

# Опора на актуальный познавательный интерес ребёнка в методе эпизодического обучения Генриха Шаррельмана

*Григорий Борисович Корнетов,*

*заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления,  
профессор, доктор педагогических наук*

• Генрих Шаррельман • актуальные интересы детей • телеология воспитания •

Немецкий педагог Генрих Шаррельман (1871–1940) принадлежал к яркой плеяде педагогов-реформаторов конца XIX — первой половины XX века. Его имя стоит в одном ряду с именами Д. Дьюи, Э. Кей, Г. Кершенштейнера, Р. Штайнера, М. Монтессори, В. Лая, А. Нилла, А. Ферьера, Р. Кузине, К. Уошбёрна, С. Френе, К. Вентцеля, С. Шацкого, А. Макаренко.

Будучи педагогом-практиком и много лет проработав учителем в народных школах, Г. Шаррельман неоднократно увольнялся за протесты относительно жёстко регламентированной системы обучения и смелые педагогические эксперименты. Он отстаивал свободу педагогического творчества, выступал против планирования учебной работы; в учебном процессе центр тяжести предлагал перенести с деятельности учителя на деятельность учащихся, при сохранении ведущей роли педагога. Г. Шаррельман обосновывал теоретически и осуществлял практически на занятиях в начальной школе организацию обучения на основе актуальных интересов детей, осваивающих материал через свои личные переживания.

Г. Шаррельман давал мистическую трактовку процесса становления личности, он подчёркивал, что всякое истинное воспитание (то есть всякий настоящий духовный рост) есть воздействие бога на сердце человека. Педагог стремился обратиться не к детскому разуму, а к сердцу ребёнка, сти-

мулируя его переживания, уделяя при этом особое внимание эстетическому воспитанию как наиболее действенному способу развития души ребёнка.

Г. Шаррельман много занимался литературным трудом. Его статьи и книги издавались не только в Германии, но переводились и публиковались во многих странах. В России к творчеству Г. Шаррельмана особый интерес проявляли представители свободного воспитания<sup>1</sup>.

Размышляя о педагогическом идеале, Г. Шаррельман признавал, что существует постоянное колебание в целях воспитания. У него вызывали скептическое отношение прослеживающиеся на протяжении многих веков попытки одним коротким предложением охарактеризовать многообразнейшую, охватывающую различные направления педагогическую работу. Каждая формула воспитания (то есть то короткое сжатое определение, в котором выражены цели воспитания), придуманная педагогами про-

<sup>1</sup> Шаррельман Г. Принцип наглядности / Пер. с нем. // Свободное воспитание. 1907/1908. № 5; Шаррельман Г. Живая вера в преподавании / Пер. с нем. // Свободное воспитание. 1913/1914. № 10, 11; Шаррельман Г. Из бесед о жизни / Пер. с нем. // Свободное воспитание. 1912/1913. № 11; Шаррельман Г. Живая вера в преподавании. Лекции и беседы о жизни с детьми и юношеством / Пер. с нем. М., 1914; Шаррельман Г. В лаборатории народного учителя. Опыт наглядного обучения / Пер. с нем. 2-е изд. Пг., 1921; Шаррельман Г. Трудовая школа / Пер. с нем. 2-е изд. М, 1924; Шаррельман Г. Методы и техника рассказывания на уроках / Пер. с нем. М., 1926.

шлых веков, является односторонней и ограниченной. Каждую можно перевернуть, и она всё-таки остаётся верной. Можно выставить антитезу каждой, и она также будет правильной; и можно говорить, что ни одна из этих формул не выражает даже того, что хотел сказать её изобретатель.

И если иногда встречается формула, которая, казалось бы, и теперь ещё не потеряла своего значения, то она оказывается столь общей и ничего не говорящей, что для практической работы ничего не стоит. Педагогика не может преследовать одну цель, решать одну задачу, у неё их тысячи. Лишь в сумме всех поставленных индивидуальных целей воспитания может быть впервые найдена относительно лучшая конечная цель педагогической деятельности, и даже эта сумма даёт лишь маленькую часть задач, которые должны стоять перед учителем и решаться им.

