свой разум до того, что справляется с загадками природы и уже освободился от слепой власти природных сил. Но в момент его величайшего триумфа на пороге нового

Введение

Гуманное педагогическое мышление, как вечная истина и как стержень всякого высшего педагогического учения и наследия, таит в себе возможность для постоянного обновления жизни школы, для многогранной творческой деятельности учителя и учительских коллективов. Своими основными постулатами — вера в возможности Ребёнка*, раскрытие самобытной природы в Ребёнке, уважение и утверждение его личности, направление его на служение добру и справедливости — гуманное педагогическое мышление зажигает искры для рождения разных и новых педагогических систем в зависимости от конкретных исторических, социальных, национальных и экономических условий, для возникновения личного творческого педагогического опыта, "своих методов и форм". Гуманное педагогическое мышление не есть абстракт, оно не есть открытие современной науки и практики. Жизненность его принципов зависит от уровня развития общества и от качества культуры учителя. Гуманное педагогическое мышление находится в постоянном поиске своего "момента истины", ввиду чего границы его более расширены, нежели границы соответствующей практики.

Предлагаемый Трактат есть попытка обобщить применительно к начальному этапу образования результаты теоретических и научно-экспериментальных поисков, проводимых в течение длительного времени в русле общей теории гуманно-личностного подхода к детям в педагогическом процессе. Эти обобщения укладываются в виде целостной образовательной системы, которая должна стать духом для первоначального образовательного этапа, именуемого в Трактате Школой Жизни.

***Следует обратить внимание на то, что здесь и далее в тексте слово "Ребёнок" написано с большой буквы. Этим подчёркивается, что, во-первых, вся характеристика природы ребёнка, всё содержание целей в полной мере относятся к каждому конкретному ребёнку; во-вторых, заостряется внимание на том, что каждый ребёнок воспринимает всё образовательное влияние на основе своих личностных устремлений, личностной диспозиции; в-третьих же, указывается на необходимость индивидуального подхода, специфического общения с каждым ребёнком. Под словом "Ребенок" с большой буквы подразумевается имя того или иного реального ребёнка.**

I. Цели и задачи Трактата

Цели Трактата:

I) Дать общую целостную картину образовательного процесса со всеми его составными компонентами, отражающими в качестве своих основ принципы гуманно-личностной педагогики.

2) Предоставить учителю и учительским

мира он подпал под власть созданных им же самим вещей и превратил производство и распределение в нового идола. ..А себя низвел до положения прислужника вещей. Он понимает всуе такие слова, как Бог, свобода, человечность, социализм; он гордится своей мощью, воплощенной в бомбах и машинах, чтобы замаскировать свое человеческое банкротство.

Я верю, что разум не может быть действительным, пока у человека нет надежды и веры...

Одно из двух: или западный мир окажется способным возродить гуманизм... или же Запад погибнет, как и многие другие великие цивилизации».

Фромм.

«Антология Гуманной Педагогики». М, 1999.

«Столь знакомое нам слово «Школа» также связано в своих смысловых истоках с церковью. Русское «школа» восходит к латинскому «скале» —«лестница»... речь идет прежде всего о лестнице духовного восхождения человека, которая классически описана преподобным Иоанном Лествичником в его знаменитой книге под названием «Лествица». В ней раскрыты 30 ступеней восхождения, и последняя, вершинная, названа «Любовью»».

Патриарх Московский
И Всея Руси Алексий II,
Действительны член РАО

коллективам возможность творчески освоить и осуществить образовательную систему, основанную на гуманно-личностной педагогике.

3) Содействовать распространению идей и опыта гуманно-личностной педагогики и тем самым вытеснению из школьной жизни авторитаризма в любом проявлении.

Реализации целей, изложенных в Трактате, способствует решение задач, которые раскрываются автором по мере описания целостной системы гуманно-личностного подхода к детям.

Задачи Трактата:

I) Показать объективную возможность осуществления принципов гуманно-личностного подхода к детям применительно к начальному этапу образования, охватывающему особую ступень детского возраста — от 6 до 11—12 лет.

2) Описать понятийный аппарат этой системы, дать концептуальный взгляд на Ребёнка и его природу.

3) Дать описание базового содержания образования и изложить принципы его организации в качестве образовательно-познавательных и учебных единиц.

4) Дать качественную характеристику движущей силе образовательного процесса — общению между учителем и детьми, раскрыть суть жизни детей.

5) Описать облик учителя, строящего практику образовательного процесса на началах гуманно-личностной педагогики.

6) Указать возможные формы взаимосвязи школы и семьи.

7) Дать описание гарантированных результатов развития детей в условиях гуманно-личностного образовательного процесса.

Качественная реализация целей и задач, описанных в Трактате, гарантирует высокий уровень духовного, нравственного, личностного и интеллектуального развития каждого ребёнка.

II. О базовых понятиях

Суть теории гуманно-личностного подхода, лежащая в основе Школы Жизни, заключена в небольшой группе базисных понятий. В соответствующих разделах Трактата в общих чертах излагается их содержание, порой обновлённое, исходящее из исторической семантики или попытки дать толкование сути слова. Содержание этих понятий раскрывается в той мере, в какой оно способствует осмыслению учителем системы гуманно-личностной педагогики в контексте

данного Трактата и творческому её осуществлению.

Группу базисных понятий составляют: Школа жизни, Образование, Воспитание, Образовательный процесс, Содержание образования, Ребёнок, Природа (психика) ребёнка, Развитие, Взросление, Свобода, Личность ребёнка, Духовность, Духовная жизнь ребёнка, Уровни жизни ребёнка, Урок, Сотрудничество, Общение, Учитель, Ученик.

III. О Школе Жизни

Иные особо организованные школы, имеющие свою теоретическую базу или определённую специфику, отличную от обычных школ, и в прошлом, и в наши дни носят разные названия. Так, в педагогическом мире существовали и существуют: "Школа радости", "Школа "Бодрая жизнь", "Вальдорфская школа", "Школа Френе", "Школа самоопределения", "Школа жизни", "Школа завтрашнего дня", "Школа Сухомлинского", "Школа Щетинина" и т.д. Естественно, что школы со специальными уклонами тоже имеют свои названия, вроде "Гуманитарная школа", "Музыкальная школа", "Математическая школа", "Экономическая школа" и др.

Название "Школа Жизни" не есть изобретение автора, однако его содержание в том виде, в каком оно излагается в этом Трактате, специфично и отличается от содержания разных названий школ. Для пояснения специфики Школы Жизни следует обратиться к базовому понятию **Школа жизни** в нашей трактовке.

«Пусть я не знаю смысла жизни, но искание смысла уже даёт смысл жизни, и я посвящу этому свою жизнь...
Я вижу два двигателя своей внутренней жизни: искание смысла и искание вечности».
Н. Бердяев.
«Антология Гуманной Педагогики».

Во-первых, о самой **Школе.** Содержание понятия **Школа** связывается нами с изначальным семантическим значением этого слова. Школа (лат. — «скале») означает скалистую лестницу, ступеньки которой ведут вверх. Понятие это имеет религиозно-духовное происхождение, и в нём мыслится процесс становления, совершенствования, восхождения души и духовности человека: **Школа (скале) есть скалистые — трудные, требующие силы воли, усердия, преданности — ступеньки лестницы восхождения, возвышения души, она «учит ковать порядок из Хаоса». А носителем скале является учитель, то есть учитель и есть школа, школа в нём, а не вне его.** Школа трактуется также как дом радости (греч.), но это не опровергает сложность восхождения по скале, ибо истинную радость

можно пережить только в процессе преодоления трудностей, в процессе восхождения.

Из современного значения Школы утеряна суть духовности и суть радости, и "школа" стала названием учебного заведения, вооружающего подрастающее поколение знаниями и умениями. Не подвергая сомнению значимость знаний в становлении личности ребёнка, тем не менее смею утверждать, что **качества знаний, ценность идей, мыслей и деятельности человека, возникающих на базе знаний, определяются не только истинностью самих знаний, но их духовной насыщенностью, личностным отношением человека к знаниям.**

«Живи жизнью целого, раздвинь во все стороны границы своего маленького я, «принимай к сердцу» дело других и дело всех... и ты узнаешь на деле смысл жизни... Смысл жизни заключается в доброте».

В. Соловьев.

«Антология Гуманной Педагогики».

Надо ли утверждать, что для общества крайне опасно давать безнравственному, бездуховному, бессердечному, злому человеку современные высшие знания о законах природы и веществ, психики и Вселенной.

В базовом понятии гуманно-личностной педагогики возрождается суть духовного развития и становления растущего человека, суть трудности пути такого становления, и мыслится, что всё остальное содержание в виде знаний и умений должно быть им усвоено на почве духовности и нравственности.

А теперь о **Школе Жизни.**

«Род проходит, и род приходит, а земля пребывает во веки.
Восходит солнце, и заходит солнце, и спешит к месту своему, где оно восходит.
Идет ветер к югу, и переходит к северу, кружится, кружится на ходу своем, и возвращается ветер на круги свои.
Все реки текут в море, но море не переполняется; к тому месту, откуда реки текут, они возвращаются, чтобы опять течь».
...И сказал Господь Моисею.
«Антология Гуманной Педагогики». М.,1998.

Жизнь есть всеначальная сила возникновения и развития всего сущего, всей природы и, разумеется, человека и человеческих сообществ тоже. В бесконечной цепи развития жизни на Земле существуют и конкретные исторические эпохи, характеризующиеся определёнными качествами. В развитии человеческих сообществ (государств, наций, народов) возникают исторически сложившиеся условия, предопределяющие качества настоящего и будущего.

Жизнь есть явление в Духе. Носителем изначального импульса жизни является вся Природа, вся Вселенная, каждое их конкретное проявление, разумеется, и сам человек. **Жив тот, кто хочет жить.** Человек есть носитель сознательного, осознанного им импульса жизни.

Таким образом, в человеческих сообществах условия или качества настоящей, современной ступеньки жизни и её проявления в будущем не есть независимая от самих людей действительность. Жизнь будет крепнуть идеями общежития. Осознавая в себе импульсы жизни и руководствуясь идеями общежития и

сотрудничества, люди могут целенаправленно менять условия жизни, улучшать её качество и тем самым менять самих себя — совершенствовать свою духовность, свои знания, расширять грани своих возможностей. Чем более целенаправленно и согласованно они будут мыслить, действовать, трудиться, творить, тем большего успеха достигнут в улучшении жизни и раскрытии своей человеческой и личностной природы, в познании самого себя.

Исходя из этого, гуманно-личностная педагогика принимает классическую формулу, гласящую, что **Ребёнок не только готовится к жизни, но он уже живёт.**

Как водопад мчится жизнь, но не многие замечают это движение. Надо открыть Ребёнку саму жизнь, помочь ему вести наблюдения над явлениями жизни, черпать из них опыт для её улучшения, выбрать в ней верный путь. Нужно также, чтобы Ребёнок постиг закон о бесконечности жизни, о бессмертии и по мере взросления всё больше задумывался над вопросом: "Зачем я живу?" А в поиске ответа приходил к выводу: "Чтобы познавать и совершенствоваться, утверждая благо и способствуя эволюции человечества".

Система гуманно-личностного подхода вдохновляет учителя на создание такого образовательного процесса, в котором Ребёнок в самой жизни научается менять, улучшать, совершенствовать условия этой жизни, повышать её качество, а не приспосабливаться к уже сложившимся условиям. Источником такого стремления должна стать высокая духовность.

Понятие Школа Жизни, выносимое в качестве названия школы гуманно-личностной направленности, вбирает в себя именно это содержание. Отсюда и принцип, который является стержнем образовательного процесса в Школе Жизни: **развивать и воспитывать в Ребёнке жизнь с помощью самой жизни.**

«В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог. Оно было в начале у Бога. Всё через него начало быть, и без него ничего не начало быть, что начало быть. В нём была жизнь, и жизнь была свет человеков. И свет во тьме светит, и тьма не объяла его».

Иисус Христос и его ученики. «Антология Гуманной Педагогики». М., 1996.

IV. Как воспринимать Ребёнка

Гуманно-личностный образовательный процесс должен быть пронизан учительским оптимизмом в отношении Ребёнка, то есть в отношении каждого конкретного ребёнка. Слово **Ребёнок** понимается нами как «рождённое новое бытие», слово **Дети**

означает «действующие в Истине», слово **Ребята** — «несущие Тайну возрождения Бытия»*.

***Словарь сути слов(под ред. В.П. Гоча. Тюмень, 1998.**

Учитель сам верит в формулу "Ребёнок всё может" и вселяет эту уверенность в Ребёнка. Он поощряет детей стремиться к **самовоспитанию,** к выработке воли и характера, к обогащению и расширению духовного мира, к трудностям в развитии и усвоении знаний, ставит перед ними общие и индивидуальные цели.

Оптимизм учителя в отношении детей зависит от его философского восприятия Ребёнка. Кем является Ребёнок для учителя? Если Ребёнок для него только ученик, воспитанник, который обязан, в силу социальной обусловленности, усваивать знания и нравственные ценности, то сила оптимизма в образовательном процессе гаснет, и учителю не раз покажется тот или иной ученик, отстающий от других и ведущий себя безалаберно, безнадёжным. Чтобы не допустить даже такой мысли у учителя, не говоря уже о проявлении соответствующих ей отношений к таким детям (жалость, грубость, попытки избавиться), он должен быть вооружён, так сказать, **педагогической верой,** которая будет руководить им и питать его оптимизм. В чём заключается суть этой веры, суть восприятия Ребёнка учителем?

Если бы кто-нибудь в битве тысячекратно победил тысячу людей, а другой победил бы себя одного, то именно этот другой — величайший победитель».

Будда.
«Антология Гуманной педагогики». М., 1998.

Сперва следует сказать о том, что педагогика, как важнейшая форма общечеловеческого и общественного мышления и деятельности людей, есть сложное, многогранное явление: она есть и наука, и искусство, и философия, и не обходится она в своей основе без таких постулатов, в которые надо верить, ибо невозможно их доказать научно. **В педагогике, как общечеловеческой и общественной форме мышления и тем более деятельности людей, доля научно обоснованных закономерностей и потому точных суждений и действий крайне ограниченна.** Проблема усугубляется тем, что учителя, которые ведут педагогическую деятельность и создают практику, не всегда вооружены полным набором этих научных знаний. **В этой важнейшей сфере человеческой и общественной жизни огромную роль играют**

творческий опыт, интуитивные решения (их можно назвать интуитивной педагогикой), вековая мудрость. Всё это приобретает свою значимость для конкретного учителя в зависимости от того, во что он верит в Ребёнке.

Трактат строится на фундаментальных *допущениях,* фундаментальных *аксиоматических началах,* составляющих Истину для Мировых Религиозных Учений и Предмет для многих духовно-философских учений. Суть их складывается в следующих трёх положениях:

— душа человека есть реальная субстанция;

— она устремлена к вечному восхождению и совершенствованию;

— земная жизнь есть отрезок пути восхождения.

Из этих допущений выводятся три постулата в качестве веры учителя в Ребёнка.

Первый постулат:

Ребёнок есть **Явление,** то есть «воление духа» в нашей земной жизни, а не случайность. Он рождается потому, что должен был родиться, он является как бы на зов людей; человек рождается для человека, люди нужны друг другу, нуждаются друг в друге, ибо они творят друг друга и самих себя тоже.

Второй постулат:

Ребёнок как явление несёт в себе свою жизненную задачу, жизненную **Миссию,** которой он должен служить. Это его служение, его Миссия обращены на благо людей — на близких и родных, на знакомых и незнакомых, на нынешние и будущие поколения, на планетарную эволюцию. Есть люди — носители великих миссий для человечества. Раскрытие и утверждение таких миссий связано с содействием других людей. Каждый человек есть путь в жизни для другого. Так, Пушкин был явлением. Он нёс в себе Миссию создать великое творческое наследие для многих поколений людей. И няня Пушкина тоже была явлением и тоже несла в себе Миссию дать искры творчеству. Именно в этом смысле можно говорить о проявлении и утверждении личности.

Третий постулат:

Ребёнок несёт в себе **величайшую энергию**

«Я ясно стал сознавать, что мне суждено сказать человечеству новое в том учении о живом веществе, которое я создаю, и что это есть моё призвание, моя обязанность, наложенная на меня, которую я должен проводить в жизнь, — как пророк, чувствующий внутри себя голос, призывающий его к деятельности. Я почувствовал в себе демона Сократа».

В.Вернадский. «Антология Гуманной Педагогики».

Духа. Он как существо космическое, как микрокосмос вынашивает в себе могущество и безграничность макромира и устремлён к объятию этого мира. Он как человек стремится стать богочеловеком. Эти устремления к одухотворению своей сущности Ребёнку присущи изначально. Чувство владения **неограниченной энергией Духа** питает все высшие устремления Ребёнка.

Таким образом, **учителю надо верить,** что Ребёнок есть Явление, он несёт в себе свою жизненную Миссию, наделён величайшей энергией Духа. Такая вера в Ребёнка заполнит образовательный процесс оптимизмом, обеспечит учителя принципами творческого терпения, уважения и утверждения личности в Ребёнке, преданности Ребёнку и ответственности за судьбу Ребёнка.

«Если Вселенная действительно беспредельна, а Природа не имеет исчисления в своем творчестве, то единственная модель этой беспредельности и этих богатств есть Ребёнок».
Ш. Амонашвили.
Размышления о гуманной Педагогике. М., 1996.

Вера есть предчувствие знания; её постулаты не поддаются или не всегда поддаются научному доказательству. Лишь мудрость интуиции должна подсказать, насколько вера есть оправдание деятельности, а деятельность — углубление веры. Учитель, не веря в силу и могущество Ребёнка, будет не в состоянии строить оптимистический, гуманный педагогический процесс. Найдёт ли Ребёнок себя в жизни, сможет ли он проявить свою личностную диспозицию, не исказится ли его судьба, — всё это будет во многом зависеть от того, насколько процесс образования соответствует его внутренним устремлениям.

«Если бы человек был tabula rasa, как думал Локк, тогда дело закрутилось бы совершенно по-другому. Однако видно, что природа не есть плотник, который готовит и хранит отшлифованные доски. Нет, она создаёт уже потенциально определённые лица, в сущности которых изначально посеяны семена их будущей личности».
Д. Узнадзе.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 2000.

Пусть учитель черпает силы для своей веры в Ребёнка и ответственности за его судьбу из приведённых ниже высказываний Христа. Эти же самые высказывания могут питать его возвышенные представления о Ребёнке.

"В то время ученики приступили к Иисусу и сказали: кто больше в Царстве Небесном? Иисус, призвав дитя, поставил его посреди них и сказал: истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдёте в Царство Небесное; итак, кто умалится, как это дитя, тот и больше в Царстве Небесном; и кто примет одно такое дитя во имя Моё, тот Меня принимает; а кто соблазнит одного из малых сих, верующих в Меня, тому лучше было бы, если бы повесили ему мельничный жернов на шею и потопили его во глубине морской... Смотрите, не презирайте ни одного из малых сих; ибо говорю вам, что Ангелы их на небесах всегда видят лице Отца Моего Небесного... Так, нет воли Отца вашего Небесного, чтобы погиб один из малых сих".
(От Матфея Святое Благовествование).

«Кто воистину мудр? — Тот, Кто учится у всякого человека, как сказано: «От всех учивших меня я набирался ума, ибо о заповедях Твоих — беседа моя». Кто воистину силен? — Тот, кто владеет своими побуждениями, как сказано: «Сдерживающий гнев лучше сильного и властвующий над собою — лучше захватившего город». Кто воистину богат? — Довольный своим уделом, как сказано: «Если кормишься трудом рук твоих, то счастлив ты, и благо тебе», счастлив ты в этом мире, и благо тебе в мире грядущем. Кто воистину почитаем? — Тот, кто почитает других, как сказано: «Ибо почитающих Меня Я почту, а пренебрегающие Мною будут унижены».

Соломон.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 1997.

V. О движущих силах Природы в Ребёнке

Авторитарное педагогическое мышление провозглашает принцип об учёте психологических особенностей детей в педагогическом процессе. Из этих "особенностей" берутся такие свойства, которые соответствуют именно авторитарному стилю обучения и воспитания: уметь слушать внимательно, запоминать, мыслить и выполнять по образцу самостоятельно, уметь изложить усвоенное, уметь подчиняться правилам заведённого порядка, уметь исполниться чувством ответственности и долга и т.д. Разумеется, сами по себе эти психологические свойства, на которые опирается процесс обучения и воспитания, качество которых учитывается и которые подвергаются целенаправленному развитию, имеют огромное значение в деятельности человека. Но следует учесть то обстоятельство, что авторитарный педагогический процесс прибегает к этим свойствам для обеспечения собственного благополучия, ибо без этих психических сил он не в состоянии функционировать.

Однако главное заключается в том, что все эти качества без внутреннего единства, без природного мотивационного источника не могут задевать **целостную** природу Ребёнка.

Гуманно-личностный образовательный процесс строится на целостности Природы Ребёнка. Нужно не учитывать особенности Ребёнка, а основываться на движении целостной Природы в Ребёнке.

С момента зачатия и сразу после рождения Природа в течение длительного времени продолжает своё становление в Ребёнке, очеловечивает и окультуривает себя в нём. Ребёнок развивается по законам Природы, по её календарному плану. Природа движется по пути обретения своей единственности и неповторимости в лице каждого данного Ребёнка, по пути обретения заданной ему формы и наращивания заданных ресурсов. Это движение Природы в Ребёнке происходит через силы, которые мы называем **стихийными страстями. Они стихийные** потому, что "набрасываются" на Ребёнка неожиданно и "захватывают" его в "плен"; они **страсти** потому, что сам Ребёнок

стремится к ним, хочет быть ими охвачен и, находясь в плену своих страстей, чувствует себя свободным. Вся загадка в том, что именно движение стихийных страстей обеспечивает выявление природных богатств Ребёнка.

Гуманно-личностная педагогика исходит из того, что внутренняя психическая энергия, внутренний огонь, заложенный в Ребёнке Природой, предстают перед нами в трёх **основных страстях** (стремлениях, "стихийных" движениях) Ребёнка.

Первая страсть

— это есть страсть к Развитию. Ребёнок не может не развиваться — духовно, нравственно, умственно, физически (разумеется, и в других сферах тоже, известных или не известных нам).

Развитие мыслителя как движение во времени по линии восхождения, «стремление единичного к Единому». "Стихийное" стремление к развитию есть природное состояние Ребёнка: развитие прирождённых возможностей происходит в процессе преодоления противоречий и трудностей. Ребёнок сам ищет в окружающей его среде трудности, чтобы преодолеть их, ибо лишь в этих условиях он в состоянии довести свои природные возможности до предписанных им пределов. Этот мощный импульс к развитию охватывает Ребёнка как стихия, чем и объясняются его шалости, неразумные, а зачастую и опасные затеи. Этим объясняются также духовные и познавательные запросы Ребёнка.

Задача педагогическая заключается в том, чтобы создать необходимый образовательный процесс со своими предметно-пространственными, нравственно-социальными качествами, который даст возможный простор для удовлетворения Ребёнком страсти к развитию; более того, этот процесс должен опережать проявление иных свойств Ребёнка и приглашать их к активному движению. Таким образом, нужно не учитывать в образовательном процессе это природное состояние Ребёнка, а, исходя из него, предлагать ему разумные для становления его многогранной природы условия. Следует под-

«Основной факт, с которым встречаемся мы при подходе к ребёнку это — развитие. Ребёнок есть существо растущее и развивающееся. Он находится в непрерывном процессе изменения. Поэтому процесс развития есть первое, что приходится понять, когда начинаешь изучать ребёнка».

Л. Выготский.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 1996.

черкнуть, что **развитие происходит в процессе преодоления трудностей, и это есть закон Природы.** А педагогическая задача в том и заключается, чтобы в образовательном процессе Ребёнок постоянно находился перед необходимостью преодолевать разного рода трудности и чтобы эти трудности согласовывались с его индивидуальными возможностями. Следует подчеркнуть ещё, что младшешкольное (и предшкольное) детство есть наиболее благоприятный период для развития; в дальнейшем страсть к развитию природных сил слабеет, и то, что не будет достигнуто на протяжении этого периода, в дальнейшем не будет доведено до совершенства или даже, может быть, будет утеряно.

Вторая страсть

— это страсть к **Взрослению.** Ребёнок рождается не для того, чтобы остаться ребёнком, а для того, чтобы стать взрослым, в полной мере развить в себе общие и личностные качества и силы, стать облагороженным, цивилизованным, духовно богатым, знающим и умеющим взрослым человеком, чтобы приступить к делам, к которым призывает сердце. Дети стремятся к взрослению, хотят быть более взрослыми, чем они уже есть. Подтверждение тому — содержание ролевых игр, в которых каждый ребёнок берёт на себя "обязанности" взрослого человека. Страсть к взрослению сначала незаметно сопровождает страсть к развитию, но постепенно усиливается и начинает влиять на все сферы жизни Ребёнка. Детство не есть застывшее состояние беспечности, золотая пора, когда не надо заботиться ни о чём. Сама Природа, космические силы в Ребёнке не склоняют его к такой беспечности. **Настоящее детство есть сложный, порой мучительный процесс взросления.** Страсть к взрослению несёт Ребёнку много осложнений в общении с взрослыми, тем более если взрослые не понимают и не принимают эту природную силу в Ребёнке.

При усилении импульсов этой страсти Ребёнок начинает искать соответствующие условия и среду для её удовлетворения. Это значит: он начинает подражать внешним проявлениям жизни взрослых (отсюда, скажем, пристрастие к

«Способствовать взрослению Ребёнка с его развивающимися силами — значит делать его детство радостным, увлекательным, эмоционально насыщенным. И наоборот: замедлять это движение путём предоставления Ребёнку полной свободы стой мнимой логикой, что нельзя отнимать у него детство, значит лишать его истинного чувства переживания радости детства».
Ш. Амонашвили. Педагогическая симфония.

курению с раннего детства), начинает искать социальную среду, где его принимают как взрослого (отсюда, скажем, "попадание" Ребёнка в "дурную компанию") и т.д. Однако дурным привычкам взрослых и дурному влиянию взрослых Ребёнок поддаётся тогда, когда в его непосредственной среде близких (родных, учителей, одноклассников-товарищей) он не находит удовлетворения своей природной страсти, перед которой, как перед стихией, он один бессилен.

Удовлетворение страсти к взрослению происходит в общении, в первую очередь со взрослыми. Общаясь со сверстниками, Ребёнок не в состоянии в полной мере удовлетворить эту потребность. Младшешкольник стоит на пороге бурного проявления своей страсти к взрослению, и потому именно в этом возрасте он должен ощущать доброе, облагораживающее окружение взрослых, утверждающее в нём право на взрослость, видящее в нем взрослого человека, общение с которым ведётся на равных. Формула "Ты ещё маленький" и соответствующие ей отношения, имеющие **открытые,** то есть осознаваемые Ребёнком, формы, абсолютно **противоречат** основам гуманной педагогики. Наоборот, действия, отношения, меры, в целом общение, исходящие из формулы "Ты же взрослый... Ты уже взрослый", создают благоприятную атмосферу для активного проявления и удовлетворения страсти к взрослению.

«Уважение к детской индивидуальности, признание права ребёнка идти «своим» путём — иметь свои вкусы и интересы, сознание того, что внутренняя динамика души противится всякому принуждению, — всё это настолько укрепляет идею свободы в современной педагогике, что вне её нельзя и мыслить воспитания».
Зеньковский.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 2000.

Страсть к взрослению есть гарант Природы, что из Ребёнка может состояться нравственно и духовно чистый, умственно развитый, сознательный, с чувством долга и ответственности человек для общества. Однако условием того, чтобы гарант сработал, является качество процесса образования. Отсюда требования к взрослым, творящим этот процесс: общаться с Ребёнком на равных, постоянно утверждать в нём личность, проявлять доверие, поручать дела взрослых, устанавливать сотруднические взаимоотношения, возлагать обязанности, обращаться к нему для сочувствия и сопереживания.
Отсюда важнейший принцип гуманно-личностной педагогики: с целью удовлетворения страсти к взрослению (равносильно, как и других страстей) возвести исполнение педагогических процессов до искусства, что и поможет ребёнку **чувствовать себя взрослым там, где он ещё вовсе не взрослый, а ребёнок.**

Порой думают, что в начальных классах как можно чаще должны быть применены игровые приёмы, ибо дети любят играть. Это мнение особенно распространено применительно к первому классу, к классу для шестилеток. Однако дети стремятся к школьной жизни вовсе не для того, чтобы продолжить там свои игры, а для того, чтобы утвердиться в своей жизни повзрослевшего. Стремление к школе есть именно одно из проявлений страсти к взрослению. **Детей надо учить не играючи, а серьёзно, с чувством ответственности. Это учитель должен играть так изящно и искусно свою роль в образовательном процессе, чтобы дети забыли в этом процессе о своей потребности к игре.**

Третья страсть

— это страсть к Свободе. Ребёнок проявляет её с раннего детства, в разных формах и многогранно. Особенно сильно она обнаруживает себя, когда Ребёнок с двух-трёхлетнего возраста пытается ускользнуть из-под опеки взрослых и стремится утвердить свою самостоятельность — "Я сам!" **Если Ребёнок свою страсть к взрослению утверждает в общении со взрослыми и потому ищет взрослого, который удовлетворит в нём эту потребность, то страсть к свободе он ищет опять-таки в общении со взрослым, однако путём удаления от взрослого.** Там он готов находиться под влиянием взрослых, здесь же он пытается выйти из-под этого влияния, вести себя так, как ему хочется, или даже противоположно требованиям взрослых.

Ребёнку не нравится постоянное и открытое опекунство взрослых, он не терпит запретов, не слушается наставлений и т.д. Из-за стремления к взрослению, в условиях непонимания и неприятия взрослыми этой страсти, постоянно возникают конфликты. Вся понукательная, запретительная педагогика, все меры наказания являются результатом пресечения стремлений к взрослению и свободе.

Понятно, что детям нельзя дозволить всё. Вседозволенность губительно может сказаться на их судьбе. Но должно быть понятно и то, что детей нельзя воспитывать во всё запрещающей атмосфере, нельзя их постоянно держать в "своих руках", заставлять и принуждать против их воли.

«К свободе призваны вы, братья, только бы свобода ваша не была поводом к угождению плоти; но любовью служите друг другу».

Иисус Христос
и его ученики.
«Антология Гуманной Педагогики», М., 1996.

«Только с помощью свободы можно подготовить к свободе, только с помощью сотрудничества можно подготовить к социальной гармонии и сотрудничеству, только с помощью демократии можно подготовить к демократии».
Селестен Френе.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 1997.

Страсть к свободе есть состояние Природы в Ребёнке. Это Природа продолжает в нём свой поиск, своё становление, ищет возможности для проявления своей многоликости, для достижения совершенства и безграничности. Это шалит не сам Ребёнок, а Природа в Ребёнке, готовя свои силы для будущих полётов. Забота взрослых о Ребёнке скорее направлена не на содействие этим стараниям Природы, а на притупление природной страсти к свободе. Конечно, власть и права взрослых помогут им подчинить Ребёнка своим требованиям, научить его не нарушать их волю. Так возникает силовое и авторитарное воспитание в семье, так творится авторитарный педагогический процесс в школе, где больше принуждений, чем поощрений, больше запретов, чем разрешений, больше конфликтов и огорчений, чем сотрудничества и радостей.

Страсть к свободе имеет своё уникальное свойство, которое остаётся без педагогического осмысления. Дело в том, что свобода для Ребёнка не мыслится как хаотическая вседозволенность. Сами духовные и природные субстанции в Ребёнке стремятся, так сказать, к **свободной несвободе.** Это ярко видно на примере групповой ролевой игры. Ребёнок вправе свободно (с чувством хотения) выбирать, в какую игру играть, какую взять на себя роль. Он вправе включиться или не включиться в коллективную игру. Заставить его играть абсолютно невозможно, возможно только приохочивать его к игре. Однако, если он включается в игру и выбирает в ней роль, то он знает, что обязан будет подчиниться правилам игры, играть по правилам. Иначе дети выгонят его из игры, скажут: "Ты не умеешь играть. Ты нам мешаешь. С тобой неинтересно играть". То есть подтверждается, что Ребёнок внутренне готов к **свободной несвободе,** к упорядоченной, узаконенной, общественно дозволенной свободе, к сужению безответственного проявления иных своих потребностей. Ребёнок набирает мощь и энергию в той мере, в какой он преодолевает свои природные страсти и освобождается от них. Мудрая помощь и поддержка взрослых играют в этом процессе исключительную роль. Истина гласит о том, что Природа зиждется на противоположении, а страсть, сопротивление, опасность — это учителя. Мы обретаем ту силу, что преодолели. Здесь следует сказать ещё об одной объективной

закономерности педагогического процесса: дело в том, что этот процесс вынашивает в себе необходимость принуждения, то есть ограничения свободы Ребёнка. Закон принуждения усугубляется в авторитарном педагогическом процессе, однако он не исчезает и в гуманном педагогическом процессе. От Ребёнка, его хотений не зависят ни содержание образования, ни формы его организации, ни методы, ни общий порядок школы и т.д. Это — как правила ролевой игры: их надо принять, им надо подчиниться.

В гуманно-личностном педагогическом! процессе закон принуждения может быть **нивелирован,** ибо в нём создаются условия для приглашения и удовлетворения, дальнейшего развития и становления природных сил Ребёнка. А страсть к свободе рождает принцип сохранения за ребёнком **чувства свободного выбора.** Среди этих условий одно из ведущих мест занимает, как уже было сказано, изящное, искусное исполнение педагогических процессов, а также **равноправное общение с Ребёнком,** любовь к нему, вера в его возможности, сотворчество и сотрудничество, взаимное уважение и взаимная обязанность.

Кроме описанных общих движущих сил, каждый ребёнок, как неповторимость, в зависимости от своей миссии и направленности, несёт в себе свои индивидуальные силы - способности, дарования, возможности, свои личностные качества. Следует осознать истину, что **каждый ребёнок приходит в земную жизнь с уже вложенным характером. Можно облагородить и возвысить сущность человека, но нельзя изменить её.** Распознавание неизменной сущности Ребёнка станет ключом к выявлению его личности.

VI. Вера. Надежда. Любовь

Подытожим сказанное о духовных и природных субстанциях Ребёнка.

Основой, первоначальным источником гуманно-личностного педагогического мышления — творящей основы **Школы Жизни** — принимается **Вера** в Божественную Сущность и бессмертие души человека, в её устремлённость к вечному совершенствованию, вера в то, что земная жизнь Человека есть отрезок] пути испытаний и восхождения.

«Если я говорю языками человеческими и ангельскими, а любви не имею, то я — медь звенящая или кимвал звучащий. Если имею дар пророчества, и знаю все тайны, и имею всякое познание и всю веру, так что могу и горы переставлять, а не имею любви, — то я ничто. И если я раздам всё имение моё и отдам тело моё на сожжение, а любви не имею, нет мне в том никакой пользы.

Любовь долго терпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не

превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; всё покрывает, всему верит, всего надеется, всё переносит.
Любовь никогда не перестаёт, хотя и пророчества прекратятся, и языки умолкнут, и знание упразднится.
Ибо мы отчасти знаем, и отчасти пророчествуем; когда же настанет совершенное, тогда то, что отчасти, прекратится.
А теперь пребывают три:
Вера,
Надежда.
Любовь.
Но Любовь из них больше».
«Бог есть Любовь».
Иисус Христос и его ученики. «Антология Гуманной Педагогики». М., 1996.

