

Каждому по способностям и потребностям, или Как американская школа стала природосообразной

Валентин КУМАРИН, профессор, доктор педагогических наук

У Бога, конечно, всего много,
но он займы не даёт,
а дарит, кому захочет.

А.С. Пушкин

Свою небольшую книжицу “Школы будущего” Джон Дьюи (1859–1952) и его жена Эвелин Дьюи написали в то время, когда Америке до зарезу потребовалась крутая реформа школьного дела. На рубеже XIX–XX веков американцы первыми в мире начали переход к всеобщему среднему образованию. И когда по ступенькам учения выше начальных классов, т.е. после первых шести или восьми лет учения стали подниматься все дети, а не только наиболее способные, как было прежде, родителям, педагогам, правительству стало ясно, что учить чохом, по единым учебным планам и программам не получается. Из всех щелей полезли те же самые болячки, которые давно существуют у нас и суммируются в педагогический геноцид. Под угрозой быть раздавленными “государственным образовательным стандартом” оказались главные ценности образования: здоровье детей, их врождённые способности, количество и качество знания, выбор наиболее подходящей трудовой ниши, американская производительность труда, американский достаток, американская экономическая и военная мощь.

По традиции за решение проблемы такого масштаба энергично взялись всем миром: от родительских советов — полных хозяев своей (!) школы, которые строят здание, оснащают классы, нанимают и увольняют педагогический персонал, включая директора, утверждают “содержание образования”, одобряют или отвергают “методы, формы и средства обучения”, — до теоретиков педагогики, политиков и, конечно, самих школьных работников.

Поиск развернулся по всем направлениям, но успех пришёл именно на том, которое американцы всегда почитали как самое естественное, а потому и самое надёжное. Это направление, как вы помните, им указал Ян Амос Коменский, которого английский парламент специально пригласил в 1641 году в Лондон, чтобы он просветил их предков на предмет научной организации школьного дела. С тех пор у них и повелось: рядом с Библией — “Великая дидактика”.

Первым, кто вышел на дорогу, проложенную Коменским, был будущий профессор педагогики в университете штата Оклахома Э. Коллингс. В своей главной книге “Опыт работы американской школы по методу проектов” он рассказывает, как это было. Обучаясь в маленькой сельской школе, юный Коллингс, как и легендарный Гекльберри Финн, он вдруг осознал, что “образование — совсем бесполезное дело”. Кое-как дотянув до середины 7-го класса, он, несмотря на сопротивление родителей, сделал школе ручкой и отправился работать на отцовскую ферму. Копаться в навозе и ухаживать за коровами нравилось ему куда больше, чем сидеть за партой.

Но на следующий год администрация школы, озабоченная тем, что и другие дети учатся через силу, пригласила нового учителя, который, как пишет в своей книге Коллингс, “случайно оказался очень сведущим в интересах мальчиков и девочек”. Случайно — не случайно, но природосообразность, как говорится, лезет в глаза. Новый учитель устроил на собственные деньги крохотную лабораторию и мастерскую, где стал проводить разные сельскохозяйственные опыты и изготавливать всевозможные полезные вещи из дерева, тканей и т.п. Вместе с ним охотно трудились и дети, предлагавшие всё новые и новые идеи (проекты!). Присмотревшись к захватывающим ребят переменам, начинающий фермер к великой радости папы и мамы снова записывается в школу.

В следующем сентябре и сам “блудный сын” и шестеро его однокашников без проблем переходят в среднюю школу (трёхлетнюю!) и преблагополучно остаются в ней почти до окончания курса.

Все семеро (такой маленькой была эта сельская школа) одолевают и колледж. Один становится пастором, другой — врачом, трое, включая самого Коллингса, подаются в учителя, а двое обзаводятся собственными фермами. “Правда, — пишет Коллингс в своей поучительной книге, — на их пути было ещё немало хороших учителей, но бесспорно одно: они обязаны **началом** своей деятельности, если не **больше**, мужеству, здравому смыслу и проницательности своего первого сельского учителя, ибо их группа была **первой**, перешедшей в среднюю школу из той маленькой деревенской школы” (КоллингсЭ. Опыт работы американской школы по методу проектов. М., 1926. С. 33).

Поработав учителем и школьным инспектором, насмотревшись, как он пишет, на “невыразимо напряжённые, переутомлённые и скучающие выражения лиц как у детей, так и педагогов, силящихся одолеть абсолютно бесцельную, безжизненную, обременительную и бесполезную программу”, Коллингс приходит к мысли, что единственным избавлением от такого положения вещей может быть программа обучения, которую каждый ребёнок намечает себе сам, “исходя из реальной жизни”.