Позиция учителя, его установки, по мнению Г. Шаррельмана, очень противоречивы. Педагог желает воспитать хороших граждан и столь же энергично не желает этого. С одной стороны он стремится помочь детям прийти к богу, а с другой — не стремится к этому. Педагог хочет сделать детей одновременно смиренными и властолюбивыми, стыдливыми и бесстыдными, гордыми и скромными, жаждущими знания и сытыми знанием, смелыми и трусливыми и т.д. и т.п. Чем глубже проникаешь в человеческую натуру, тем более ответственным, бездонным и противоречивым кажется труд воспитателя.

По мнению Г. Шаррельмана, абсолютная телеология воспитания должна быть книгой резких противоречий, получающих разрешение только посредством их суммирования. У нынешних детей необходимо воспитывать веру в себя (столь же для индивидуальной, сколько и для социальной деятельности, для чисто внешней и для тихой внутренней жизни, для здоровой жизнедеятельности, для спорта и для понимания тонких духовных наслаждений), любовь к порядку и мужество для беспорядка, правдивость и лживость, сластолюбие и смирение, самостоятельность и сознательную оппозицию, свободу от всяких предрассудков и пробуждение, терпимость и нетерпимость, силу и слабость, творческие и воспроизводительные способности и т.д.

Всякая добродетель и всякий порок имеют право в известных пределах на существование, то есть всякая сила может быть благословением жизни и создавать ценное. И для каждой бывают в жизни случаи, когда она не может выступить активно, не причинив вреда общему развитию индивида. Люди на земле одновременно живут как бы двумя жизнями — жизнью внешних опытов, чувств и рассудка, и глубоко внутренней жизнью, разыгрывающейся у большинства почти целиком в подсознании. Известные опыт и наблюдения над другими заставляют признать, что в «подсознании» следует искать источник всех ценных сил, и что главная задача воспитания состоит в том, чтобы всё более и более извлекать из этой сферы в область дневного сознания.

Г. Шаррельман задавался вопросом: что должно означать гармоничное образование? Он считал, что если это выражение и имеет смысл, то оно означает равномерное развитие, то есть сохраняющее равновесие обеих сторон. По его утверждению, менее всего желательно, чтобы наши ощущения, представления и направления нашей воли находились в совершенном равновесии. Помимо того, на свете не существует человека, являющегося, действительно носителем этой желаемой гармонии. Если бы он существовал, то физическая смерть была бы первым и единственным следствием этого внутреннего равновесия, этой совершенной гармонии. Что находится в неподвижном равновесии, уже не движется. А между тем жизнь есть движение.

Таким образом, по мнению Г. Шаррельмана, вышеприведённая формулировка цели воспитания является уже в теоретическом смысле нелепостью, а в практическом — тем более. Неужели мы оказали бы нашему времени действительную услугу воспитанием таких выровненных натур? Неужели нам на что-либо пригодились бы подобные пародии на истинное человечество? Может быть, в государственной жизни? В гражданской? В семейной? Или в кругу наших друзей? Какое опустошение в общественной жизни принесли бы с собой такие гармоничные люди, если бы они выступали целыми массами. К сожалению, мы и так уже чересчур стремились к слишком большой гармонии в нашем воспитании. Кто открыто и честно наблюдает современную жизнь,

тот должен установить, что именно слишком большая нивелировка натур является нашим величайшим несчастьем и самым могучим тормозом всякого прогресса.

Не отрицая саму идею гармоничного воспитания, которая, вероятно, может быть востребована в определённую эпоху, Г. Шаррельман высказывал убеждение, что в его время важнее и нужнее всего развитие в детях внутренней и внешней дисгармонии. Формула гармоничного воспитания не подходит для начала XX века; кроме того, на практике с нею нечего делать. Г. Шаррельман отстаивал целесообразность формулы *«особенное развитие тех сил, которые являются важнейшими с моей личной точки зрения»*. По его мнению, эта формулировка, сознательно стремящаяся к дисгармонии сил, в сущности, для практики дела оказывается более ценной, так как она принуждает педагога назвать те особые способности ребёнка, развитию которых должно придаваться главное значение.