Отсюда понимание и принятие Ребёнка как Явления в нашей земной жизни, как носителя своей жизненной Миссии, носителя величайшей энергии Духа.

Под влиянием этих высших субстанций Духа происходит становление земных субстанций, субстанций Природы в Ребёнке. Тело Ребёнка есть носитель огромнейшей генетической информации и движущих сил Природы. В процессе движения первоначальных сил происходит раскрытие и становление богатейших потенциальных возможностей, через которые начинают проявляться духовные качества и вслед за ними — целостная личность Ребёнка с его устремлениями.

Природа движется в Ребёнке через три стихийные страсти: страсть к Развитию, страсть к Взрослению, страсть к Свободе. Тем самым Природа создаёт гарант учительскому порыву в раскрытии природных богатств и личностных качеств Ребёнка. Она есть опора учительской **Надежды** на успех в сложном процессе творения Человека в человеке, источник его оптимистического, созидательного и творческого терпения.

Ребёнок есть единство заключённых в нём духовных и природных сил, он есть суть союза Неба и Земли, Души и Тела; он есть проявление Космоса в Микрокосмосе. Но он есть также неповторимая частица Целого, уникум среди уникумов.

Вся духовно-нравственная сущность Ребёнка, таким образом, устремлена к восхождению, его природные потенциальные возможности имеют внутренний импульс к проявлению и созреванию. Ребёнок устремлен в Будущее. Зов Будущего есть суть познания, труда и творчества, сила утверждения Миссии, смысл Жизни.

Смысл гуманного образовательного (педагогического) процесса, гуманно-личностного подхода к Ребёнку заключается в том, что учитель, являясь творцом этого процесса, основывает его на движении стихийных страстей в Ребёнке; направляет его на полное развитие сил и способностей, проявляющихся в многогранной деятельности Ребёнка; нацеливает его на выявление и утверждение личности Ребёнка; насыщает его высшими образами прекрасного в человеческих взаимоотношениях, в на-

учном познании, в жизни.

Гуманно-личностный образовательный процесс вбирает Ребёнка таким, какой он есть, вбирает с его жизнью и пронизывает эту жизнь созидательной, творческой **Любовью;** ибо каждый предмет познаётся в полной мере только при любви, каждая трудность побеждается силою любви. Тем самым образовательный процесс создаёт лучшие условия для выявления из внутреннего огня Духа Ребёнка его будущей личности, качеств его личности, для напутствия его на поиск в себе своей Миссии.

Человек становится личностью в той мере, в какой он ищет себя, открывает в себе цель своего служения и служит ей, несмотря ни на какие жизненные трудности и осложнения.

VII. О сущности образования в Школе Жизни

Для определения целей образования Школы Жизни следует сперва пояснить содержание базисных понятий — **Воспитание и Образование,** ибо бережное воспитание открывает путь к правильному образованию. В теории гуманно-личностного подхода к детям содержание этих понятий подвергается обновлению: в них восстанавливаются их исторические семантические значения, которые более полно отражают теоретические аспекты гуманной личностной педагогики, нежели ныне бытующие их смысловые содержания.

Изначальный смысл слова **Воспитание, по** всей вероятности, заключён в синкретности его составных. В качестве составных выступают "ось" и "питание": воспитание; то есть "в-ос-пи**тание" синкретизирует в себе целостную идею о питании оси.**

О какой оси идёт речь? Если исходить и! того, что школа есть скалистая лестница для восхождения (опять: в-ос-хождение) души *1* духовности человека, то самое фундаментальное понятие педагогики — **Воспитание** — должно означать: **питание духовной оси, питание души.** То есть в школе через питание оси происходит восхождение, становление того самого главного в человеке, что и составляет всю с

его личности — души и духовности.

Таким образом, Воспитание не есть понятие узкоматериального содержания о формировании отдельных внешних качеств нравственности; оно есть суть проявления, развития, восхождения внутреннего, духовно-душевного состояния личности, того состояния, которое есть источник и направляющая сила всей целостной жизни человека.

Следует сожалеть, что этот глубокий смысл воспитания не находит должного отражения ни в сложившейся трактовке понятия "воспитание", ни в самой педагогической практике. Воспитание, эта главная часть образовательного процесса, вытеснено обучением. Фактически весь образовательный процесс сводится к обучению и заботам о нём и направлен на узкую цель — вооружить учащихся прочными знаниями, умениями, навыками, дать им владение основами наук. Дело усугубляется ещё и тем, что эти "основы наук" содержат в основном узкоматериалистические, отчасти и политизированные знания, игнорируется их восприятие душой и сердцем, светом духа и духовности. Да ещё ошибочно полагается, что знания сами по себе составляют духовность человека. В силу этого воспитательная значимость самих знаний умаляется, а результат воспитания искажается. Следует ясно представить себе, насколько может быть опасным для общества давать высшие знания о законах мироздания, о законах природы, о составе веществ духовно малоразвитому и необлагороженному человеку, человеку искажённой души! и озлобленного, огрубелого сердца.

Знания, тем более высшие знания о строении мироздания, о законах природы и составе веществ, о силе психики, могут облагораживать человека лишь в том случае, если он принимает, присваивает их **через уже облагороженное сердце, этот дом духа.** Ум, постигая знания через сердце и духовность, достигает того уровня просветления, к которому он и был готов. Ум, принявший знания непосредственно, минуя пути сердца и духовности и тем более имея под собою огрублённое, ожесточённое, озлобленное сердце и душу, способен направить человека

«Действительное и радикальное освобождение человечества, общества, народа, взрослой индивидуальной личности может быть проведено только через полное и всеобщее освобождение ребёнка или вообще молодого поколения. Ребёнок или молодое поколение — это путь к грядущей свободе всех. Это естественный зародыш и зерно всех свобод».

К. Вентцель.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 1999.

«Какая великая игра Матери Мира!
Она подзывает детей от дальнейшего поля.
— Спешите, дети, хочу научить вас. У Меня приготовлены для вас зоркие глаза и открытые Уши. Присядьте на Моё покрывало, будем учиться летать!»

Е. Рерих.
«Антология Гуманной Педагогики».

на творение зла против людей, общества, государства, человечества, против прошлого, настоящего и будущего, против самого себя.

В силу сказанного следует заключить, что **в-оспитание, питание духовной оси человека, находящегося на пути становления, должно опережать обучение знаниям, оно как бы заготавливает ферменты очеловечивания и облагораживания знаний и тем самым просветляет ум.**

Знания действительно есть сила, но добрая или злая — это будет зависеть от качества сердца и духовности человека.

Как можно осмыслить понятие **Образование?** Воспитание, как процесс питания духовной оси, требует своих питательных ферментов. Естественно, для питания духовной оси нужны будут не обычные, скажем, биологические вещества, а именно духовные ферменты. Такими могут стать: образы любви, красоты, устремлённости, доброты, преданности, творчества, мужества, мастерства, созидания, сочувствия, сорадости, сопереживания, благоразумия, нравственности; знания, озарённые сердцем и духом; стремление к благу с помощью знаний, стремление к углублению в знаниях; знания в виде высших законов природы, Вселенной, веществ, Гармонии; высшие творения разных искусств; образы человеческих общений; образы добромыслия, ясномыслия, благомыслия, ответственности за свои мысли; образы словесности и речи; образы расширенного сознания, образы целенаправленной деятельности; образы, рождённые в процессе саморазвития, самопознания, самосовершенствования; образы материального и духовного плана; образы, рождённые мировоззрением и верой... А носителем этих ценностей является опять-таки учитель; общаясь с детьми, он постоянно излучает высшие духовно-нравственные познавательные образы.

Трудно перечислить все возможные источники, которые рождают одухотворённые образы, тем более невозможно перечислить сами образы. Процесс образования должен полностью быть пропитан возвышенными и утончёнными образами, которые питают душу и сердце Ребёнка и ведут его к раскрытию и проявлению заключенного в нем самом собственного духовного Образа. Образование не есть лепка человека с определёнными качествами без участия самого человека, устремлённого по

пути развития, взросления и свободы. **Образование есть процесс питания души и сердца ребёнка всеми лучшими, высшими, возвышающими, одухотворяющими плодами человеческой культуры и цивилизации.** Данный же в Ребёнке духовный образ на почве этих даров, духа людей-воспитателей растет и обретает свой внешний облик. Образовательный процесс пропитан этими образами так же, как пропитано земное пространство воздухом, они так же необходимы для становления благородной личности в Ребёнке, как необходим воздух для жизни того же Ребёнка.

«Знания без воспитания — это меч в руках сумасшедшего».
Д. Менделеев.
«Антология Гуманной Педагогики».

Для полного понимания той сути понятия **Образование,** которую вкладывает в него теория гуманно-личностной педагогики, следует воспользоваться ещё одним штрихом — понятием **Просвещение.** Это понятие тоже всецело принадлежит становлению духовной сферы человека. Просвещать — значит рассеивать тьму в сердце и душе человека, помогать человеку воспринимать (в-ос-принимать!) мир более широким спектром, радоваться и восхищаться (в-ос-хищаться!) явлениями жизни. Понятия Образование и Просвещение в нынешних условиях больше обслуживают номенклатурное содержание, указывая на административно-управленческую систему (министерство образования, министерство просвещения, система образования, система просвещения и т.д.). Однако своим глубоким смыслом они помогают раскрыть теорию гуманно-личностной педагогики, определить принципиальную направленность образовательного процесса, принципиальное содержание образования.

Образование есть более широкое и многогранное явление, чем Воспитание, Просвещение, Обучение, Учение. Хотя каждое из них может функционировать в большей или меньшей степени автономно друг от друга, тем не менее все они по сути своей являются составными процесса образования (образовательного процесса). Внутри процесса образования содержание их как бы растворяется, автономия исчезает, и возникает качественно иное педагогическое явление.

С процессом образования может быть сопоставлен существующий в научной терминологии Педагогический процесс. **Процесс образования и Педагогический процесс** практически несут в себе одно и то же содержание. Однако абстрактность

формулировки "Педагогический процесс" преодолевается формулировкой "Процесс образования" или же "Образовательный процесс".

Исходя из правил стилистики, в тексте данного Трактата наряду с превалирующим применением термина "Процесс образования» ("Образовательный процесс") применяется в качестве эквивалента термин "Педагогически процесс".

Школа Жизни есть пространство, насыщенное образами и процессом образования. Он так же прозрачен, как воздух, но так же не обходим для её жильцов, устремлённых к развитию, взрослению и свободе, как воздух.

VIII. О целях образования в Школе Жизни

Цель понимается как центр любви. Цель образования составляет смысл педагогической устремленности, заботы и творчества.

В Ребёнке носителе своей миссии, заключён его Образ, который направлен на внешнее проявление, то на принятие Облика. Но каков этот Образ, затаённый в душе Ребёнка, узнать нам будет труд но, задача эта требует от воспитателей утончённого опыта и мудрости. Потому часто получается, что центром нашей любви, то есть целы становится не тот духовный образ, который в Ребёнке, а тот образ, который мы считаем необходимым и полезным для его будущей жизни Говоря иначе, мы планируем судьбу Ребёнка, исходя не из его истинного назначения, а из наших — родителей, воспитателей, учителей — жизненных неудач и притязаний. Это явление, наблюдаемое сплошь и рядом, можно назвать эгоизмом старшего поколения в отношении младшего поколения, навязыванием им наших идеалов, в то время как идеалы их могут быть другими.

Какими же тогда должны быть цели образования на сегодня? Мы должны предложить молодому поколению такую цель образования которая, с одной стороны, не будет противоречить внутреннему Образу каждого растущего человека, скорее наоборот, будет способствовать успешному его проявлению и становлению; с другой же, не будет она противоречить и современным общественным ценностям, станет утверждением в обществе высших человеческих качеств.

Цели образования Школы Жизни проистекают, с одной стороны, из высших гуманных идеалов цивилизованного общества, с другой же — из

теории гуманно-личностного подхода к детям, из понимания сути образования в контексте теории. Наивысшим постулатом этих идеалов принимается заповедь из "Нового Завета": *"Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный"* ***(От Матфея Святое Благовествование),*** то есть человеку предлагается совершенствовать себя до той степени, чтобы стать Богочеловеком, ибо он так и создан — «по образу и подобию Бога».

На пути достижения этой высочайшей цели человечеству приходится поколения за поколениями, шаг за шагом преодолевать трудности восхождения по скалистой лестнице духовности, нравственности, образованности. Не обходится и без срывов и падений.

Полоса технократической эпохи, эпохи погони за материальными благами ознаменовалась снижением духовности, высокой нравственности, обесцениванием высших идеалов. Эта эпоха исказила облик человека. Человек стал хотя интеллектуально мощным, но духовно бедным. Заботы его больше замкнулись на личном благополучии, и в меньшей степени обращены они на всеобщие блага, на духовные запросы. Эта эпоха технократии низвела высочайшие цели образования до эгоистических и грубоматериалистических запросов: вооружить молодое поколение прочными знаниями основ наук, дать им возможность "пробиваться" в жизни и преуспеть в накоплении благ технократической цивилизации. Процесс обучения вытеснил из школы целостный образовательный процесс. Педагогическая наука этой эпохи универсализировала принцип авторитаризма в педагогическом процессе, увлеклась разработкой проблем дидактики (процесса обучения) и созданием отдельных дидактических систем с усиленными возможностями развития интеллекта. Такие цели школы, как становление нравственной и духовной, свободной и творческой личности, хотя и провозглашались, но в качестве придатка и результата обучения.

На грани двух эпох — изжившей себя и уходящей эпохи технократизма и наступающей эпохи Сердца и Духовности — возрождаются высочайшие духовные и нравственные ценности, происходит переоценка ценностей, ведётся обновление образовательной сферы в сторону духовности, гуманизации и гуманитаризации, поиска систем по развитию личности. Этот период стыка эпох, — когда уходящая эпоха не хочет уходить и чувствует в себе силы, а

«Малый человек и на горе мал; исполин велик и в яме».
М. Ломоносов.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 1996.

наступающая ещё не успела набрать силы, — сложен и противоречив. Всё это оказывает влияние на обновляющее движение в образовательной сфере, он отразилось и в определении целей, задач и содержания Школы Жизни.

При определении целей и задач Школы! Жизни учитывается, что начальная ступень образования есть составная часть всей образовательной цепи и **первоначальное** в ней звено. Поэтому, с одной стороны, она должна брать на себя ответственность заложить основы для успешного осуществления целей и задач единого образовательного процесса на последующих ступенях, с другой же — ставить перед собой свои собственные цели и задачи, с пользой разрешаемые на этом этапе и при данных свойствах возраста. Однако строгое отмежевание целей и задач Школы Жизни от целей и задач последующих ступеней школы практически невозможно.

В системе целей и задач Школы Жизни выдвигается основная цель как стержень все образовательного процесса и подчинённые сопутствующие ей цели и задачи.

«Нет доброго дерева, которое приносило бы худой плод; и нет худого дерева, которое приносило бы плод добрый, ибо всякое дерево познаётся по плоду своему... Добрый человек из доброго сокровища сердца своего выносит доброе, а злой человек из злого сокровища сердца своего выносит злое, ибо от избытка сердца говорят уста его».
Иисус Христос
и его ученики.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 1996.

Основная цель отвечает на вопрос: к образованию и воспитанию какого человека стремите; школа? Исходя из уже сказанного в начале данного раздела, в качестве основной цели, которой должна следовать школа в целом, личностно-гумманная педагогика рисует перед собой облик **Благородного Человека, Благородной Личности, Благородного Гражданина.** Нет необходимости давать толкование сути Благородного Человека ибо вековые идеалы общества в сознании людей рисуют многогранную картину благородных граждан. Какие бы качества Благородного Человека ни вкладывал учитель в это понятие, он *не* сможет сбиться с толку (как это могло произойти в отношении иных понятий, вроде "Новый Человек"). И родителям понятен смысл Благородного Человека, ибо в нём родительский идеал прослеживается более ярко, чем в таких понятиях, как "Хороший человек", "Воспитанный человек", "Образованный человек".

«Работай над очищением своих мыслей. Если у тебя нет дурных мыслей, не будет и дурных поступков».
Конфуций.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 1996.

Школа Жизни служит осуществлению этой основной цели. Смысл, сущность её работы заключается в том, чтобы всеми своими образовательными средствами **способствовать становлению, развитию, воспитанию в Ребёнке Благородного Человека путём выявления его личностных качеств.**

Содержание основной цели реализуется в трёх подчинённых ей целях. Это:

• Облагораживание души и сердца Ребёнка.

• Развитие и становление познавательных сил Ребёнка.

• Обеспечение творческого присвоения Ребёнком расширенного и углублённого объёма знаний и умений с определёнными характеристиками.

Ниже без дополнительных толкований приводится общая картина, общая схема системы целей Школы Жизни со схематическим изложением их содержания.

Основная цель Школы Жизни: ***Способствовать становлению, развитию, воспитанию в Ребёнке Благородного Человека путём раскрытия его личностных качеств.***

Цель: **Облагораживание души и сердца Ребёнка**

Содержание:

• привлекательность блага, творение добрых дел;

•труд;

• расширение сознания;

• добро-, чутко-, ясномыслие;

• ответственность за свои мысли и поступки;

• творчество;

• постижение красоты;

• долг, ответственность, забота;

• оценка и переживание явлений жизни;

• любовь, сострадание, сорадость, сопереживание, милосердие, желание радовать людей, помогать им;

• бережливость, бережное отношение;

• преодоление страха, бесстрашие, смелость;

• вежливость, уступчивость, стыдливость;

• понимание без слов;

• ласка;

• озабоченность;

• стремление к самопознанию, самовоспитанию;

«Поистине, те, кто уверовали и творили благое, — им награда неистощаемая». Пророк Мухаммед. «Антология Гуманной Педагогики». **М**, *1997,*

• духовная жизнь, интерес к духовной жизни, стремление к обогащению духовной жизни;
• интерес к философствованию, стремление объяснять, понимать природу, жизнь, мироздание, беспредельность;
• интерес к религиям;
• осознание Родины, своей национальности;
• воля, волевые усилия, упорство;
• мысли и дела по совершенствованию условий жизни для себя и для других;
• радость, удовлетворение;
• спокойствие, тишина;
• общение, роскошь общения, разговор;
• общественная деятельность;
• сердце, сердечность, честность, искренность;
• совесть.

Цель: **Развитие и становление познавательных сил Ребенка**

Содержание:

• наблюдательность, внимательность, догадливость, схватывание;
• сообразительность, догадка, открытие;
• высказывание, описание — точное, ясное;
•умение слушать, понимать, внимать, спрашивать;
• построение суждений, пользование логикой и доказательствами;
• способы теоретического и эмпирического мышления и обобщения;
• осознание цели и построение плана деятельности;
• стремление к познавательным трудностям:
• стремление к глубине осознания, умение докопаться;
• интерес и сила воли, усердие;
• запоминание и воспроизведение;
• образность;
• стремление к новому;
• смелость высказывания, полёт мысли;
• самостоятельность;
• сотрудничество;
• обдумывание и постановка познавательных вопросов;
• поиск источников знаний;
•совершенствование, обогащение мотивов познавательной деятельности;
• красота познавательного процесса, поиска, радость познания;

«Добро само по себе ничем не обусловлено. Оно всё собой обусловливается и через всё осуществляется. То, что Добро ничем не обусловлено, составляет его Чистоту. То, что оно обусловливает всё, есть его Полнота. А что Добро через всё осуществляется, есть его Смысл и действительность... Добро и Истина должны стать творческой способностью человека».
В. Соловьёв
«Антология Гуманной Педагогики».

«Просите у Аллаха полезные знания, опасайтесь бесполезных знаний».
Пророк Мухаммед.
«Антология Гуманной Педагогики». М.,1997.

• любовь к знаниям, стремление знать больше;
• ответственность за знания;
• освоение способов познавательной деятельности;

Цель: **Обеспечение творческого присвоения Ребёнком расширенного и углублённого объёма знаний и умений соответствующего качества*. * (Задачи по объёму и глубине знаний и умений, принадлежащих присвоению Ребёнком, более подробно рассмотрены в разделах X-X1 «Содержание образования».)**

Первое качество

Знания являются личностным достоянием Ребёнка; через них и на их основе он создаёт в себе свою личностную позицию, личностные ориентации, точку зрения, мировоззрение; выражает и утверждает себя посредством осуществления разных видов деятельности.

Второе качество

Знания помогают Ребёнку углубляться в жизнь, в жизненные явления, объяснять их себе и другим, осознавать причины и последствия иных жизненных явлений; знания призывают его заботиться об улучшении жизни, предостерегают его от последствий необдуманных действий и высказываний.

Третье качество

Знания расширяют сознание Ребёнка, помогают ему осмысливать явления природы, думать о строении Вселенной, о Беспредельности, о назначении человека в жизни, о своей миссии в жизни, о своём долге перед Землёй и человечеством, перед Космосом. Знания расширяют и обогащают духовную жизнь Ребёнка.

Четвёртое качество

Присвоенные знания наделяются силе магнитного притяжения других знаний, стремлением к более углублённым знаниям, поискам, открытиям; новые знания способны придавать ясность уже присвоенным, приводить их в новый порядок, рождать внутри Ребёнка духовные знания, вызывать интуицию постижение, схватывание, эврику.

Пятое качество

Объём, глубина, открытость знаний и личностная устремлённость к дальнейшему их углублению и совершенствованию служат базой для успешного присвоения Ребёнком цикла знаний последующего этапа образования.

Школа Жизни в качестве основы целей Образования **провозглашает обще человеческие ценности, но ведёт Ребёнка к этим ценностям через постижение общечеловеческих ценностей своего народа, своей нации, своей страны, своей Родины.**

Она воспитывает и развивает в Ребёнке Дух народа, страны, нации, к которой он принадлежит, и через него приобщает его к Духу Планетарному. Эта важнейшая особенность целей Школы Жизни облекается понятием **Любовь к Родине.** Любовь к человечеству вмещает в себя любовь к Родине, любовь к своему народу. Не без причины рождается человек в определённой стране и принадлежит определённому народу.

Эта принадлежность таит в себе и долг перед Родиной, и условия служения своей миссии. Особая любовь к Родине не есть чувство узкое и несовершенное. А несовершенство дел на Родине не уменьшает устремлённость к ней. Люди нередко отвергают Родину вследствие разных превосходящих обстоятельств. В смутах теряется достоинство человеческое. Нередко они произносят старую, циничную пословицу — "где хорошо, там и родина". Большое заблуждение в таком цинизме. Поистине, тот может лучше служить человечеству, кто сделает это во имя Родины. Крылья могут нести человека по всему миру. Он будет любить всё человечество, но он будет знать, что служит Родине и выполняет свой долг, свою миссию перед Родиной и перед человечеством. Задача воспитания любви к Родине, воспитания национального Духа своего

народа должна прослеживаться в текстах и подтекстах содержания образования, она должна сопровождать, видимо и невидимо, образовательный процесс.

IX. Структура Школы Жизни

Школа Жизни составляет начальное или элементарное звено общеобразовательной школы. Невзирая на то, в какой форме она существует — как самостоятельная школа со своим административным управлением или как комплект классов в общеобразовательной школе, она не теряет своей автономной зависимости от общеобразовательной школы хотя бы в содержании образования. Кроме того, детям, окончившим первую ступень школы, придётся продолжать образование на второй ступени, ибо этого требует государственный закон о базовом образовании.

Структура Школы Жизни вариативна.
Она может быть:

1) четырёхлетняя с I, II, III,IV классами, с началом школьной жизни с 6—7-летнего возраста;
2) шестилетняя элементарная с I, II, III, IV, V и VI классами, с началом школьной жизни с 6—7-летнего возраста.

Эти основные типы начальной (элементарной) школы, особенно четырёхлетние и шестилетние, могут иметь в качестве составных как по содержанию, так и организационно нулевые классы (для 5—6-летних детей) или ещё и подготовительные группы (для 4—5-летних детей). В таком случае возникнут еще следующие варианты:

3) пятилетняя с нулевым и I, II, III, IV классами, с началом школьной жизни с 5—6-летнего возраста;
4) шестилетняя с подготовительной группой, нулевым и I, II, III и IVклассами, с поступлением в школу с 4—5-летнего возраста;
5) семилетняя с нулевым и I, II, III, IУ, V и VI классами, с приёмом детей с 5—6-летнего возраста;
6) восьмилетняя с подготовительной группой, нулевым и I, II, III, IУ, V и VI классами, с приёмом детей с 4—5-летнего возраста.,

К данной вариативности добавляется ещё рабочий режим школы: с обычным школьным

днём, продлённым днём или полным днём. Эти особенности школьного дня вносят свою специфику в каждый вариант. Становится необходимым лавировать содержанием образования, количеством образовательных курсов и факультативов; необходимо внести изменения в организацию жизни детей в школе и в семье, в способах самостоятельной работы детей и т.д. В каждом конкретном случае Школа Жизни с той или иной структурой и рабочим днём, а также с учётом местных условий требует специального обдумывания, исходя из общих принципов гуманно-личностного подхода и предлагаемого содержания образования. Рекомендуется создавать Школу Жизни с приёмом детей с 4- и 5-летнего возраста и с режимом полного дня.

Каждый вариант требует специфических условий и соответствующей предметно-пространственной среды, а также соразмерных для детского восприятия содержания образования, методов и форм педагогической деятельности. Дети, прошедшие подготовительную группу и; нулевой класс, в первые классы приходят с более системным опытом в нравственно-духовном развитии и познании, и они могут преемственно продолжать жизнь в начальных классах, не тратя времени на адаптацию к школьной жизни и на уже присвоенное в предыдущий период. Темп продвижения будет ускорен, содержание образования будет расширено и углублено.

В Школах Жизни, в которых приём ведётся с 6—7-летнего возраста, детям придётся адаптироваться к школьной жизни, обрести первоначальное развитие и присвоить первоначальные знания и умения. Содержание образования, естественно, подвергнется изменениям в соответствии с возможностями детей. Нельзя утверждать, что дети, прошедшие 5—6-летнюю Школу Жизни, в дальнейшем всегда будут опережать в своём духовном, нравственном и познавательном развитии детей, которые закончили четырёхлетнюю Школу Жизни, ибо в этом возрасте ещё не исчерпан период выявления скрытых возможностей и их ускоренного

«Все люди по природе стремятся к знанию, и доказательство этому — их любовь к новым впечатлениям».
Аристотель.
«Антология Гуманной Педагогики».

развития.

В Школу Жизни дети зачисляются на основе медицинского заключения об их физическом и умственном здоровье. **Не применяется никакое тестирование для определения их готовности к обучению**, когда выявляются лишь внешние знания и умения вместо скрытых возможностей и уровней развитости. Тесты, фиксирующие внешние знания и умения, или даже уровни развитости детей с целью установления их готовности к обучению, несостоятельны для Школы Жизни хотя бы по той причине, что в этой школе ведущим является образовательный процесс, который нацелен на развитие целостной личности Ребёнка, на становление его духовной, нравственной и познавательной сфер, на воспитание в нём жизни. Тесты на обучаемость не могут прогнозировать возможность "образуемости". Принцип заключается в том, что, несмотря на больший объём содержания образования и повышенный уровень познавательной деятельности, — любой нормальный ребёнок, физически здоровый и умственно полноценный, даже без знания букв и умения читать, без знания простого счёта и т.д. — будет в состоянии успешно продвигаться в своём духовном и познавательном развитии. И дети эти ни на йоту не будут отставать от детей, которых тестировали лишь на обучаемость, а затем вовлекли в авторитарный процесс обучения.

Количество детей в подготовительной группе и нулевом классе колеблется от 8 до 14. На занятиях по иностранным языкам группа из 14 детей делится на две подгруппы. Количество детей в I—IУ классах колеблется от 8 до 24. В последнем случае на занятиях по иностранным языкам класс делится на три подгруппы.

В Школе Жизни может быть несколько параллельных подготовительных групп, нулевых и I—IV (I—VI) классов, однако с тем расчётом, чтобы в школе было не более 200 ребятишек.

См. схему в папке «Вариативность структуры школы Жизни…»

В Школе Жизни допускается, чтобы Ребёнок, обнаруживший продвинутый уровень раз-

витости в нравственно-духовном и познавательном плане, до истечения срока перешёл в следующий класс, или был принят прямо во второй класс, или, минуя какой-нибудь (II, III, IV) класс, перешёл в следующий. Однако только по объёму знаний такие скачки из класса в класс в Школе Жизни не поощряются.

Допускается также, чтобы учитель (ансамбль учителей), с помощью более современных методов, ускорил нравственно-духовное и умственное развитие всех детей класса и досрочно завершил качественное присвоение ими содержания отдельных или всех образовательных курсов. В таких случаях возможно: или целесообразное углубление содержания образования отдельных (досрочно усвоенных) образовательных курсов, или сокращение сроков начальной ступени и переход на усвоение образовательных курсов последующей ступени.

Общее руководство Школой Жизни, если она самостоятельная, желательно осуществлять коллегиально, с помощью педагогического совета под руководством выбранного или назначенного **главного попечителя.** Попечитель Школы Жизни осуществляет решения и рекомендации совета. Если Школа Жизни находится в составе общеобразовательной школы, то в роли попечителя может выступать заместитель директора по начальным классам, которого выбирает педагогический совет или назначает директор. Членами совета являются **ведущие** учителя Школы Жизни. Совет решает все вопросы образовательного и методического плана, обсуждает результаты своего образовательного процесса с детьми, оценивает творческие находки и начинания.

Каждый класс в Школе Жизни ведёт один или как можно меньшее количество (от двух до шести) учителей, образующих группу или, скорее, **педагогический ансамбль.** Группа (ансамбль) составляется ведущим учителем (руководителем класса), который назначается до набора класса. Ведущий учитель (руководитель класса), по согласованию с главным попечителем, приглашает коллег для работы в классе.

Они составляют **ансамбль**, **группу единомышленников** и под руководством ведущего **согласованно осуществляют образовательный процесс,** исходя из основных принципов и положений гуманно-личностного

подхода к детям. Главный учитель вправе поставить вопрос об отстранении от работы с классом того или иного учителя, который нарушает единство деятельности и вносит диссонанс в образовательный процесс.

В Школе Жизни имеются медицинская, коррекционная, психологическая и методическая службы.

Медицинская служба ведёт постоянное наблюдение за здоровьем детей, предотвращает болезни, проводит меры медицинской профилактики.

Коррекционная служба выявляет разные нарушения и отклонения в функциональной деятельности детей и ведёт индивидуальную и групповую коррекционную работу.

Психологическая служба: изучает психологические особенности и проявления каждого ребёнка; прогнозирует ближайшую линию развития ребёнка; измеряет зоны развития и уровни тревожности у каждого ребенка; анализирует условия жизни и взаимоотношений ребёнка в семье, в школе, в другом *окружении со*ставляет рекомендации для учительских групп, для родителей и для своей работы в создании вокруг ребёнка психологического комфорта.

Каждый психолог Школы Жизни является задушевным другом для детей. Психологическая служба свою работу осуществляет в тесной связи с другими службами.

Методическая служба занимается разработкой познавательных материалов, методических вопросов, обобщает опыт работы учителей, организует курсы и семинары по повышению квалификации и мастерства, проводит научно-практические конференции, создаёт родительский семинар (университет) и руководит им.

Каждая служба ведёт образовательную работу среди детей и родителей.

Школа Жизни может быть создана по следующей схеме.

См. в папке схему «Общая примерная схема Школы Жизни»

Схема может быть изменена в зависимости от местных условий и соображений.

X. Принцип построения образовательных курсов Школы Жизни. Урок в Школе Жизни

Понятия **Содержание образования, Образовательный план, Образовательный курс** употребляются взамен понятий Содержание обучения, Учебный план, Учебная дисциплина. Этим подчёркивается важность сути **образования** в Школе Жизни вместо обучения и учения. Стилистика педагогической речи может затронуть эти понятия тоже, однако всегда с акцентом значимости образования.

Перед содержанием образования в Школе Жизни ставятся два обязательных условия:

первое — содержание образования Школы Жизни должно вобрать в себя все исходные данные базовых образовательных (учебных) планов и программ; то есть Ребёнок, окончивший Школу Жизни, должен владеть всеми теми знаниями, умениями и навыками, которые предъявляются детям начальных классов общеобразовательных школ;

второе — содержание образования в Школе Жизни должно быть расширено, углублено, дополнено теми знаниями и видами деятельности, организовано в тех формах синкретности, интеграции или дифференциации, которые отвечают основным положениям гуманно-личностной педагогики. Исходя из этого, Ребёнок, завершивший курс начального образования в Школе Жизни, должен обнаружить значительно более повышенный уровень в духовно-нравственных и познавательных сферах.

В гарантированном достижении целей и задач Школы Жизни особая роль отводится своевременному или даже преждевременному выращиванию и развитию в детях до первоначального рабочего уровня некоторых важнейших **глобальных умений и способностей.** С их помощью Ребёнок окажется в состоянии развернуть разностороннюю деятельность (познавательную, нравственную, общественную, трудовую, творческую и т.д.), проявить индивидуальные задатки и утвердить свою личностную направленность. Они приобщат Ребёнка к высшим формам культурной жизни, выведут его на более широкие просторы личностной активности, углубят и расширят мотивационные источники деятельностей. Те

«Свет есть невидимое Пламя, который не горит, но воспламеняет всё, до чего он касается, и даёт жизнь».

Иисус Христос
и его ученики.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 1996.

же самые глобальные умения и способности помогут ему вести успешную познавательную деятельность на последующих ступенях образования и заниматься самосовершенствованием.

Такими **глобальными** умениями и способностями, такими психическими силами являются: **познавательное чтение, письменноречевая деятельность, лингвистическое чутьё, математическое воображение, духовная жизнь, постижение прекрасного, планирование деятельности, смелость и выносливость, общение, речевая и познавательная деятельность на иностранном языке (языках) и др.**

Эти силы, эти способности развиваются и выращиваются на определённом содержательном материале. Однако **вместо того, чтобы во главу угла ставить цель усвоения знаний, в процессе которого участвуют эти силы, ведущей становится задача выращивания и развития этих сил с помощью особо организованных знаний.**

Этот принцип кладётся в основу разработки содержания конкретных программ по тому или иному образовательному курсу.

На последующих ступенях образования ситуация изменится; знания приобретут ведущую роль, а их успешному присвоению будут способствовать глобальные умения и способности, развитие которых будет соподчинённым им явлением.

В Образовательном плане Школы Жизни изменены обычные названия образовательных курсов. В их формулировках раскрываются:

1) личностная и жизненная значимость этой системы знаний, способности или качества характера;

2) необходимость построения образовательных программ с учётом принципа деятельности;

3) исключительная важность бережного отношения к каждой единице запланированного времени;

4) ответственность за качество результата.

Содержание образовательных курсов представляет своего рода форму синкретного соединения определённых знаний и соответствующих видов деятельности, в силу чего нельзя говорить о них как об учебных дисциплинах (учебных предметах) в обычном

значении этого понятия. Потому вводится понятие **Образовательный курс.**

В формулировки основных образовательных курсов вводится также понятие **Урок.** Этим подчёркивается, что в Школе Жизни уроки остаются как важнейшие ступеньки духовного, нравственного и познавательного восхождения детей.