Экспериментальную и массовую опытную проверку этой мысли Коллингс подробно описал в своей книге, которую читатель может получить сегодня в любой солидной библиотеке, а в крайнем случае заказать в “Ушинке” или “Ленинке”. Укажу лишь на главный результат: дети стали учиться без понукания, без стрессов, без перегрузок, увлечённо и с удовольствием. Педагоги тоже узнали, что такое вкус к работе. Они напрочь отказались от методических шпаргалок и едва поспевали удовлетворять всё новые и новые запросы своих питомцев, — само собой разумеется, что эти запросы чаще всего учителя сами же и провоцировали, чутко наблюдая за тем, к чему влекут ребёнка врождённые способности и жизненные планы. Иными словами, получилось так, как жёстко предписывает Коменский: “Куда не влекут способности, туда не толкай”!

Грустно об этом вспоминать, но надо: нацеленность “метода проектов” не на абстрактное “общее развитие”, а на конкретную деловую перспективу, на практическую выгоду учебного труда, на беспрецедентное культивирование спорта советские педагогические мудрецы окрестили презрительным словечком “делячество”.

Сам Коллингс скромничает, но всё содержание его книги подводит к выводу, что “метод проектов” был принят в Америке на ура не только за его природосообразный простор для выбора учебных и практических занятий по способностям и склонностям, но также и за то, что его применение в значительной степени ослабило чары так называемых “академических предметов” (математика, физика, химия, литература, история и т.п.), без которых якобы невозможно стать “культурным человеком”. Что он успешно ориентирует школьников и на так называемые “непрестижные” профессии (кочегар, плотник, слесарь, каменщик, повар, парикмахер, официант, продавец, хлебороб-землепашец и т.п.), на которых, как правильно рассуждают здравомыслящие люди, земля держится. Что он резко притормозил повальную гонку за дипломами о высшем образовании, которая в нашей стране всё больше и больше приобретает запредельно уродливые формы, когда тысячи и тысячи модно одетых, смазливых, но пустоглазых, даже по виду глуповатых девиц рвутся на родительские сбережения к профессиям психолога, юриста, экономиста через платные вузы, т.е. путём откровенной распродажи дипломов.

Вот статистика по Москве. 460 вузов. В них около 800 тысяч студентов. Из них 300 (!) тысяч — платные соискатели дипломов (см.: Романтику в каждый двор // Клиент всегда прав. 1999. 1 дек.) Минпрос эту Бермудскую аномалию трактует по-своему: в стране не по дням, а по часам “растёт интерес к высшему образованию”! Но вместо “ура” хочется кричать “караул”. Представьте, какая хозяйственная и культурная катастрофа обязательно грянет, если эти “психологи”, “экономисты” и “юристы” будут по протекции приняты на госслужбу, которая и без того стонет от бездарей. А ведь всё могло бы сложиться как у

людей. Как в той же Америке. Вместо “юриста” — обаятельная, расторопная официантка. Вместо “экономиста” — парикмахерша-художник. Вместо “психолога” — приветливая, улыбочивая продавщица. Собираемся наладить дела в экономике, а промышленники в шоке: “Есть работа. Нет рабочих”! Вот вам и “делячество”. Вот вам и “тяга к высшему образованию”, радоваться которой могут лишь никчёмные дилетанты.

Когда все достоинства “метода проектов” стали очевидными, к его пропаганде подключился и Дьюи, человек, который на разрушительный вызов марксизма нашёл наиболее адекватный ответ — гигантскую созидательную мощь прагматизма. Как истинный прагматик, хорошо понимавший, что высокая производительность труда, научно-технический прогресс, рост и распространение культуры, но главное — физическое и душевное здоровье человека, везде и всегда есть следствие того, какое количество “надлежащих людей” приземляются в “надлежащем месте”, он просто не мог не увидеть, что “метод проектов” служит ключом к решению этой глобальной педагогической и социальной проблемы. И он не ошибся. Сегодня “метод проектов”, модифицированный в “элективную систему”, не подвергается ни малейшему сомнению.

