



**Михаил Евгеньевич  
Бершадский,**  
*профессор кафедры образовательной  
технологии Академии повышения  
квалификации и профессиональной  
переподготовки работников  
образования, кандидат педагогических  
наук*

## **Что нужно современной школе: свободное обучение или технология управления учебной деятельностью?**

Нам довелось жить в смутные времена, когда старая идеология и нравственные ценности уже утратили свою былую власть над сознанием большинства людей, но общество ещё не нашло тех идеалов, которые смогли бы определить лицо новой России. Ослеплённые картиной, представшей нам за упавшим «железным занавесом», мы начали судорожно примерять одежды западной демократии, забывая о том, как нелепо и карикатурно выглядят обноски с барского плеча. Сейчас сияние чужой жизни померкло, а очарование новизны исчезло. Мы начинаем понимать, что нам уготован собственный путь, который ещё предстоит найти.

Смена идеологии всегда болезненно отражается на системе образования, которой нужны определённые общественные идеалы, чтобы ясно видеть цели обучения и воспитания подрастающих по-

колений. В смутные времена эти идеалы иллюзорны и изменчивы, дезориентируя образовательную систему. Начитавшись западной литературы по философии образования, мы вообразили, что больше всего хотим свободы и демократии, а высшей ценностью считаем личность ученика, имеющего право на свободное развитие в соответствии со своими склонностями и интересами. Со страстью, естественной для новообращённых, мы принялись внедрять личностно-ориентированное образование, забывая, что его цели отражают идеалы чуждой нам культуры. Впрочем, после господства тоталитарной системы такое шараханье в сторону свободного обучения вполне естественно и ожидаемо. Его не избежали и другие страны и народы на этапах коренного изменения общественного сознания. Не хотелось бы, чтобы мы повторяли чужие ошибки, не отдавая себе отчёта в истинных причинах, стоящих за выбором целеполагания. Хочу предложить свою версию взгляда на эти причины, очень далёкую от идеологических установок и бесконечных философских спекуляций на темы идеального общественного устройства.

С почти маниакальным упорством, достойным либо искреннего восхищения, либо, быть может, столь же искреннего сожаления, человечество всегда пыталось решить одну из важнейших проблем сохранения и развития цивилизации, связанную с поиском и обоснованием основного метода обучения и воспитания подрастающих поколений. Ещё Древняя Греция и Спарта явили миру два принципиально отличающихся подхода к решению этой проблемы. Если греки

полагали, что наилучший метод воспитания — свободный диалог равноправных субъектов учебного процесса, то спартанцы наивысшей добродетелью считали служение государству и направляли усилия на поддержание в школах строжайшей дисциплины. Оба подхода отражали сложившиеся в Греции и Спарте представления о человеке, о его месте в обществе и о той роли, которую он должен играть в сохранении устоев этого общества и его развитии. Уже тогда педагогическая система создавалась, чтобы увековечить господствующие взгляды на общественные устроения. Личность ученика всегда оказывалась вторичной по отношению к идеологическим установкам, даже тогда, когда эта самая личность объявлялась высшей ценностью педагогического процесса.

С тех пор ситуация в области поиска универсального метода обучения практически не изменилась. В любой исторический период почти во всех странах мира крупнейшие мыслители человечества, часто весьма далёкие и от теоретической педагогики, и от её практических проблем, всегда считали своим долгом высказаться по поводу наилучших методов обучения. Опровергая свой же диалектический метод, предельно категоричен Гегель, полностью отрицая право ребёнка на самостоятельность: «Своеобразие людей не следует ценить слишком высоко. Напротив, мнение, что наставник должен тщательно изучать индивидуальность каждого ученика, сообразовываться с ней и развивать её, является совершенно пустым и ни на чём не основанным. Для этого у него нет и времени. Своео-

бразность детей терпима в семейном кругу, но в школе начинается жизнь по установленному порядку, по общим для всех правилам. Тут приходится заботиться о том, чтобы дети отвыкали от своей оригинальности, чтобы умели и хотели исполнять общие правила и усваивали себе результаты общего образования. Только это преобразование души составляет воспитание». В приведённой цитате чётко выражены внутренние убеждения и ценности, поддерживаемые и защищаемые автором. Столь же чётко просматривается и отсутствие хоть какой-то аргументации в пользу высказанной точки зрения.