Понятие **Урок** тоже является базисным для гуманно-личностной педагогики. Его содержание для нас открывается через поиск его изначальной сути. Если принять, что слово это состоит из двух слагаемых — **У+Рок,** то получим следующую расшифровку. **«У»** в данном случае будет эквивалентом санскритского **УРА,** что означает Свет. В нём же мыслится: **Высший Логос, Слово, Бог, Жизнь, Любовь** (см.: *"В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог... В нём была жизнь, и жизнь была свет человеков ". — **Евангелие от Иоанна).*** А **РОК** следует понимать как **Судьбу,** которая складывается, зарождается именно в данное время. Таким образом, надо полагать, что изначальная семантика слова **УРОК** вмещает в себя следующее смысловое содержание: **Свет Судьбы, Жизнь Судьбы, Первоначальное Божественное начало Судьбы; Судьба, зарождающаяся (складывающаяся, восходящая) через Свет, через Логос (Слово), через Жизнь, через Любовь.** Понятие **Свет** содержит в себе также суть синтеза духовности и знаний.

Данное определение семантической основы понятия **УРОК** подводит к выводу, что в Школе Жизни **УРОК является важнейшей, ведущей формой процесса творения судьбы детей; в нём аккумулируется жизнь Ребёнка, жизнь детей, и обогащается она Светом духовности и знаний.** В Школе Жизни урок не есть основная форма организации процесса обучения, как это принято в традиционной педагогике, — **Урок есть аккумулятор жизни детей, он есть сама жизнь детей.**

На каждый образовательный курс отводится ограниченное количество времени в виде уроков (их в каждом классе в год примерно от 750 до 850, в зависимости от количества рабочих дней в неделе и в учебном году в целом и

от предельного количества уроков в неделю). Включением в название образовательных курсов понятия Урок подчёркивается также функциональная направленность знаний и умений, присваиваемых на уроках. Однако уроки в Школе Жизни резко меняют свою обычную структуру и направленность и, как уже было сказано, приобретают качества уроков жизни и аккумулируют в себе жизнь Ребёнка.

XI. Образовательный план. О ведущих идеях образовательных курсов Школы Жизни

«Воспитательное влияние литературного произведения на младших школьников может быть обеспечено только в том случае, если описанные в нём судьбы людей, образы и картины действительности будут пережиты ими как реальные, призывающие их к сочувствию».
Ш. Амонашвили. Педагогическая симфония.

Образовательный план делится на основной и дополнительный циклы образовательных курсов. Ниже даётся перечень образовательных курсов основного плана без обычного распределения часов на каждый из них. **Распределение часов остаётся за организаторами Школы Жизни, за её советом, за учителями;** принимаются во внимание разумные пожелания родителей.

Основной цикл образовательных курсов Школы Жизни

1. Уроки познавательного чтения.
2. Уроки письменноречевой деятельности.
3. Уроки родного языка.
4. Уроки математических воображений.
5. Уроки духовной жизни.
6. Уроки постижения красоты.
7. Уроки планирования и деятельности.
8. Уроки смелости и выносливости.
9. Уроки о природе.
10. Уроки о мире наук.
11. Уроки общения.
12. Уроки иностранной речи.
13. Уроки игры в шахматы.
14. Уроки компьютерной грамотности.

Данное содержание основного образовательного плана может быть частично изменено, сокращено или дополнено курсами или темами. Вовсе не обязательно, чтобы тот или иной курс или тема стояли в расписании в течение целого года. Расписание может меняться, могут быть введены краткосрочные курсы или темы, при завершении которых их место займут другие. Можно маневрировать количеством уроков в зависимости от подготовки детей. Можно также концентрировать уроки,

чтобы способом "погружения" давать детям возможность углубиться в ту или иную тему.

Ниже даётся краткая характеристика ведущих идей по каждому образовательному курсу. Они могут быть использованы при разработке конкретных программ по этим курсам, а также при создании разного рода образовательного материала.

1. Уроки познавательного чтения

«Не ленись читать древние книги, ибо в них ты легко отыщешь и то, что иные с таким трудом обретали в житейском опыте, и постигнешь всё: усердных мужей добродетели (как и пороки злобных), различные смыслы жизни и разных вещей перемены, непостоянство мира и падение власти, а проще сказать—воздаянье за все поступки, награду за подвиги и деяния...»
Соломон.
«Антология Гуманной Педагогики». М,, 1997.

Познавательное чтение есть важнейшая глобальная способность, которая в дальнейшем процессе духовного и познавательного развития, личностного становления, трудовой и творческой деятельности человека играет исключительную роль. Она становится личностным приобретением, имеет свой мотивационный источник.

Что такое познавательное чтение как глобальное умение, содержащее внутри себя обслуживающую его систему умений и навыков? Познавательное чтение помогает человеку: проявлять выборочный интерес к печатной информации, с меньшей затратой сил извлекать из неё нужные знания, решать жизненные, деловые, познавательные задачи с помощью сочетания этого вида чтения с другими видами активности и т.д. Чтение нужно человеку не для того, чтобы читать быстро вслух или про себя, а для того, чтобы познавать.

Обычные программы начальных школ ориентируют учителя на навык скорочтения.
Такая нацеленность, во-первых, обедняет мотивационное отношение ребёнка к чтению, во-вторых, делает процесс обучения чтению, то есть выработку навыка чтения, скучным для ребёнка, в-третьих, задерживает его развитие, так как усвоение навыка чтения, несмотря на свои сложности, всё же есть низкий уровень для реальных возможностей ребёнка.

Способность к познавательному чтению следует выращивать в Ребёнке, действительно образовывать как личностное качество. В Школе Жизни вопрос познавательного чтения стоит именно так. Среди важнейших глобальных способностей познавательное чтение может стать золотым ключом для остальных.

Выращивание и развитие познавательного чтения в Школе Жизни достигается по определённой программе и специфическими методи-

ческими путями, последовательная схема которых имеет такую структуру:

• объективация речевой действительности, слова и смысловых единиц;

• овладение способом структурного анализа звукового состава слова с помощью материализованных действий;

• овладение способом структурного анализа словесного состава смысловых единиц;

• "запись" и "чтение" слов с помощью условных графических знаков (кружочков), обозначающих буквы, квазичтение и квазиписьмо; • постоянное предъявление всех букв алфавита для установочного восприятия;

•решение познавательных задач с помощью квазичтения;

• решение познавательных задач с помощью первоначального чтения;

• чтение варьированных текстов и решение познавательных задач при чтении;

• поддержание и поощрение опережающих устремлений детей;

• праздник завершения букваря (ноябрь-декабрь);

Примечание.

В принципе возможно, чтобы дети овладели первоначальным умением познавательного чтения в нулевом классе. Материализованные действия с красочными фишками, условные знаки, необычной формы познавательные задачи, тексты и информативная ценность их содержания, максимальное приложение сил и утверждение себя через постоянный успех — всё это и ещё другие подобного рода средства делают процесс присвоения познавательного чтения интересным и притягательным для пятилетних детей.

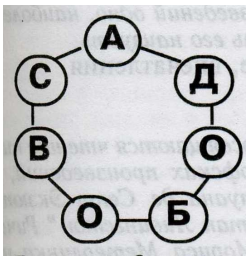
• чтение книжек, предлагаемых детям в виде печатного текста на раскрытом формате бумаги (надо сложить бумагу, сшить книжку, оформить художественно, пояснить слова, поставить вопросы к тексту);

Примечание.

Детям даётся 15—20 таких книг в каждом классе. Они создают личную библиотеку каждого ребёнка.

• выпуск сборников с образцами

«—Вот мой секрет сегодня... Отгадайте, кто сможет, и шепните мне на ухо...



Быстро подхожу к тому, кто зовёт меня. Каждый нашёптывает мне на ухо свою разгадку секрета. Кому помогаю, кому усложняю задачу, «ошибаюсь» сам, приношу извинения.

За две-три минуты секрет разгадан почти всеми.

—Откроем секрет? Подаю знак рукой, и Дети хором произносят:

—Свобода!

—Нравится слово?.. Оно ваше... Не потеряйте!»

народного творчества, с набором любимых стихотворений, с сообщениями из газет
и журналов о необычных явлениях и т.д.;

Примечание.

Каждый ребёнок готовит несколько страниц для таких сборников, то есть предварительно ищет нужный материал в разных книгах и журналах. В каждом классе выпускается в год 10—15 таких сборников (или "томов ") с образцами народного творчества.

• участие в работе авторского коллектива по созданию "учебников": "Поэзия", "Басня", "Рассказ";

Примечание.

Авторские коллективы из 3—5 ребят готовят такие "учебники ", которыми в дальнейшем пользуются все.

• "мои страницы в учебнике";

Примечание.

Ребёнок вклеивает в книгу для чтения страницы с понравившимися ему произведениями, чем частично заменяет для себя учебный материал.

• выбор произведения для заучивания;

Примечание.

Каждому предлагается выбрать из трёх-четырёх поэтических произведений одно, наиболее понравившееся, и выучить его наизусть.

• чтение, размышление, впечатления.

Примечание.

Специальные уроки посвящаются чтению таких эмоциональных и философских произведений, как *"Маленький принц " Антуана де Сент-Экзюпери, "Чайка по имени Джонатан Ливингстон " Ричарда Баха, "Синяя птица" Мориса Метерлинка и др.*

Вся работа по выращиванию и развитии познавательного чтения в детях ведётся в особой атмосфере: свободный выбор, самостоятельные высказывания, проявление собственного читательского вкуса, пересказ содержания прочитанных книг другим и т.д. В целом — в условиях культивирования чтения

и почтительного отношения к книгам.

Познавательное чтение сразу после возникновения начинает функционировать и в процессе присвоения содержания других образовательных курсов. Возникновение этой глобальной способности даёт возможность расширить и углубить содержание других образовательных курсов.

2. Уроки письменноречевой деятельности

Письменная речь тоже является важнейшей глобальной способностью, открывающей перед Ребёнком широкие возможности для его многогранной духовной, культурной, познавательной жизни, для обогащения общения. Если не выращивать и не развивать её с помощью целенаправленного содержания и методики, то тем самым будет задержано раскрытие в Ребёнке других возможностей, которые могут проявиться с помощью письменной речи, и, кроме того, спонтанно возникшая письменная речь будет страдать от неполноты, несовершенства, может быть, от слабой мотивации.

Сложившаяся методика обучения письму уводит детей от этой способности, отодвигает её возникновение на "потом" или же подменяет суть развития письменной речи обучением сумме таких навыков, которые хотя и участвуют в письменноречевой деятельности, однако не создают письменную речь (каллиграфия, орфография, пунктуация). Традиционная методика основное внимание уделяет навыку письма и ошибочно полагает, что навыки письма вместе с развитой устной речью без особых трудностей породят письменноречевое умение. Однако в силу резких различий между устной и письменной речью такая возможность лишена гарантии.

Самыми отличительными свойствами письменноречевой деятельности являются: отвлечённость от ситуации и собеседника; лишение экспрессии и звучания; развёрнутость, логичность, полнота и завершённость; многократная замедленность оформления на бумаге мыслей и необходимость задерживания в голове возникших мыслей; отдалённость мотивов.

По сравнению с письменной речью устная

речь характеризуется диаметрально противоположными качествами. Если устную речь считать арифметикой, то письменная речь будет алгеброй речи (Л.С. Выготский).

В Школе Жизни вопрос о выращивании и образовании письменноречевой способности у детей решается на базе специфической программы и методики, схема которых предстаёт в следующем виде (некоторые пункты едины для выращивания познавательного чтения и письменной речи; здесь они повторяются для представления целостной картины схемы):

- объективация речевой действительности, слова и смысловых единиц;
- овладение способом структурного анализа звукового состава слова и его графического изображения с помощью условных знаков (кружочков);
- овладение способом структурного анализа словесного состава смысловой единицы и её графическое изображение с помощью условных знаков (коротких горизонтальных линий или полосок);
- "письмо" слов и предложений (квазиписьмо) с помощью условных графических знаков;
- "письмо" предложений о собственных впечатлениях, переживаниях, интересах и т.д.;
- "письмо" с помощью букв и условных графических знаков.

В Школе Жизни письменноречевая способность даёт свои первые плоды в феврале-марте, когда дети в состоянии написать маленькие рассказы о своих впечатлениях, отношениях, радостях, огорчениях. В конце первого класса эта способность находится уже в стадии активного созревания и функционирования. Этот результат может возникнуть на 3—4 месяца раньше, если дети прошли образовательный курс подготовительной группы или нулевого класса Школы Жизни. В дальнейшем содержание письменноречевой деятельности расширяется и углубляется. Она часто направляется на познание Ребёнком самого себя, на оценку своих взаимоотношений с близкими и друзьями, с действительностью, на совершенствование своего характера. С помощью письменной речи дети размышляют о разных волнующих их проблемах,

философствуют, мечтают, занимаются литературным творчеством. Письменная речь становится светильником души, одной из форм духовной жизни. Дальнейшее выращивание и образование письменноречевой деятельности происходит примерно по следующему содержанию:

• письмо рассказов по картинкам; • развитие умений: задерживать мысль в голове при её изложении на бумаге; подбирать слова для точного, образного выражения мысли; строить правильные конструкции предложений; иметь в виду возможного читателя; размышлять письменно; править текст; чувствовать необходимость стилистики;

• письмо сочинений на свободные темы, сочинение рассказов, сказок, стихотворений, басен; • выпуск книг с собственными произведениями;

запись дневников;

• выпуск газет;

• письмо отзывов, рецензий; письменноречевые размышления о себе, о близких, о явлениях жизни;

• письма к близким, к друзьям; знакомство по переписке;

• написание докладов для школьных "научных" обсуждений и т.д.

Вокруг Ребёнка создаётся читательская среда: ребята, учителя, близкие люди проявляют интерес к его книгам, сочинениям, докладам, газетам, читают их, высказывают своё мнение. Читательское окружение и отношение делает мотив письменноречевой деятельности для Ребёнка актуальным.

Уроки письма заряжаются творческой атмосферой, **воцаряется тишина,** которая не нарушается даже учителем; в иных случаях вместе с детьми сочинение пишет учитель, потом дети обсуждают его работу.

Некоторые составные письменноречевой деятельности выращиваются и развиваются в плане устной речи (подбор слова, логичность и полнота текста, стилистика речи, хранение мыслей и др.), то есть **развитие устной речи в какой-то степени происходит на основе письменной речи.** Это даёт двойной результат: во-первых, убыстряется становление письменной речи, во-вторых,

более качественно развивается сама устная речь, так как "алгебра речи" предоставляет свои более совершенные способы "арифметике речи".

В Школе Жизни такие виды письма, как диктант, списывание, письменные ответы на вопросы, письмо заученных текстов, пересказ "своими" словами и др., **ограничены** и приобретают служебную роль, как неэффективные для развития самой письменной речи. Письменноречевая деятельность есть форма проявления, развития, утверждения личности в Ребёнке, а эти виды письма далеки от такой цели.

Письменноречевая деятельность требует навыка скорого и разборчивого письма. Становление этого навыка происходит в связи с такими видами упражнений, которые включают в себя элементы письменноречевой (а вначале квазиписьменноречевой) деятельности, то есть графика письма вырабатывается не как **самостоятельный навык, а как составной и подчинённый элемент глобального умения письменноречевой деятельности.** Эта задача в Школе Жизни решается с помощью специальных письменных упражнений, которые включают в себя задачи письменноречевого характера с выполнением упражнений, связанных с формированием навыка письма. Такого рода задачи, которыми предваряются упражнения по овладению основными графическими движениями и внутренней структурой рукописного шрифта (а не письмом элементов букв), даются детям в тетрадях на печатной основе.

В Школе Жизни поддерживается письмо левой рукой у детей-левшей.

3. Уроки родного языка

Эти уроки могут быть введены в Школе Жизни позднее — со второго класса. Задача их заключается в том, чтобы, во-первых, помочь Ребёнку понять системность, то есть грамматику родного языка, постичь его законы, развить в себе умения и навыки говорить правильно, образно, экспрессивно, писать орфографически, пунктуационно и стилистически грамотно. Уроки родного языка должны развить в Ребёнке умение

воспринимать красоту и богатство родной речи, развить в нём любовь, уважение и бережное к ней отношение. Следует учитывать ту возможность, что в более глубоком осмыслении строя родного языка ребёнку может помочь изучение иностранного (иностранных) языка. Здесь понадобится определить содержание и методические тонкости для такой работы.

Содержание уроков родного языка направлено на усвоение детьми закономерностей словесности, на развитие в них природного чутья к образности речи, словотворчества и словообразования.

В Школе Жизни, с помощью особой организации содержания языкового и соответствующего печатного материала, Ребёнок ставится в положение исследователя закономерностей и системности родного языка, он открывает обобщённые правила применения пунктуации, решения орфографических задач и задач правильного произношения и говорения.

4. Уроки математического воображения

Воображение и допущение составляют одну из основ математического мышления. А воображение и воображаемая деятельность — характерная черта души Ребёнка. Исходя из этого, математика может дать обильную пищу духовным и познавательным силам детей, если содержание этого образовательного курса направить на развитие в них такой глобальной способности, какой является математическое воображение. С этой точки зрения следует переосмыслить обычное содержание программы по математике для начальных классов, основные требования которой находятся в рамках простого счёта и знаний ограниченного круга элементарных геометрических фигур, а также формирования определённых способов мышления. Способность к математическому воображению поможет Ребёнку расширить сознание, ибо он соприкоснётся с действительностью разных миров. Стержнем образовательного курса "Уроки математического воображения" должно стать осмысление таких реалий, как:

Беспредельность и Вечность,
Мироздание и Космос,

Порядок и Гармония,

Многообразие и Целесообразность.

На пути постижения смысла этих реалий должны быть развиты составные компоненты процесса математического воображения:

Допущение, Наблюдение, Измерение,
Сравнение, Суждение, Анализ,
Доказательство, Обобщение, Интуиция,
Восхождение мысли от конкретного
к абстрактному, от общего к частному.

Развитие математического воображения со всеми сопутствующими ему свойствами будет опираться на определённый и особо организованный математический материал. В это содержание будут включены также:

Счёт с открытием таблицы Пифагора и таблицы умножения;

Широкий круг геометрических фигур — плоских и объёмных, способы их построения;

Измерения площади и объёма;

Простые теоремы со способами доказательства; Аксиомы;

Занимательные задания и интересные истории о математиках и математических явлениях.

«Кто желает воспитать ребёнка, тот должен пробудить и укрепить в нём духовность его инстинкта. Если дух в глубине бессознательного будет пробуждён и если инстинкт будет обрадован и осчастливлен этим пробуждением, то в жизни ребёнка свершится важнейшее событие и дитя справится со всеми затруднениями и соблазнами предстоящей жизни: ибо «ангел» будет бодрствовать в его душе и человек никогда не станет «волком»».

И. Ильин.

«Антология Гуманной Педагогики».

5. Уроки духовной жизни

Человек без духовной жизни не существует. От качества, содержания, направленности духовной жизни по сути своей должно зависеть качество самой личности человека. В своей духовной жизни человек строит миры и разрушает их, творит добро и зло, страдает и торжествует, возвышается и падает, находит силы и теряет силы, рождается и умирает. Духовная жизнь есть высший план бытия, она есть личная принадлежность каждого человека, она закрыта для других. От самого человека зависит, насколько он откроется другим, доверит другим свои сокровенные помыслы, переживания, мечтания, планы и т.д. Однако как бы он ни открылся другим, всё равно это будет только малая часть той многогранности, что находится в нём. Духовная жизнь есть высший план бытия, она есть та скрытая, нематериализованная действительность, которая творит как внутреннюю, так и внешнюю, материализованную действительность. Без духовной жизни не было бы той человеческой культуры, которая,

создавалась веками. Упадок духовной жизни задерживает эволюцию человечества, подъём духовной жизни определяет его расцвет и прогресс. Источник духовной жизни человек несёт в себе от рождения, как главное качество духа, однако это качество может быть более или менее совершенно. Отсюда исключительная необходимость развивать, воспитывать, образовывать духовную жизнь Ребёнка.

Следует только сожалеть, что традиционная школа, а также многие инновационные школы недооценивают значение духовной жизни в человеке, и ребёнок предоставлен самому себе в сотворении своего духовного мира и образа жизни в нём. Это есть величайшая трудность для Ребёнка, и она редко увенчивается успехом. Не будет никакого преувеличения, если сказать, **что действительный образовательный процесс, строящийся на началах гуманно-личностного подхода, есть в первую очередь процесс облагораживания души и сердца Ребёнка, обогащения его духовного мира и мотивационного обеспечения жизни в нём.** В Душе и сердце Ребёнка должны быть поселены: светлые образы, мысли и мечтания — чувство прекрасного, стремление к самопознанию и саморазвитию; понимание беспредельности; ответственность за свои мысли; устремлённость к благу; мужество и бесстрашие; служение планетарной и космической эволюции; чувства заботы и сострадания, радости и восхищения; сознание жизни, смерти и бессмертия...

Находясь среди светлых и возвышенных образов, располагая таким богатством, душа начинает жить и трудиться, создаёт свой мир, творит и притягивает новые образы. В этом духовном мире высшие знания будут одухотворены, умножены и возвращены людям в виде результатов познавательного труда, творчества, общения, созидания нравственных и культурных ценностей, в виде плодов физического труда, в виде любви к ближнему, к Родине, в виде преданности и мужества.

Нынешние перемены в обществе обостряют вопрос о воспитании правильного отношения детей к вещам и собственности. Пристра-

«Спросят:
как перейти жизнь?
Отвечайте: как по
струне бездну—
красиво, бережно и стремительно».
Живая Этика.
«Антология Гуманной
Педагогики». М., 1999.

«Жизнь человека есть стремление к благу. И свет этот не может быть тьмою. Истинно есть для человека только этот единый свет, грядущий в душе его».
Л. Толстой.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 1997.

стие к вещам и собственности, поглощённость заботами о личных материальных благах и приобретениях обедняют духовный мир человека, суживают сознание, огрубляют сердце, рождают в нём асоциальные мысли, мотивы и поступки.

Речь здесь не идёт о создании необходимого комфорта, стимулирующего творческий труд, и о приобретениях, сделанных на правовой основе, трудом и талантом. Не идёт речь и о безрассудных тратах богатств. Речь идёт о духовных опорах пользования собственностью, о том, чтобы человек освободился от ядовитого дыхания собственности. Можно иметь вещи, богатство и не унижать себя чувством собственника, 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. В Школе Жизни следует разумно реализовать образовательную задачу понимания унизительного значения примата чувства собственности над другими чувствами. Воистину: тому, кто больше отдаёт, тому и воздаётся сторицей.

В Школе Жизни уроки духовной жизни создают в Ребёнке условия для рождения в нём личности, семена которой в нём были заложены изначально.

Содержание уроков духовной жизни должно быть соразмерно возможностям и опыту детей. Ниже даётся примерный перечень вопросов и тем, по которым можно строить программу этого образовательного курса:

«Когда мудрость войдёт в сердце твоё, и знание будет приятно душе твоей, тогда разум будет охранять тебя».
Соломон.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 1997.

Что такое Духовная жизнь человека?

Дух. Душа. Духовность. Сердце. Сердечность.

Что такое жизнь и как она могла возникнуть?

Качества Духа — воля, свобода, творчество познания.

Человек — кто он? Зачем и для кого рождается?

Что значит — чело-век?

Миссия каждого отдельного человека в земной жизни.

Миссия общества. Служение своей Миссии.

Человек среди людей, люди вокруг человека.

Высшие и низшие качества человека. Отрицательное отношение к грубостям и

хамству, сквернословию, курению, алкоголизму, пристрастию к вещам.
Размышления над притчей: "Однажды ученики спросили Благословенного (Будду): "Как понять исполнение заповеди отказа от собственности? Один ученик покинул все вещи, но Учитель продолжал упрекать его в собственности. Другой оставался в окружении вещей, но не заслужил упрёка ".
Как понять: чувство собственности измеряется не вещами, но мыслями?

Самопознание и саморазвитие, самоутверждение и самовоспитание.
Развитие и совершенствование духовных сил.
Стремление к возвышенному.
Красота Блага и возвышающая сила творения Блага.
Сила Духа, смелость Духа, бесстрашие.
Сердце — дом Духа.
Вся жизнь протекает через сердце.
Ничто иное не поможет так утончить сердце, как беспредельное духовное даяние; пусть каждое сердце источает потоки даров духа.
Какие бывают сердца у людей? Как воспитывать своё сердце?
Переживания Сердца. Предчувствие Сердца. Сердечность.
"Что сердце подскажет ", "Как велит сердце".
"Чувствую сердцем", "Вижу сердцем" — что означают эти высказывания?
Мудрость. Сердце — хранитель чаши мудрости.
Следовать мудрым советам. Любовь. Как любить.
Духовная Жизнь и внешняя Жизнь — их взаимосвязь.
Творчество, труд, созидание, науки, искусство, общение — проявления духовной жизни людей. Человеческая культура — материализованная форма духовной жизни людей.
Стремление совершенствовать и обогащать жизнь в окружающей среде для себя и для других; забота и мысли об улучшении условий жизни на Земле.
Природа — её красота, многообразие, её бесконечное движение. Целесообразность в Природе. Горы, долины, камни, реки, моря, леса, цветы, птицы, животные, люди, небо, Солнце, Луна, звёзды — их единство. Космос творит нашу планету. Забота о Природе на планете Земля, о здоровье самой Планеты.

«Человек был и на протяжении всей истории остаётся двойственным существом, сопричастным двум мирам — высшему Божественному миру, который он в себе отражает, миру свободному, и миру природно-естественному, в который человек погружён, судьбы которого он разделяет и который многими путями действует на человека и связывает его порукам и ногам настолько, что сознание его затмевается, забывается высшее происхождение его, сопричастность его высшей духовной действительности».
Н. Бердяев.
«Антология Гуманной Педагогики».

Космос, Вселенная, дальние миры.

Вечность и Беспредельность в Космосе. Тяга к дальним мирам. Мысленные полёты к дальним мирам. Созерцание звёздного неба.

Легенды о Высших Существах, помогающих людям в эволюционном движении.

Жизнь и Смерть — приход человека в земную жизнь и уход из жизни. Что такое воплощение? Бессмертие?

Человек стремится к совершенствованию, чтобы стать Богочеловеком.

Какие существуют религии? К чему они призывают людей?

Верить в Бога, верующий — что это значит?

Мыслить, думать — суть духовной жизни Мышление рождает мысли, мыслеформы, мыслеобразы. Они бывают светлые и тёмные, добрые и злые, радостные и грустные, высшего духовного плана и низшего духовного плана. Постоянное, неугасимое, непрерывное мышление людей — поколения за поколениями — населяет пространство огромным количеством мыслеформ и мыслеобразов разного качества и рода, создает Ноосферу планеты.

Важность уберечь Ноосферу от загрязнения, тёмными, злыми мыслеформами и мыслеобразами, обогатить её светлыми и добрыми детищами человеческого мышления. Человек, ответствен за свои мысли.

Умение управлять мышлением, думанием. Знать, о чём и как думать.

Этот перечень вопросов и тем не является строго последовательным и полным.

Основные способы проведения уроков Духовной жизни — это: беседы, рассказы учителя» **свободные обсуждения,** высказывания, аналитические суждения с привлечением собственного опыта; **чтение** легенд; **анализ** литературных произведений; **мечтания** о полётах в дальние миры, о строительстве своих городов, государств; **молчание и думание** (уроки молчания) о разных проблемах — о самом себе, о близких и родных, о добре и зле в жизни людей, об

«Духовная жизнь определяет характер, судьбу того, что с человеком делается, что им руководит в его поступках. Она, духовная жизнь, формирует личность, являясь тем высшим невидимым духовным центром, вокруг которого и в котором вся суть, весь смысл существования. Состав духовной жизни слагается из познавательной, моральной, эстетической и религиозной жизни, но в центре всей духовной жизни лежит религиозная сфера».

Зеньковский.
«Антология Гуманной Педагогики*. М., 2000.

«Человек.

Сотворен был только один человек.
Это должно служить указанием, что:
— тот, кто губит хотя бы одну человеческую душу, разрушает целый мир, а кто спасает одну душу, спасает целый мир;
— не может один человек возгордиться перед другим человеком, говоря: мой род знатнее твоего рода;
— каждому человеку следует помнить, что для него и под его ответственность сотворён мир».

«Человек на земле.
Спросили у рабби Пинхаса:
— Почему сказано: «В день, когда Бог сотворил человека на земле», а не «в день, когда Бог сотворил первого человека (Адама)»?
Он объяснил:
— Ты должен служить Творцу так, будто в мире есть лишь один человек, то есть ты сам».

. . . .И сказал Господь Моисею.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 1998.

улучшении жизни людей; **обращение** к своему сердцу; **занятия** по саморазвитию умения видеть сердцем, принимать сердцем, понимать сердцем, любить сердцем, болеть душой; повседневная практика **посылки** добрых и благих мыслей близким и родным, людям планеты, детям Земли; **запись** сновидений; **ведение дневниковых** записей о своих переживаниях; **письменноречевые размышления** о духовных вопросах; **философствование.**

Как уже было сказано, в Школе Жизни в третьем или четвёртом классе рекомендуется посвятить часть уроков чтению таких произведений, как "Маленький принц", "Чайка по имени Джонатан Ливингстон" и т.д.

На уроках же духовной жизни предлагается возвращаться к этим произведениям для более глубокого их понимания и извлечения красоты мудрости (философии духовной жизни).

6. Уроки постижения красоты

В Школе Жизни это есть интегральный образовательный курс, цель которого — выявить и развить в Ребёнке глобальную способность постижения и переживания красоты в разных её проявлениях и формах. В процессе развития этой способности раздвигаются грани духовной и нравственной жизни Ребёнка, грани его познаний, деятельности и творчества.

В то же время находящаяся в развитии способность направляет Ребёнка на самосовершенствование и утверждение прекрасного в себе и вокруг себя. Формула "Сознание красоты спасёт мир" обретёт для Ребёнка конкретный смысл и станет мотивацией многих его благих побуждений.

Важно проследить самое главное — качество интегральное™ уроков постижения красоты. Виды искусства рассматриваются как своеобразные науки, которые тоже исследуют действительность, постигают мир. Каждый вид искусства делает это своими средствами и описывает реальность языком красок, звуков, движений. Что является предметом исследования для каждого вида искусств? Таким предметом является сам человек, его мир чувств, его духовный мир, его судьба и жизнь в целом.

Если художник рисует одинокое дерево, это не означает, что ему жаль конкретное дерево, а означает, что в этом образе выражает он свою жизнь, свои познания и отношения,

жизнь людей. С помощью своих творений: художественных полотен, симфоний, балетных и драматических спектаклей, романсов и песен их создатели (художники, композиторы, артисты, балетмейстеры, режиссёры и др.) несут людям яркие образы жизни для облагораживания чувств, мыслей, взаимоотношений, жизни; доставляют им радость, волнение, вызывают сострадание, возмущение. Образы искусств украшают жизнь и быт людей.

Такая интегральность образовательного курса **"Уроки постижения красоты"** обеспечивается тем, что, кроме многих других сфер действительности, он вбирает и синтезирует в себе обычные для начальных школ предметы — музыку и изобразительное искусство, а также балет и театр.

На уроках постижения красоты дети слушают эмоциональные рассказы учителя из жизни выдающихся художников, композитеров и музыкальных исполнителей, режиссёров и артистов театра и кино, танцоров и т.д, рассказы о значении цвета и звуков в жизни, в духовном мире. Детям даётся возможность долго рассматривать качественные репродукции картин, долго слушать музыку, искать чувства, отражённые в музыке, в рисунках, в танце.

В Школе Жизни содержание образовательного курса "Уроки постижения красоты" строится примерно по следующей схеме:

Красота во всём; движение к порядку и красоте в проявленной Вселенной. Красота как высшее состояние, высший закон гармонии, порядка, целесообразности. Космос — значит "Порядок", "Устройство", "Красота ". Движение Вселенной к преобразованию хаоса и безобразия в гармонию в облике красоты.

Красота в Природе: формы, цвета, убранство, целостность, взаимообусловленность, перемещения, движения, голоса, образ жизни, горы, равнины, реки, водопады, моря, растения, их плоды, семена, леса, животные, насекомые, птицы, смена времён года, погода, облака, ветры, стихии, огонь... Принцип стремления к целесообразности и гармонии в творческом восхождении Природы. Способность видеть красоту во всех проявлениях Природы (красоту внешних форм и сочетания цветов, красоту движений, красоту закономерностей и целесообразности) и восхищаться ею, беречь всю нерукотворную красоту Природы.

«Следует от малых лет приучать усваивать красоту звука. Музыкальность нуждается в образовании. Правильно, что в каждом человеке склонность к звуку заложена, но без воспитания она спит. Человек должен слушать прекрасную музыку и пение. Иногда одна гармония уже навсегда пробудит чувства прекрасного... Без осознания значения музыки невозможно понять и звучание Природы. И, конечно, нельзя мыслить о музыке сфер — только шум будет доступен духу невежды. Песня водопада, или реки, или океана будет лишь рёвом. Ветер не принесёт мелодии и не зазвенит в лесах торжественным гимном. Любовь гармонии пропадёт для уха неоткрытого».

Живая Этика.
(Антология Гуманной Педагогики». М., 1999.

Красота Космоса: Солнечная система, восход и заход Солнца, день и ночь, Луна, звёздное небо, расположение звёзд, закон целостности и притяжения, свет, тьма, движение Земли вокруг своей оси, вокруг Солнца, порядок движения, стремление к совершенствованию. Способность видеть и чувствовать явную и скрытую красоту Космоса.

Красота жизни людей — устремлённость к совершенствованию, восхождению.

Человек — микрокосмос, носитель всей гармонии и красоты Мироздания. Красота и совершенство тела человека, красота речи, человеческого общения, красота труда; рукотворная красота, плоды человеческого труда, творчества, гения — красота архитектуры, живописи, музыки, танца, обрядов; красота созидания, ***преобразования;*** *красота научных теорий и открытий.*

Способность восхищаться и наслаждаться высшими образцами рукотворной красоты, высшими духовными ценностями.

Красота духовной жизни, красота и возвышенность мысли; красота чувств; высшая красота и гармония — любовь; красота истины; красивая душа; красота сердца;

внутреннее обаяние человека; красота человеческих взаимоотношений; стремление к самосовершенствованию и гармонии; умение создавать красивые мысленные образы, радаваться воображаемой красоте; способность чувствовать и воспринимать незримую красоту, радоваться красоте во всех! *человеческих проявлениях и возмущаться из-за бездуховности, пошлости и безвкусицы, бессердечности и жестокости.*

Преобразующая, возвышающая сила сознания красоты, способности построения и переживания красоты умом и сердцем. Стремление к упорядочиванию жизни по принципам красоты, к утверждению гармонии и порядка.

В образовательный курс "Уроки постижения красоты" включаются такие формы деятельности детей, которые помогут им накапливать в себе опыт понимания красоты: обсуждения, сравнения и оценки; слушание высших образцов классической и современной музыки, сочинение музыки и песен, пение, посещение выставок картин, оценка образцов живописи, рисование с заданием изображать чувства, стремления, настроения; посещение спектаклей; постановка спектаклей и т.д

«Песни оттуда же, откуда и цветы».
Н. Бердяев.
(Антология Гуманной Педагогики».

«В ***Штутгарте (ФРГ) меня пригласил к себе***

в гости молодой учитель русского языка. Он познакомил меня со своей семьёй — с женой, с детьми и показал свой изумительный дом: с тремя этажами, мастерскими, расположением комнат и подсобных помещений. Всё это было до такой степени красиво, удобно и уютно, что я не смог не выразить своё восхищение. А потоми изумление, когда он сказал, что дом построил сам и проект тоже разработал сам, будучи школьником. (Хотите покажу, как это делается?»И на другой день он повёл меня в мастерскую школы, где он работал. И я увидел, как ребёнок, пятого или шестого класса, строил модель дома. У него были чертежи и расчёты, над которыми работал, как он мне объяснил, два года, а теперь, совершенствуя чертежи, создавал модель будущего дома. «Я в нём буду жить, — сказал он, — сам построю!»И я ещё больше удивился, когда обнаружил, что этот (дом»своей«разумностью»превосходил дом моего друга-учителя».