По мнению Г. Шаррельмана, на первом месте стоит вопрос: в какой мере влияет формулировка цели воспитания, кажущейся тебе самой правильной, на повседневную педагогическую деятельность учителя?

В наше время, утверждал Г. Шаррельман, ясно обозначилось стремление от несвободы к свободе, от связанности отдельного человека к индивидуальной деятельности всех. Педагогическое воздействие на формирование подрастающего поколения должно, прежде всего, стремиться сделать великой в нынешнем юношестве неутолимую службу своему времени, а вместе с тем и развитию всего человечества в той мере, в какой это вообще возможно для людей известной культурной эпохи. Задача учителя — воспитывать в ребёнке независимость, внутреннюю и внешнюю свободу, повышенное самосознание, свободное воспроизведение и творчество, отрицательное отношение ко всему антикультурному, пережитому и т.д., и т.п. Нет числа путей, которыми современный учитель может прийти к служению одной цели: воспитанию к свободе. И именно на это должна быть направлена школьная организация.

Размышляя об идеальной школе, Г. Шаррельман видел в ней место, где:

учитель образует вместе со своими учениками самое интимное сообщество, основанное на взаимном доверии и понимании;

в общей работе (согласно большинству детских голосов при содействии учителя) стремятся к разрешению самостоятельно избранных целей самостоятельно избранными путями;

важнейшими задачами учителя являются возбуждение, установление и постоянное объединение рассеянных сил детей на общих задачах;

живой интерес детей — исходная точка всех педагогических и дидактических мер;

в первую очередь ставятся задачи творческим силам ребёнка, благодаря чему косвенным путём одновременно развиваются и все другие его силы;

важнейшей формой учения является свободный и непринуждённый разговор, который, как это бывает в беседе между образованными людьми, допускает всякие замечания и по достоинству оценивает всякие ценные сообщения;

конечные дидактические и нравственные цели находятся в руках учителя и являются его частным делом, о котором он обязан отдавать отчёт только родительским организациям, но которое тщательно скрывается перед детьми;

ребёнок уверен в том, что все нити преподавания в его собственных руках;

все наказания и запрещения учителя заменяются законами, самостоятельно изданными и имеющими силу в пределах классного обихода;

учитель, согласуясь с индуктивным методом детского мышления и ощущения, стремится устранить всякие обобщения, общие понятия и абстракции с целью предохранить детей от слишком ранних обобщений и вместо этого расширять и углублять наглядную основу детского миропознания;

школьные предметы всё больше и больше растворяются в целостном преподавании;

всякая ручная деятельность играет роль постольку, поскольку она необходима и полезна для углубления и разрешения духовных вопросов;

ученики получают разумное воспитание для пользования средствами нашей культуры;

эпизодическое преподавание играет гораздо большую роль, чем систематическое.

Г. Шаррельман был убеждён, что *исходной точкой любых педагогических построений, любых теоретических поисков в области образования должен быть ребёнок*. Необходимо, чтобы исключительно его интересы легли в основу всех школьных программ, его желания направляли работу учителя. Чем больше педагоги пойдут навстречу детям, даже их ошибкам и заблуждениям, тем больше возможностей будет предоставлено каждому ребёнку исправить эти ошибки, тем более искусными и ответственными будут воспитание и преподавание.

Выступая против традиционной школы с её жёсткой регламентацией деятельности учителей и учащихся, Г. Шаррельман выдвигал идеал школы как трудового (в смысле активно деятельностного) сообщества детей, ставящих под руководством учителя конкретные цели и ищущих эффективные пути их достижения. Само педагогическое руководство детьми он рассматривал как форму сотрудничества с ними.

Главный вопрос школьной жизни, на который пытался найти ответ Г. Шаррельман, требовал определить, каким образом следует осуществлять преподавание. Он исходил из двух способов:

1. Темы следуют друг за другом с систематической последовательностью.
2. Для обучения учеников выхватывается более или менее случайный эпизод.

Найти третий способ преподавания можно было бы в крайнем случае, только соединив систематическое и эпизодическое обучение.