Но и противники спартанского воспитания тоже не обременяли себя доказательствами. Столь же «убедителен» и Руссо, с ностальгией вспоминающий о естественном состоянии первобытного общества, когда люди вынужденно жили в согласии с природой, не ведая пороков и страстей, являющихся следствиями социального и экономического неравенства. Лишь с развитием цивилизации и появлением общественной жизни людей одолели демоны честолюбия и жажды власти, корысти, жадности и алчности, зависти и раболепия и многих других новообразований, которые так помогают достижению успеха в жизни, но уродливо искажают естественную природу человека. Поэтому нужно отказаться от материальных благ цивилизации и, поселившись в деревнях, постараться вернуться к естественному состоянию. Прямым следствием этого стремления к естественности является природосообразное воспитание ребёнка, исходящее



из возможностей и потребностей детского организма.

Наиболее откровенно и бесхитростно вера в естественные силы ребёнка выражена в замечательных словах, написанных создателем и первым директором школы «Саммерхилл» (небольшой частный интернат в английском местечке) Александром Ниллом, который так сформулировал исходные постулаты своей педагогической концепции: «Мы взяли создать школу, в которой у детей была бы свобода быть самими собой. Чтобы сделать это, мы должны были отказаться от всякой дисциплины, всякого управления, всякого внушения, всяких моральных поучений, всякого религиозного наставления. Нас называли храбрецами, но это вовсе не требовало храбрости. Всё, что требовалось, у нас было, а именно — глубокая вера в ребёнка, вера в то, что ребёнок по природе своей существо доброе, а не злое — я полагаю, что ребёнок внутренне мудр и реалистичен. Если его оставить в покое, оставить без всяких внушений со стороны взрослых, он сам разовьётся настолько, насколько способен развиваться».

По-видимому, Нилл предполагает, что достигнутый уровень саморазвития будет обязательно устраивать как самого ребёнка, так и общество, в котором ему придётся не просто жить, но и активно влиять на его будущее развитие. К сожалению, Нилл не задумывается и о том, что одним из возможных сценариев такого развития будет стремительное возвращение общества в «естественное» первобытное состояние.

Не менее драматичный итог воспитания на основе веры в изначальную

доброту ребёнка предсказывал А.С. Макаренко: «На «небесах» (Макаренко говорит о научной педагогической элите. — **М.Б.**) ребёнок рассматривался как существо, наполненное особого рода состава газом, название которому даже не успели придумать. Впрочем, это была всё та же старомодная душа, над которой упражнялись ещё апостолы (рабочая гипотеза), что газ этот обладает способностью саморазвития, не нужно только ему мешать. Об этом было написано много книг, но все повторяли, в сущности, изречения Руссо:

«Относитесь к детству с благоговением...». «Бойтесь помешать природе...».

Главный догмат этого вероучения состоял в том, что в условиях такого благоговения и предупредительности перед природой из вышеуказанного газа обязательно должна вырасти коммунистическая личность. На самом деле в условиях чистой природы выросло только то, что единственно могло вырасти, то есть обыкновенный полевой бурьян, но это никого не смущало — для небожителей были дороги принципы и идеи».

Число примеров двух представленных выше точек зрения можно множить практически до бесконечности. Несмотря на множество нюансов, все они сводятся к противостоянию идей управления развитием ребёнка с целью формирования заданных качеств личности и свободного развития детей под действием внутренних причин. Пожалуй, это противостояние можно во все времена рассматривать как основную движущую силу развития философии образования. Любопытно,