Ш. Амонашвили.
Размышления о Гуманной
Педагогике. М., 1996.

7. Уроки планирования и деятельности

Любая форма конкретной деятельности и поведения осуществляется на базе уже заготовленных или специально построенных планов. Планы могут быть неосознанными, как будто их вовсе и нет, но деятельности без плана не бывает. Качество самой деятельности и её результаты предопределяются качеством плана и, разумеется, слаженностью и филигранностью знаний, умений и навыков, лежащих в основе этой деятельности. Присвоение системы знаний, умений и навыков в отрыве от создания, осмысления предварительного плана; деятельности влечёт за собой неполноценную» некачественную деятельность, с большим количеством проб и ошибок и с тратой излишнего времени, и, конечно же, продукт деятельности тоже получается некачественный.

Следует учесть ещё то недовольство, нервозность, дискомфорт, которые переживает Ребёнок, когда что-то не получается. Нужно ещё раз подчеркнуть, что **полноценность деятельности и её продукта, личностное удовлетворение процессом деятельности и её продуктом обеспечивается наличием плана, его целостностью и владением способами его реализации.**

Наличие планов в структуре деятельности следует рассматривать в качестве усилителя мотивационного импульса к деятельности. То, что получается у ребёнка, больше поощряет его, чем то, в достижении чего он не уверен. **Планирование есть глобальная способность к любому виду деятельности:** трудовой, познавательной, творческой, игровой. Сознание необходимости плана дети особенно ярко обнаруживают в ролевых играх, когда долго обсуждают, кто чем должен быть занят, как действовать согласованно, чтобы игра получилась.

В традиционной начальной школе развитию и выращиванию способности действовать по плану уделяется мало внимания; дети в лучшем случае научаются действовать по уже заготовленному плану, по образцам, по подражанию ("Делай, как я"), но не по

осмысленному построению или выбору планов. Обычные уроки труда эту проблему не решают.

В Школе Жизни содержание образовательного курса "Уроки планирования и деятельности" направлено на развитие и выращивание в детях глобальной способности строить планы и осуществлять по ним целенаправленную деятельность. **Кроме требований наращивания в Ребёнке нужных знаний и** навыков, курс отражает примерно следующий перечень вопросов:

Составные деятельности: мотив, цель, план, система способов, результат.

Значение плана в осуществлении процесса деятельности и получения результата.

Виды планов: воображаемый, схематичный, развёрнутый.

Умение создавать новые планы, выбирать из готовых планов нужный, перенимать план, разгадывать план, исходя из образца.

Планы для разных видов труда, творчества, познания

Опыт деятельности по планам. Совершенствование планов и развитие умения их создания.

Совершенствование способов (умений и навыков) деятельности по изготовлению намеченного изделия, достижению цели.

В Школе Жизни на уроках планирования и деятельности дети занимаются изготовлением разных полезных, познавательных, творческих изделий; работают с бумагой, картоном, тканями; с природными материалами; на дереве (резьба, плотничество), на металле (чеканка) в школьных мастерских; заняты оформлением помещения, стен, изготовлением и ремонтированием мебели.

Часть изготовленных изделий дети могут брать домой, дарить близким, гостям школы. Часть изделий может быть продана в школьном магазине (киоске), который обслуживают сами дети.

8. Уроки смелости и выносливости

В Школе Жизни содержание этого курса включает в себя физическую и психологическую подготовку детей, направленную на развитие в них таких качеств характера, как смелость (мужество, бесстрашие), ловкость и выносливость. В этот образовательный курс вводятся специальные игры и задания, которые ставят детей перед необходимостью проявлять и развивать в себе эти качества, **преодолевать страх.** Дети осваивают также некоторые им доступные способы защиты и самозащиты. Раскрытие содержания образовательного курса "Уроки смелости и выносливости" остаётся за учителем.

9. Уроки о природе

Природа есть раскрытая книга жизни. Главная цель изучения этой "книги" детьми и взрослыми заключается в том, чтобы человек научился делать выводы для обогащения, совершенствования своей духовной, нравственной, социальной жизни. На примерах растительного и животного царства нужно дать детям понять, какие сокровища заложены в человеке: если сравнительно низшие организмы адаптируются к основам бытия, то тем более человек должен приложить усилия к преуспеянию. Жизнь пчёл, муравьев, обезьян, различных животных, перелётных птиц, их социальная и трудовая организованность, порядок и стройность, восходящее, эволюционное движение всего природного царства должны быть поняты как проявление закона о вечной связи человека с Природой, о становлении человеческой культуры, цивилизации, духовности с помощью Природы.

Тайны Природы составляют генетическую основу вечного и неиссякаемого человеческого устремления к познанию. Уроки о природе учат детей дружить с Природой, заботиться о Природе, слушаться Природу, **внимать её мудрости, вести с ней диалог.**

Уроки о природе рождают и воспитывают в детях чувство ответственности перед Природой в силу своего человеческого

назначения, воспитывают и развивают в них способность удивляться и восхищаться явлениями Природы.

Удивление и восхищение, интерес и познавательное стремление, благоговение и любовь развиваются в детях через видение необычного в обычных природных явлениях, через постижение нескончаемых таинств Природы, через воображение изначального созидательного восхождения Природы, через постижение красоты творимых Природой явлений и устремлённости её к гармонии, организованности и порядку, многообразию и уникальности, целесообразности и целостности.

Надо, чтобы Ребёнок почуял мудрость и могущество Природы, почуял сущность Высшего Разума в Природе.

В Школе Жизни всё содержание образовательного курса "Уроки о природе" строится с учётом этих основных положений.

«...Надо направить его внимание на самые красивые и изящные явления природы и на их таинственную целесообразность. Рано ещё затруднять его «объяснениями», достаточно, чтобы он заметил совершенство, скрытое и явленное в мире. Пусть залюбуется красотою бабочек и цветов, их нежными тонами, их изысканной, но хрупкой формой; пусть всматривается в величавое и лёгкое, а иногда грозное и глубокое зрелище облаков; пусть вслушивается то в рокот соловья, то в ликование иволги, то в ласковые переливы жаворонка; пусть полюбит молчаливый гимн бора, трепет осины, шелест берёзы, ропот дуба; пусть всматривается в добродушную задумчивость коровы и научится ласково говорить с ней; пусть оценит своевольный ум коня, лукавое изящество кошки, верный взгляд собаки и ночной клич петуха. Пусть почует тайну природной жизни: дивную судьбу зерна, величие грозы, красоту инея, строгость мороза и ликование весны. И пусть понесёт в сердце благоговение, чуткость и благодарность».

И.Ильин.
«Антология Гуманной Педагогики»

10. Уроки о мире наук

Это есть своего рода синкретный образовательный курс, цель которого ввести детей в мир наук и помочь им расширить своё сознание. Из этого курса дети усвоят, как тесно связаны многие отрасли познания, как велик круг науки. Они поймут, что каждый учёный соприкасается с целым рядом научных областей и что каждая наука имеет свои цели и свой предмет исследования. Не следует думать, что такой курс может быть воспринят лишь в старшем возрасте. Именно в начальных классах дети особенно легко усваивают широкие взгляды. Конечно, изложение курса должно быть увлекательным. В содержание этого курса включаются примерно следующие вопросы:

Что такое наука.
Наука в жизни людей.
Истории о величайших научных открытиях человечества.
Жизнь гениев человечества.
Созидательная и разрушительная сила научных открытий.
Наука и нравственность.
Наука и цивилизация. Умение людей пользоваться плодами цивилизации.
История об Атлантиде.
Какие бывают науки и что они исследуют. Рассказы об отдельных науках.
Как происходит исследование и открытие.

Научные лаборатории, институты, станции.
Облик учёного, преданного науке и людям (Луи Пастер, Джордано Бруно, Андрей Сахаров...).
Над чем работают учёные мира.
Научные открытия и сенсации в наши дни.

В Школе Жизни практикуются: создание "исследовательских" лабораторий, объединяющих детей по их познавательным интересам; проведение опытнической работы; подготовка докладов и проведение "научных" симпозиумов, конференций, сообщений, обсуждений. Желающие выпускают книги, в которых обобщают результаты своих опытов и наблюдений.

В Школе Жизни учреждается информационная служба, разными способами распространяя сведения о новейших достижениях и открытиях.

11. Уроки общения

Цель этого образовательного курса в Школе Жизни — научить детей, как жить среди людей с пользой для себя и для других. Однако это не значит освоить свод правил вежливого отношения к людям. Эти правила, как и многие другие нравственно-этические нормы, должны быть выведены из сути духовного состояния, из нравственности сердца. Исходя из этого, в качестве основы содержания образовательного курса "Уроки общения" выделяется развитие и воспитание таких качеств души и сердца, как: любовь к ближнему, долг и ответственность, заботливость, совесть и стыдливость, сдержанность, искренность, уважение, понимание, сострадание, сорадость и сотрудничество. Развитие и воспитание такого состояния духовности сопровождается присвоением детьми основных законов нравственности и выработкой свода правил общения в разных общественных условиях и ситуациях. В кругу тех вопросов, над которыми должны задуматься душа, сердце и ум Ребёнка, кроме вопросов, которые вытекают в связи с перечисленными выше качествами, первостепенными являются:

Человек рождается для человека, для людей.
Чего ждёт человек от человека, от людей. Чего ждут люди от человека. Как помочь человеку утвердиться. Радоваться успехам друга, близких людей.
Что значит: Любовь есть Истина. Как надо любить.
Что значит: Радость есть особая Мудрость. Как проявлять эту Мудрость.
Что значит: Ласка есть часть Правды. Как

«Ученый — будь обучающимся, или внимающим слова ученых, или любящим ученых, но не будь иным — погибнешь»
«Знание выше молитвы, потому что оно — основная часть веры...»
«Один час получения знаний дороже, чем целую ночь простоять на молитве; один день приобретешь знаний дороже, чем три месяца поста».
Пророк Мухаммед.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 1997.

быть ласковым.

Всё содержание уроков общения находит подкрепление и развитие в каждодневной жизни Ребёнка в общении с членами семьи, с учителями и друзьями, со знакомыми и незнакомыми людьми, старшими и младшими и т.д. Любовь и сердечность должны быть развиты и утверждены именно в сложных реалиях жизни, на что непосредственно и направляют Ребёнка уроки общения.

«Когда уходит доверие, приходит беда; когда умирает уверенность, рождается месть; а когда является предательство — исчезает Божья милость».
Е. Блаватская.
«Антология Гуманной Педагогики».

12. Уроки иностранной речи

Возраст от рождения до 9—11 лет есть наиболее сензитивный и плодотворный период для присвоения детьми родного и иностранного (иностранных) языка. Этому способствует усиленная активность прирождённой речевой функции, которая со временем будет слабеть и Ігаснуть. После *9*—11 -летнего возраста иностранную речь ребёнок может усвоить с помощью других функций, для которых это занятие является неестественным. Отсюда трудности и интерферирующие явления в присвоении иностранных языков.

Для построения содержания присвоения иностранной речи и определения методических путей следует принять во внимание ещё одно важнейшее психологическое обстоятельство: **носитель иностранной речи, то есть учитель, должен стать для детей жизненно необходимым человеком, интересным и любимым, и в этом потоке жизни дети должны оказаться перед потребностью заговорить. Естественность языковой среды является высшим стимулом присвоения детьми иностранной речи.** Эта психология допускает, при соблюдении таких условий, введение сразу, или друг за другом, двух иностранных языков.

«Итак, братья мои возлюбленные, всякий человек да будет скор на слышание, медлен на слова, медлен на гнев, ибо гнев человека не творит правды Божией.
Посему, отложив всякую нечистоту и остаток злобы, в кротости примите насаждаемое слово, могущее спасти ваши души.
Будьте же исполнители слова, а не слушатели только обманвающие самих себя,
Ибо, кто слушает слово и не исполняет, тот подобен человеку, рассматривающему природные

В Школе Жизни иностранный язык (языки) вводится с того этапа, с которого дети поступают в школу: с подготовительной группы, с нулевого или первого класса. Занятия ведутся 3—5 раз в неделю и в течение всего периода начальной школы. И делается это с расчётом, чтобы с III—VIкласса, а тем более со второй
ступени образования дети смогли заниматься

черты лица своего в зеркале: он посмотрел на себя, отошел и тотчас забыл, каков он.
Но кто вникает в закон совершенный, закон свободы, и пребудет в нем, тот, будучи не слушателем забывчивым, но исполнителем дела, блажен будет в своем действии».
Иисус Христос
И его ученики.
«Антология Гуманной
Педагогики». М., 1996.

на этом языке по какому-либо предмету.

Определение конкретного содержания уроков иностранной речи возлагается на учителя.

13. Уроки игры в шахматы

Этот образовательный курс в Школе Жизни интегрирует процесс развития многих высших функций, способствует воспитанию в детях нравственно-волевых качеств, совершенствует их взаимоотношения.

Кроме самого содержания игры в шахматы, дети присваивают правила игры, развивают в себе умения усидчивости и сосредоточенности, предвидения, фантазирования, комбинирования; научаются уважению "противника", этике при выигрывании и проигрывании, умению наблюдать за игрой и не мешать играющим.

Дети узнают о легендах об изобретателе этой удивительно мудрой и увлекательной игры, о чемпионатах мира по шахматам, разбирают шахматные этюды. Устраивают соревнования в классе и выявляют своего чемпиона, играют в шахматы со взрослыми в семье, с ребятами из других классов.

14. Уроки компьютерной грамотности

Компьютер занимает всё большее место в жизни людей: в их быту, в их трудовой и творческой деятельности. Он становится важнейшим способом добывания, обработки и хранения широчайшей информации, обеспечивает доступ к информации без ограничения расстояния и в самые сжатые сроки. Школа Жизни создаёт возможность для овладения детьми компьютерной технологией, культурой и нравственностью пользования компьютером; возможностями в получении информации, которые он предоставляет. Важно, чтобы дети поняли: не следует злоупотреблять компьютером — долго засиживаться перед экраном, играть в азартные и злобные игры, пользоваться компьютером в ущерб своему развитию и т.д. Конкретное содержание уроков компьютерной грамотности определяет учитель.

XII. Об ожидаемых результатах в Школе Жизни

Этот перечень основных образовательных курсов, при полноте их программного содержания и целостности с личностно-гуманным образовательным процессом, обеспечивает достижение поставленных перед Школой Жизни целей. **Кроме нормативных образовательных стандартов,** дети овладевают глубокими и широкими знаниями и такими психологическими качествами, которые стимулируют дальнейшую познавательную деятельность и устремлённость к новым знаниям.

Среди ожидаемых результатов следует суммарно перечислить те глобальные способности, личностные качества, которые являются достоянием Школы Жизни, считаются её **образовательными стандартами:**

• способность к познавательному чтению;
• способность к письменноречевой деятельности;
• лингвистическое чутьё и умение языковых обобщений;
• способность к математическому воображению;
• развитая духовная жизнь;
• способность к постижению красоты и стремление творить прекрасное; » способность строить планы и вести деятельность по ним;
• смелость, ловкость и выносливость;
• нравственная позиция и развитое умение общаться;
• способность деятельности общения с помощью иностранного языка;
• интерес к игре в шахматы как условие стремления к саморазвитию разных умений. Разумеется, во всё это будут привнесены развитые индивидуальные возможности и дарования, будет сказываться образ жизни в семье и семейное воспитание. Последнее может усилить стремление ребёнка к дальнейшему облагораживанию своей личности.

«Если учитель и его ученики, закончившие начальные классы, слезами обмывают радость расставания друг с другом, значит, их духовная жизнь за прожитые четыре года состоялась».
Ш. Амонашвили. Педагогическая симфония.

По всему основному циклу образовательных курсов создаётся разного рода печатный познавательный материал. В нём находит отражение, с одной стороны, определённый объем содержания образования, с другой — способы деятельности по его присвоению. Форма, содержание и способы деятельности, как единое целое, вводят Ребёнка в сферу

сотрудничества, исследования, направляют его на самопознание, самосовершенствование, саморазвитие. В качестве познавательных материалов могут быть: учебные книги, тетради на печатной основе, раздаточные страницы, серии книжек, задания по выбору и т.д.

По тому или иному образовательному курсу учебная книга для каждого класса состоит из серии книжек и тетрадей, и потому в течение года они часто меняются. Раздаточные страницы, как правило, предназначены для разового пользования. На каждого ребёнка имеется пакет, в котором хранятся все уже использованные печатные материалы.

Уровень образованности детей, окончивших Школу Жизни, обеспечит им полную возможность успешно продолжить учение на второй ступени общеобразовательной школы. Однако не исключено возникновение такой ситуации, когда детей не удовлетворит обычное содержание программ и тот педагогический процесс, в который они будут вовлечены учителями с авторитарным педагогическим мышлением и традиционным опытом. Руководству школ, коллективам учителей следует принять предварительные меры, чтобы предотвратить возникновение конфликтной ситуации. **Принцип этих мер заключается в понимании того, что не только начальная школа обязана готовить детей для дальнейшего образовательного процесса, но и вторая ступень школы должна стремиться стать перманентным преемником детей, получивших в начальной школе более продвинутое развитие и образование в силу гуманно-личностного подхода к ним.** Оптимальным вариантом было бы преобразование второй ступени школы с её содержанием и процессом образования, исходя из изменённых психологических свойств детей (теперь уже подростков) и на основе принципов гуманно-личностной педагогики. Разумеется, такое обновление связано в первую очередь с подготовкой и переподготовкой учительских групп и коллективов.

XIII. О дополнительном образовательном цикле

«Когда благородный муж учит и воспитывает, он ведёт, но не тянет за собой, побуждает, но не заставляет, указывает путь, но позволяет ученику идти самому. Поскольку он ведёт, а не тянет, он пребывает в согласии с учеником. Поскольку он побуждает, а не заставляет, учёба даётся ученику легко. Поскольку он лишь открывает путь, он предоставляет ученику возможность размышлять. Согласие между учителем и учеником, лёгкость учения и возможность для ученика думать самому и составляют то, что зовётся умелым наставничеством».
Конфуций.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 1996.

Дети ещё больше продвинутся в своем развитии и образовании, если они в Школе Жизни проходят пяти- или шестилетний образовательный цикл в условиях полного дня. Режим полного дня полезно отразится и на Школе Жизни с трёх- или четырёхлетним циклом. В школе с полным днём создаётся возможность для более рационального распределения основных образовательных курсов и введения дополнительных курсов. Ниже даётся примерный перечень дополнительных образовательных курсов без дальнейшего раскрытия их содержания. Предполагается, что, во-первых, в силу разных причин этот перечень может быть изменён и дополнен, во-вторых же, содержание каждого курса может быть раскрыто, исходя из опыта построения курсов основного образовательного цикла.

Примерный перечень дополнительных образовательных курсов Школы Жизни:

1. Иностранный язык.
2. В Мире мифов, легенд и сказок.
3. Театральная деятельность.
4. В Мире танца.
5. В Мире музыки.
6. Занятия с компьютером.
7. Рассказы из истории Родины.
8. В Мире саморазвития.
9. Занятия в трудовой мастерской.
10. Игры, спортивные праздники.

По поводу иностранного языка следует сказать, что если в подготовительной группе и в нулевом классе дети усваивают, скажем, английский язык, то с первого класса продолжается усиленное обучение этому языку с расчётом, что скоро он станет языком общения и обучения какому-либо образовательному курсу. Наряду с этим языком с первого класса вводится ещё один иностранный язык.

В школе с режимом полного дня ежедневно выделяется достаточное время для самостоятельной познавательной работы и выполнения учительских заданий.

XIV. Особенности образовательного процесса в Школе Жизни

Образовательный (педагогический) процесс в Школе Жизни характеризуется специ-

фическими особенностями, которые придают ему гуманно-личностную направленность.

Первая особенность

Ребёнок есть деятельное существо, имеющее свои ещё не развитые и не проявленные силы и духовную безграничность. Он передаётся человеку, людям, ставшим уже взрослыми, умными, образованными, ставшим учителями и воспитателями и берущим на себя ответственность по завершению сотворения человека. Поэтому **образовательный процесс должен охватить Ребёнка полностью, со всей его природой, принимать его следует таким, какой он есть, и творить в нём развитого, свободного и образованного человека.** Оптимистическая, жизнеутверждающая и жизнерадостная сила образовательного процесса заключена во внутренней преемственности созидательных духовно-природных сил в Ребёнке и творящей мощи человека-воспитателя, человека-учителя, направленной на сотворение Благородного Человека, достойного щедрости Творца.

«Только духовная общность — и ничего, что может расколоть эту общность; только взаимность сотворчества, сотрудничества — и ничего, что может посеять к ней недоверие; только любовь, проявленная в тончайших формах педагогического мастерства, — и ничего, что может отравить её; только уважение и утверждение личностного достоинства — и ничего, что может ущемить радость взросления в Ребёнке; и наконец, только оптимизм и глубокое понимание Ребёнка — вот чем облагораживается наше воспитательное поле, на котором выращиваем мы будущее человечества, куём судьбы и счастье людей».
Ш. Амонашвили.
Педагогическая
симфония.

Вторая особенность

Ребёнок есть целостное явление, и в нём развивается целостная личность. Целостность Ребёнка проявляется и утверждается в жизни и жизнью. Ребёнок не существует без личной жизни; она вбирает в себя всю совокупность окружающих его явлений в виде переживаний, впечатлений, стремлений. Жизнь влечёт Ребёнка в его будущее, и он стремится войти в неё со своей взрослостью и свободой, долгом и заботами, в качестве равноправного члена общества. Ребёнок может найти жизненный смысл только в том образовательном процессе, который предоставляет ему такую же стремительную жизнь. Исходя из сказанного, **в силу целостности личности Ребёнка, образовательный процесс тоже должен быть целостным, а условием этого является развивающаяся в многообразных формах жизнь Ребёнка, жизнь детей.**

Третья особенность

«К классикам у меня особое отношение.

К ним нельзя прийти один раз, чтобы пройти, так сказать, стажировку, перечитать их книги, делать выписки, затем уверять себя, что ты их знаешь...
К классикам нужно возвращаться вновь и вновь и читать нужно одно и то же всё новым и новым взором. Ни одного классика нельзя изучить раз и навсегда, потому что наследие классика, как живой разум, тоже постоянно развивается, обновляется, углубляется.
Ш. Амонашвили.
Размышления о Гуманной
Педагогике. М., 1996.

«Смерть баллам грозит неизбежная; не нынче, завтра, но дни их сочтены»
С. Миропольский.

«Педагогический процесс только тогда хорош, когда в нём воспи-тание идёт впереди обучения, ибо вызванные им к действию духовные силы будут впитывать знания как пищу, необходимую для дальнейшего роста и становления личности школьника».

Ш. Амонашвили.
Педагогическая
симфония.

В жизни Ребёнка можно различить два её уровня: первый уровень есть спонтанная жизнь, то есть жизнь, проявляющаяся без педагогического вмешательства; второй уровень есть педагогизированная жизнь. Образовательный процесс составляет второй уровень жизни Ребёнка. Этот уровень жизни, как высший, должен вбирать в себя и первый уровень — спонтанную, самобытную жизнь Ребёнка и детей. Образовательный процесс — второй уровень жизни детей — принимает всю гамму их спонтанного, самобытного уровня жизни, обогащает и стимулирует её своими ферментами, мотивационными источниками и тем самым возвышает планку первого уровня жизни до второго. **Урок является ведущей формой жизни детей и единицей непрерывного образовательного процесса, он есть не основная форма процесса обучения, как принято в традиционной педагогике и практике, а аккумулятор жизни Ребёнка, аккумулятор жизни детей.** Урок лишается своего традиционного построения и нацеленности на обучение и преобразуется в неформальный, взаимоустремлённый конкретный процесс общения, процесс сотрудничества, в ходе которого решаются цели и задачи образования.

Четвёртая особенность

Мир есть венец сотрудничества. Зерно духа! сохнет без влаги взаимности. Сотрудничество должно быть добровольным. От сердца к сердцу — таков закон сотрудничества. Вся жизнь в мире зиждется на идеях общежития и сотрудничества. Это значит: объединение целей и устремлений, сил и знаний; согласованность и взаимопонимание; взаимность и сорадость в успехе; взаимоуважение и взаимоутверждение.
Подлинное сотрудничество появляется не в силу простого согласия осуществлять коллективно какой-либо проект; оно появляется **вместе с радостью, с чувством совместимости, с желанием быть вместе, трудиться вместе, без всяких мыслей о награде и наказании.** Обычно у маленьких детей есть тяготение к

тому, чтобы находиться вместе и вместе что-то делать. **Основы сотрудничества — это радость совместного бытия, совместного труда, совместной жизни-**

Стремление к сотрудничеству с людьми есть прирождённая черта Ребёнка, оно заложено как в его движущих силах, так и в индивидуальной направленности, в сути назначения в жизни. В силу сказанного **сотруднические взаимоотношения учителя с детьми должны стать естественным качеством гуманного образовательного процесса.** Учитель закрепляет добрые взаимоотношения между детьми путём воспитания в них сотрудничества. Учитель и дети берегут ценность сотрудничества как в общении между собой, так и в раскрытии пространственных представлений; каждый бережёт его в мире своей духовной жизни. Сотруднические взаимоотношения развиваются в Ребёнке как качество его личности. Сотрудничество имеет ценность нравственную и ценность познавательную. С помощью сотрудничества в образовательном процессе Ребёнок ускоряет своё продвижение в познании, так как, по законам психологии, в сотрудничестве со взрослым он оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он поднимается выше по уровню интеллектуальных трудностей, разрешаемых им; в сотрудничестве, под руководством, с помощью учителя Ребёнок всегда может сделать больше и решить более трудные задачи, чем самостоятельно. Опыт сотрудничества помогает Ребёнку решать и выполнять такие же сложные задачи и задания при самостоятельной работе, ибо он переживает в себе незримое руководство и поддержку учителя. Ребёнок в школе ведёт деятельность, которая поднимает его выше самого себя в духовном, нравственном и познавательном плане, **и только сотрудничество делает возможным, чтобы воспитание опережало обучение, а обучение опережало развитие.** Осуществление сотрудничества в образовательном процессе зависит от личностных качеств учителя. Учитель сам устремлён к сотрудничеству с людьми в своей каждодневной жизни, пробуждает дух сотрудничества в каждом ребёнке, насаждает этот

«Братья мои! Немногие делайтесь учителями, зная, что мы подвергаемся большому осуждению...»
Иисус Христос
и его ученики.
«Антология Гуманной Педагогики». М,, 1996.

дух в многогранной жизни детей.

Пятая особенность

Личность Ребёнка не станет полноценной без такого мощного качества познавательной активности, без такой глобальной способности, какой является **оценочная деятельность.** Оценочная деятельность осуществляется на базе аналитического сопоставления результата познания с образцом, эталоном этого результата. В силу разнообразия эталонов (материализованные, процессуальные, идеальные, личностные, общественные и т.д.) разнообразны и акты оценочной деятельности. **В образовательном процессе ведётся целенаправленное развитие и выращивание в Ребёнке способности к оценочной и самооценочной деятельности:** принятие или творение эталонов, образцов, присвоение способов оценочных сопоставлений, оценочных, самооценочных суждений, контроля и самоконтроля и т.д.

Учительская оценочная деятельность, со своей стороны, утверждает в Ребёнке успех и предотвращает от неудачи. **Всё это в образовательном процессе рождает содержательные оценки и упраздняет всякие формальные отметки и награды: цифровые, словесные или знаковые, материализованные или материальные.** Из класса в класс дети переходят на основе характеристик учителей, а в год два раза дети готовят для своих родителей пакеты с образцами своей познавательной и творческой деятельности.

Шестая особенность

Вдохновителем образовательного процесса в Школе Жизни является Учитель. Гуманно-личностный подход к детям осуществляется учителем, который придерживается его основных идей и принципов и стремится к их творческому осуществлению. Если учитель, как личность, не может принять идеи гуманно-личностной педагогики, на что он имеет право, если он сам не является гуманного склада

человеком и не наполнен глубоким оптимизмом по отношению к каждому ребёнку, то такому учителю не рекомендуется работать в Школе Жизни. Учитель Школы Жизни следует "заповедям":

• Верить в безграничность ребёнка — он есть Микрокосмос.

• Верить в свои Педагогические Способности -* "Я от Бога учитель".

• Верить в силу Гуманной педагогики — в ней Творящая Энергия.

Вера есть предчувствие знания. Она, как двигатель, напрягает энергию и тем усиливает работоспособность. Вера позволит учителю проникнуть в духовный мир детей, постичь безграничность каждого ребёнка, найти верные пути воздействия. Учителю нужно согласиться **с целостной природой Ребёнка,** с его основными природными страстями и искать пути провоцирования и удовлетворения этих страстей в образовательном процессе, в каждом моменте общения с Ребёнком. **Учителю надо понять исключительную важность духовного развития детей, стремиться к обогащению духовной жизни каждого Ребёнка.**

Вера учителя в безграничность Ребёнка находит своё воплощение через постижение им объективной закономерности, заключающейся в том, что становление человека зависит от качества очеловеченности среды. Это значит: **о силе природы Ребёнка надо судить по тому, какой действительностью он окружён, кто его воспитатели и учителя, которые организуют для него педагогический процесс и живут в окружающем его мире. Очеловечивание среды вокруг каждого Ребёнка, гуманизация социума и самого образовательного процесса есть высшая забота учителя.**

Учитель творит педагогический процесс и переустраивает окружающий мир так, чтобы в них Ребёнок:

• познавал и усваивал истинно человеческое; « познавал себя как Человека;

• проявлял свою истинную индивидуальность; « находил общественный простор для развития своей истинной природы;

• проникался общечеловеческими

«Ни один завоеватель не может изменить сущность масс, ни один государственный деятель не может поднять мировые дела выше идеи и способностей поколения взрослых, с которыми он имеет дело. Но учитель — я употребляю это слово в самом широком смысле — может совершить больше, нежели завоеватель и государственные главы. Они, учителя, могут создавать новое воображение и освободить скрытые силы человечества».

Н. Рерих.
«Антология Гуманной Педагогики».

интересами;

• был защищён от влияния, способного провоцировать его на асоциальные проявления.

Какой учитель наиболее ценен для Школы Жизни?

Надо предпочитать того учителя, который идёт новыми путями. Каждое слово его, каждый поступок его несёт на себе печать незабываемой новизны.

XV. Учитель Школы Жизни. Советы учителю Школы Жизни

Понятия **Учитель и Ученик** вмещают в себе высочайший духовный смысл, исходящий из того же источника, что и смысл базисных для нас понятий: Школа, Воспитание, Образование, Просвещение, Урок, Жизнь. **Учитель и Ученик** являются как бы обобщающими понятиями; все остальные группируются вокруг них и служат им.

Суть смысла понятий **Учитель и Ученик** заключена в их едином ядре — **УЧ**, которое, со своей стороны, несёт в себе два начала; **У** и **Ч**. Первое начало **У**, как уже было сказано при определении понятия Урок, означает: Ура, Свет, Логос, Слово (которое было в начале), Жизнь, Любовь, Бог. Второе же начало **Ч** следует понимать как Чело, Дух (сравните: Чело-Век, т.е. Дух, преходящий Веками).

Исходя из этого, получается, что понятие Учитель имеет такую смысловую основу: **Дух, творящий, излучающий, дарящий Свет, Жизнь (смысл Жизни), Любовь, Знания, Мудрость.** Соответственно понятие Ученик означает: Дух, **ищущий, принимающий Свет, Жизнь (смысл Жизни), Любовь, Знания, Мудрость.**

С этой точки зрения следует осмыслить также понятия: Учение, Учить, Учиться, Обучать, Учебник и т.п.

Эту целостность сути **Учитель—Ученик,** всю взаимозависимость Вселенского единства, заключённую в ней, раскрывает перед нами Новый Завет в глубоких аллегорических формулах: «Я посадил, Аполлос поливал, но возрастил Бог... Насаждающий и поливающий же суть одно; каждый получит свою награду по своему труду. Ибо мы соработники у Бога,

«Учитель, будь солнцем, излучающим человеческое тепло; будь благодатной почвой для развития человеческих чувств; сей знания не только в памяти и сознании твоих учеников, но, в первую очередь, в их душах и сердцах. Только в этом случае знания на твоих уроках могут стать ступеньками нравственного становления для каждого твоего воспитанника».

Ш. Амонашвили.
Педагогическая
симфония.

а вы Божия нива, Божие строение».

Учитель есть соработник у Бога, Его помощник в творении Человека. Если он не будет сажать и поливать с чувством и пониманием глубокой ответственности и с такими же глубокими знаниями и творчеством, — как и в какую почву сажать, как поливать и лелеять, — то зерно духа не получит нужного развития, жизнь и судьба Ребёнка будут искажены, миссия его будет погублена.

Учитель Школы Жизни несёт служение — перед Планетой и Вселенной, перед Прошлым, Настоящим и Будущим, перед Ребёнком и Человечеством, перед Творцом.

Учитель Школы Жизни в полной мере осознаёт свою Миссию: способствовать духовному восхождению человечества и Человека, выживанию и спасению жизни на Земле.

Учителя Школы Жизни не покидает:

• искренняя любовь и преданность к каждому ребёнку;

• чувство глубокой ответственности перед судьбой каждого ребёнка;

• стремление к пониманию каждого ребёнка.

Учитель постигает педагогические аксиомы и делает из них соответствующие выводы для себя:

• Личность воспитывается Личностью. « Благородный человек воспитывается Благородным человеком.

•Любовь воспитывается Любовью.

• Доброта воспитывается Добротой.

• Сердце воспитывается Сердцем.

Это есть путь к своей личности и к открытию своих педагогических дарований.

Пусть учителя сопровождают вечные истины заповедей: « Ищи и найдёшь. « Проси — и дано будет. » Стучи — и открыто будет.

Пусть учитель глубоко осмыслит мудрость зова:

• Учи счастью красоты. » Учи счастью знания.

• Учи счастью любви. « Учи счастью слияния с Высшим.

«На земле существуют, чтобы любить добро и красоту и давать волю желаниям, если они благородны, великодушны и разумны... Воспитание, не развивающее таких желаний, только извращает душу. Надо, чтобы наставник учил хотеть... Учиться можно только весело. Искусство обучения есть искусство будить в юных душах любознательность и затем удовлетворять ее, а здоровая, живая любознательность бывает только при хорошем настроении. Когда же насильно забивают голову знаниями, они только гнетут и засоряют ум. Чтобы переварить знания, надо поглощать их с аппетитом».
Анатоль Франс.

Учитель Школы Жизни есть человек, ведущий служение ради высших целей человечества, ради планетарной и космической эволюции, и ему должны быть созданы такие условия, чтобы он мог всецело посвятить себя тончайшему делу воспитания.

Учитель не есть слуга общества, хотя удовлетворяет запросы общества; он стремится к

«Самой главной чертой педагогической культуры должно быть чувствование духовного мира каждого ребёнка, способность уделить каждому столько внимание и духовных сил, сколько необходимо для того, чтобы ребёнок почувствовал, что о нём не забывают, его горе, его обиды и страдания разделяют».

В. Сухомлинский.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 1997.

«Впечатления — это сила, устанавливающая погоду в духовном мире ребёнка, и потому нужно, чтобы они были добрыми и возвышающими. Какие у ребёнка создаются впечатления в организованном нами воспитательном процессе, — от этого будет зависеть направленность его личностных ориентации, целей и поведения».
Ш. Амонашвили.
Педагогическая симфония.

