

**Министерство образования и науки Украины
Государственное учреждение
«Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»**

Г. Н. Миненко

**Б. И. КОРОТЯЕВ:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ**

Монография

**Луганск
ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко»
2010**

УДК 929 Коротяев:37
ББК 74.03(4Укр)-8 Коротяев
М61

Научный редактор – Курило В. С.,
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент Академии педагогических наук Украины

Рецензенты:

- Савченко С. В.** – доктор педагогических наук, профессор Луганского национального университета имени Тараса Шевченко.
Сейко Н. А. – доктор педагогических наук, доцент Житомирского государственного университета имени Ивана Франко.
Штефан Л. А. – доктор педагогических наук, профессор Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды.

Миненко Г. Н.

М61 Б. И. Коротяев: педагогические взгляды : монография /
Г. Н. Миненко; под науч. ред. В. С. Курило ; Гос. учрежд. «Луган.
нац. ун-т имени Тараса Шевченко». – Луганск : Изд-во ГУ «ЛНУ
имени Тараса Шевченко», 2010. – 220 с.

ISBN 978-966-617-232-0

Книга посвящена анализу многолетней педагогической деятельности Б. И. Коротяева. В ней раскрываются теоретико-педагогические взгляды автора, их эволюция, а также собраны и систематизированы архивные материалы, воспоминания, раскрывающие социальные, психологические, профессиональные истоки формирования педагогического мышления ученого.

Книга адресована широкому кругу читателей — учителям школ, преподавателям вузов, управленцам, аспирантам, студентам, а также родителям и старшеклассникам.

УДК 929 Коротяев:37
ББК 74.03(4Укр)-8 Коротяев

*Рекомендовано к печати Ученым советом
Луганского национального университета
имени Тараса Шевченко
(протокол № 11 от 28 мая 2010 г.)*

ISBN 978-966-617-232-0

© Миненко Г. Н., 2010

© ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2010

Взрослые поколения по отношению к подрастающим, словно обезумев, зациклились на тотальном и массовом «пересаживании» научных знаний из информационных источников в головы своих подопечных в беспрерывно увеличивающихся из года в год объемах и масштабах. При этом совершенно не осознают, что в ходе этого ежедневного, многочасового и иногда агрессивного «пересаживания» обрекают всех слушателей поголовно на вялую, пассивно-инертную и ленивую жизнь, разрушая таким способом их физическое, психическое, духовное здоровье по восходящей. А вместо этого необходимо защищать жизнь, наполняя ее живительными соками — «самостью», поиском, творением и созданием, и делая ее для всех без исключения энергичной, эмоционально-богатой, разносторонне-содержательной, результативной и успешной, и в конечном итоге комфортной, радостной и счастливой буквально на всех этапах взросления.

Б. КОРОТЯЕВ

ВСТУПЛЕНИЕ

В свете происходящих в настоящее время в системе образования Украины событий, связанных с демократизацией и гуманизацией образования, переходом на европейские и мировые стандарты в этой области, а также в связи с присоединением к Болонским соглашениям, перед педагогической наукой возникает множество сложных и непростых проблем. Чтобы успешно и плодотворно решать их, возникает закономерная потребность и необходимость обращения к прошлому, то есть к ранее наработанным педагогическим знаниям, различным теориям и концепциям воспитания, обучения и образования подрастающих поколений. Осмысление ранее накопленных взглядов на проблемы образования под углом зрения происходящих событий в современном образовании может быть не только полезным делом для решения возникающих новых проблем, но и вместе с тем, целесообразным, актуальным и плодотворным.

При выборе теоретических наработок, накопленных в прошлом опыте, мы стремились соблюдать такие условия.

Во-первых, исследуемый отрезок времени должен быть более или менее близким к настоящему времени и как бы предвосхищать или ощущать его дыхание.

Во-вторых, на этом отрезке времени должны быть отобраны для осмысления такие теоретико-педагогические наработки, которые бы наиболее полно коррелировали с современными проблемами и в какой-то момент предвосхищали их появления, или иначе, по каким-то направлениям опережали их.

В-третьих, изучаемые теоретико-педагогические наработки, накопленные в прошлом, не должны быть случайными или слишком разбросанными по всему фронту педагогической действительности. Наоборот, они должны иметь какое-то объединяющее начало, в рамках которого вопросы образования обсуждаются в разнообразных связях и отношениях, в том числе смежных, соподчиненных и сопряженных.

В ходе предварительного изучения накопленных теоретико-педагогических работ и общего состояния дел в современном образовании, опираясь на оговариваемые условия, мы определили для себя как границы поиска (верхнюю и нижнюю), так и непосредственную совокупность и объем тех теоретических работ, в основе которых лежит объединяющее начало.