Стандарты (именно стандарты, а не стандарт, как у нас) есть, конечно, и в Америке, но с нашим “государственным образовательным стандартом” они не имеют ничего общего. “Государственный образовательный стандарт” — это копия пресловутых “единых учебных планов и программ”, придуманных для прусской гимназии времён Фридриха II (1712–1786). В 1725 г. первая гимназия, разумеется, по “прусской модели” (вспомните, кто правил в это время Россией) открылась в Санкт-Петербурге. Принимали в неё только детей тогдашней властной элиты. Одно время (1758–1765) ею даже заведовал Михайло Ломоносов. Почти в точно такой же гимназии учился Ленин. Его оценку знают все: “Школа муштры и зубрёжки”. Луначарский, по совету Ильича, вместо “прусской модели” ввёл американскую. Ленину очень хотелось, чтобы пролетарские детишки росли здоровыми, не витали в облаках “всестороннего развития личности” (что такое “личность” и сколько у неё сторон — кто знает, пусть поднимет руку), а как можно раньше **распознавали** своё призвание и не болтались в жизненной проруби как круглые отличники.

Возможно, так бы оно и случилось, но в начале 30-х годов Сталин, который очень любил простые решения, снова “восстановил в правах” железобетонные “единые учебные планы и программы”, а в 1991 г. Ельцин закрепил эту железобетонность Законом РФ “Об образовании”, дав ей новое имя — “государственный образовательный стандарт” и развязав тем самым руки полномасштабному педагогическому геноциду — 90% инвалидов в каждом школьном выпуске.

Стандарт по-американски — совсем другое. Это один-единственный учебный предмет, а точнее, курс, в котором определено его содержание при неограниченном времени для усвоения. Сегодня количество таких курсов перевалило за шестую сотню. Каждый ребёнок, окончивший начальную школу (шести или восьмилетнюю, в зависимости от штата, в котором она находится), отбирает из этих курсов такие, которые ему по силам и которые будут нужны для уже выбранной профессии или для продолжения учёбы в университете или колледже (разницы фактически никакой). Обязательны для всех три курса: спорт, английский язык и история США.

Таким образом, каждый школьник имеет личную учебную программу, личный “стандарт” и личный вариант среднего образования. Каждый выбранный курс имеет “стоимость”: биология или математика — три “кредита”, физика или химия — два, иностранный язык — тоже два, география или кулинария — один и т.д. В сумме должно быть 23 “кредита”, чтобы закончить школу с аттестатом зрелости. Никакой уравниловки, никакой принудилловки, никакого прокрустова ложа. Именно поэтому учиться в американской школе легко и без-опасно для здоровья. От учения в американской школе не болеет ни один ребёнок, а на выходе из неё сплошные крепыши и крепышки кровь с молоком, которые пополняют рынок труда претендентами на любой спрос, включая контрактников для вооружённых сил (воинской повинности нет). Отсюда и фантастические достижения в

науке, и “сумасшедшая” производительность труда, и колоссальная экономическая мощь (бюджет Нью-Йорка равен двум бюджетам всей России) и американское качество жизни: (собственный дом и два-три автомобиля имеет каждый, кто работает, причём неважно кем: врачом, учителем, юристом, слесарем, пекарем, официантом, дворником).

В августе 1914 г., когда началась первая мировая война и Ленин понял, что теперь революция не только неизбежна, но и очень близка, он попросил Надежду Константиновну — впоследствии первого советского доктора педагогических наук — уложиться в “горящие” сроки и тщательно “изучить весь опыт Европы и Америки в деле народного образования”, чтобы по-умному и сразу после захвата власти приступить к строительству социалистической школы. Школы демократической, свободной от казарменности, муштры и зубрёжки, мучивших детей в царской гимназии (см.: *Крупская Н.К.* Избр. пед. соч. М., 1957. С. 98). В сентябре 1916 г. Надежда Константиновна “доложила об исполнении”. Ленин внимательно просмотрел рукопись и тут же связался с Горьким на предмет её публикации отдельной брошюрой. В письме Горькому Ленин сообщал: “В брошюре собраны как личные наблюдения, так и материалы о **новой** школе Европы и Америки. Из оглавления вы увидите, что дан также, в первой половине, очерк истории **демократических** взглядов. Это тоже очень важно, ибо обычно взгляды великих демократов прошлого излагают **неверно** или с неверной точки зрения... Изменения в школе новейшей, империалистической эпохи, очерчены по материалам последних лет и дают **очень интересное** освещение для **демократии** в России” (См.: там же. С. 98–99).