« Есть в школе что-то неопределенное, почти не поддающееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогики и вместе с тем составляющее сущность успешности учения, — это дух школы. Этот дух подчинен известным законам и отрицательному влиянию учителя, т.е. учитель должен избегать некоторых вещей, для того чтобы не уничтожать этот дух. Дух школы, например, находится всегда в обратном отношении к принуждению и порядку школы, в обратном отношении к вмешательству учителя в образ мышления учеников, в обратном отношении продолжительности урока и т.п. Этот дух есть что-то быстро сообщающееся от одного ученика к другому, сообщающееся даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженности соревнования, что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее и потому долженствующее быть целью всякого учителя... Смотреть на веселый дух школы как на врага, как на помеху есть грубейшая ошибка, которую мы слишком часто делаем...»
Л. Толстой.
«Антология Гуманной Педагогики». М,, 1997.

воспитанию высокоразвитого и образованного Человека, опережающего общество и способного вести его за собой.

Учитель не есть слуга государства, хотя придерживается нормативных требований государства; он стремится к воспитанию Человека с государственным мышлением, способного участвовать в прогрессивных преобразованиях в государстве.

Учитель не есть проводник идеологии какой-либо партии, каких-либо догм; он несёт детям свою высшую идеологию служения Родине, человечеству, целям планетарной и космической эволюции.

Школа Жизни настраивает существо сознания детей в ключе будущего.

Школа Жизни есть школа творчества.

Школа Жизни открывает путь быстроходам.

В Школе Жизни нет места грубостям, крикам, раздражениям, наказаниям, неприемлемо никакое насилие и навязывание.

В Школе Жизни нет плохих и отстающих детей.

В Школе Жизни не призывают родителей помочь детям в учении.

Школа Жизни строит перед Ребёнком духовные, нравственные, познавательные барьеры, через сотрудничество помогает ему преодолевать их. Это есть путь утверждения успеха.

Школа Жизни ведёт Ребёнка от успеха к успеху.

В образовательном процессе Школы Жизни постоянно и творчески утверждаются принципы гуманно-личностного подхода к детям, что и рождает Дух Школы.

Ниже приводится свод рекомендаций для деятельности учителя Школы Жизни.

• Когда видите приходящих детей, скажите: "Мы ждали вас!"

• Проявляйте живой интерес к жизни Ребёнка, к его радостям, огорчениям, стремлениям, успехам, неудачам, к его личностным переживаниям; при необходимости содействуйте, помогайте, выражайте ему сорадость, сочувствие.

•Говорите детям о мощи возвышенного устремления.

• Умейте вызывать сотрудничество не только в поступках, но и в мышлении.

• Общайтесь с Ребёнком как с взрослым, от которого ждут взаимного доверия, уважения,

понимания.

• Делайте день рождения каждого ребёнка праздником в классе, высказывайте ему пожелания, преподносите ему в подарок уроки, рисунки, сочинения о нём, давайте ему почувствовать, как его любят, уважают учитель и товарищи, каких успехов они от него ждут.

• Устанавливайте с каждым ребёнком личные, доверительные взаимоотношения, вызывайте доверие и искренность Ребёнка к вам вашей доверительностью и искренностью к нему.

• Любите смеяться вместе с детьми, веселитесь, играйте, шалите вместе с ними. « Своё возмущение поведением Ребёнка выражайте ноткой намёка на то, что вы от него этого не ожидали, что у вас о нём более высокое представление.

•Выражайте живой интерес к увлечениям (хобби) отдельных детей (собирание марок, открыток, составление альбомов и т.д.), участвуйте в них.

• Удивляйтесь, восхищайтесь, радуйтесь, когда тот или иной ребёнок 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 картинки по содержанию произведения, а также объяснить слова, поставить вопросы к тексту.

• Учите детей строить свои города, летать высоко.

• Извиняйтесь перед Ребёнком, 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

«Действенность воспитания с интеллектуальной, нравственной, социальной точек зрения не определяется только личностью воспитателя или всесильностью того или иного метода. Она зависит от оборудования, которым вы пользуетесь, от степени его совершенства и от технической организации труда».

Селестен Френе.
«Антология Гуманной Педагогики» М., 1997.

оценкой поступка Ребёнка, по поводу достижения успеха в учении, по любому значительному поводу, достойному одобрения.

• Предлагайте родителям присутствовать на уроках.

• Делайте урок аккумулятором жизни детей, цените, любите, принимайте и провожайте каждый урок.

• Знакомьте детей с планом урока, с содержанием заданий, принимайте во внимание пожелания детей по содержанию урока.

• Приглашайте детей быть соучастниками ваших педагогических поисков, высказывать своё мнение по поводу того или иного метода, задания и т.д., применяемых вами с целью апробирования.

•Поощряйте детей ставить вопросы, спрашивать, выражать собственное мнение, утверждать свою позицию; относитесь к мыслям, утверждениям, оценочным суждениям, отношениям детей серьёзно, с достоинством. « Провоцируйте дискуссии детей с вами, давайте им возможность доказывать вам, объяснять ошибку, опровергать ваше утверждение, и тогда, признав их правоту, выражайте им благодарность за то, что не позволили вам углубиться в своём заблуждении.

• Учите детей этично высказывать, обсуждать, предлагать, доказывать своё мнение.

• Поощряйте поисковую, исследовательскую деятельность детей, отдельного ребёнка, практикуйте на уроках чтение научных докладов, обсуждение отдельных вопросов. » Вводите на занятиях мгновения молчания, когда малыши устремляют мысли к самому
Прекрасному. Такие мгновения могут вызывать искру сердечного огня.

• Учите детей думать, проявляйте своё поощрительное отношение к детям, умеющим думать, размышлять, обсуждать.

• Размышляйте вслух сами, чтобы давать детям образцы: как думать, как искать решение задачи, как обсуждать, оценивать.

• Часто предлагайте письменные задания с размышлениями ребёнка о самом себе, о своих взаимоотношениях с окружающими его людьми, об отношении их к нему.

• Подчёркнуто уважайте право Ребёнка оберегать своё спокойствие от шума и другого рода раздражителей при обдумывании задачи, при выполнении письменной работы.

• Можно самому тоже писать вместе с детьми сочинение, выполнять самостоятельные задания, контрольную работу, а затем знакомить их с результатами своих стараний, давать возможность

высказывать свои оценочные суждения.

• Призывайте детей находить и исправлять допущенные ошибки в своих письменных работах; исправленные самими детьми ошибки в дальнейшем не принимайте за ошибки.

• Предлагайте детям содержание целых историй с вопросами, как поступили бы они на месте героев. Пусть дети называют себя героями и принимают на себя качества замечательных людей.

• Давайте детям на уроках альтернативные материалы, задачи и задания.

• Пользуйтесь способом "допущения" ошибок, предоставляйте детям возможность обнаруживать их и исправлять; благодарите детей за содействие.

• Не ставьте одного Ребёнка в пример другому ни в прилежании, ни в поведении.

• Помогайте Ребёнку превзойти самого себя.

• Замечайте и радуйтесь, когда Ребёнок 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 заданиях для 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 помогать вам составлять сложные задачи и задания, головоломки и ребусы, а при их использовании на уроках не забывайте указывать автора работы.

• Проявляйте интерес к тому, понравился ли детям урок, прислушивайтесь к их пожеланиям.

• Выражайте детям свою благодарность за содействие в проведении интересного урока.

• Приносите детям свои извинения, если урок не вызвал в них эмоционального и интеллектуального удовлетворения, пытайтесь вместе с детьми выяснить причины.

• Придавайте особое значение усилиям, стараниям Ребёнка в выполнении задания, интересуйтесь, с какими трудностями встречался он и как их преодолевал.

• Проявляйте своё оптимистическое отношение к возможностям Ребёнка, особенно когда его

«Воспитание представляется сложными трудным делом только до тех пор,

пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей или кого бы то ни было. Если же поймёшь, что воспитывать других мы можем только через себя, то упраздняется вопрос о воспитании остаётся один вопрос жизни: как надо самому жить?.. Два правила я бы дал для воспитания: самому не только жить хорошо, но работать над собой, постоянно совершенствуясь, и ничего не скрывать из своей жизни от детей. Лучше, чтобы дети знали про слабые стороны своих родителей, чем то, чтобы они чувствовали, что есть у их родителей скрытая от них жизнь и есть показная... Дети нравственно гораздо проницательнее взрослых, и они, часто не высказывая и даже не сознавая этого, видят не только недостатки родителей, но и худший из всех недостатков — лицемерие родителей и теряют к ним уважение и интерес ко всем их поучениям».
Л. Толстой.
«Антология Гуманной Педагогики». М.,1997.

постигает неудача.

• При своих оценочных суждениях по поводу работы Ребёнка больше опирайтесь на положительное, достигнутое, на продвижение; ошибки и неудачи рассматривайте на фоне достигнутого.

•При проверке письменных работ детей пользуйтесь зелёными чернилами, то есть ищите в работах детей хоть малейшее продвижение и зелёными чернилами выражайте своё одобрение; ошибки детей принимайте как сигнал недочёта вашего объяснения и ищите путь его исправления.

•Поощряйте самооценочную и оценочную деятельность каждого ребёнка, давайте ему возможность оценивать свою работу вслух, высказывать свою оценку о работе товарища.

• Развивайте в детях уважение к произносимым словам. Дети должны понять, что каждое слово — как стрела громогласная, каждое слово — как печать мысли.

•Развивайте в себе великий дар терпения. Творческое терпение творит мощь, и с каждым часом напрягается действительность.

• Стремитесь к овладению изящным исполнением педагогических процессов.

• Говорите с детьми спокойно, располагающим к себе голосом и экспрессией.

• Следите за чистотой вашей речи, не допускайте её загрязнения.

Хотя эти рекомендации не охватывают полной гармонии гуманно-личностного общения учителя с детьми, и хотя они порой походят на описание приёмов, тем не менее они могут оказать содействие учителю в его попытках делать первые шаги в сторону гуманизации своего педагогического процесса.

XVI. Материальная база и предметно-пространственная среда Школы Жизни

Общие основы гуманно-личностной педагогики предъявляют свои условия к зданию для Школы Жизни, обустройству двора и помещений. Имеется в виду, в частности, следующее:

•Здание Школы Жизни должно выражать идею Храма Света, Знаний, Мудрости, Устремлённости, Одухотворённости. Оно должно иметь мягкие, округлые формы; купол к звёздному небу.

• Зелёный двор с деревьями, клумбами цветов, оранжереей; животные, умеющие дружить с детьми и разгуливающие по двору; игровые площадки с сооружениями для развития смелости, ловкости, сообразительности, силы; уголки для уединения.

• Спортивный зал, оборудованный соответственно с образовательным курсом "Уроки смелости и выносливости"; закрытый бассейн.

• Актовый зал с музыкальными инструментами для представления концертов, спектаклей и показа фильмов.

•Широкие рекреационные залы с возможностями устраивать выставки, оборудованные удобными диванами, креслами, столами и стульями; на столах шахматные и шашечные доски, уголки с умными играми.

• На стенах залов и коридоров, в кабинетах попечителей и разных служб — детские рисунки в красочных рамках.

• Полукруглые, пространные и светлые классные комнаты с удобными рабочими стульями и столами, которые можно расставлять по-разному — для работы со всем классом, для групповой и для индивидуальной работы.

• Комнатные цветы на подоконниках и в уютных местах.

• Диваны и кресла для отдыха; полки для библиотеки, стеллажи для хранения учебных материалов; ящики на каждого ребёнка, где хранятся работы детей.

• Обширные доски, телевизор, проигрыватель, ковры на полу, смежная комнатка и уголки для уединения.

•Кабинеты музыки, рисования, творческого труда, компьютерный кабинет, мастерские.

• Расположенные на удобном месте рабочие кабинеты попечителей, кабинеты разных служб.

• Отдельный отсек для подготовительных групп и нулевых классов. Отдельный отсек для I—ГУ классов; смешанное расположение I—IV (V—VI) классов по этажам.

•Светлая, удобная столовая с удобной и элегантной мебелью и посудой.

• Обширный, парадный вестибюль с удобно расположенной раздевалкой.

• Стены внутри помещения окрашены в мягкие светлые тона, разрисованы по детским мотивам.

• Звонок в школе с музыкальными мелодиями, вызывающими мажорные настроения.

• При специальном планировании строительства Школы Жизни эти условия могут быть ещё больше обогащены и творчески разрешены.

Соблюдать все условия предметно-пространственной среды Школы Жизни, разумеется, будет не везде возможно, так как школы могут создаваться в приспособленных помещениях и,

«Если человек прошагал своё детство без общения с самыми добрыми, ласковыми, мудрыми, горячо любящими его людьми — с дедушками и бабушками, это значит, что он потерял тысячу прелестных сказок, тысячу увлекательных прогулок, тысячу радостей от исполнения желаний, тысячу мудрых наставлений, в тысячу раз больше оказался незащищённым, в тысячу раз больше споткнулся о камни в тысячу раз больше не сочувствовал и ему в его горе».

Ш. Амонашвили. Педагогическая симфония.

может быть, без особых финансовых источников. В таком случае, начиная с самого необходимого, нужно действовать по принципу постепенного улучшения и расширения предметно-пространственной среды и укрепления материальной базы школы. И эта работа должна вестись исходя из идей гуманно-личностной педагогики.

XVII. Школа Жизни и родители

Родители, отдавшие детей в Школу Жизни, должны быть осведомлены о целенаправленности школы и о тех идеях, по которым строится в ней образовательный процесс. Некоторые нововведения могут вызвать у них недоумение (отказ от обычного набора учебных предметов, существенное изменение характера занятий, упразднение отметок в пользу содержательных оценочных суждений; им может показаться перегруженным содержание образовательных курсов и т.д.). Требуется, особенно в первые годы, терпеливая разъяснительная работа среди родителей. Постепенно Школа Жизни обретёт уважительное и доверительное отношение к ней родительской общественности. Для ускорения этого процесса, а также для влияния школы на качество семейного воспитания и общения Школа Жизни становится открытой для родителей. Это значит: родителям предоставляется возможность время от времени присутствовать на уроках и на разных занятиях с детьми; некоторые из них, имеющие соответствующую подготовку, приглашаются для участия в образовательном процессе в качестве руководителя кружка, для проведения цикла бесед с детьми, для организации походов и экскурсий. Для родителей проводятся детские концерты, спектакли; они приглашаются на открытие выставок детских работ. Ведущие учителя, руководители класса иногда, когда это педагогически значимо, посылают через Ребёнка письма родителям с сообщениями об **успехах** Ребёнка, о его хороших поступках.

В год два раза (в конце первого полугодия и в конце года) родители получают пакеты,
которые готовят им дети и содержимое которых наглядно говорит родителям об успехах, о продвижениях своих детей. В пакеты кладётся также педагогическая характеристика на Ребёнка, касающаяся его духовного, нравственного, личностного развития.

Главная цель Школы Жизни в работе с родителями заключается, во-первых, в том, что-

«Семья будущего, будет свободной кооперацией детей и родителей в деле их взаимного духовного и нравственного совершенствования. Не только родители будут воспитывать своих детей, но и дети будут воспитывать своих родителей и помогать последним становиться все выше и выше в духовном и нравственном отношении. Семья будущего не будет знать того антагонизма отцов и детей, которым пропитана насквозь семья настоящего. Не переставая духовно прогрессировать, отцы, по мере того, как вырастают их дети и создают на смену старых новые, более высокие ценности жизни, будут возвышаться до уровня детей, будут понимать их новые стремления и идти рука об руку с ними в общем для творчества и обновления жизни. Страна детей, не открытая еще страна будущего, будет тогда привлекать отцов, и они, вместе со своими детьми, будут направлять туда свои неутомимые поиски, к ней будут направляться их самые лучшие желания».

Н. Вентцель.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 1999.

бы родители приняли школу как дом души и сердца своих детей и потому постоянно заботились о ней, приходили к ней на помощь; во-вторых, в том, чтобы помочь родителям тоже устанавливать гуманно-личностные взаимоотношения с детьми в семье. В таком случае результат образовательного процесса станет ещё более плодотворным.

С этой целью под руководством методической службы Школы Жизни, с участием других служб, организуется родительский семинар (или университет) по проблемам семейного воспитания. На нём родители узнают о природных стремлениях Ребёнка к развитию, взрослению, свободе, о важности воспитания в Ребёнке его духовной жизни, о необходимости окружения его чувствами любви, доброты, уважения. Родители научаются конкретным способам гуманно-личностного общения с детьми. Для родителей организуются индивидуальные консультации в связи с возникновением осложнений в семейных взаимоотношениях.

Старания Школы Жизни в работе с родителями направлены на то, чтобы Ребёнок оказался в единой образовательной среде в школе и семье.

Школа Жизни рассматривает семью как опору всего будущего. Учителя и воспитатели, заботясь о более полном раскрытии воспитательного потенциала семьи, приобщают родителей к некоторым идеям гуманной педагогики:

• Дети от рождения несут в себе добрые намерения — это великий закон. Но так же как каждый аромат, даже самый лучший, не может насыщать долго пространство, так и доброе намерение распыляется под влиянием различных воздействий. Ребёнок не зол, но очень быстро может усвоить наследие атавизма.

мельчайших подробностей жизни могут слагаться дурные привычки, которые можно назвать вратами зла.

• Вся любовь матери должна быть творящей энергией, очень спокойной, чтобы не давить Ребёнка, не быть ему в тяжесть, и чтобы он рос в полной мере развивая свой дух и способности.

• Велико значение воспитания: оно есть питание всем возвышенным и утончённым. Роди-

«После шести лет ребёнок начинает испытывать потребность в отцовской любви. Функция матери — обеспечить ему безопасность в жизни; функция отца— учить его, направлять его в решении задач, которые ставит перед ребёнком то общество, в котором он родился. В идеальном случае материнская любовь не пытается препятствовать взрослению

ребёнка, не культивирует его беспомощность... Желание, чтобы ребёнок стал независимым и постепенно отделился от неё, должно быть частью её жизни. Отцовская любовь руководствуется принципами и ожиданиями; она должна быть скорее спокойной и терпеливой, нежели властной и устрашающей. Она должна обеспечивать растущему ребёнку всё более сильное чувство уверенности в своих силах и со временем позволить ему самому распоряжаться собой и обходиться без отцовского руководства».

Фромм.
«Антология Гуманной Педагогики».* М., *2000.

тели должны стремиться дать детям представление о мире **чудном** на самых высоких, прекрасных образах. Воспитание будет полным, если сможет возвеличить привлекательность духовного, нравственного блага. Бережное воспитание открывает возможность правильному образованию. Семья должна проникнуться пониманием огромной важности образования для настоящего и будущего детей.

• Каждый ребёнок приходит в земную жизнь **с уже вложенным характером.** Можно облагородить и возвысить сущность человека, но нельзя изменить её. Нужно, чтобы наставники осознали эту истину. Они должны прежде всего распознать неизменную сущность Ребёнка и уже исходя из этого прилагать усилия для её совершенствования. Мать иногда счастливо угадывает эту сущность и начинает вначале инстинктивно, а потом и сознательно прилагать усилия для того, чтобы подготовить дитя к сложностям земного пребывания. Но всюду ли встречается воспитание сознательное и бережное? К сожалению, есть немало семей, где вопросы воспитания вообще не затрагиваются, дети растут сами по себе, ласковая рука не коснётся их и голос близкий не расскажет о мире чудесном.

• Каждая мать, подходя к колыбели Ребёнка, пусть скажет первую формулу образования: **Ты всё можешь!** Сознание "всё могу" не есть хвастовство, но лишь осознание своей внутренней силы. Не надобны запреты; даже вредное не запрещать, лучше перевести внимание Ребёнка на более привлекательное и полезное.

• После трёх лет организм полон восприятий. После семи лет уже многое потеряно. Рука водителя уже при первом шаге Ребёнка должна обратить его внимание на дальние миры, указать на их безграничность. Беспредельность должен почувствовать молодой глаз.

• Изгоняются ложь, грубость и насмешка. Предательство даже в зачатке недопустимо.

• Работа "как большие" поощряется. Малые любят работу "больших".

• Самое полезное — уметь сочетать нежность любви с суровостью долга. Чистая, великая любовь рождает благородство духа, которое может переродить человека. Любовь есть Истина.

«Воспитательный процесс прекращается с того и до того момента, пока Ребёнок не понимает, почему с ним так поступили, пока он не согласен с тем, как с ним поступили, и пока он озлоблен, что с ним так поступили».
Ш. Амонашвили.
Педагогическая симфония.

Радость есть особая Мудрость. Ласка есть часть Правды.

• Уберегите детей от всего ложного, уберегите от дурной музыки; уберегите от сквернословия; уберегите от ложных состязаний. Мускулы не должны забивать ум и сердце. Уберегите от утверждения самости, тем более, что нужно привить любовь к непрестанному знанию. » Нужно изгнать все слова отрицания. Отрицающий беден, утверждающий богат. Отрицающий недвижим, утверждающий устремлён. Отрицающий не прав постоянно, утверждающий прав всегда. Утверждающий может быть относителен в месте и во времени, отрицающий безусловен в жертвенности. Невежество — мать отрицания.

•Не без причины человек рождается в определённой стране и принадлежит определённому народу. Ребёнок от рождения несёт в себе долг перед Родиной. Поистине, тот может лучше служить человечеству, кто сделает это от любви к Родине.

• Внимательность должна быть развиваема с младенческих лет. Пусть она будет врождённой, но необходимо открыть ей двери. Без внимательности трудно изучать законы Мироздания. Нужно развивать детскую наблюдательность с первых дней, помня, что сознание детей живёт с первого часа.

• В воспитании первое место принадлежит восприятию красоты. Человек должен принадлежать красоте. Кто не знает пути красоты, тот не дерзнёт обратиться к Высотам Божественным.

• Следует от малых лет приучать усваивать красоту звука. Музыкальность нуждается в образовании. В каждом ребёнке заложена склонность к звуку. Но без воспитания она спит. Ребёнок должен слушать прекрасную музыку и пение. Особенно сейчас, когда мир содрогается от ненависти, необходимо открыть уши молодого поколения.

• Грубость унижает человека. Грубость есть мрак невежества. Следует всеми силами искоренять грубость. Жестокость должна быть искоренена; не только жестокость действий, но и жестокость мыслей; последняя хуже самого действия. Дети не жестоки, пока не увидят первое жестокое действие; оно точно открывает поток тёмного хаоса. Лишь немногие из них готовы сами противостоять потоку тьмы.

• В случае возникшего непонимания молча посидите вместе и думайте одну думу. Скоро поймёте, насколько такой молчаливый совет полезен.

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

Зеньковский.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 2000.

• Научитесь быть терпеливыми без потворства и попустительства. Огнём сердца старайтесь вызвать к жизни лучшие чувства Ребёнка.

• Главное — заговорить о духовном. Путь духа, как ничто другое, развивает сознание и очищает жизнь. Смотрите на беседы о духовном как на практическое упражнение сердца. Нужно очищать сознание, как путь к преуспеянию. Сделайте над собой усилие и придайте беседам красоту, простоту и чистоту. Один час дельной беседы может навсегда озарить сущность Ребёнка.

• Дети остро воспринимают яркие человеческие качества. Взрослые зачастую не реагируют на понятие героизма или иронизируют по этому поводу. Но дети любят народных героев. Они восхищаются подвигами и мечтают видеть самих себя на месте борцов за правду. Невозможно лишать детей этого живого источника вдохновения, на всю жизнь останется такое светлое горение. Прекрасный подвиг может озарить молодое сердце навсегда.

• Говоря о качествах любви, отметим любовь задерживающую и любовь устремляющую. По существу, первая любовь земная, вторая — небесная. Но какое множество созиданий разрушено первой, такое же множество окрылено второй. Первая знает все ограничения пространства и сознания, но вторая не нуждается в мерах земных. Она не затруднена расстояниями и суждениями о смерти. Она зажигает сердце для радости высшей и тем нерушима.

• Обстановка дома также налагает печать на всю жизнь. Даже самая бедная хижина не оскорбит духовного чувства детей. Но они очень чутко относятся к атмосфере, царящей в доме, ко всему домашнему укладу. Молитва лучше живёт в чистом доме.

• Уже в детском возрасте проявляются черты! характера и наклонности, которые нельзя объяснить никакими другими причинами, кроме прежних накоплений. Тем важнее вовремя разглядеть их, ибо они могут оказаться дарованиями, которые не смогут развиться позднее из-за ошибок в воспитании. « Можно видеть разногласия, происходящие между взрослыми и детьми. Обычно взрослые навязывают детям игры по своему разумению вместо того, чтобы наблюдать, куда устремляется внимание Ребёнка. Дети любят не самые игрушки, но зачатия мастерства, в них заключённые. Дети любят разбирать игрушки,

«К классикам у меня особое отношение. К ним нельзя прийти один раз, чтобы пройти, так сказать, стажировку, перечитать их книги, делать выписки, затем уверять себя, что ты их знаешь...
К классикам нужно возвращаться вновь и вновь и читать нужно одно и то же всё новым и новым взором. Ни одного классика нельзя изучить раз и навсегда, потому что наследие классика, как живой разум, тоже постоянно развивается, обновляется, углубляется.
Ш. Амонашвили.
Размышления о Гуманной Педагогике. М., 1996.

чтобы применять их по-своему. Это своё не будет навеянным из окружающей жизни. Часто оно напоминает нечто, что Ребёнок не мог видеть вообще.

*
* *

Родители и все члены семьи проявляют исключительное почтение в отношении к учителю Ребёнка. Об учителе в семье говорят с уважением, любовью, доверием. Долг семьи — возвысить в глазах Ребёнка облик и труд учителя, бороться за укрепление авторитета учителя в обществе.

Родительская общественность, страна, государство, законодательные органы государства должны полностью осмыслить ту истину, что учитель есть творец будущего. Народ, забыв учителя, забывает своё будущее.

Позор стране, где учителя пребывают в бедности и унижении. Стыд тем, кто знает, что детей их учит бедствующий учитель. Можно ли поручить детей человеку удручённому, униженному и стеснённому?

Родительская общественность, которая составляет подавляющее большинство во всех слоях населения и по сути своей имеет исключительное влияние на все сферы общественной и государственной жизни, обязана заботиться о том, чтобы труд учителя был вознаграждён не только материально, но и общим уважением, и чтобы учительство стояло на одной из высших ступеней государственности.

Родительская общественность Школы Жизни прилагает все организованные усилия, чтобы учителям их детей были созданы условия, способствующие их творческим устремлениям.

XVIII. О традиционном и классическом В педагогике. Об источниках основных Идей Школы Жизни

Понятия "классическое" и "традиционное" порой осмысливаются как идентичные или близкородственные: традиционная педагогика якобы есть жизненное преломление классической педагогики и между ними не должно быть противоречия. Но это вовсе не так. Понятие традиционной педагогики (традиционная методика, традиционная практика) могло бы нести в себе достойное содержание, если бы она была прикладной частью класси-

ческой педагогики и если бы олицетворяла уровень претворения классических идей в исторически сложившихся жизненных условиях. В действительности же мы имеем дело с двумя разными направлениями педагогического мышления и педагогической практики: для традиционной теории и практики определяющей чертой является авторитаризм, для классической же — гуманизм. Это есть диаметрально противоположные подходы к образовательной практике. Хотя следует отметить, что в разных вариациях традиционной педагогики содержится немало ценных обобщений, которые составляют достояние педагогической мысли. Однако различия так глубоки, что поиск золотой середины между традиционной и классической педагогикой не увенчается успехом; приходится только выбирать или одну, или другую форму мышления и образовательной практики. Самое главное качество классического педагогического мышления, в отличие от традиционного, состоит в том, что оно многомерно; его основу составляет синтетическое целое духовного и материального, иррационального и рационального, религиозного и научного, космического и земного. Оно принимает постулат о вечности духа и устремляет человека к такой земной жизни, которая есть путь развития и совершенствования духа. Классическая педагогика не объявляет себя наукой, а скорее считает себя мерой всех наук, мерой самой жизни. Назовём некоторые качественные различия между классическим и традиционным образами педагогического мышления:

• традиционная (авторитарная) педагогика 1 (методика) формирует и реализует систему принуждения;

• классическая (гуманная) педагогика предлагает творческий поиск системы сотрудничества;

• авторитарная педагогика ориентирована на формирование знаний, умений и навыков и потому рафинирует обучающий процесс;

• гуманная педагогика обращена на облагораживание души и сердца Ребёнка, а знания мыслятся как необходимое условие творчества созидания, творения блага;

• авторитарная педагогика довольствуется учё-

том психологических особенностей детей;
• гуманная педагогика вбирает Ребёнка полностью, таким, какой он есть;
• авторитарная педагогика готовит детей жизни;
• гуманная педагогика воспитывает детей мой жизнью;
• авторитарная педагогика монологична;
• гуманная педагогика диалогична;
• авторитарная педагогика не нуждается принципах любви, созидательного терпенидоверия, свободного выбора, радости познаия и общения, сотрудничества и т.д., как существенных компонентов педагогического процесса;
• для гуманной педагогики эти принципы являются исходными;
•авторитарная педагогика занята обобщение сложившейся "массовой" практики, результаты чего, как научные ценности, возвращаются обратно в практику для её дальнейшего продвижения;
• гуманная педагогика идёт по пути творчества и инноваций и потому чужда консерватизму; « аксиоматической основой для традиционной педагогики является эмпирический материализм с понятиями "наследственность" и "среда";
• для классической педагогики основой является духовная субстанция.

Эти качества, разумеется, не исчерпывают полноту расхождений между двумя формами педагогического мышления и образовательной практики. Можно услышать и прочитать, как иногда опровергается понятие гуманной педагогики по той наивной логике, что педагогика не может быть негуманной, ибо она обращена на будущие поколения. Действительно, цели авторитарной педагогики внешне гуманны: в них отражается забота общества и государства о детях. Однако суть **гуманности педагогики определяется не только целями и задачами,** которые должны быть достигнуты в результате длительного образовательного процесса, **а средствами, которыми они должны быть достигнуты.** Для авторитарной педагогики средства эти силовые, принудительные, построены по принципу "кнута и пряника"; для гуманной же педагогики суть средств достижения целей

растворяется в общении, которое несёт детям каждодневную радость, утверждает в них личность, дарит им свободный выбор, зажигает для сотрудничества.

Педагогика, которая считает, что цель оправдывает средства, может нести детям большой вред. Ребёнок есть частица Природы, и в нём продолжает совершенствоваться сама Природа.

А авторитарная педагогика, не считаясь с целостностью природы Ребёнка, творит вокруг него экологически нечистый, загрязнённый процесс, наполненный такими "отбросами", как раздражение, недовольство, грубость, стрессы, ущемление достоинства, крики, наказания и т.п. Классическая же педагогика провозглашает принцип природосообразности в педагогическом процессе,

принцип радости и успеха; она профилактична в отношении здоровья Ребёнка, ибо опирается на истину: "Здоровый дух творит здоровое тело".

Классическое (гуманное) педагогическое мышление, прикладным аспектом которого являются высшие педагогические учения и многообразие соответствующих образовательных систем, несёт в себе Чашу Педагогической Мудрости. Всё содержимое этой Чаши, которая в течение многих тысячелетий заполнялась по каплям, есть достояние не истории, а будущего. **В нашей современной действительности Чаша Педагогической** Мудрости **досталась нам (нынешнему поколению учителей).** Мы можем взять из неё столько мудрости, сколько мы в состоянии взять, и можем обогатить её настолько, насколько наше творчество в состоянии открывать новые врата. А поколение, воспитанное нами, возвысит общество на новую эволюционную ступень, обогатит его новыми духовно-нравственными, культурными и научными ценностями.

Творцом этого будущего является учитель.

Гуманная педагогика есть достояние для устремлённого учителя, для учителя такого склада, который целенаправленно развивает в себе высшие человеческие качества, так необходимые для профессиональной жизни: любовь и доброту, творчество и новизну, интуицию и мудрость, оптимизм и терпение, муже-

ство и преданность, понимание своего учительского величия и скромность. К ожесточённому сердцем человеку, к человеку озлобленному или равнодушному гуманная педагогика не придёт, для него постулаты Школы Жизни будут неприемлемы.

Учитель Школы Жизни постоянно заботится о расширении своего сознания, углубляется в основы гуманной педагогики, осмысливает источники Трактата Школы Жизни. В Трактате обильно использованы мысли и идей из различных источников, среди которых основными являются: Мировые Религиозные Учения, Высшие духовные и философские учения, Учения классиков мировой педагогики, труды современных авторов — философов, психологов, педагогов, писателей, учёных Эти источники находят систематизацию в многотомной «Антологии Гуманной Педагогики» которая издаётся для поддержки творчества учителей.

Дорогой Коллега!

Может быть, Вам захочется помочь нам в обогащении Трактата Школы Жизни своим опытом и обобщениями? Напишите о Ваших пожеланиях и рекомендациях. Какие ещё советы Вы включили бы в разделы: "XV. Учитель Школы Жизни. Советы учителю Школы Жизни"; "XVII. Школа Жизни и родители "? Как более удачно Вы бы сформулировали некоторые идеи Трактата? Какого ещё раздела недостаёт в нём? Какие высказывания Вы поместили бы ещё на полях книги? Ваши пожелания будут учтены в последующем издании этой работы. Пусть Школа Жизни станет нашим общим любимцем и творением.

Если Вы приметесь за осуществление принципов Школы Жизни в Вашей практике, просим Вас тоже написать нам об этом. Желательно сообщить данные о себе (фамилия, имя, отчество, образование, стаж, место работы, точный адрес).

Издательский Дом будет ставить Вас в курс наших изданий и тех планов, которые, может быть, заинтересуют Вас.

Желаем Вам успехов в Вашем творческом поиске.

С чувством глубокой к Вам признательности

Издательский Дом

ШалвыАмонашвили

Д.Д.Зуев *член-корреспондент Российской академии образования, профессор,*
главный редактор «Антологии Гуманной Педагогики»

«АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ» — ДУХОВНЫЙ ИСТОЧНИК

Школы жизни

Трактат "Школа Жизни" утверждает, что классическое наследие, прикладным аспектом которого является гуманное педагогическое мышление и многообразие соответствующих образовательных систем, не является Океаном Педагогических Знаний. Такого океана нет и быть не может. Классическое наследие — это Чаша Педагогической Мудрости, наполняющаяся по каплям в течение тысячелетий.

Счастье творчески мыслящих и творящих сегодня учителей заключается в том, что они могут прикоснуться к этой Чаше, черпая из неё практически бесценные духовные богатства, восполняя их вновь и вновь результатами собственного творчества настолько, насколько оно будет соответствовать новой плюсовой парадигме развития человеческого общества в XXI веке.

Счастье современного учителя состоит в том, что большая группа ведущих педагогов России пытается перевести содержание этой Чаши на язык современного педагогического мышления, практически воплощая богатства, наполняющие её, в "Антологию Гуманной Педагогики".

Много книг по педагогике приобретает каждый учитель за свою трудовую жизнь. Вспомним, как радовался каждый из нас в своё время, получая возможность подписаться на собрание сочинений Коменского, Ушинского, Песталоцци, Макаренко, Крупской, Сухомлинского... С каким трепетом ставили мы на полки эти драгоценные тома, это "океан" педагогических знаний.