Г. Шаррельман признавал, что планомерное или систематическое преподавание

имеет свои преимущества: оно вносит порядок в приобретаемые знания, облегчает ученику обзор, придаёт знаниям законченность и осуществляет последовательное проведение требований — от лёгкого к трудному, от простого к сложному, от близкого к далёкому и т.п. В пользу противоположного ему эпизодического преподавания Г. Шаррельман также приводит серьёзные аргументы. Оно всегда начинается в надлежащий момент, коренится в интересе ребёнка, предлагает знание тогда, когда ребёнок сам к нему стремится, сохраняет связь между жизнью и школой. Лишь оно устанавливает настоящее «переживание» изучаемого, лучше связывается с уже существующими взглядами ребёнка, более естественно для ребёнка.

Г. Шаррельман был убеждён, что все указанные положительные стороны систематического преподавания или второстепенны или не выдерживают критики, или, в конце концов, могут быть причислены также и к преимуществам эпизодического преподавания. Однако этого нельзя сказать о преимуществах эпизодического преподавания, которые несводимы к преимуществам образования систематического. По мысли Г. Шаррельмана, следует соединить оба обозначенных им типа преподавания, поставив на первое место эпизодическое. Систематическое преподавание должно вступить в свои права только тогда, когда ему в широком масштабе предшествовало эпизодическое, исходящее или из случайно представившихся поводов, или из вопросов самого ребёнка, или из художественных точек зрения. Он доказывал, что необходимо приобрести бесконечный ряд знаний, прежде чем приступить к их обзору. Например, прежде чем изучать историю литературы, надо познакомиться с литературой.

Г. Шаррельман обращал внимание на то, что и ребёнок стремится к обзору своих знаний, но этот созданный им самим обзор только в очень зрелом возрасте будет походить на царящий повсюду в традиционной школе обзор, выработанный согласно научным точкам зрения и применяемый с самых первых классов. Исходя из себя самого, ребёнок приходит к гораздо более оригинальным зачаткам системы. Педагог, побуждающий класс, в котором проснулось

стремление к обзору приобретённых знаний, вырабатывать желаемый обзор самостоятельно, из систематического преподавания снова создаёт новую частицу эпизодического преподавания.

Всякое первоначальное преподавание, получаемое ребёнком в дошкольном возрасте, подчёркивал Г. Шаррельман, является эпизодическим. Всё, что ему рассказывают отец и мать, что он слышит и видит на улице, что вообще жизнь даёт каждому, — всё это эпизодическое преподавание. А потом появляется школа, действующая «планово-мерно». Предоставить место жизни или случаю не желают потому, что не умеют оценить значение эпизодического преподавания и не обладают художественными дарованиями, необходимыми для ведения такого преподавания.

Каждая дисциплина кладёт в основу распределения материала научную систему. Всякое свободное распределение материала кажется дилетантским или даже непедagogичным. Таким образом, утверждал Г. Шаррельман, подбор материалов и метод являются ещё и сейчас альфой и омегой всякой государственной педагогики. То, что систематическое преподавание постоянно составляет счета, так сказать, без хозяина, то есть без ребёнка, и поэтому в большинстве случаев переносится последним только с протестом в душе и, следовательно, является бесплодной растратой сил, упоминают лишь мимоходом.

Педагог поставил вопрос о возможности и целесообразности введения в народной школе, в которой, как правило, обучались дети 8–12 лет, эпизодического преподавания. Он считал, что такая возможность существует всюду, где учителю разрешается трактовать предписанные учебные темы в каком угодно порядке и входить в ежедневные переживания и случайности в жизни ребёнка. В этом требовании, по его мнению, не было ничего необычного, и оно уже выдвигалось педагогами, не считавшими в других отношениях для себя возможным перейти на сторону эпизодического преподавания.

Г. Шаррельман указывал, что на практике введение эпизодического преподавания в школе предполагает:

- непринуждённое свободное общение между учителями и учениками; учитель должен быть для ребёнка не авторитетом, но добрым товарищем его, разделяющим с ним все заботы и горести;

- интерес со стороны учителя ко всему, что возбуждает интерес в ребёнке;

- точное знание детского кругозора;

умение, исходя из случайного, переходить к предудказанной области знаний (непринудительное введение);

- умение находить переход от данного материала к любому иному (непринуждённый переход);

- умение побуждать класс к постоянной совместной духовной работе (непринуждённая общая совместная работа!), возможной в свою очередь только тогда, когда учитель позволяет классу ставить ему во всякое время беспрепятственно вопросы и делать свои замечания;

- умение быстро и правильно оценивать замечания детей в смысле их значения для дальнейшего хода преподавания и умение использовать их (непринуждённая конструкция урока).