В начале 1917 г. брошюра Крупской под заглавием “Народное образование и демократия” вышла в свет. В разделе, посвящённом американской школе, Надежда Константиновна, “верно” и с “верной точки зрения” изложила, систематизировала педагогические максимы и Джона Дьюи (кстати, в 1928 г., когда Дьюи приехал в Советский Союз, чтобы помочь Наркомпросу в освоении “метода проектов”, Надежда Константиновна принимала его в своём кабинете на Чистых прудах). Вчитайтесь и попробуйте выявить хотя бы одно положение, которое приложимо только к школе США и не приложимо к школе никакой другой страны, включая Россию: “Индивидуальность ребёнка является суммой известных коренящихся в организме сил, инстинктов, которые являются причиной импульсов ребёнка, стремящегося действовать сообразно этим импульсам. Эти силы, инстинкты могут быть известным образом направлены, введены в русло, но не могут быть **подавлены**. Интерес ребёнка к тому или иному предмету или деятельности указывает на то, что этот предмет или деятельность заключает в себе **нечто**, что **влечёт** ребёнка к ним, что **удовлетворяет** известным **потребностям** его развивающегося организма. Если эти потребности удовлетворяются, ребёнок испытывает **удовольствие**: когда ребёнок занимается тем, что его **влечёт**, **интересует**, он всецело уходит в то, что делает, активность его развивается, организм **без внешнего принуждения** делает усилие. В результате занятия тем предметом, который **интересует**, является развитие душевных сил ребёнка. **Изучив** индивидуальность ребёнка, его интересы, воспитатель может, **давая постоянную пищу этим (!)** интересам, развивать и углублять их, преобразовывать их. Считаясь с индивидуальностью ребёнка, можно достичь **очень больших** результатов. Попытка же **подавить** индивидуальность ученика, **заставить** его заниматься тем, к чему у него нет **внутреннего интереса**, ведёт к раздвоению внимания, к утомлению, к понижению активности организма, к ослаблению воли” (см.: Там же. С. 209).

Выявили? Полагаю, что зря напрягались. Зато теперь легко понять крамольный с первого взгляда вывод: никакой американской, испанской, французской, немецкой, японской и т.д. и т.п. педагогики никогда не было, не могло и не может быть. Педагогика, если, конечно, иметь в виду **науку**, а не какую-нибудь идеологическую подстилку, не имеет национальности. После 1632 г., когда Коменский завершил “Великую дидактику”, педагогика вошла в один ряд со всеми другими науками, которым одинаково безразлично, кто, где и как ими пользуется.

Вывод, конечно, ответственный— не сразу и согласишься. Но на этот случай я припас аргумент, которым можно убедить даже АПН РАО и вынудить её “поступиться принципами”. Оказывается, максимы Дьюи совпадают не только с максимами Коменского, при котором нынешняя Америка только начиналась, но и с максимами... Сократа (469–399 до Р.Х.), при котором про Америку могли слышать разве что греческие Боги!

Как будто нарочно, как будто специально, чтобы авансом насолить марксизму и его эпигонам, особенно “Моцарту психологии”, некто по имени Ксенофонт (род. ок. 450 — ум. 354 до Р.Х., т.е. прожил 96 лет!), а по специальности писатель, историк, полководец и политический деятель, возьми да и разразись 2400 лет назад фундаментальнейшей монографией под названием “Воспоминания о Сократе”. В разделе IV этого бесценного фоллианта Ксенофонт обстоятельно изложил взгляды своего наставника и друга на проблемы воспитания. Поскольку же Ксенофонт учился у Сократа очно, а не “дистантно”, и поскольку записи его диалогов с Сократом ни в чём не расходятся с записями его “однокашника” Платона (род. 27 мая 427, Афины— ум. 347 до Р.Х., там же, т.е. прожил 80 лет), то можно смело утверждать, что он сообщает нам правду и только правду. Сейчас я его немного процитирую, а читатель пусть решает сам, на самом ли деле педагогические максимы Сократа неотличимы от максим нынешней “американской педагогики”, или я это выдумал.

Итак. Главный признак, по которым надо различать людей, **врождённые способности**: “Признаками хороших способностей, — пишет Ксенофонт, — Сократ считал быстрое усвоение человеком предмета, который его **занимал** (т.е. увлекал. — **В.К.**), запоминание выученного и интерес к занятиям, которые помогают хорошо вести домашнее хозяйство, управлять государством и вообще уметь воспользоваться действиями людей” (см.: *Журавковский Г.Е.* Очерки по истории античной педагогики. М., 1940. С. 143). Если это не принцип **природосообразности** (куда не влекут способности, туда не толкай) и если это не **прагматизм** Дьюи (по-совковски “делячество”), тогда четвертуйте меня без пощады.