Но посмотрите, как сделал это в своё время я, — что же прочитано из всего собранного богатства? Что продумано из прочитанного? Много ли пометок на полях, закладок несут книги, стоящие на Ваших книжных полках? Не

Фото

«...Четвёртым средством всеобщего образования и в школах, и вне школ служат хорошие книги. ...Ибо если они действительно хорошо и мудро написаны, то представляют поистине оселок для отточки дарования, напилок для изощрения разума, мазь для глаз, воронку для вливания мудрости, зеркало чужих мыслей и действий и руководство для своих собственных... Подчеркиваю: светом был бы озарен любой народ в своей массе, если бы он в достаточной мере был обеспечен хорошими книгами!»
Я.Коменский.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 1996.

«Да благословит Господь почин Издательского дома Шалвы Амонашвили — книгу «Христос и его ученики»...
Встреча со Христом всегда одухотворяет человека, изменяет его в лучшую сторону, привносит в его мятущуюся душу мир духовный, такой необходимый в наше беспокойное время».
Святейший Патриарх
Московский и Всея Руси
Алексий II.

«...Аллах даровал человеку свободу выбора образа жизни, нравственного пути... Надеюсь, что читатель найдет в этой книге именно те истины, которые указывают прямой путь среди

поленитесь, полистайте даже ранее не! "разрезанные" книги... Обратите внимание на многочисленные отточия в тексте. Задумывались ли Вы когда-нибудь о том, что вырезали при подготовке к печати из рукописей великих классиков педагогики ножницы редактора-цензора?!

Просмотрите предисловия к этим собраниям. Найдёте ли Вы в них слова о том, что труды великих педагогов прошлого, таких, например, как Я.Коменский, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинский, разных во взглядах на многие проблемы школы, живущих далеко друг от друга во времени и пространстве, объединены одной общей чертой — все они были христианами? Причём христианство не было для них условностью, чем-то внешним, привнесённым или случайным; оно было источником их вдохновения. И это вдохновение они искали и находили в Новом Завете!

А Новый Завет? Книга Бытия? Коран? Трипитака?... Что знает смотрящий сегодня в глаза своим ученикам учитель об этих и других основополагающих книгах Священных Писаний?

Но если просто предположить, что педагогика — это наука о воспитании человека в определённой системе ценностей и нравственных ориентиров, то как же может учитель говорить о воспитании, если он не познал, не продумал книги, на основе которых воспитывались и воспитываются тысячи поколений живших и живущих на земле?

Допускаю, что сам учитель может не исповедовать ни одну из религий, может быть атеистом. Но, беря на себя ответственность за воспитание сотен, а за свою долгую учительскую жизнь — тысяч детей, он не имеет прав» не знать сути учений, на которых основано нравственное благополучие мира. Не имеет права не использовать всего этого духовного богатства во имя воспитания не только Человека Разумного, но и Человека Нравственного.

Провозглашая основной своей целью становление, развитие, воспитание в Ребёнке, через раскрытие его личностных качеств, Человека Благородного, Школа гуманная стремится помочь тому, кого она привлекает в качестве своих учителей, познать глубину и многообразие гуманного педагогического мышления, дать возможность прикоснуться к Чаше Педагогической Мудрости.

"Антология Гуманной Педагогики" задумана и осуществляется в Издательском Доме Шалвы Амонашвили, как первое в истории России

испытаний, соблазнов и искушений нашей нелегкой сегодняшней жизни».

Муфтий Равил Гатнутдин.

«...Желаю каждому читателю благословения от Всевышнего в познании древнейшего вероучения, провозгласившего единство Создателя и принесшего человечеству святые заповеди о любви к Богу и ближнему».
Главный раввин России А.С. Шаевич.

«...Обладая безусловными достоинствами, книга позволит светскому читателю открыть для себя основы Великого учения Будды».
Санжай Лама.

«Предлагаемая учителю книга о Живой Этике... несомненно обогатит его теоретические и практические

бесцензурное, академически выверенное издание Великих книг об искусстве воспитания всех времён и народов. К созданию "Антологии" привлечены ведущие специалисты; во главе Издательского Дома стоит редакционно-издательский совет из наиболее авторитетных педагогов России.

В основе "Антологии" лежит принцип отбора минимума (том состоит всего из 14 печатных листов текста) наиболее ценного из наследия классика и оценки его творчества с позиции взгляда на Ребёнка как на явление нашей земной жизни, как на высшее творение Природы и Космоса, которые наделяют его качествами могущества и безграничности для осуществления своей жизненной задачи, своей Миссии.

"Антология" готовится и издаётся комплектами по пять книг, отражающих пять условных направлений развития педагогической мысли: Мудрость древних, Восток, Запад, Россия, Современная гуманная педагогика. Этим мы как бы объединяем и во времени, и в пространстве основополагающие идеи великих гуманистов, раскрывая перед учителем подлинное, а не назывное единство общечеловеческих ценностей, пронизанное сознанием высокого патриотизма и любви к Родине.

А не получится ли так, скажет придирчивый, пусть даже доброжелательный критик, что, испив Вашу Чашу, прикоснувшись к мудрости десятков талантливых педагогов мира, наш сегодняшний учитель растеряется и начнет бросаться из крайности в крайность и может заплутаться в конце концов в дебрях этих мудрых мыслей?

Пусть не волнуется наш критик. Сами великие учителя подсказали нам путь выхода из такого возможного положения. Прочитайте вынесенные на поля мысли Януша Корчака, авторитет которого не нуждается в нашей учительской среде ни в каких дополнительных эпитетах, и для Вас станет ясным, что сама «Антология» поможет получить ответ на любой, самый каверзный вопрос. Не надо забывать, что Школа Жизни — не только для детей! Она и для нас, учителей! И, наверное, в первую очередь.

А кроме того, в книгах "Антологии" используется ранее не применявшийся в практике российского учебного книгоиздания приём столкновения на их страницах не обязательно совпадающих мнений трёх участвующих в создании книги лиц: автора классического наследия, составителя и, наконец, "первого читателя" — учителя, сегодня стоящего за кафедрой, за классным столом, смотрящего в глаза

знания... Ибо Живая Этика, представляя богатейшую палитру нового космического мышления, его этических открытий, его научной концепции взаимодействия человека и мироздания, по своей сути является глубоко педагогической».

Л.В. Шапошникова.
вице-президент Международного центра Рерихов.

сегодняшним ученикам, студентам.

Ему, учителю, доверяем мы право на спор как с классиком, чьи мысли пришли к нам зачастую из глубины веков, так и с составителем, отобравшим и трактующим этот материал сегодня. Этим мы хотим добиться того, чтобы учитель изначально получил возможность на формирование своего личного мнения о той концепции, которую ему предлагают в "Антологии".

И вот в этом раскрепощении мысли учителя, а значит, и в его праве поступать в каждом конкретном случае так, как подсказывает ему его педагогическая совесть, его личный опыт, конкретные обстоятельства, в которые поставила его педагогическая ситуация, — видим мы, издатели "Антологии", ещё одну грань новизны предназначенных читателю книг.

Создатели "Антологии" исходили из понимания того, что сегодня, как никогда ранее, необходимо наполнить современный учебный процесс глубинными пластами духовности.

Вот почему каждый из четырёх первых комплектов, состоящий из пяти книг, которые получает читатель в соответствии с условным разделением "Антологии" на пять направлений, — начинается с книги размышлений об истоках духовности, заложенных в четырёх мировых религиях, исповедуемых в России: христианстве, исламе, иудаизме и буддизме. К созданию этих отправных книг привлечены иерархи соответствующих конфессий, ученые-богословы и преподаватели соответствующих учебных заведений.

Учителя получат, наконец, возможность увереннее, а главное, тактичнее, с учетом понимания проблемы, устанавливать отношения с семьями детей, исповедующих ту или иную веру.

Уже подготовлены 40 томов "Антологии". Изданы тридцать. Книгу "Иисус Христос и его ученики" благословил патриарх Московский и Всея Руси Алексий II; книгу "Пророк Мухам-мад" — муфтий РавилГайнутдин; том "...И сказал Господь Моисею" — раввин всех евреев России Адольф Шаевич.

Глубина, сочетание мудрости классика и острого взгляда современника делают книги "Антологии" настольными книгами учителя, помогают ему проникать в трепетный мир Ребёнка.

* * *

Нынешнее, второе, исправленное и дополненное издание трактата отличается от предыдущего тем, что в него включено, в качестве приложения популярное изложение научно-

«Благодаря теории — я знаю... «Я знаю» не значит «действую сообразно тому, что знаю». Чужие взгляды незнакомых людей должны преломиться в моем живом «я». Из теоретических посылок я исхожу не без разбора. Отклоняю — забываю — обхожу — увиливаю — пренебрегаю. В результате я, сознательно или бессознательно, получаю собственную теорию, которая управляет поступками».
Я.Корчак.
«Антология Гуманной Педагогики». М., 1998.

«Я бесконечно обрадовался, когда меня — педагога-практика попросили не о вступительной статье, где требуется несистематичный комментарий, а о впечатлениях первого читателя.
«Втянуть» Выготского в сегодняшнее драматическое противостояние различных педагогических парадигм, «пообщаться»с ним в зоне нашего ближайшего развития— сверхзадача этих заметок».
Е. Ямбург.
Заслуженный учитель школы России

практического исследования Ш.А. Амонашвили «Оценка в Школе Жизни». Опубликованное массовым изданием в 1980 году под заголовком «Обучение. Оценка. Отметка».

Решительно направленное против авторитарного, императивного, повелительного стиля в школьном обучении, исследование вызвало в свое время, бурные дебаты в учительской среде. В самом деле: учить без отметок (?!); дать право школьнику самому (?!) оценивать свое продвижение в учении; лишить учителя основного средства позволяющего держать школьника «в узде», а родителя контролировать деятельность своего чада (??!). Нет — такого допустить нельзя! Честно признаюсь, что будучи в то время членом коллегии Министерства просвещения РСФСР, я отнесся к мыслям, изложенным в брошюре, довольно скептически...

Лишь позднее, начав работать с Шалвой Александровичем в издательстве «Просвещение», директором которого я был без малого четверть века, над его книгой — символ новой педагогики «Здравствуйте дети!»; издав и переиздав затем его новаторскую трилогию, куда вошли так же книги «Как живете дети?» и «Единство цели», — начал я постепенно проникаться глубиной и праведностью мышления этого удивительного учителя.

Кстати и сама брошюра оказалась лишь популярной «выжимкой» из глубокого научного анализа результатов многолетнего эксперимента, проведенного автором в целом ряде школ Грузии, и уже в 1984 году «выросла» в солидную монографию «Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников» изданную в том году и переизданную в конце 90-х годов.

Сегодня эта работа в своем первозданном популярном виде, тщательно отшлифованная автором, вошла органической частью в издание трактата, как убедительное подтверждение того, что Школа Жизни — это реальность, что ей, как право звестнице гуманной педагогики, принадлежит будущее.

В качестве очередных приложений к трактату, готовим мы сейчас популярные изложения исследований Ш.А. Амонашвили «О познавательном чтении» и «О письменноречевой деятельности» в Школе Жизни, а так же серию блистательных уроков мастера:

«Волшебный квадрат (тайна Альбрехта

Дюрера)»,

«Тайна русского Алфавита»,

«Солнце солнц есть сердце»,

«Маленький принц» и другие.

Школа жизни постепенно «обрастает» учебно-методическими комплексами.

Мы глубоко убеждены в том, что книга учебная книга играет и будет играть в системе образования огромную роль, ибо прежде всего через чтение и внутреннее осмысление прочитанного, возникает у учащегося массовой школы образ наиболее полно **отражающий личностное отношение ребёнка к описываемому явлению,** формируется наиболее полное **представление** о предмете, предлагаемом к **постижению.**

Никакое мелькание на экране, никакой образ возникающий в чужом восприятии (будь-то образ, возникший в сознании талантливого художника!) **не оставляют в душе человека того неповторимого, иногда определяющего всю его дальнейшую жизнь следа,** как образ созданный ребенком в результате собственного чтения. Не случайно Л.Н.Толстой категорически возражал против иллюстрирования его произведений.

Вот почему в Издательском Доме Шалвы Амонашвили готовится серия интереснейших учебных пособий для учителей и учащихся. Уже вышли из печати комплекты пособий по Письменноречевой деятельности для первого и второго классов школы жизни: «Уроки Валерии Ниорадзе» — доктора психологии, блистательного учителя начальной школы; готовятся комплекты по урокам математического воображения, родного языка, познавательного чтения, духовной жизни и т.д.

Книга прочно, искренне верю что навсегда, — займет свое место в уникальном явлении из ближайшего будущего гуманной педагогики, имя которому ШКОЛА ЖИЗНИ.

Эрика Фромма «... интересно читать еще и потому, что он, слава Богу, не учит педагогов, как надо учить детей, — этим сегодня грешат многие философы и психологи. Он размышляет о человеке, вскрывает парадоксальное в нем, не поёт человечеству гимны, а показывает, каково оно на самом деле со всеми его достоинствами, трудностями и проблемами».

А. Тубельский.
Заслуженный учитель школы России

«Знакомство с творчеством К.Н. Вентцеля для меня, старого педагога, было, как это ни странно, подлинным открытием. Ведь имя К.Н. Вентцеля замалчивалось у нас десятилетиями, и многие учителя не только не читали его книг, но даже не слышали его фамилии. А между тем в том, о чем он когда-то писал, многое удивительно созвучно тому, о чем мы говорим и что делаем сегодня...»

Ю.Завадский.
Заслуженный учитель школы России

приложение

ОЦЕНКА В ШКОЛЕ ЖИЗНИ

Чудо и волшебник

Нередко бывает так: чудо находится среди нас, нам надо только сделать шаг, чтобы обнаружить его, и тогда нас охватит чувство глубокого восхищения и удивления. Однако нужны многие годы, чтобы сделать этот единственный шаг и стать открывателем необычного, удивительного и, может быть, непонятного в якобы обычном и хорошо знакомом явлении.

Скажу сразу: я в мире не вижу, не знаю другого такого беспредельно удивительного создания, как ребенок.

Да, конечно, нас часто восхищают сообразительность, талантливость детей. Нас поражают вундеркинды, которых за последние десятилетия появляется все больше и больше. Однако каждый ребенок как воспитанник доставляет нам, воспитателям, тысячи забот, хлопот, огорчений, каждодневных волнений, и все это обычно настолько поглощает нас, что мы уже не в состоянии увидеть затаенное в нем чудо.

Тысячелетний опыт воспитания и обучения детей нас многому научил. На картах детской психики мы отметили многие острова способностей, возможностей, опираясь на которые можно из ребенка «сделать» современного человека. На складах педагогического инструментария накопилось и разложено по полкам множество способов, форм, методов обучения и воспитания. Этот же самый опыт позволил нам опровергнуть многие ошибочные подходы к детской психике. Так, мы теперь наверняка знаем, что ребенок не является чистой доской, на которой можно написать все. Он не является и воском, из которого можно вылепить человека. Эта «чистая доска», этот «воск», оказывается, имеет внутренние силы. Каковы они?

К сожалению, многие педагоги — и в прошлом, и сегодня — склонны видеть в этих внутренних силах ребенка прежде всего упорное нежелание поддаваться воспитанию и обучению. Поэтому, считают они, надо крепко прижать «чистую доску» к стенке и сильно нажать на нее мелом, чтобы запись получилась четкой, ясной. И «воск» тоже надо крепко держать в руках и хорошо высушить каждую вылепленную часть.

Почему я рисую именно такую картину отношения некоторых педагогов к своим воспитанникам?

Много раз и многим учителям задавал я три вопроса.

Сперва я спрашивал их: «Хотят ли ваши ученики учиться?». На этот вопрос я получал ответы, общий смысл которых можно свести к следующему: большинство школьников учатся на «тройки», и это не потому, что они неспособны, что не стремятся к учению.

Затем я задавал второй вопрос: «Что нужно сделать, чтобы возросло усердие учащихся?» Ответы были разные, порой противоречивые, но главная мысль опять-таки состояла в том, что со школьника прежде всего надо строже спрашивать. Надо усилить контроль со стороны школы и родителей, надо применять более жесткие санкции, надо запрещать... Приходилось слышать и

такое: надо дать школе право освобождаться от тех учащихся, которые упорно не хотят учиться, или оставлять их в классе на второй и третий год.

Тогда я задавал мой третий вопрос: «Учились бы ваши ученики, если бы никакие отметки им не ставились?» И что же? Многих, очень многих педагогов приводил я в состояние крайнего удивления и даже возмущения. Как правило, я получал ответы следующего содержания: «Обучать без отметок немыслимо!»; «Многие ученики и так не хотят учиться, а если сказать им, что отметки не ставятся, то они совсем перестанут заниматься!»; «Как же родителям контролировать своих детей?». И т.д.

Ребенок — не доска и не воск, он просто самое удивительное Чудо из всех чудес, дарящее педагогу, воспитателю возможность превратиться в Волшебника. Овладев тонким умением находить точки соприкосновения с душой ребенка, педагог сможет постепенно раскрыть безграничное множество многообразных и многоцветных задатков, способностей, скрытых в его внутреннем мире. Он сможет превратить ребенка в своего соратника в деле его же воспитания, направить его на самопознание, самораскрытие, саморазвитие, самосовершенствование.

Дети — чудо, но нужны и педагоги-волшебники. Они нужны не только отдельным детям, а каждому ребенку, ибо чудо — в каждом из них.

Педагог, управляющий традиционноуниверсальным обучением, основанным прежде всего на памяти, не сможет стать волшебником, который раскрывает многосторонние потенции детской психики. Волшебство учителя заключаться в том, чтобы придать обучению многогранность, всесторонность, гармоничность, сделать его стимулирующим, развивающим. Для этого необходимо вооружиться верой в ребенка, в его огромные возможности.

Приглашение на опыты. Судите сами

А теперь я хочу пригласить читателя стать участником некоторых опытов и тем самым вызвать его на размышления. Эти опыты были нами проведены с целью выявить результаты экспериментального обучения младших школьников. Они должны были бы быть изложены в самом конце этой книжки. Но мы предпочли начать именно с конца.

Опыт 1. Уровень тревожности школьников

Испытуемым (учащимся экспериментальных и контрольных вторых классов) в индивидуальном порядке показывают 12 картинок, на которых изображены ситуации из школьной жизни (приготовление домашних заданий, вызов на уроке, беседа с учителем, возвращение из школы домой). В этих ситуациях участвует ребенок примерно того же возраста, что и испытуемый. Голова ребенка, действующего в изображенной ситуации, обозначена контурно, а к картинке прилагаются два рисунка: на одном — лицо с грустным выражением, на другом — с веселым. Испытуемому предлагается выбрать и наложить на контуры то выражение лица, которое он считает более подходящим для данной ситуации. После этого ученик должен

объяснить свой выбор. Экспериментатор фиксирует выбор испытуемого и записывает его объяснения.

Количество выбранных ребенком грустных лиц и тем самым эмоционально отрицательно оцененных ситуаций в соотношении с общим числом картинок мы считаем показателем уровня тревожности ребенка. Так, если, он во всех 12 случаях выбрал грустное выражение лица, его уровень тревожности будет равняться 1. Это высокий уровень тревожности. Если он отобрал грустные лица для шести рисунков, то его уровень тревожности можно расценивать как средний — 0,5. Таким же образом устанавливается уровень тревожности всего класса (как отношение общего количества выбранных грустных лиц к общему количеству рисунков, предъявляемых всем испытуемым). Можно вывести и процентное отношение всех отрицательных оценок к общему числу оценок в классе или же отрицательных оценок той или иной ситуации. Все это будет характеризовать уровень тревожности.

О чем могут говорить цифры и таблицы, полученные в результате опыта? Проследим за рассуждениями Н.Имедадзе и А.Адхазишвили, докторов психологии, которые и проводили данный опыт.

Предмет обучения, как известно, не выбирается самим школьником, а предлагается ему извне. Если направленность обучения и его содержание совпадают с направленностью интеллектуальных потребностей школьника, то мотивационной основой учения становится познавательный (учебный) интерес. Когда же нет такого совпадения, то в качестве мотива учения начинает выступать специфическое состояние школьника — тревожность, которая, переживается им как отрицательная эмоция. Состояние тревожности — ожидание неудачи в удовлетворении потребности. Высокий уровень тревожности снижает эффективность деятельности. И наоборот, чем ниже уровень тревожности, тем выше эффективность деятельности субъекта. Исходя из этого, организаторы опыта выдвинули гипотезу о том, что в процессе обучения в зависимости от его условий в качестве мотивов учения может преобладать или интерес, или тревожность. Так как в данном опыте предполагается, что испытуемый будет отождествлять себя с изображенным на рисунке ребенком, то тем самым он раскроет характер своего отношения к учебным ситуациям.

Из результатов опыта мы выделяем оценки двух основных ситуаций: «Вызов на уроке» и «Занятия дома».

Оценка ситуаций (%)

	Вызов на уроке	**Занятия дома**
Экспериментальный класс	20	13
Контрольный класс	46	30

Как видим, у детей экспериментального класса учебные ситуации вызывают гораздо меньше отрицательных эмоций. Об этом свидетельствуют

так высказывания детей, зафиксированные исследователями: «Мальчик пишет, ему нравится писать домашнее задание»; «Рада, что пишет, хорошо пишет, если бы плохо писала, лицо было бы грустным»; «Довольна, что вызвали, хорошо знает урок»; «Радуется, что учительница спрашивает его. Я люблю, когда меня спрашивают». Такие высказывания типичны для экспериментального класса и сравнительно редки в контрольном.

Опыт 2. Уровень учебной активности

Смысл опыта заключается в том, чтобы через внешние проявления активности школьника в процессе урока выявить его внутреннее мотивационное отношение к учебной деятельности.

Три экспериментатора занимают места в конце каждого ряда парт и в течение урока с предельным вниманием фиксируют все виды активности каждого школьника. Четвертый участник опыта записывает все проявления активности педагога на уроке: его вопросы, задания, объяснения, оценки, санкции и т.д.

В качестве единиц проявления внешней активности школьника были выделены следующие виды реакции, обозначаемые условными знаками для немедленного фиксирования:

1) Двусторонняя активность.

Ученик сам стремится ответить на поставленный учителем вопрос, решить задачу, выполнить задание и это стремление выражает поднятием руки, просьбой, а учитель удовлетворяет его стремление, т.е. вызывает. При этом активность ученика может завершиться правильным или неправильным ответом. Такие виды активности обозначались: ***А1*** — двусторонняя активность с правильным исходом; ***А2*** — двусторонняя активность с неправильным исходом.

2) Односторонняя активность.

Ученик сам не проявляет инициативы, не поднимает руку, но его вызывает учитель и требует от него разрешения учебной задачи. И такая активность ученика может завершиться правильным или неправильным ответом. Эта активность обозначалась: ***В1*** — односторонняя активность с правильным исходом; ***В2*** — односторонняя активность с неправильным исходом.

3) Отклонения от процесса обучения.

Сюда относятся отвлечения от урока другими занятиями, разговором с товарищем, сонливость на уроке и т.д. Такие проявления фиксировались символом *С*.

В процессе опыта невозможно было регистрировать абсолютно все проявления активности, как, например, готовность ученика ответить (поднял руку) или же нежелание проявить инициативу (не поднял руку). Трудно было также вести учет всякого рода отклонений учеников от процесса обучения из-за сложности определения этого состояния. Тем не менее добытый

материал дает более или менее полную картину активности каждого школьника и всего класса на уроке.

Записывая ход активности педагога на уроке, экспериментаторы могли определить общую направленность процесса обучения, в которое включены ученики экспериментального и контрольного классов. С этой целью определялось количество заданий, способствующих общему развитию и самостоятельному поиску учащихся, контролю и закреплению знаний, а также количество мер по организации выполнения учебных задач, т.е. распоряжений, поручений, оценок, как положительных, так и отрицательных.

В экспериментальном и контрольном третьих классах такая запись велась в течение недели.

Результаты опыта представлены в двух сводных таблицах: одна характеризует направленность обучения в экспериментальном и контрольном классах (табл. 1), вторая — уровень активности учащихся этих классов на уроках (табл. 2).

Таблица 1

Класс	Общее количество учебных задач и мер по их организации в течение недели	Учебные задачи, %			Меры по организации учебных задач, %		
		развивающего характера	связанные с контролем и закреплением знаний	передача информации учителем	организационные распоряжения и поручения	одобрения	порицания
Экспериментальный	878	30,18	21,86	16,28	12,22	15,93	3,53
Контрольный	1724	13,45	49,07	24,56	8,81	2,43	1,68

Таблица 2

Класс	Общее единиц активности	Из них, %					Двусто-активность, %	Односто-активность, %
		А1	А2	А3	А4	А5	*А1+А2*	*В1* + В2
Экспери-ментальный	976	50,84	5,63	21,41	7,17	14,95	56,47	28,58
Контрольный	2560	16,07	0,85	32,38	3,75	46,95	16,92	36,13

Как видно из таблицы 1, основной чертой экспериментального обучения является его развивающая направленность (30,18% развивающих задач в экспериментальном классе и 13,45% — в контрольном).

Для экспериментальных классов характерен также высокий уровень познавательной активности школьников и успешности разрешения ими познавательных задач. Познавательные силы школьника в таких условиях приобретают, так сказать, центростремительную тенденцию. Если ученик экспериментального класса стремится быть в контакте с педагогом, активно участвовать во всем, что происходит в классе, не боится высказывать свои соображения даже тогда, когда они оказываются неверными, то школьник контрольного класса предпочитает «не высовываться», а включаться в учебный процесс в основном тогда, когда его к этому принуждает учитель; он поступает так даже тогда, когда может правильно ответить на вопросы. Можно сказать, что в экспериментальном классе учебная активность школьников носит экспансивный характер. В контрольном классе, наоборот, школьники предпочитают занимать выжидательную позицию.

Опыт 3. Мотив самостоятельной учебной активности

Ежедневно на каждом уроке школьникам даются домашние задания, выполнение которых строго контролируется, результаты учитываются и оцениваются. В экспериментальных классах тоже предлагаются детям домашние задания, однако в форме ненавязывания. На этот же раз третьеклассникам учитель говорит: «Домашнего задания я вам не даю. Если хотите, сами приготовьте его по любому предмету, напишите на отдельных листках. А если не будет времени, можете не выполнять никаких заданий». То же самое в тот же день говорит своим ученикам учительница контрольного третьего класса в другой школе. По той же инструкции учителя будут давать задания своим ученикам на другой и на третий день.

Вот результаты выполнения домашних заданий в первый день опыта:

	Экспериментальный класс	**Контрольный класс**
Количество учащихся	46	39
Общее количество выполненных заданий	155	51
В среднем на одного ученика	3,4	1,3
В том числе творческие задания, *%*	*65,2*	*15,7*

Как видим, в экспериментальном классе учащиеся по собственной инициативе выполнили в 3 раза больше заданий, чем в контрольном. Дети задают себе такие задания, выполнение которых требует от них проявления творческих возможностей, сложных мыслительных операций. Это самостоятельное составление достаточно сложных задач и примеров и их решение, сочинение стихотворений и рассказов и оформление их в виде книжек, написание сочинений на свободные темы, выполнение грамматических задач по родному языку, переводы с грузинского на русский язык и обратно,

оформление стенных газет, составление ребусов, кроссвордов, лабиринтов и т.д. Из учебников математики, родного и русского языков они подбирают сложные примеры, задачи, упражнения и выполняют их, стараясь иногда опередить педагога — выполнить задание из еще не пройденного в классе учебного материала.

Нельзя дать такую же характеристику заданиям учащихся контрольного класса. Здесь большинство детей стремится выполнить любое задание из пройденного материала, притом наиболее легкое, простое; чаще всего учащиеся обращаются к списыванию с книги.

Интересны ответы, которые дают учащиеся обоих классов на вопрос экспериментатора: «Почему ты выполнил (не выполнил) домашнее задание?» Смысл 85% ответов учащихся контрольного класса выражен в формулировке: «А зачем? Ведь это было необязательно!» Смысл 93% ответов учащихся экспериментального класса тоже нашел свою ясную формулировку: «Это интересно!»

Опыт 4. Мотивационное значение цифр

Учащимся предлагается выбрать одну из цифр от 1 до 9, красочно написанных на картонках. После этого им задают вопрос: «Почему ты выбрал эту цифру?»

Когда этот опыт провели в экспериментальном и контрольном третьих классах, то получили следующие данные. В контрольном классе цифры 1, 2, 3, 6, 7 никто не выбрал, 82% учащихся выбрали цифру 5, остальные выбрали 4, 8 и 9. В экспериментальном классе были выбраны все цифры, причем цифры 1, 2, 3, 4 выбрали 19,7% учащихся; 6, 7, 8, 9—29,2%; цифру 5 выбрали 51,1% учащихся.

В контрольном классе учащиеся связывают выбор цифр в основном с отметками. Цифры 1, 2, 3 для них — «нежелательные отметки», цифра 5 — «высшая отметка». «Хочу получать только пятерки»; «Сегодня я получил пятерку», — говорят дети. Выбор цифр 8 и 9 некоторые из них связывают опять-таки с отметками: «Сегодня получил две четверки, потому выбрал 8»; «Вчера и сегодня набрал 9, получил 5 и 4».

В экспериментальном классе выбор цифр мотивируется по-разному: «5 февраля день моего (папиного, маминого) рождения»; «5 мая папа вернулся 13 командировки»; «Мне жалко единицу — она всегда одна»; «9 Мая — День Победы». В этом классе лишь трое учащихся ссылаются на то, что цифра 5 обозначает высшую отметку, которую они хотят получить в музыкальной школе.

Обобщая результаты этих и многих других опытов, выявляющих разные аспекты экспериментального обучения, можно сказать, что отношение школьников к учению, которое формируется в процессе обучения на содержательно-оценочной основе, характеризуется творческой

направленностью, высокой, экспансивной познавательной активностью, свободой от тревожности.

Один из основных компонентов традиционного обучения — формальная оценка с помощью отметок. В экспериментальном обучении этот компонент реорганизован полностью: в нем вместо отметок действует содержательная оценка, что обусловило необходимость изменения и других компонентов. Однако для более подробного выяснения сущности экспериментального обучения обратимся сначала к традиционному обучению с отметками.

Идол анфас и в профиль

Биография отметки

Сущность отметки следует искать внутри традиционно сложившегося процесса обучения. Факт, что отметка подкрепляет процесс обучения. Если представить себе воина на поле боя, который потерял свою саблю и поэтому не способен ни щадить, ни карать и вот-вот обратится в бегство перед натиском противника, то это и будет традиционное обучение, лишенное своих отметок.

В отметках сосредоточена почти вся императивная, т.е. повелительная, власть традиционного обучения.

Фактически со времени своего зарождения школа страдала недугом обучения и воспитания детей «с позиции силы», допускающей как принуждение, так и поощрение. Во многих письменных источниках, посвященных различным системам воспитания подрастающего поколения, прослеживается, с одной стороны, забота о детях, с другой — проявление этой заботы путем принуждения, насаждения страха и наказаний.

Процесс воспитания и обучения с позиции силы наглядно представлен в поучительном альбоме ученого Роберта Альта, где собраны репродукции рисунков, барельефов, дидактических материалов, отражающие характер и средства общения учителя с учащимися в разные времена и эпохи. В более чем сорока репродукциях мы видим учителя среди своих учеников держащим в одной руке пучок розог, а в другой — раскрытую книгу. На многих из них изображены сцены наказания розгами учеников, надирания ушей и т.д. Средневековый учитель, судя по этим свидетельствам, был немыслим для своих современников без палки и розог, а обучение — без наказания и страха детей.

В средневековых схоластических школах Германии возникли и отметки как способ усиления влияния на ребенка, а также разграничения учащихся по их способностям и знаниям. Легко войдя в практику школ разных стран и принимая разные формы, отметки быстро приобрели социальную значимость.

Следует сказать, что распространение отметок как способа отражения успехов и неуспехов школьника надо рассматривать и как уступку схоластической школы общественному натиску, направленному против телесных наказаний детей. С этой точки зрения распространение системы отметок для многих школ означало сдвиг в сторону гуманистических идей эпохи Возрождения.

В России эта тенденция нашла отражение в проекте видного общественного деятеля XVIII века И.И.Бецкого по реорганизации системы образования. Придавая важное значение воспитанию детей «в страхе Божьем», он в то же время писал: «Единожды, и навсегда ввести закон и строго утверждать — никогда и ни за что не бить детей». Однако Бецкому не удалось полностью и последовательно реализовать это важное требование в жизни учебных заведений России.

По мере отказа школы от крайних принудительных мер усиливалось социальное значение отметок, посредством которых наряду с другими мерами воздействия регулировалась жизнь ребенка как в школе, так и вне школы, прежде всего в семье.

Недостатки оценочной системы обучения, включающей в себя отметки как стимуляторы к учению, обнаружились уже давно. Этому способствовали теории свободного воспитания, возникшие на основе социальных перемен и стремившиеся к развитию ребенка вне всякого вмешательства и руководства извне. Несмотря на крайности, в которые впадали апологеты свободного воспитания, эти теории сыграли положительную роль в критическом переосмыслении сложившегося процесса обучения, в том числе его оценочной основы.

В России дискуссия о целесообразности применения отметок в школьном обучении началась более 140 лет назад. Она возникла в Петербургском педагогическом обществе, членам которого был задан вопрос: «Следует ли успехи учеников выражать цифрами или нет?» Тогда известный педагог С.И.Миропольский предсказал: «Смерть баллам грозит неизбежная; не нынче, завтра, но дни их сочтены».

Дискуссия по «классным отметкам» вновь развернулась в конце XIX века, теперь уже на совещании начальников средних учебных заведений С.-Петербургского округа. Опираясь на «долголетнюю практику и все данные в совокупности», совещание пришло к выводу о неудобности сложившейся системы отметок. Однако оно не смогло предложить более рациональную альтернативу.

В мае 1918 года Советской властью было принято постановление «Об отмене отметок», подписанное народным комиссаром по просвещению А.В.Луначарским. Это было одним из первых шагов Народного комиссариата просвещения. В постановлении говорилось, что применение балльной системы для оценки познаний и поведения учащихся отменяется во всех без исключения случаях школьной практики. И перевод из класса в

класс, и выдача свидетельств производятся на основании успехов учащихся по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы.

Обучение без отметок в советской школе не увенчалось успехом. Причин тому было много: отметки были изъяты из школьной практики без соответствующей реорганизации самого процесса обучения, содержания обучения, мотивационной направленности учащихся, без переподготовки педагогических кадров. Но постепенное утверждение партийной идеологии в школе, жесткого контроля над образованием, господство «официальной» педагогики привели к тому, что в 1935 году была восстановлена словесная пятибалльная система оценки знаний учащихся, а затем, с 1944 года, школа перешла на цифровую пятибалльную систему.

Вскоре отметка вобрала в себя многие функции. Начав с роли показателя уровня знаний и стимулятора школьника к учению, она стала олицетворять чуть ли не всю личность школьника, оповещая общественность об его успехах и неудачах в учении, стала мерилом работы учителя и всей школы, «зеркалом» качества учебно-воспитательной работы. И несмотря на то, что принимаются меры для ограничения сферы ее влияния и значимости, практически невозможно ослабить сосредоточенную в ней власть, которая проявляется в императивной направленности процесса обучения.

Императивность обучения

Почему мы называем традиционно сложившийся процесс обучения авторитарным, императивным, повелительным?

Обратимся к школьной практике.

Формально-логическая позиция учителя в этой практике выглядит примерно так:

— Я буду объяснять, рассказывать, показывать, доказывать, диктовать, упражнять, спрашивать, требовать, проверять и оценивать.

Ну а что делать ученикам?

— Вы должны слушать меня внимательно, наблюдать, запоминать, выполнять, отвечать... И не забудьте: осознавать усвоенное, мыслить самостоятельно, это очень важно!

Ну а если ученикам не хочется действовать подобным образом?