но при всей внешней привлекательности лозунгов свободного обучения оно чаще всего останавливается либо на уровне вновь вытасченной кем-либо из забвения философской идеи, либо существует в виде недолговечных и немногочисленных авторских школ, попытка тиражирования которых обычно заканчивается полным провалом. С тех пор как образование стало всеобщим и превратилось в мощнейшую высокодоходную индустрию, человечество, отдавая должное красоте гуманистических лозунгов, в массовой практике с редкостным постоянством цепляется за всеми критикуемую классно-урочную систему и принудительное обучение на основе государственных стандартов. Не является исключением и современная российская действительность. После почти столетия безраздельного торжества идеи формирования личности вновь вспыхнул интерес к моделям свободного самообучения, был вытасчен на свет изрядно одряхлевший проектный метод обучения, на «небесах» с восторгом заговорили о личностно-ориентированном обучении и принялись внедрять его старыми, проверенными авторитарными методами, не усматривая в этом никакого противоречия. Не менее любопытно, что для контроля результатов личностно-ориентированного образования разрабатывается и внедряется ЕГЭ, принципиально не позволяющее диагностировать достижение его целей.

Можно с большой долей уверенности предположить, что это увлечение будет кратковременным, так как оно не отвечает ни интересам поддержания управляемой «демократии», ни мента-

литету народа, который, освободившись от рабства только в 1861 году, настолько испугался свободы, что добровольно и ценой немалой крови вновь завоевал в 1917 году право на духовное рабство. Похоже, что на наших глазах история повторяется ещё раз (хорошо, если это будет только фарс). С трудом верится, что идеалы управляемой «демократии» требуют повсеместного насаждения модели свободного обучения.

Однако проблема поиска фундаментальной модели обучения представляется мне несравненно более глубокой, чем удовлетворение сиюминутных потребностей того или иного режима. Тот факт, что она появилась одновременно с возникновением общественного сознания, заставляет искать её корни не в идеологии, которая также вторична, а в двух принципиально отличающихся способах познания окружающего мира, который присущ различным человеческим существам. Речь идёт о противопоставлении рационального и чувственного познаний, которое, по-видимому, имеет нейрофизиологическую природу и связано с асимметрией полушарий головного мозга. Не хочу втягиваться в бесконечные философские споры о диалектике этих видов познания. Конечно, они взаимосвязаны, и противопоставляю я их только с точки зрения индивидуального сознания, которое может отдавать предпочтение либо попыткам объяснения окружающего мира на уровне рациональных причин, либо освоению мира на наглядно-образном, эмоциональном уровне понимания, а не объяснения явлений, на основе чувственного сопостав-



ления с личным опытом. Проблема в том, что люди, исповедующие один из этих способов сознания, принципиально не могут представить себе иных путей решения проблем. Между носителями разных способов познания существует пропасть, значительно более глубокая, чем между людьми, разговаривающими на разных языках. Возможно, что наказание, постигшее строителей Вавилонской башни, состоит в разделении людей на носителей различных когнитивных стилей. Их противостояние нашло своё выражение и в борьбе между материализмом и идеализмом, и в делении человечества на верующих и атеистов, и на житейском уровне в разделении людей на «физиков» и «лириков». В психологии водораздел проходит между необихевиористами, изучающими человека с помощью естественно-научных методов познания и исследующими условия формирования поведения, и гуманистами, верящими в изначально добрую природу человека, которому общество мешает развиваться в соответствии с заложенной в нём биологической программой. Из работ необихевиористов следуют образовательные технологии воспитания, понимаемого как управление процессами формирования у

детей необходимых с точки зрения воспитателя форм поведения, и технология программированного обучения для формирования учебных знаний и умений. Следствием гуманистического подхода является модель свободного обучения. К сожалению, исходные постулаты гуманистического подхода принципиально не могут быть эмпирически опровергнуты или подтверждены, что заставляет относиться к нему как к новой разновидности вероучения. В области педагогики это же противостояние разделило и теоретиков, и практиков на сторонников двух уже упомянутых выше различных концепций обучения.

Таким образом, на самом деле мы стоим перед выбором определённого познавательного отношения к миру. Последствия выбора в пользу эмоционально-чувственного познания мы уже сейчас ощущаем на нашей школе, в которой наблюдается экспансия гуманитарных дисциплин при резком сокращении изучения математики и естественно-научных предметов. Рационализм обычно более терпим к инакомыслию, позволяя проводить поиски моделей обучения, соответствующих когнитивным стилям детей с иным отношением к миру.