Ещё “цитатка”: “Кто знает себя— тот ли, кто знает только имя своё, или тот, кто узнал свои **способности**, делая наблюдения над собой?.. А то разве не очевидно, что знание себя даёт людям очень много благ, а заблуждение относительно себя — очень много несчастий. Кто знает себя, тот знает, что для него полезно (опять прагматизм. — **В.К.**), и ясно понимает, что он может, а чего он не может. Занимаясь тем, что знает, он удовлетворяет свои нужды и живёт счастливо, а не берясь за то, чего не знает, не делает ошибок и избегает несчастий” (Там же).

И чем же должен заниматься учитель? “Транслировать” знания и социальный опыт? “Формировать”, “новообразовывать” и “развивать”? Да ничего похожего! “Главная задача **вызвать к жизни** (а не сформировать! — **В.К.**) лучшие, сокровенные душевные силы воспитанника, внимательно изучая его **склонности и способности** (Там же. С. 144). Этот процесс **вызывания** к жизни Сократ называл “вторым рождением” и “повивальным искусством”, — его мать была, как известно, повивальной бабкой. Что же касается “трансляции знаний”, то в этом вопросе Сократ вообще недосыгаем: “Истинное знание нельзя вложить в сознание ученика извне, оно должно вырасти из глубины его личности (т.е. быть усвоенным собственными извилинами. — **В.К.**) и с помощью учителя (повивальная бабка, вооружённая сократическим методом. — **В.К.**) выйти на свет во всеоружии, как Афина из головы Зевса” (Там же).

Все наши “инновации”, начиная с “советской педагогики” и “марксистской психологии”, потому и оказались **сполошным шарлатанством**, что мы возомнили себя великими реформаторами, а на деле оказались банальными невеждами. Сейчас бы одуматься, посерьёзнеть, но куда там! Весь мир стоит на ушах от новейших открытий в генетике, из которых однозначно следуют, что единственным (!) основанием научной педагогики может быть только принцип природосообразности, а анемичные сидельцы на Погодинке, 8 всё молятся на Лысенко и Выготского.

При чтении книги Дьюи бросается в глаза, что он апеллирует не к Коменскому, как следовало бы ожидать, а к Руссо. Я это объясняю тем, что в век Просвещения, который пришёл на смену эпохе Возрождения, и после него педагогическую инициативу вновь перехватили великие социологизаторы: Гельвеций (1715–1771), Гербарт (1776–1841), Чарлз Дарвин (1809–1882), Карл Маркс (1818–1883), а также их бесчисленные эпигоны. Коменский был просто забыт (одно время был забыт и Пушкин). Руссо (1712–1778) же, который как теоретик педагогики не идёт с Коменским ни в какое сравнение, устоял благодаря своим философским взглядам, близким к идеям Великой французской революции (1789–1794). Но в данном случае это мало что меняет, потому что и он, хотя и не так последовательно, как Коменский, но тоже представлял в педагогике принцип природосообразности. Возможно, сказалось и то обстоятельство, что и Руссо и Дьюи в первую очередь были философами, т.е. “братьями по крови”.

В книге девять глав. Для перепечатки **взяты первые четыре**, поскольку в остальных пяти авторы значительно отходят от собственно педагогической тематики и переключаются на социологию, с которой сегодня, когда надо выстоять против натиска “государственного образовательного стандарта” и отстаивать естественное право ребёнка (и, конечно, взрослого человека) заниматься в школе только (!) тем, на что он способен от рождения, и таким образом растить его здоровым и реально образованным, можно и потерпеть.

Вместе с текстом авторской пары Дьюи публикуется и предисловие, которое написал выдающийся педагогический русский просветитель, редактор журнала “Свободное воспитание” (1907–1918 гг.), автор и соавтор самых прогрессивных образовательных проектов в России первой четверти XX века Иван Иванович Горбунов-Посадов (1864–1940). Из этого обращения к читателю мы,— чем чёрт не шутит,— возможно, и усвоим очевидную, не отвергаемую бахвальским шапкозакидательством истину, что педагогика, если она **научная**, а не шарлатанская,— таких всюду навалом, но особенно много у нас,— **одна** на всех. И что только “патриотические” дураки ищут “собственный путь” вместо того, чтобы, не истязая себя коммунистическим или ещё каким мазохизмом, идти без помех по широкому шляху, который давным-давно протоптало “всё прогрессивное человечество”. Так что, вразуми нас, Всевышний, и помоги нам думать и жить по-людски.