— Я и не надеюсь на это. Для вашего же блага я всех вас буду принуждать. Для этого у меня есть отметки.

Эта схема не придумана, она заложена в практике школы. Нашла она отражение и в теории обучения. Вот типичные «традиционные» рекомендации 50—70-х годов, суть которых властвует и над сегодняшними учителями: «Внимание учащихся класса укрепляется **живой** и вместе с тем (как вы думаете — чем? — *Ш.А.)* **строгой проверкой многих из них** (почему именно многих? — *Ш.А.)* по вопросам, которые даются учителем в логически последовательном порядке...» (почему необходимо **живо и строго проверять многих** учащихся? — *Ш.А.)* «...Проверка знаний является

мощным средством побуждения (а не принуждения? — *Ш.А.)* учащихся к более **ответственному...** выполнению всех учебных работ, которые они **должны** сделать»* (всюду подчеркнуто нами. — *Ш.А.).*

Процесс обучения немыслим без проверки знаний, умений и навыков учащихся, которая ориентирует педагога, а также и учащихся, на что направить свои усилия, как закрепить успехи и какие восполнить пробелы. В результате проверки знаний учащихся у учителя могут возникнуть мотивы своей ближайшей обучающей деятельности, а у ученика — мотивы своей ближайшей учебной деятельности. Однако в традиционном обучении проверка применяется в основном как «мощное средство побуждения» учащихся к более ответственному выполнению своего долга.

Нетрудно увидеть, с какой позиции подходит традиционно сложившийся процесс обучения к школьнику: априорно предполагается, что учащийся не настроен доброжелательно к учению и поэтому его надо принуждать — разумеется, для его же блага. И действительно, в условиях традиционного обучения школьники часто воспринимают деятельность педагога как «покушение» на их актуальные потребности, и поэтому обучение превращается в борьбу противостоящих сил. Отметкам же, следующим сразу за проверкой, суждено обеспечить благополучный исход этого столкновения, разумную покорность учащихся при выполнении требований учителя.

Сложившаяся практика обучения включает в процесс учения не целостную личность школьника, а его отдельные силы: внимание, память, волю. Основные надежды при этом возлагаются, как уже говорилось, на память.

А может ли память представлять личность? Ведь личность не есть совокупность воли, внимания, памяти, интеллекта. Она целостна, и эту целостность определяют в ней ее потребности, мотивы, установки, ориентации убеждения. Именно они могут представлять личность на арене любой деятельности, направляя ее внутренние силы — ту же самую память, волю, внимание — на решение пусть даже очень трудной задачи. Педагогу следует ориентироваться на уже развитые компоненты личности учащегося и через них выращивать, развивать, воспитывать другие потребности, мотивы, установки. Тогда ученик сам, по «своему хотению» будет отдаваться процессу обучения и добровольно возьмет на себя «бремя» учения — начнет охотно присваивать знания и самостоятельно организовывать свою учебную деятельность!

Авторитарно-императивное направление сложившегося процесса обучения отчасти находит отражение и в некоторых дидактических обобщениях. Например, методы обучения классифицируют по признаку источников знаний; в качестве основы классификации уроков берется императивное намерение педагога (объяснять, закреплять, оценивать); структура урока определяется по признаку формальной завершенности процесса (вступительная, основная, заключительная часть), порядковых

действий педагога и т.д. Но ведь все эти явления не существуют сами по себе, без учеников, без детей. Такой подход к процессу обучения и воспитания приводит к так называемой «бездетной педагогике» (ее часто называют «мачехой» ребенка). И если даже считать такие характеристики несколько преувеличенными, трудно отрицать полностью заключенную в них истину.

Получается казус: ребенок имеет огромные потенциальные интеллектуальные возможности, таит в себе стремление к познанию готов и принимать на себя трудности учебно-познавательной деятельности, а традиционно сложившийся процесс обучения, не считаясь с этим, избирает прямолинейный, но испытанный путь, именуемый нами авторитарно-императивным и силовым.

Социальные портреты отметок

Отметки являются инструментом не столько дидактическим (как, например, тот или иной метод или принцип обучения), сколько социальным. В них кристаллизуется сущность социальных отношений школьника. То, чего требует общество от ученика, — хорошие и прочные знания, умения и навыки, примерное поведение, — опосредовано отметкой, ибо она признана зеркалом, отражающим уровень его достижений. Но то, чем может отозваться общество на достигнутые учеником результаты, тоже опосредовано отметкой. На стыке этих сложных взаимозависимостей и кристаллизуются в отметках основные ожидаемые тенденции социальных отношений и общений ребенка.

Что мы могли бы увидеть в тех или иных цифрах, ставших для ученика отметками, если бы рассмотрели их более пристально? В каждой из них мы увидели бы следующие взаимосвязи и взаимоотношения.

Торжествующая «пятерка». Переживание чувства гордости и удовлетворения родителями, сидящими за ученическими партами на родительском собрании. Их высокомерные, сочувствующие взгляды, поучительные реплики в адрес других. Переживание родителями чувства высокого престижа в разных социальных кругах (среди родственников, соседей, сослуживцев). Радостные и довольные лица родных, когда они встречают своего ребенка, возвращающегося из школы с новой «пятеркой», торжествующие возгласы: «Молодец, я так и знала!»; «Ах ты, мой хороший!». Особое положение ученика в классном коллективе, переживание им чувства собственной полноценности, превосходства над одноклассниками и ребятами во дворе. Отдаление от «отстающих», «слабых», «плохих» ребят; высокомерная, снисходительная помощь им. Расширение прав в семье и школе, упрочение доверия и свободное пользование им.

Обнадеживающая «четверка». Довольные лица родителей, призывы: «Сохрани положение!»; «Оказывается, можешь стать отличником!». Похвалы, награды и обещание новых наград. Переживание повышенного

престижа среди одноклассников (и соответствующие переживания родителей), расширение прав, усиление доверия и т.д. Все это результат достигнутой «четверки» и появления надежды добиться большего. Но если «четверка» следует за «пятерками», то и реакции старших противоположны: воздержание от похвалы и ласкового обращения, сужение прав и лишение некоторых удовольствий, приостановление выполнения обещаний. Переживание школьником чувства ущемленного престижа среди одноклассников, членов семьи и близких (то же самое переживают родители в разных социальных кругах).

Равнодушная «тройка». Обычно на лицах родителей нет ни радости, ни озлобления. Может быть, в их выражении проскальзывает огорчение, что ребенок упорно не желает (или не может) перешагнуть через «тройку», или же облегчение оттого, что не оказался в «двоечниках». «Тройка» воспринимается семье без особых эмоций, так же — и в классе. Родители избегают говорить о школьных успехах ребенка в своих социальных кругах. Особых обещаний наград за учение «троечнику» не выдают, воздерживаются также от ласки и похвалы. Сам ребенок на равнодушие других отвечает тем же. В классном коллективе те же друзья-приятели, те же связи и отношения. Картина меняется если ученик перешагнул через барьер «отстающих» и вышел в «средние». В таких случаях радость родителей перемежается с опасением – «как бы не вернулся обратно». За упрочение положения допускаются сдержанные подкрепления: обещание чего-то, усиление доверия. Меняется картина и в том случае, когда ребенок из «средних» переходит в «слабые»; за этим следуют резкая переоценка сложившихся отношений, ограничение прав, ослабление доверия, усиление контроля и принуждения.

Угнетающая «двойка». Возмущенные или застывшие лица родителей, напряженность и скандалы в семье, конфликты с учителями. Полное лишение прав, установление жесткого наблюдения и усиление требований. Крайне ущемленный престиж родителей в сферах социальных общений; их несдержанность в излиянии своих чувств по поводу несправедливости учителей и нерадивости ребенка. Угнетенное положение ученика в классе, сужение сферы общения с одноклассниками; переживание чувства ущемленного самолюбия, неполноценности. Насмешки товарищей. Его ответные дерзость и озлобление. Резкое изменение отношений в том случае, когда из «средних» ученик переходит в «слабые». Горькое переживание осложненного положения смены отношений в классе и семье; постепенное привыкание к упрекам. Конфликты в семье, борьба за восстановление отобранных прав. Угрозы со стороны учителей, «сильных» одноклассников и родителей: «Будешь второгодником!» Частая смена средств борьбы за отметку. Нарастание чувства разочарования.

Таковы примерно психологический смысл и социальная сущность отметок, среди которых мы преднамеренно не упомянули «единицу». Ее можно было бы назвать «уничтожающей единицей». Она применяется в

исключительных случаях, объединяющих незнание и дерзость ученика с раздражением педагога, и поэтому выражает скорее крайне натянутые отношения между ними, нежели объективную оценку уровня знаний учащегося.

В социальной микросреде от ученика требуют хороших отметок, а взамен гарантируют улучшение отношений, общения и в конечном счете — обогащение жизни**.** Для ученика социальные отношения имеют жизненный смысл. Чем сильнее его стремление к улучшению или сохранению достигнутых позиций, тем сильнее будет и его стремление к общественно значимым результатам, гарантирующим ему соответствующее положение. Взрослые эти результаты оценивают отметкой, и от ученика как бы ускользает самое главное — ее **содержательная сторона.** Тем самым отметка, по меткому выражению В.А.Сухомлинского, превращается в идола.

«С первых дней школьной жизни, — писал В.А.Сухомлинский, — на тернистом пути учения перед ребенком появляется идол — отметка. Для одного ребенка он добрый, снисходительный, для другого — жестокий, безжалостный, неумолимый. Почему это так, почему он одному покровительствует, а другого тиранит, — детям непонятно. Ведь не может 7-летний ребенок понять зависимость оценки от своего труда, от личных усилий — для него это пока еще непостижимо. Он старается удовлетворить или — на худой конец — обмануть идола и постепенно привыкает учиться не для личной радости, а для отметки».

Как бы ни старался учитель не пугать учеников своим контролем, проверкой и оценкой, не превращать отметки в «орудие страха и наказания», а делать из них «педагогическое средство побуждения учащихся к активной самостоятельной работе», как бы ни пытался он это делать в спокойной, доброжелательной обстановке, чтобы ученики «не боялись и чрезмерно не волновались», ученик все равно будет полон смутных переживаний, в которых смешаны надежда и страх. Ребенок, вначале стремившийся к отметкам в надежде иметь только наивысшие, на своем опыте скоро убеждается, как они осложняют его жизнь.

Стимулирующая и содержательная

С чувством свободного выбора

Освобождение обучения от отметок, от его императивного характера сразу же со всей определенностью ставит перед нами вопрос: а будут ли дети учиться добровольно? Учение — дело нелегкое, это не игра и не развлечение. В нем школьник часто оказывается перед учебно-познавательными трудностями, и ему приходится напрягать свои интеллектуальные силы. Не вызовет ли у детей столкновение с трудностями отрицательного отношения к учению и не окажется ли педагог перед необходимостью все-таки так или иначе принуждать их учиться?

Все дело, по нашему мнению, заключается в том, на каких основах, в каких условиях и как будет возбуждать педагог у своих учеников стремление к учению.

Ребенок — целостная личность, и прежде всего надо, чтобы процесс учения захватывал его полностью, со всеми его жизненными стремлениями и потребностями. Школьника в ходе учения не должно покидать чувство постепенного обогащения всей его жизни, удовлетворения его растущих и все более разветвляющихся познавательных потребностей и интересов. Учение станет смыслом жизни для школьника, если оно управляется с его же **позиции,** включая его внутреннюю готовность к развитию, самостоятельности, самоутверждению.

Познавательным силам ребенка присуща тенденция к развитию, которое происходит как преодоление все более усложняющихся препятствий, все новых трудностей.

Что такое трудность в учении, каков ее психологический смысл? Это придел деятельности познавательных сил при решении определенной задачи. Задачу, которая находится за этим пределом, следует считать непосильной да данного уровня развития ребенка. Задачу же, которая находится внутри это предела, следует считать доступной. Действительно трудная задача для школьника та, решение которой требует от него максимального напряжения познавательных сил: волевых, эмоциональных, интеллектуальных.

Психологический смысл трудности учебно-познавательных задач связан способами деятельности. Одна и та же задача может быть непосильной для школьника, если он не владеет способами ее решения, и доступной, если неизвестны эти способы. Уровень познавательной деятельности становится иным, когда школьник, владея теоретическим мышлением, «открывает» принцип решения познавательной задачи (процесс научения у доски, когда сам решаешь задачу)

Следует указать также на один из факторов, имеющих исключительное значение в расширении пределов познавательной деятельности. Этот фактор — мотив. Тот или иной мотив, побуждающий и направляющий познавательную деятельность, может усилить или ослабить ее интенсивность и тем самым одну и ту же учебно-познавательную задачу сделать непосильно трудной или легкой. Таким образом, мотив — не просто возбудитель деятельности, но и регулятор ее интенсивности.

Учебно-познавательная деятельность школьника не однозначна для любого способа ее организации. Если эта деятельность ему навязывается, то познавательный мотив слабеет, что в конечном счете может породить отрицательное отношение к учению в целом. Ребенок будет учиться не ради знаний и знания, а ради отметок, во избежание санкций и т.д., вместо того чтобы находить в учении радость познания.

Ребенка больше всего удовлетворяет такой процесс обучения, который стимулирует его познавательные силы, направленные на **овладение** знаниями на их добывание и **распознавание.** Ребенок стремится сохранить

экспансивность своей познавательной деятельности; он не хочет брать готовые знания и будет избегать того, кто силой «вдалбливает» их ему в голову. Но зато он охотно пойдет за своим наставником искать эти же самые знания и овладевать ими. Познавательные интересы будут помогать ему встречать и преодолевать трудности.

Содержание образования школьнику предлагается извне. В отличие от игры, где объект деятельности (игрушка, сама игра) выбирается ребенком действительно свободно и где ребенок так же свободно прекращает эту деятельность, как только она ему надоест, в процессе учения такая свобода исключена. Система знаний, определенная с учетом многих факторов, в том числе многих возможностей развивающейся познавательной деятельности школьника, не может учитывать полностью его стремления к свободному выбору объекта познания и вида деятельности.

Возникает ситуация, когда ученик вдруг не принимает объект познания и форму деятельности. Тогда приходится принуждать его к учению. Обычно в таких случаях говорят: «Не хочет учиться»; «Не интересуется»; «Мог бы, желает». Однако тот же самый школьник может проявлять познавательный интерес к объектам, знания о которых не включены в содержание образования и не предлагаются ему как обязательный учебный материал.

Таким образом, проблема заключается в том, чтобы **при необходимости** усвоения школьником именно определенной системы знаний и именно в определенный период обучения **он принимал предложенную, педагогически обязательную учебную задачу как свободно выбранную.** Тут мы можем обнаружить корни, из которых вырастает педагогика как искусство воспитания.

Что же является главным в разрешении данной проблемы? Это во-первых, установление общей атмосферы взаимного доверия и уважения в процессе обучения (доверие педагога к школьнику мыслится нами как вера в его познавательные возможности, в его успехи в учении. Отсюда исходит понимание уважения: это не только вежливое обращение, но и постоянное сопереживание, сочувствие педагога ученику в его успехах и неудачах в процессе учения); во-вторых, воспитание и развитие творческой, созидательной самостоятельной учебно-познавательной деятельности; в-третьих, ведение учебного процесса в формах сотрудничества, сотворчества педагога и школьника; в-четвертых, создание условий для свободного выбора дидактически однозначных, но субъективно (для школьника) разных учебных материалов и задач.

Эти условия отнюдь не исчерпывают систему ведения **обучением с позиций развивающихся познавательных сил школьника.** Они лишь ориентируют в сущности такой системы.

Потребность в **успехе** учебно-познавательной деятельности — вполне законное явление (после страсти к развитию, которая мыслится как преодоление препятствий и трудностей). Успех — это достижение

общественно значимой и личностно намеченной цели в результате напряженного труда. Он выражается в чувствах удовлетворения и радости. Неуспех — противоположное состояние, выражающееся в чувствах неудовлетворенности и огорчения. Переживания радости и огорчения могут быть усилены или ослаблены в зависимости от разных факторов, среди которых особую роль играет **характер педагогической и общественной оценки и самооценки результатов учебно-познавательной деятельности.**

В процессе учения школьнику будут сопутствовать не только успехи и радости. Это исключено на тернистом пути познания. Но как будут оценены его неуспехи, кто и как будет сопереживать ему при неудачах — от этого во многом зависит его дальнейшее отношение к учению. Неудачи в учении должны быть оценены как неизбежные издержки, связанные с необходимостью совершенствования знаний, навыков, умений, способов деятельности. Помощь и сопереживание школьнику в его неудачах, исходящие из таких позиций, будут способствовать безболезненной коррекции, дальнейшему развитию и формированию учебно-познавательной деятельности.

Эталон и оценка

Смысл содержательной оценки можно понять в структуре учебно-познавательной деятельности школьника.

Что такое учебно-познавательная деятельность? Мы ее представляем как конкретный автономный акт длительного и постепенного процесса учения, школьник не сразу овладевает всеми основами современных научных знаний, умениями и навыками. Все это приобретается постепенно в процессе учения. В ходе учения школьник разрешает множество учебно-познавательных задач, составляющих отдельные звенья длинной цепи научных знаний и процесса выработки умений и навыков.

Палитра учебно-познавательных задач достаточно многообразна. Но **структура учебно-познавательной деятельности** более или менее обща для всех них. В ней мы выделяем следующие основные компоненты:

1) осознание и принятие школьником учебно-познавательной задачи;
2) построение плана ее разрешения;
3) практическое разрешение задачи;
4) контроль над процессом разрешения задачи;
5) оценка результата в соответствии с эталоном;
6) определение задач дальнейшего совершенствования приобретенных знаний, умений и навыков.

Выпадение любого из этих компонентов делает учебную деятельность неполноценной. В традиционных условиях обучения так и происходит. В частности, из целостной структуры учебно-познавательной деятельности выпадают контроль и оценка, ученик от них «освобождается». Контролирует, проверяет, находит ошибки, указывает на недостатки, оценивает,

высказывает свое суждение о результате деятельности школьника педагог. Следствием всех этих операций является отметка как проявление воли и единоличного мнения педагога. Постепенно у школьника складывается учебно-познавательная деятельность, лишенная собственных контролирующего и оценивающего компонентов и, следовательно, внутренней направляющей и мотивирующей основы. **Оценка и отметка педагога теряют для ученика содержательный смысл.** Это происходит по той простой причине, что вместе с компонентами контроля и оценки он оказался лишенным и **критериев, эталонов,** по которым учитель ведет контроль и высказывает оценочные суждения. Не будем вдаваться в подробный анализ того, к чему может привести школьника неполноценная учебная деятельность. Скажем лишь, что в специальной литературе отмечается крайне низкий уровень оценки и самооценки, критичности и самокритичности у школьников.

Какую роль может играть оценочный компонент в учебной деятельности школьника? Можно представить такую образную картину: со своего «наблюдательного пункта» оценка вместе с контролем зорко следят за каждым шагом решения учебно-познавательной задачи, сверяют эти шаги с заранее построенным планом деятельности, соотносят результаты с намеченными эталонами, одобряют каждый правильно сделанный шаг, предотвращают возможные отклонения, порой приостанавливают процесс и привлекают вспомогательные силы для исправления неточностей и ошибок, а затем санкционируют и стимулируют дальнейший ход процесса. Таким образом, школьник начинает поощрять сам себя; **внутри своей учебно-познавательной деятельности он находит источник своего стимулирования.**

Мы здесь упомянули эталоны. Они составляют основу оценочной активности, служат ее ориентиром. Без них оценка не может приобрести для школьника содержательный смысл. Почему? Эталон — образец отдельных действий, операций, их результатов, образец самой учебно-познавательной деятельности и ее конечного результата. Эталон конечного результата заранее закладывается в учебно-познавательную задачу как цель и ориентир деятельности. Он должен помочь школьнику найти ответ на вопросы: правильно ли я осуществляю деятельность; каково качество моей деятельности и ее результата; смог ли я овладеть знанием, как, с какой полнотой; овладел ли я этим умением (навыком), каково его качество и т.д.

Чтобы эталон послужил основой для содержательной оценки, надо научить школьника способам соотнесения своих знаний, умений с этим эталоном. Речь идет вот о чем: школьнику должны быть раскрыты не только эталоны, но и способы оперирования ими, т.е. вся суть оценочной деятельности, которую обычно осуществлял педагог до того, как объявлял ученику свою оценку. **Школьника надо научить, как самому оценивать свое продвижение в учении.** Этот компонент должен быть развит в нем и

как особая — оценочная — деятельность, и как важнейшая часть целостной учебно-познавательной деятельности.

При формировании содержательной самооценки особое значение приобретает раскрытие перед школьником смысла учебно-познавательной задачи. Дело в том, что школьник, как правило, ориентируется на внешние, а не на внутренние ее стороны. Действительной же целью учебно-познавательной задачи является преобразование самого школьника: его знаний, умений, навыков, способов деятельности. Если он решает, скажем, математический пример, то результатом его учебно-познавательной деятельности будет не столько правильный ответ (он уже заранее известен, и этот пример в тот же день могут решить тысячи учащихся и получить тот же самый ответ), сколько присвоение обобщенных способов решения примеров подобного типа, совершенствование определенных умений и навыков. Нахождение правильного ответа — скорее показатель продвижения школьника, нежели самостоятельно значимый результат.

В процессе обучения и следует направлять школьника на то, чтобы в каждой учебно-познавательной задаче он видел **картину своего продвижения и совершенствования.** Это приведет его к действительно содержательной **самооценке и самоанализу:** через внешний результат своей деятельности он будет анализировать свои успехи и неудачи, достижения и пробелы.

В таких условиях заметно усиливаются требования школьника к самому себе, в нем возникает тенденция к самосовершенствованию.

Выращивание и развитие умения содержательной оценки у младших школьников в процессе обучения мы рассмотрим через три основные формы деятельности. Первая — оценочная деятельность самого педагога. Она направлена на то, чтобы стимулировать учебно-познавательную деятельность школьника, корректировать ее; при этом учащиеся воспринимают и определенные эталоны, усваивают некоторые способы оценочной активности. Вторая — коллективная учебно-познавательная деятельность учащихся, в процессе которой складываются общественное мнение, общественные эталоны и способы оценивания. Третья форма — самостоятельная учебно-познавательная деятельность школьника, в процессе которой вырабатывается внутренняя оценка, самооценка, основанная на уже усвоенных эталонах. Процесс и способы выработки умения содержательной оценки во всех этих формах деятельности имеют свои особенности. В определенной степени их можно считать восходящими ступенями формирования оценочной активности у школьников.

Оценочная деятельность педагога. 6-7-летним детям в начале обучения не всегда удается действовать по образцу, следовать словесным инструкциям педагога, контролировать и тем более оценивать результаты своих усилий. Однако потребность в том, чтобы результат стараний был оценен кем-то, особенно педагогом, у младшего школьника достаточно сильна. Поэтому, приходя в школу, ребенок сразу оказывается в тесной

зависимости от педагога, который одновременно и учит, и оценивает результаты его учения.

Важной особенностью младших школьников является и следующее: для ребенка, недавно пришедшего в школу, не существует действительного объекта оценки. Таким объектом для него является не внутреннее совершенствование, не качество знаний, умений и навыков, которыми он овладел, а усилия, потраченные на разрешение учебно-познавательной задачи, полученный формальный результат.

Учитель должен помочь школьнику понять действительный смысл задачи, принять его в качестве мотива своей учебно-познавательной деятельности; должен повернуть школьника **от внешнего объекта к внутреннему,** раскрыть перед ним, что учебно-познавательная деятельность является процессом активного участия школьника **в преобразовании самого себя, собственных сил, возможностей.**

Приведем несколько примеров, в которых демонстрируются разные варианты постановки учебно-познавательных задач в обучении.

Предлагая учащимся 2-3 класса математическую задачу учитель говорит: «Эту задачу до вас уже решили сотни тысяч учащихся. Сегодня-завтра, кроме вас, ее решат еще десятки тысяч ваших сверстников. Если вы ее правильно решите, то получите тот же самый ответ, который б получен другими. Какой же вам смысл решать задачу, которая уже решена?» С помощью педагога учащиеся приходят к выводу, что дело вовсе не в решении самой задачи, а в том, чтобы овладеть способом решения таких задач, развить в себе умения, закрепить знания. После этого они приступают к решению задачи.

В такой же форме учащимся даются упражнения по развитию речи. Дети должны выбрать из группы слов наиболее подходящие и вставить в текст в нужных местах. Учитель предупреждает учащихся, что ему, конечно, известно какие должны быть выбраны слова. «Зачем же тогда, по вашему мнению я вам даю такие упражнения?» С помощью педагога дети определяют смысл учебно-познавательной задачи: научиться подбирать слова с точки зрения логико-смыслового, выразительного, стилистического значения в тексте дальнейшем при выполнении подобных упражнений учитель каждый раз поминает учащимся о значении учебно-познавательной задачи.

Школьникам дается на дом задание выучить наизусть длинное стихотворение. При этом педагог предлагает им определить учебно-познавательную задачу: «Как вы думаете, какую цель я преследую, задавая вам выучить наизусть такое длинное стихотворение?» Учащиеся приходят к выводу, что надо обнаружить наилучший способ запоминания стихотворения и овладеть этим способом.

В начале каждого урока педагог сообщает школьникам группу учебно-познавательных задач, которые должны быть разрешены. Их можно записать доске, а затем в течение урока отмечать выполнение каждой из них. Обычно

на уроке учащимся предлагаются две-три основные задачи вроде: овладеть новым знанием об уравнениях; развить в себе умение контроля при быстром решении примеров; упрочить знания о геометрических фигурах; научиться выражать и обосновывать собственное мнение о литературных произведениях; упрочить навыки выразительного чтения стихотворений; развить в себе умение кратко передавать содержание прочитанного и др.

Ясно сознавая цель своей деятельности, школьник учится объективировать ее действительный результат как предмет оценивания. Ребенок становится более открытым для педагогических воздействий и оценку педагогом результатов своего учебного труда принимает как опору для усовершенствования своих знаний, умений, навыков, овладения новыми способами деятельности.

В оценочной деятельности педагога большое значение имеет **обоюдность** применяемых эталонов, т.е. эталоны должны формироваться и у учащихся. Педагог направляет учебно-познавательную деятельность школьника, постепенно передавая ему соответствующие эталоны и способы оперирования ими. На этой стадии, так сказать, «безэталонной» учебно-познавательной деятельности решающее значение имеет доверие школьника к педагогу. В дальнейшем, по мере того как школьник овладевает теми или иными группами эталонов, педагог все больше опирается на них, вынося оценочные суждения, и одновременно помогает ребенку самому корректировать свою учебно-познавательную деятельность. Завершающей стадией может быть такая готовность школьника, когда он владеет и эталонами, и способами оперирования ими и может в полной мере включать это умение в учебно-познавательную деятельность, превращая ее тем самым в самостоятельную.

В процессе обучения эти стадии следуют друг за другом. При этом в одних областях знаний, умений и навыков эталоны могут приобрести полную обоюдность, а в других — еще находиться в стадии формирования. Соответственно меняются содержание оценочной деятельности учителя и степень самостоятельности учебно-познавательной деятельности учащегося.

На стадии «безэталонной» учебно-познавательной деятельности школьника в оценочной деятельности педагога должны преобладать способы стимулирующей корректировки: проявляя в разных формах (в том числе в мимике, жестах) свое положительное отношение, педагог оценивает качества усвоенных знаний, умений и навыков и указывает пути их совершенствования, показывает, как делать, какому образцу следовать.

Пока педагог является носителем эталона как мерки своих оценочных суждений, он по мере возможности передает его школьнику и поощряет пользоваться им.

На стадии включения эталонов в учебно-познавательную деятельность школьников оценочные суждения педагога становятся развернутыми. В них, во-первых, отражается стимулирующее отношение педагога к учебному труду школьника; во-вторых, эталонам придается обоюдность путем их

полного, всестороннего описания (самим педагогом или учащимися с помощью педагога); в-третьих, описываются и корректируются способы соотнесения результата деятельности с эталоном; в-четвертых, выявляются недочеты в усваиваемых знаниях, умениях и навыках; в-пятых, намечаются ближайшие задачи и строится план для самосовершенствования. Все эти требования на этой стадии выступают как целостное содержание оценочной деятельности педагога, хотя в его оценочных суждениях превалируют то одни то другие требования.

Как строит педагог свои оценочные суждения? В одних случаях он может предварительно наделить эталон обоюдностью, т.е. заранее разъяснить школьникам предмет и способ деятельности, подлежащей усвоению, а затем свести полученный результат к эталону и определить недочеты в знаниях и умениях каждого школьника. В других случаях, когда эталон уже известен и требуется включить его в систему учебно-познавательной деятельности, педагог, основываясь на обоюдности эталона, соотносит с ним результат учебного труда школьника. Это соотнесение, выраженное словесно (устно или письменно) будет оценочным суждением педагога.

Вот примеры таких развернутых оценочных суждений:

«Ясно, что ты можешь прочесть это стихотворение выразительно, эмоционально. Мне понравилось, как ты начал его читать: медленно, все более усиливая в голосе горечь и возмущение, выговаривая каждое слово с подтекстом. Все это было хорошо. Однако мы ведь договорились: в конце лучше выразить только возмущение, готовность на самопожертвование... Вот какую схему начертили мы на доске для этой части. Пожалуйста, обдумай эту часть в соотвествии со схемой и прочти нам стихотворение снова. Согласен?»

«Я внимательно ознакомился с твоим сочинением, прочитал его несколько раз. Оно интересно написано. Но ты меня огорчил своей небрежностью: уродуешь некоторые буквы! Еще немного усилий, и ты сможешь овладеть нормальной каллиграфией. Тогда твое сочинение будет читаться легко, и читатель не упустит ни одну твою мысль, так как не будет задерживаться и раздражаться из-за твоего искаженного почерка... Может, ты хочешь переписать его?»

«Как мы договорились, я не вмешивался, пока ты решал пример на до и объяснял действия. Посмотри, эти действия (педагог указывает на определенные места в примере) ты выполнил и объяснил верно. Приятно было тебя слушать, как ты размышлял. А вот здесь (указывает) ты ошибся... Повтори пожалуйста, как ты доказывал это действие (ученик повторяет)... Что же ты предпочитаешь: я объясню тебе суть ошибки или ты сам разберешься?»

На стадии эталонной учебно-познавательной деятельности, т.е. когда школьник уже способен оперировать эталонами и вести самоконтроль и самооценку, оценочная деятельность педагога принимает свернутый вид.

Обоюдность системы эталонов дает учителю возможность в своих оценочных суждениях ограничиваться указаниями для уточнения, усовершенствования того или иного действия, эталона, выражением отношения с помощью кратких стимулирующих или предостерегающих реплик. На этой стадии особое внимание уделяется уровню самостоятельности учебно-познавательной деятельности школьника. Оценочные суждения педагога могут выражаться в следующем: «Ты допускаешь ошибку... можешь исправить?»; «По-моему, тут у тебя что-то не получается, как ты думаешь «Вот где у тебя ошибка... Можешь объяснить, чем она вызвана?»; «Если так будешь продолжать, то ты, конечно, овладеешь этим умением!»; « Может быть, ты прав, но я бы тут использовал другое слово!»; «Поздравляю тебя с успехом!». Все это произносится с доброжелательной интонацией сопровождается мимикой и жестикуляцией, тоже выражающими положительное отношение к результатам учебно-познавательной деятельности школьника.

Содержание оценочной деятельности учителя не исчерпывается сказанным. В него включается воспитание и развитие содержательных оценок у школьников с помощью разнообразных приемов в условиях коллективной и индивидуальной учебно-познавательной деятельности. Эти вопросы ввиду их специфики мы рассмотрим отдельно.

Коллективная оценочная деятельность школьников. Выше мы говорили об обоюдности эталона, имея в виду однозначное понимание его педагогом и школьником. Учитель стремится формировать у учащихся эталоны, идентичные со своими, и тем самым установить взаимопонимание с учениками в оценочных суждениях. Достижение полной идентичности эталонов и, таким образом, полного взаимопонимания при оценке результатов деятельности связано с рядом сложностей. Эти сложности вытекают как из свойств самих эталонов, так и из отсутствия у школьников соответствующего опыта. Однако движение педагога к этой цели, построенное на доверительном, доброжелательном, оптимистическом отношении к детям, является важной основой спешного обучения. Без этого, как метко выразился Д.Б.Эльконин, диалог учителя с учеником будет похож на разговор двух глухих.

Наиболее полные и идентичные эталоны и в зависимости от этого адекватные содержательные оценки могут развиваться главным образом в процессе коллективной учебно-познавательной деятельности школьников. Именно здесь создаются общественные эталоны — нормы, взгляды, точки зрения, выражающие как личностные, так и коллективные позиции школьников.

Выращивание эталонов и содержательных оценок в коллективной учебно-познавательной деятельности имеет разностороннее значение: эталон создается, уточняется, углубляется всеми и принимается тоже всеми как **общественная норма**; способы соотнесения того или иного результата с эталоном устанавливаются также всеми; одновременно вырабатываются

определенные нормы оценочных суждений (тоже имеющие значение эталонов); вырабатываются положительно-критические отношения при оценке школьниками результатов учебного труда; вырабатываются личностные позиции, точки зрения, оценки; накапливается личностный опыт контроля и оценки, самоконтроля и самоооценки; образуется личностная установка внимательного отношения к зветам и пожеланиям товарищей; наращивается готовность оценивать успехи неудачи товарища с чувством сорадости и сопереживания, без соперничества и зависти.

Мы выделяем четыре группы приемов выращивания коллективной оценочной деятельности учащихся.

Первая из них — **коллективный выбор эталона.** Педагог предлагает учащимся выбрать наилучший из нескольких однородных образцов и следовать ему при выполнении задания.

Так, когда учащиеся знакомятся с написанием новой буквы, группа детей ад руководством учителя пишет на доске эту букву несколько раз, сопровождая письмо проговариванием способа ее написания — на какой линии писать, как закруглять и т.д. На доске появляется 20—30 образцов одной и той же буквы. Педагог обращается к детям: «А теперь давайте выберем из этих образцов наилучший!» Последовательно указывая на один, на другой образец, педагог получает ответы учащихся: «оставить» или «стереть». В результате остаются два-три образца, и учащиеся объясняют, почему они их оставили.

В другом случае учащимся предлагается прослушать три образца выразительного чтения одного и того же стихотворения, выбрать наилучший образец и обосновать свой выбор. Образцы даются в магнитофонной записи. При выборе образца учащиеся высказывают свои соображения. Затем они сами читают стихотворение, ориентируясь на выбранный образец.

Вторая группа приемов — **коллективное определение эталонов.** Так, учащимся предлагается сперва коллективно составить схему интонационного рисунка стихотворения, т.е. определить его главную идею и эмоциональное содержание, которое должно быть выражено при чтении, выделить опорные слова и фразы, осмыслить интонационный подтекст, составить графическую схему выразительного чтения. После всего этого организуется выразительное чтение стихотворения в соответствии с намеченным эталоном; оцениваются отдельные образцы чтения и совершенствуется сама схема.

При задании написать рассказ по сюжетной картинке дети коллективно намечают систему эталонов, которыми надо руководствоваться, и записывают их на доске. Такими требованиями могут быть: 1) Придумать заголовок, отражающий суть содержания. 2) Передать содержание последовательно. 3) Сделать неожиданную концовку. 4) Подумать о читателе, которому все должно быть понятно. После завершения работы результаты оцениваются в соответствии с намеченными заранее требованиями.