Опираясь на собственный опыт, Г. Шаррельман утверждал, что никакой учебный план не заставляет его более навязывать ученикам неподходящий материал, никакое расписание уроков не предпишет, что должен или не должно делать в тот или иной момент. Пользуясь полной свободой, основывающейся только на живом интересе детей, следует давать им именно то, что и сколько определяет учитель, опираясь на их желание, на их интерес.

Иллюстрируя свою мысль, Г. Шаррельман приводил такой пример. К нему в класс во время урока два столяра неожиданно втащили с шумом и грохотом тяжёлый новый книжный шкаф из красного дерева. Этот ворвавшийся кусок жизни сразу взял на себя продолжение преподавания. Никто из детей не остался равнодушным: с широко раскрытыми глазами они следили за разворачивающимися перед ними событиями. С жадностью рассматривали ящик с инс-

трументами, носильные ремни столяров, каждое их движение, вслушивались в каждое их слово. Сразу же посыпались вопросы: почему вы не перевернули шкаф, когда он не входил в дверь? Почему вы его так тихо ставите на место? Разве он не может ничего выдержать? Почему спереди стекло? Что такое в бутылке? Смеясь над любознательностью детей, столяр пытался давать им ответы, часто употребляя специальные выражения, вызывающие поток новых вопросов.

Наконец столяры ушли. Дети стали осматривать и ощупывать шкаф. Особенный интерес возбудил в них чистенький блестящий медный замок. Каждый попытался открыть и закрыть дверь шкафа. И вновь посыпались вопросы: почему ключ внутри пустой? Почему на его бородачке зубцы? Почему вообще можно ключом запирать? Тут началось изучение. Из мастерской принесли старый замок, начали его открывать, рассматривать. Ага, как просто! Хорошая вещь! И кто это придумал замок? Сколько неприятностей должен был на опыте претерпеть человек, прежде чем ему пришлось в голову запирать дверь на задвижку или замок? От простого засова до сложнейшего замка на денежном шкафу, который может отпереть только посвящённый в его секрет, ведёт бесконечно длинный путь размышлений и улучшений. Дети вместе с учителем пытаются сообща установить, по крайней мере, важнейшие этапы этого эволюционного пути. Как можно было бы сделать этот открытый замок ещё более надёжным? Как сделать так, чтобы закрытая дверь дома не могла быть отперта снаружи?

От одного вопроса мы непринуждённо и свободно переходим к другому. Время бежит быстро, ни дети, ни учитель его не замечают, так как слесарное дело дало детям новый неожиданный интерес, который в будущем принесёт, несомненно, богатые плоды. Какой учебный план мог бы доставить случай дать столь возбуждающий урок? Бесспорно, жизнь — наилучший учебный план.

А вот другой пример, приводимый Г. Шаррельманом. Ветром разбило стекло в классной комнате, стекольщик вставляет новое. Для детей это событие вызывает огромный интерес. Сколько всего должен узнать та-

кой неподготовленный стекольщик? Каким образом алмаз режет стекло? Какие другие тела так же ломки? Что такое вообще ломкость? Дети вместе с учителем напряжённо ищут ответы на вопросы. И когда кто-то спрашивает, как делается стекло, учитель рассказывает о случайном изобретении стекла и приводит другие примеры, где случай, этот гениальнейший учитель человечества, так же способствовал познанию сил природы. И так же «случайно» мысль перебрасывает мост от резки стекла к его форме и к сущности прямоугольника. И тут возникает фрагмент «живой» геометрии. Дети сознательно употребляется новая линейка для черчения, приобретённая для стеновой доски. Какой учебный план по геометрии мог бы привести класс так «настойчиво» и так «убедительно» к рассмотрению свойств прямоугольника?