Третья группа приемов служит **созданию общественного мнения в классе.** Идеалы, точки зрения, морально-этические и эстетические ценности и критерии создают особую группу эталонов и определяют общую позицию человека в деятельности. Процесс выработки таких эталонов у младших школьников представляет собой процесс развития личности растущего человека. Вместе с товарищами по классу принимая участие в создании общественного мнения и общественных эталонов, школьник тем самым преобразует и самого себя, определяет свою личностную позицию.

В создании общественного мнения исключительно важное значение имеет педагогическое руководство. Оно должно быть таким, чтобы учащиеся воспринимали педагога как участника их деятельности, пусть главного, но с которым можно обсуждать. При этом педагог может преднамеренно защищать противоположную точку зрения. Ученики высказывают свое мнение, и педагог, постепенно «обнаруживая» свою «неправоту», наконец сдается: «Вы убедили меня... Спасибо вам за это!» Конечно, преднамеренность поведения педагога не должна быть обнаружена учащимися. Обсуждение, защита своих позиций, поиск доводов помогают школьникам занять четкую общественно значимую позицию, присвоить те или иные нормы, знания, которые превращаются в их убеждения.

Созданию общественного мнения и общественных эталонов особенно способствуют обсуждения. Опираясь на имеющиеся знания и опыт учащихся, педагог с помощью нравственно-этических и эстетических задач организует конфликтные ситуации, порождающие в классе противоположные точки зрения, что и служит основой обсуждений. Ненавязчиво включаясь в дискуссию, учитель ведет учащихся к определению своей точки зрения. Иногда он сознательно обостряет вопрос, выдвигая доводы и против правильной позиции. Это побуждает учащихся искать новые доводы в защиту своих позиций, которые становятся их убеждениями.

Выставки работ учащихся тоже играют немаловажную роль в образовании в классе общественных эталонов. Обычно выставляются работы всех учащихся - сказки и рассказы, сочиненные детьми на уроке, образцы каллиграфического письма, рисунки и аппликации. На стенде для выставок в классе у каждого школьника есть уголок, который он сам оформляет.

Выделяются рецензенты, которым поручается сделать обзор выставки и выдвинуть для обсуждения свои соображения. Обсуждение выставленных работ происходит на уроке. Дети выделяют наилучшие работы, обосновывают, они привлекли их внимание, и рекомендуют включить лучшие в классную «Книгу для образцов». Обсуждения побуждают детей вырабатывать критерии для понятий «интересный рассказ», «хороший чертеж» и в дальнейшем пользоваться этими критериями.

Четвертая группа приемов направлена на **организацию коллективной оценочной активности школьников.**

Эта работа производится на основе выработанных в классе эталонов, смысл организации коллективной оценки заключается в том, чтобы учащиеся

определили свое оптимистическое отношение к товарищу и на этой основе делали ему замечания, высказывали пожелания. Коллектив детей должен видеть индивидуальный успех каждого, возможности каждого и в зависимости этого повышать свои требования.

Коллективная оценка результатов учебного труда организуется по-разному, выслушав устный ответ товарища или ознакомившись с его письменной работой, учащиеся под руководством учителя высказывают свои соображения и пожелания. Обычно, сперва отмечается положительное — что понравилось в ответе и почему, какого ответа ожидали; затем высказываются пожелания и советы. Вежливость, беспристрастность, сопереживание, радость за успехи товарища и огорчение за его неудачи, готовность прийти на помощь — все это необходимо при оценке детьми учебного труда товарища.

Коллективной оценке подвергаются учащиеся или по собственному желанию, или по предложению педагога. Иногда договаривались заранее, кто когда хочет «выйти на оценку». Повторные оценки основывались на предыдущих, в результате чего определялось, как продвинулся школьник в той или иной области.

Самостоятельная оценочная активность школьника. Опорой для развития у школьников самооценки являются оценочная деятельность педагога и коллективные содержательные оценки. Овладев определенными эталонами, способами оперирования ими, способами оценочных суждений и опытом содержательной оценки работ товарищей, школьник активно включает оценочный компонент в свою самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Этому способствуют также и некоторые специальные методические приемы.

Время от времени тот или иной школьник выступает в классе с анализом своих знаний, умений и навыков в той или иной области, делится своими ближайшими планами. Исправляет свои ошибки сразу после завершения письменной работы. (Учащиеся просматривают свою работу, ищут ошибки и исправляют их, т.е. подчеркивают то место, где была допущена ошибка, и правильную форму пишут сверху, на полях или в конце страницы. Ученики, сидящие рядом, могут прийти друг другу на помощь.) Замеченные и исправленные ошибки педагог уже не считает ошибками, допущенными в письменной работе.

Регулирующая функция оценочного компонента в учебно-познавательной деятельности усиливается в условиях, когда школьникам предлагается выполнять действия, проговаривая про себя, что и как делать. Такое требование предъявляется учащимся в основном в I—III классах.

Приемы, описанные выше, мы группировали по определенным признакам. Однако нужно заметить, что большинство из них следует расценивать как подступы к выращиванию и развитию у школьников целостной учебно-познавательной деятельности с оценочным компонентом. Этот компонент так вплетается в учебно-познавательную деятельность школьника, что его

порой невозможно рассматривать в отрыве от таких умений, как построение плана деятельности, контроль, предотвращение искажения деятельности и ее результата, объективация предмета оценки.

Работа по выработке оценочного компонента положительно отражается на развитии у школьников умений контроля и самоконтроля. Для анализа особенностей умений контроля и оценки мы проводили опыты следующего рода.

Учащимся экспериментального и контрольного третьих классов давали размноженные на ксероксе три незнакомых текста, в каждом из которых специально было допущено по десять ошибок, явных и скрытых. Ошибки носили стилистический, орфографический, пунктуационный характер и были разбросаны по всему тексту — в каждой строке по одной ошибке. Учащимся последовательно, с интервалом в два-три дня, давали по одному тексту и инструкцию:

1) В тексте допущены ошибки, найдите их и подчеркните.
2) В тексте допущено пять ошибок, найдите их и подчеркните.
3) В тексте допущено двадцать ошибок, найдите их и подчеркните.

Предполагалось, что умение контроля, в зависимости от уровня сформированности, обнаружится в нарушении и переоценке инструкции.

Результаты даны в таблице 3. О чем они говорят?

Выявляется прежде всего крайне слабое влияние инструкции на построение учебно-познавательной деятельности школьников экспериментального класса. Можно сказать, что не инструкция ориентирует учащегося, а он сам, со своим умением контроля, ориентируется в инструкции.

Иначе говоря, он не принимает задачу без оценки или сразу же переоценивает ее, как только обнаруживает ее несогласие с действительным положением вещей.

Таблица 3

Класс	I инструкция		II инструкция		III инструкция	
	Подчеркнули правильно	Приняли правильную форму за ошибку (в среднем на 1 ученика)	Подчеркнули правильно	Приняли правильную форму за ошибку (в среднем на 1 ученика)	Подчеркнули правильно	Приняли правильную форму за ошибку (в среднем на 1 ученика)
Экспериментальный	81 %	1	81%	1,4	93%	5

Контрольный	60 %	2,2	51,4%	2,2	73%	6,7

Во всех трех вариантах работы по инструкции учащиеся экспериментальных классов, в отличие от своих сверстников из контрольных классов, проявили достаточно высокий и стабильный уровень контроля и оценки. Сильная регулирующая способность оценочного компонента направляет учебно-познавательную деятельность ученика экспериментального класса, делая ее подлинно самостоятельной.

Кроме того, по полученным данным можно судить до некоторой степени и о влиянии обучения в целом и его оценочной основы в частности на развитие личности школьника. Ученик экспериментального класса склонен переосмыслить ситуацию, критически отнестись к ней; он не поддается авторитарному влиянию, ставит перед собой задачу и доводит ее решение до конца. Все это нельзя в полной мере отнести к учащимся контрольного класса. Они находятся под сильным влиянием инструкции и, как только сочтут, что ее требование удовлетворено (см. результаты работы по второй инструкции), тут же прекращают деятельность, не дочитав текст до конца.

Таким образом, содержательная оценка результата учебного труда входит в учебно-познавательную деятельность школьника как ее внутренний регулятор. Она наделена также свойством стимулировать эту деятельность, наполнять школьника оптимизмом и верой в свои силы.

В атмосфере гуманности

Учебно-познавательную деятельность школьников стимулируют не только интересный учебный материал и методы обучения, но и та атмосфера, в которой протекает процесс обучения. В обстановке доброжелательности, уважения, доверия, сопереживания школьник охотно и легко принимает учебно-познавательную задачу. В атмосфере, где ценятся личностные достоинства ученика — его самостоятельная мысль, склонность к творческому поиску, упорство, он начинает стремиться к решению более сложных задач.

Ниже мы опишем основные группы приемов, которые в нашей практике способствовали установлению благоприятной атмосферы в процессе обучения. Объединяются эти приемы тремя руководящими для нас принципами.

Сотрудничать с учащимися в процессе обучения.

Учитель должен уметь сотрудничать и советоваться с учениками. Сотрудничество педагога и учащихся мыслится как объединение их интересов и усилий в решении учебно-познавательных задач. Это такая форма общения, в которой ребенок чувствует себя не только как обучающийся, но и как самостоятельно действующая личность. Педагог

обращается к нему за помощью, они вместе выясняют, устанавливают свойства, особенности того или иного предмета или явления, намечают пути решения задачи и т.д. Ребенок постоянно должен ощущать, что с ним считаются, ценят его мнение, что он может свободно высказываться, выдвигать предположения, делать выбор.

Тут многое зависит от мастерства педагога, который вовлекает детей в сотрудничество при решении учебно-познавательных задач.

Приведем некоторые приемы такого сотрудничества педагога и учащихся.

Учитель записывает на доске сложную задачу и обращается к детям с просьбой: «Может, вы поможете мне решить эту задачу? Вчера вечером я пытался ее решить, но, видимо, упускаю что-то, не получается!» Педагог прислушивается к каждому совету учащихся, задает вопросы, дабы выяснить для себя, опровергает некоторые предположения («Я это уже пробовал, и ничего не вышло!»), размышляет вслух и дает повод учащимся заметить неточность», «ошибку» в его решении. Все завершается тем, что педагог находит решение задачи и благодарит за оказанную помощь: «Да, да, я уже понял… Конечно, мне надо было действовать именно так!»

На уроках у школьников часто возникают познавательные вопросы. В некоторых случаях педагог может извиниться перед учащимися, что ему трудно дать сразу достоверный и полный ответ, и предложить им искать ответ совместными усилиями: «Я не могу ответить вам сразу на этот вопрос, надо посмотреть книги... Может быть, вы тоже заглянете в энциклопедию (в словарь, в такую-то книгу), а завтра расскажем друг другу, что мы узнали?» На другой день происходит обмен добытой информацией и анализ ее, в результате чего рождается коллективный ответ на возникший вопрос.

Учитель может обратиться к учащимся с просьбой помочь ему поискать хорошее, эмоциональное стихотворение на определенную тему, которое позднее будут учить в классе. Через два-три дня на уроке учащиеся подобранные ими стихотворения, из которых педагог с участием детей выбирает два-три и предлагает выучить одно из них по желанию.

Педагог говорит детям, что им нужно много упражнений (задач и примеров) по языку (математике), однако составить их сам он не имеет возможности: «Будьте добры, ребята, сделайте мне по два-три упражнения по языку такого образца или более интересные. А потом я буду вам же задавать их на уроках». Составленные учащимися упражнения, после соответствующего и поправок, педагог будет использовать на уроках для коллективной индивидуальной работы. При этом он называет имя составителя и благодарит от всего класса за интересное упражнение.

Учащимся предлагается самим задать себе домашнее задание по предмету или по нескольким предметам. В таких случаях педагог обычно говорит: «Если кто хочет, пусть сам задаст себе задание, а завтра покажет нам». На следующий день учитель поинтересуется, кто какое задание выполнил, и поощрит усердие детей.

Детям предлагается придумать тему, на которую они будут писать сочинение в классе. Предложенные формулировки записываются на доске класс выбирает из них три-четыре темы, по которым пишутся сочинение сказы, сказки.

Возможен другой вариант. Педагог сам дает несколько формулировок тем, но тут же разъясняет: если кому не нравятся эти темы, пусть сам придумает для себя другую.

По просьбе учителя учащиеся составляют дома математические примеры, из которых затем выбирается несколько вариантов для коллективного или самостоятельного решения в классе. В таких случаях учитель детям: «Мы сейчас приступим к решению задачи, которую составила Лия. Начинайте работать, а Лия пусть контролирует ваши суждения!» «Вот варианты составленных и выбранных вами задач. Решайте их письменно. Если возникнут затруднения, то первым делом обращайтесь к составителю задачи, а затем ко мне». Под вариантами задач на доске пишутся имя и фамилия составителя.

«Вот вам два стихотворения разных авторов о весне, — говорит учитель. — Давайте выберем, какое из них выучить наизусть». Учитель читает оба стихотворения, учащиеся обсуждают их. Для заучивания часть детей выбирает одно стихотворение, часть — другое, при этом дети мотивируют свой выбор.

На доске записывается несколько вариантов задач для самостоятельного решения. Одновременно педагог сообщает учащимся: «На моем столе в пакетах лежат более сложные задачи. Кто хочет, пусть берет эти».

Возможен другой вариант этого приема. Учитель обходит класс и на выбор предлагает пакеты, в которых лежат сложные и легкие задачи для самостоятельного решения.

Учитель обращается к классу: «По плану на изучение этой темы отводится пять уроков. Может быть, мы с вами попытаемся пройти ее, притом основательно, за четыре урока? Тогда у нас в запасе останется еще один урок. Раньше мы уже сэкономили шесть уроков. В конце года мы все вместе подумаем, на изучение какого материала, наиболее интересующего вас, мы их потратим». Обычно учащиеся охотно принимают такое предложение, а в конце учебного года за счет «сэкономленных» уроков устраиваются учебно-познавательные конференции, конкурсы, утренники, экскурсии.

Время от времени детям можно предлагать высказываться (устно или письменно) по поводу того, понравился ли им урок, что не понравилось на уроке, как, по их мнению, можно сделать уроки интереснее. Обычно младшие школьники советуют своему учителю рассказывать сказки, читать интересные книги, давать побольше самостоятельной работы, спрашивать почаще и т.д. На дальнейших уроках учитель может объявлять, что, скажем, этот диафильм он показывает по желанию учеников; что он нашел

увлекательную сказку и хочет прочитать ее ребятам. Таким образом дети убеждаются, что педагог внимательно относится к их мнениям; они чувствуют себя не только учениками, но и творцами процесса обучения.

Верить в способности каждого школьника. Педагог должен действительно верить в возможности каждого ребенка и любые отклонения в его развитии рассматривать в первую очередь как результат недифференцированного подхода к нему. Воспринимать неуспехи школьника как его неспособность и реагировать на них раздраженно или пусть даже сдержанно, но без ориентировки на перспективу развития ребенка, — недопустимо. Вера педагога в потенциальные возможности и способности каждого своего питомца приобретает настоящий смысл только тогда, когда он убежден в преобразующей силе воспитания и обучения, своего педагогического труда.

Важно систематически внушать школьникам, что все они способные. Перед тем как предъявлять учащимся новую учебно-познавательную задачу, нужно предупреждать их о возможных трудностях и выражать надежду, что все они смогут их преодолеть.

То же самое полезно в процессе самостоятельного выполнения письменного задания. Учитель может подходить то к одному, то к другому ученику, особенно к тем, которые нуждаются в помощи и одобрении, давать советы и подбадривать. Ссылка педагога на силы и возможности школьников способствует тому, что они сосредоточивают все свои усилия, чтобы добиться успеха.

Учебно-познавательную деятельность школьника стимулирует искреннее и оптимистическое отношение педагога к его успехам и неуспехам. Учитель должен выражать радость в связи с успехами учащихся. Форма тут может быть разной; главное, чтобы дети чувствовали гордость педагога за свой класс каждого своего ученика.

Допустим, учащиеся справились со сложной математической задачей или написали интересные сочинения на свободную тему. На другой день после просмотра работ на первом же уроке учитель может не сдержать свою радость: «Ребята, я хочу всех вас поблагодарить за удовольствие, которое вы мне доставили. Ваши работы читали вслух учителя в учительской. И они с удивлением говорили мне: «Неужели ваши малыши так продвинулись в учении?» Я уверен, что все вы у меня способные, но такого не ожидал!»

Когда учитель выражает радость в отношении отдельных учащихся, добившихся определенного успеха, он должен найти такую форму выражения с чувств, чтобы достижения отдельных учеников были восприняты в классе радостное событие для всех. «Сегодня, ребята, я всех вас порадую: у вашего товарища, за которого вы так болеете, оказывается, имеются большие возможности. Посмотрите, как он решил задачу! Давайте поздравим его и будем ждать от него большего!»

Не следует преувеличивать неудачи школьника, стыдить перед классом, вызывать родителей, осведомлять их об отставании ребенка и

требовать помощи. Хотя все это может именоваться заботой о ребенке, однако такая забота, отчуждая ребенка от самого учителя, от товарищей и близких, так же негуманна как забота матери, которая бьет ребенка за то, что он упал на улице и расшибся.

Возвысить ребенка можно только развивая и укрепляя в нем чувство собственного достоинства. Единственный способ добиться этого — уважение его становящейся личности.

Доверие к словам и поступкам детей вовсе не значит, что педагогу не нужно разбираться в их делах и отношениях. Порой бывает необходимо выяснить действительные причины происходящего, вынести его на коллективное суждение учащихся.

Введение содержательных оценок, развитие мотивации учебно-познавательной деятельности, установление отношений сотрудничества и взаимопомощи в процессе обучения, вообще **ведение учебно-воспитательного процесса с позиции детей** исключает необходимость лгать педагогу, списывать, преднамеренно опаздывать на уроки или пропускать их без уважительной причины, ябедничать и завидовать друг другу. Таким образом, создаются условия для установления в классе атмосферы взаимного доверия и уважения.

Радоваться вместе с детьми. Положительное отношение ребенка к школе, учению возникает и крепнет прежде всего на уроке. Обучаемым и воспитуемым, т.е. «соратником» педагога в своем обучении и воспитании, ребенок становится не до поступления в школу, а именно в школе, где он непосредственно вовлекается в педагогический процесс. Отношение ребенка к этому процессу будет зависеть от двух основных условий.

Первое заключается в следующем.

Ребенок каждый день приходит в школу не только со знаниями и умениями, усвоение которых требовалось от него, и не только ради усвоения новых знаний и умений, но и со своим жизненным опытом, со своими увлечениями, впечатлениями, радостями и огорчениями. Они имеют, может быть мало связи со школьными проблемами, но определяют многие жизненные устремления и поведение ребенка. Он не может оставить их за порогом школы и войти в класс, так сказать, с «чистым» стремлением учиться. Как целостная и развивающаяся личность, он приходит в школу таким, какой он есть, не имея возможности, да и не желая трансформироваться только в ученика.

На основе личного опыта, переживаний, интересов у него возникают и развиваются отношения с товарищами-одноклассниками. И его не менее сильно тянет в школу стремление общаться с ними. Таким он сидит и на уроке, занятый порой обменом марками, рассматриванием какого-то значка, делясь с товарищем впечатлениями по поводу просмотренного фильма. И все это — украдкой от педагога. Бывает и так, что школьник, погрузившись в свои переживания в связи с неурядицей в семье, смотрит на учителя безучастными глазами.

Что же делать учителю во всех этих случаях? Игнорировать внешкольную жизнь детей? В обычной школьной практике часто так и бывает, и порой ребенок проливает слезы из-за отнятой и выброшенной педагогом за окно самодельной игрушки. Разумеется, это непедагогичная мера, но она порождена, как и другие подобные ей, именно тенденцией считать ребенка в школе только учеником.

Гуманная позиция педагога должна заключаться в том, чтобы принять ребенка таким, какой он есть, с тем опытом, который у него уже имеется, включить в содержание своего общения с ним его жизнь во всех ее проявлениях и стать ее соучастником. И это должно происходить не только в свободное от уроков время и не между прочим, а в первую очередь на этих самых уроках, где взращиваются жизненно важные для учащихся ценности и личностные установки.

Действуя с такой позиции, педагог имеет возможность узнать детей, увидеть мир их глазами, разобраться в их стремлениях и с помощью психологически обоснованных тонких педагогических инструментов направить жизнь и учение каждого школьника на познание мира и утверждение добра.

Урок в школе должен быть **основной, ведущей формой организации жизни всех детей и каждого школьника в отдельности, урок — это аккумулятор жизни детей.**

Второе условие, от которого будет зависеть отношение школьника к учебно-воспитательному процессу, — **насыщенность урока жизнью.**

В школе, на уроке школьник должен находиться в гуще жизни, в которой коллективная и индивидуальная познавательная деятельность оплодотворена духом гуманных отношений и в которой его личная жизнь принимается как необходимое условие обогащения жизни других. Ребенок в школе приобщается к жизни, какая она есть и какой должна быть и которую он, как человек будущего, сам начнет строить.

Став соучастником всей жизни ребенка, педагог легко превратит его в соучастника педагогического процесса. Однако тут необходима система приемов и способов, применение которых сделает возможным установление обоюдно устремленных друг к другу взаимоотношений и придаст уроку жизненный смысл для школьника.

У учащихся возникает много вопросов познавательного характера, на которые они часто не находят ответа. Учитель поощряет их задавать ему вопросы. В одних случаях он указывает детям, в каких источниках можно найти ответ, в других отвечает сам. Иногда педагог записывает вопрос, обещая дать ответ через несколько дней. А на одном из уроков он объявляет, что хочет ответить такому-то школьнику на такой-то вопрос. Дети должны чувствовать, с какой ответственностью и серьезностью относится учитель к вопросу каждого ребенка**.** Ответы на познавательные вопросы учащихся должны способствовать дальнейшему развитию их интересов и поощрять их давать вопросы и впредь, а кроме того, должны укреплять авторитет

достоинство каждого из них. И форма ответа, и его содержание, и обращение педагога должны затрагивать чувства детей. Вот одна из форм обращения педагога к классу при ответе на вопрос школьника: «Ребята, на днях Майя задала мне очень интересный вопрос, на который я не мог ответить сразу. Я порылся в книгах, спрашивал у одного специалиста и собрал любопытные сведения. Можно мне отнять у вас несколько минут и поговорить Майей? Вам, может быть, тоже небезынтересно будет послушать, что я узнал...» и т.д.

Зная интересы, увлечения детей, педагог может предложить им подготовить доклад и прочитать его на уроке. Кто-то расскажет о том, как он ухаживает дома за животными, растениями, огородом, бывает у отца на работе и знакомится с разными специальностями, с условиями труда, другой о любопытных природных явлениях, о новостях техники. Главное тут заключается в том, чтобы школьник, готовивший доклад на ту или иную тему, чувствовал себя «специалистом» в этой области. Чтобы доклад действительно оказался интересным для всех, педагог помогает в подборе и обработке материала.

В классе могут образоваться группы детей, ставших «специалистами» в или иных областях знаний. Можно практиковать и совместную работу нескольких учащихся над докладом.

Чем раньше осознает школьник свое право иметь свою точку зрения и чем более искусно будут созданы педагогом условия для того, чтобы школьник мог смело пользоваться этим правом, тем плодотворнее будет развиваться в детях творческая, самостоятельная мысль. Хорошо организованное обсуждение становится важным путем самоутверждения школьников. Хорошим же обсуждение можно считать тогда, когда интеллектуальное противостояние развивается с переменным успехом и как победа, так и поражение достаются учащимся с трудом.

Учащимся предлагается завести специальные тетради дневниковых записей, в которых они могли бы рассказывать сами себе о своих чувствах и переживаниях, радостях и огорчениях, анализировать свои поступки, отношения. На уроках время от времени учащиеся письменно размышляют о себе. Им предлагаются темы для размышлений: «Что меня радует и что огорчает?» «Каков я и каким хочу стать», «Какое представление обо мне могут иметь мои товарищи» и др. Содержание дневниковых записей не разглашается. Насколько эти уроки и тетради для «разговоров с самим собой» становятся важными в жизни детей, можно судить по тому факту, что в течение учебного года каждый школьник заполняет по пять-восемь тетрадей. Дети любят рассматривать себя «со стороны», «чужими глазами», любят мечтать о своем будущем.

Учащиеся могут стать авторами собственных книг, сшитых своими руками на уроках труда. Туда они заносят свои рисунки, аппликации, решения математических примеров, образцы каллиграфического письма, а потом — стихи, сказки, рассказы, которые начнут сами сочинять. За весь

период начальных классов каждый ученик может составить пять-шесть «томов» собственных книг, которые отражают его духовный рост.

Работа над созданием собственных книг начинается на уроках и продолжается во внеклассной работе. На специальных уроках время от времени проводится разбор содержания и оформления книг. В таких случаях выделяются рецензенты, которые знакомятся с книгами товарища. Книги выставляются на всеобщее обозрение. Учитель проявляет к книгам исключительный интерес.

Развитию познавательного чтения способствуют «книжки-малютки». Это лист бумаги, на котором напечатан детский рассказ (рассказы), сказки, стихотворения. Надо сложить его, сшить, обрезать края — и получается книжка. Содержание работы каждого школьника над такой книгой может быть разносторонним. Может быть задано «восстановить» авторский текст, т.е. определить пропущенные в тексте слова и вписать их в свободные места; приписать разъяснения к словам, данным в сносках; в соответствии с содержанием текста сделать рисунки на свободных страницах; поставить вопросы к тексту в конце книжки; составить оглавление (если текст разбит на части); сделать для книжки обложку и т.д.

В течение учебного года каждый ученик может поработать над восемьюдесятью такими «книжками-малютками». Освоив на уроке способы работы над «книжкой-малюткой», ребенок в дальнейшем трудится самостоятельно, во внеклассное время. Педагог проявляет живой интерес, у кого как получается, организовывает выставки книжек; их разбору посвящаются специальные уроки.

Дети любят принимать гостей на уроках. Среди приглашенных могут быть родители и близкие учащимся люди. Идея встречи, ненавязчиво подсказанная педагогом, как правило, возникает у самих учащихся. Педагог совещается с детьми, какую работу можно запланировать на те два-три урока, на которых побывает гость. Обычно они изъявляют желание написать сочинение на свободную тему, которую предложит гость, решить сложные математические задачи и примеры, выразительно прочитать стихотворения, нарисовать картинки на тему, опять-таки рекомендованную гостем. Таким образом, учащиеся демонстрируют перед гостем свои знания, умения, способности. На уроках гостю выделяется почетная парта, он может в любое время встать и подойти то к одному то к другому ученику, «посекретничать». На переменах учащиеся окружают гостя, дарят ему свои сочинения и рисунки.

В классе обязательно окажется ученик, который начнет собирать открытки, марки, цветные камушки, листья деревьев. Он не удержится и принесет их в класс, чтобы показать товарищам. Учитель в таких случаях проявляет живую заинтересованность коллекциями детей. Свою заинтересованность учитель обнаруживает порой прямо на уроке, расспрашивая школьника при всех, чем пополнилась его коллекция марок, что он узнал о такой-то марке. Иногда педагог сам сообщает школьнику (также при всех) сведения по филателии, приносит ему несколько марок:

«Может быть, пригодится в твоей коллекции?» Порой же обращается к нему с просьбой: «Одолжи, пожалуйста мне свою коллекцию на один день! Я хочу показать ее своим коллегам (сыну, одному специалисту и т.д.)», а затем, вернув ее, сообщает: «Оказывается, у тебя редкая коллекция... Там такие марки! Только надо будет их систематизировать по какому-нибудь принципу — по странам, по содержанию... Как считаешь?»

Внимание учителя к увлечению школьника приводит к тому, что коллекционированием начитают заниматься и его одноклассники. В результате целые группы школьников окажутся увлеченными тем или иным видом деятельности. Они будут обмениваться между собой образцами, одалживать свои коллекции товарищам, чтобы те показали их дома, рассказывать о том, что узнали и прочли по интересующему вопросу, устраивать выставки своих коллекций, проводить «конференции». Учащиеся будут связаны между собой делом, что разовьет в них умения коллективной деятельности и общения.

Описанные выше приемы следует рассматривать как пути, приносящие школьникам **радость и удовлетворение от пребывания на уроках.** Каждый ребенок на уроке должен быть полон ожиданием чего-то интересного, необычного, нового, доставляющего ему «радостную тревожность». Он должен радоваться трудностям познания, чувствовать присутствие рядом педагога, друзей, которые готовы прийти ему на помощь. Он должен радоваться участию коллективной познавательной деятельности, видеть, с каким вниманием прислушиваются к его соображениям, как коллектив нуждается в нем. Ему должны приносить радость общение с педагогом и товарищами, их успехи, в которых он увидит результат своего участия и свои перспективы. Ребенку, как общественному существу, присуще стремление к познанию, общению, самоутверждению и самоотдаче. Создавать на каждом уроке условия, способствующие всестороннему проявлению этих стремлений, — значит утверждать радость детей на уроках.

Пакеты для родителей

В Школе Жизни складываются специфические формы отчета педагогов перед родителями и руководством школы об успехах школьников. Смысл отчета, согласно направлению всего обучения, заключается в том, чтобы: описать картину развития личности ребенка; дать содержательную характеристику присвоенных им знаний, умений и навыков; наметить стимулирующие перспективы дальнейшего его развития; построить отношения социальной микросреды к школьнику на началах гуманной педагогики.

Главное в таком отчете — выделить ту положительную основу, с опорой на которую можно **стимулировать дальнейшее совершенствование ребенка.** Отчет педагога, оценка развивающейся личности школьника, его знаний и умений должны дать содержательную ориентацию родителям, как реорганизовать свое питательную среду и методы воспитания.

В качестве задачи первостепенной выдвигается вопрос о психолого-педагогической подготовке родителей. Родители должны интересоваться всей школьной жизнью ребенка, с уважением относиться к мнению его учителя и товарищей, вселять в него любовь и уважение к каждому, не возвышать его над другими, а развивать в нем чувство ответственности.

Внимание родителей обращается в первую очередь на воспитание в ребенке таких качеств, как доброта, справедливость, мужество, стремление к знаниям. Общение в семье должно способствовать утверждению личностной позиции ребенка, должно быть проникнуто уважением к нему. Грубость по отношению к ребенку в семье должна быть исключена.

Родители часто приглашаются на уроки, на выставки работ детей, на детские утренники в школе.

Все эти формы отчета создают у родителей содержательное представление о жизни и развитии ребенка в школе, о его продвижении и пробелах в знаниях, о его возможностях, о положительных и отрицательных чертах его формирующегося характера. У них возникает вера в ребенка, они проникаются глубоким доверием к педагогу.

Среди форм отчета и оценки особое значение имеет выдача родителям характеристик детей вместе с пакетами, содержащими образцы их работ (это производится два раза в год — в декабре и мае). Следует подробнее остановиться на этих формах отчета.

Учитель в специальных тетрадях систематически записывает результаты наблюдений над каждым ребенком. Наблюдения ведутся за поведением школьника в классном коллективе, за его отношением к товарищам, отношением товарищей к нему, за проявлением способностей и умений, за отношением к знаниям, учебно-познавательной деятельности, за качеством усвоенных знаний. Учитываются интересы и увлечения, проявления общественной активности. Таким образом, накапливается фактический материал о развитии школьника и становлении его личности в динамике складывающихся взаимоотношений и взаимозависимостей с учителем и одноклассниками.

В конце учебных полугодий весь этот материал подвергается тщательному анализу и обобщению. Главное — определить «индивидуальное положительное основание» в каждом школьнике и, опираясь на него, наметить ближайшие возможные перспективы его развития.

Характеристика школьника, составленная педагогом, должна быть предельно простой и ясной. Она ни в коем случае не должна вызвать раздражение родителей, ограничение свободы ребенка в знак наказания, вообще не должна приводить к осложнениям в отношениях. Напротив, характеристика должна направлять родителей на серьезные размышления о том, как помочь ребенку в развитии характера и познавательных интересов.

Характеристики составляются заблаговременно, зачитываются и обсуждаются в классе. По советам учащихся педагог вносит в них поправки.

Одновременно с составлением и обсуждением характеристик дети готовят пакеты родителям. Детей настраивают на то, чтобы показать близким и родным, какими они стали, чему научились, что умеют делать.

В пакеты можно положить образцы письма, сочинения, решения математических примеров и задач, геометрические чертежи, собственные стихи и рассказы, рисунки и аппликации. Содержимое пакетов может быть разнообразным в зависимости от индивидуальных стараний и возможностей детей. Пакеты готовятся на специальных уроках; эта работа продолжается и после уроков. Пакеты должны явиться для родителей сюрпризом, поэтому весь подготовительный процесс держится от них «в секрете». Во время же собрания каждый родитель получает пакет своего ребенка.

Собрания родителей, на которых они получают характеристики детей, пакеты с их работами, носят торжественный характер. Приглашаются взрослые члены семьи. На этих собраниях учителям не приходится давать родителям устные разъяснения по поводу каждого школьника. Они знакомят родителей с планами школьной жизни, планируют совместную работу с семьей.

Родителям рекомендуется подробно ознакомиться с содержанием характеристики пакетов и самим сделать выводы об успехах ребенка. Семейный совет должен наметить пути оказания помощи ребенку, чтобы он смог удовлетворить пожелания учителей и товарищей, преодолеть трудности, искоренить свои недостатки. Ребенок должен видеть, с каким глубоким уважением относятся родители к мнению его учителей и товарищей. Весь этот дух семейного совета, позиция доверия и взаимоуважения должны определить характер семейного воспитания. Родителям рекомендуется заботливо хранить пакеты и характеристики.

Те же самые характеристики служат одной из основных форм отчета педагога о своей учебно-воспитательной работе перед руководством школы и педагогическим советом. Характеристики подписываются директором школы (или заместителем по учебной части) и педагогом, ведущим класс. Копии характеристик, а также некоторые работы вносятся в личные дела детей. Вместе с характеристиками педагог представляет руководителям школы и педагогическому совету письменный отчет с анализом проведенной работы, осуществления программных требований, качества усвоенных школьниками знаний, умений и навыков, воспитания в них личностных черт. Иногда отчетам педагогов прилагаются выставки работ учащихся, организованные для учителей. Устраиваются открытые уроки, проводятся специальные письменные работы в классе, имеющие целью выявить уровень и качество усвоенных детьми знаний.

Кто есть Учитель?

Учитель — человек из будущего. Ему необходимо вооружиться глубокой верой в познавательные способности каждого школьника.

Каждый школьный день учитель планирует как радостную страницу своей жизни и жизни детей. **Школьная жизнь должна быть радостной.**

Высочайшим принципом педагогического общения должно стать **уважение личности школьника.**

Учителю надо стремиться к тому, чтобы сделать школьника открытым для педагогических воздействий, **соучастником своего воспитания и обучения.**

Творческий поиск учителя основывается **на воспитании и обучении школьников с их же позиции.**

Учитель учит учащихся способам самоконтроля и самооценки, выращивает в них полноценную, целостную учебно-познавательную деятельность.

Желательно, чтобы учитель чаще задумывался над следующими вопр ми:

Любят ли учащиеся своего учителя?

Нравятся ли им его уроки?

Стремятся ли они порадовать его тем, что узнали по заданному вопросу больше?

Огорчаются ли они, когда учитель вынужден пропускать уроки?

Любят ли дети обсуждать с учителем те или иные познавательные проблемы?

Приходится ли учителю жаловаться, что современные школьники, среди них и его ученики, не хотят учиться?

Часто ли ему приходится восстанавливать дисциплину на уроке, призывать детей к порядку?

Совпадают ли оценки учителя с самооценками школьников?

Укладывается ли в его представлении и педагогическом опыте такое обучение, в котором нет места отметкам?