Ещё один пример, иллюстрирующий суть и возможности эпизодического преподавания. Дети с учителем предприняли экскурсию за город, далёкую прогулку в поля и леса и, наконец, зашли в гостиницу подкрепиться хлебом и молоком. Пообедав, дети с любопытством стали следить за двумя игроками на бильярде, через четверть часа кончившими партию и покинувшими комнату. Тут уж ни один ребёнок не мог успокоиться. Они все столпились вокруг бильярда и просили объяснить им игру. Довольно трудную часть математики пришлось им толковать. Почему шар катится вправо, а не влево, если его толкнуть с этой стороны? Бывает ли так всегда, или же он может уклониться и налево? Как можно знать, попадёт ли шар в два других? Зачем кончик кия натирается мелом? Почему край бильярда из резины? Когда учитель с детьми покинули комнату, пришлось мыть пол, столько на нём было начерчено фигур, которые должны были содействовать пониманию случайно встретившейся геометрии бильярда. И вновь вопрос: какой учебный план даёт столь жизненный и настойчивый повод для геометрических занятий?

Г. Шаррельман обращал внимание на то, что ситуации такого эпизодического преподавания, значительно более действенного и результативного, чем планомерное преподавание официальной школы, встречаются на каждом шагу. Он выделял два пути, ведущих к жизненному преподаванию:

1) исходя из случайных событий окружающей жизни, искать разрешения в совместном обсуждении тех важных и значимых для образования детей проблем, которые школьники могут понять и разрешить. Вышеприведённые примеры являются наглядной иллюстрацией именно такого эпизодического преподавания;

2) исходя из скучного и недетского материала систематической программы, искать путь к вопросам и проблемам между её строк.

Но второй путь — нелёгкий, насильственный, искусственный и гораздо более трудный, хотя традиционный. Путь от бильярда к геометрической теореме для ребёнка более естествен, чем путь от теоремы к бильярду. Именно поэтому Г. Шаррельман требовал свободу метода для учителя и свободу выбора материала для ребёнка. Этот принцип он предлагал положить в основу организации обучения в школе.

Рассматривая психологические основания эпизодического преподавания, Г. Шаррельман указывал, что существуют действия различных сил, которые производят на человеческий разум чувственное впечатление: от равнодушного прохождения мимо к внимательному наблюдению и далее — к продумыванию и внутреннему переживанию. То, что обыкновенно обозначается, как переживание, обычно является только чувственным восприятием впечатлений, посылаемых людям случаем. Но значение приобретают такие впечатления в нас и для нас только при содействии фантазии. Сама же внешняя жизнь — только первый повод для настоящего переживания. В большинстве случаев внешняя жизнь уводит человека далеко от внутреннего переживания. Душа в состоянии действительно пережить лишь самую ничтожную часть впечатлений, которые в пёстрой смене доставляются нам каждый день.

Настоящее переживание — таинственный процесс, целиком происходящий внутри нас. Мир может лишь доставлять кирпичи для постройки наших переживаний; проверку, распределение, переработку и использование он должен всецело предоставить творческой деятельности души. Это познание важнее, чем кажется на первый

взгляд. Можно внешне жить очень уединённо, воспринимать мало впечатлений и всё-таки много переживать. Таким образом, Г. Шаррельман подходил к идее мистической глубины душевных процессов человека. Именно поэтому он придавал особое внимание необходимости создания педагогических условий для развития внутренней свободы ребёнка, любознательности, активности, фантазии — всего того, что лежит в основе подлинного человеческого творчества и базируется на глубинных душевных переживаниях.

Г. Шаррельман развивал и пропагандировал свой метод эпизодического преподавания в общей логике педагогических исканий, которые вели реформаторы образования рубежа XIX–XX столетий. Их отличало стремление поставить в центр учебного процесса ребёнка, ориентироваться на его действительные интересы, предоставить ему свободу мыслить и действовать, способствовать превращению в творческую, самостоятельную личность. Те же проблемы стоят и перед массовой школой начала XXI века, которая так и не сумела преодолеть традиционную рутину и остаётся инструментом предзаданного формирования, а не подлинного развития подрастающих поколений. □