В результате мы объективно вышли на исследование, которое носит персонифицированный характер, так как посвящено изучению работ одного автора — известного ученого, педагога Б. И. Коротяева. Это и обусловило выбор темы нашего исследования.

В историко-педагогической мысли те или иные теоретико-педагогические взгляды Б. И. Коротяева вызывали интерес и соответственно анализировались многими исследователями: В. Галузинским, Н. Евтух, В. Евдокимовым, Э. Гришиным, С. Головко, В. Курило, П. Пидкасистым и др.). Специальных исследований, посвященных изучению их в целостном виде, пока нет. Чтобы восполнить данный пробел, мы и предпринимает такое исследование. При этом мы исходим из того, что в ходе его можно найти много полезного и поучительного в теоретико-педагогических работах ученого для современной практики образования с учетом ее новейших запросов, потребностей и тенденций.

В соответствии с общим замыслом были определены следующие *задачи исследования*:

– изучить на основе первичного прочтения основополагающих работ Б. И. Коротяева и знакомства с биографическими сведениями и выявить истоки и факторы формирования его теоретико-педагогических взглядов на проблемы образования;

– изучить работы автора, изданные во второй половине XX ст. включительно до 1990 года, и на основе этого выявить наиболее важные с позиций современных требований теоретико-педагогические работы автора, в том числе авторские идеи, концепции и новые теоретические формулы и постулаты;

– на основе изучения трудов Б. И. Коротяева, изданных в Украине в постсоветский период, выявить все те новые теоретико-

педагогические наработки, которые наиболее созвучны с основными тенденциями развития современного образования;

– в ходе изучения основных работ Б. И. Коротяева выявить эволюцию его взглядов на проблемы образования, а также их значимость в свете требований времени и происходящих событий в современном образовании.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследований: историко-ретроспективный, системно-структурный и историко-сравнительный анализ соответствующей философской, психологической и педагогической литературы для раскрытия особенностей и сущности теоретических взглядов ученого в их динамике на разных этапах общественного развития; методы изучения и осмысления публикаций ученого и его личного архива, в том числе беседы и интервью с ученым в ходе общения с ним.

Основополагающие труды Б. И. Коротяева увидели свет во второй половине XX – начале XXI столетий. На данном этапе происходящие события и процессы, оказавшие существенное влияние на творческую и профессиональную деятельность ученого, обусловили в его жизни и творчестве два периода. Начальный период – становление и формирование научно-педагогических взглядов (конец 50-х — конец 80-х гг. XX ст.). Второй период длится с начала 90-х гг. XX ст. и до 2008 года XXI ст. включительно. В течение этого времени выходят наиболее значимые и актуальные основные труды автора, которые подвергаются нами глубокому изучению, осмыслению и анализу.

Родился и вырос будущий ученый в семье колхозника в Архангельской области. Трудовой стаж — свыше 55 лет, из них около 5 лет служил в армии, а все остальные годы, фактически полстолетия, работал в системе образования учителем истории, завучем, директором средней школы, завгороно.

Становление Б. И. Коротяева как педагога, формирование его научных и мировоззренческих позиций сопряжено с учебой в Карело-Финском учительском институте (1947 – 1949 гг.). Во время служ-

бы в армии Борис Иванович (март 1950 г. — декабрь 1954 г.) экстерном окончил Ленинградское военно-политическое училище в системе МВД.

В 1955 г. поступает в Коми государственный педагогический институт и в 1957 г. оканчивает его. В 1959 г. поступает в аспирантуру (г. Москва) на зоачную форму по педагогике и в 1964 г. защищает кандидатскую диссертацию; в 1980 г. — докторскую.

В системе высшего образования Украины работает с 1964 г. 25 лет заведует кафедрой педагогики в Славянском пединституте, 5 лет — созданной им кафедрой педагогики высшей школы в Тернопольском институте народного хозяйства; последние 10 лет сотрудничает с рядом вузов Украины, в том числе Украинской инженерно-педагогической академией, Восточно-Украинским национальным университетом имени Владимира Даля, Луганским национальным педагогическим университетом имени Тараса Шевченко.

Опубликовал свыше 80 научно-педагогических и научно-публицистических работ и более 10 книг.

Подготовил без аспирантуры 15 кандидатов педагогических наук, выступал оппонентом на защите 35 кандидатских и 5 докторских диссертаций в специализированных ученых советах учебных заведений Казани, Челябинска, Ташкента, Тбилиси, Киева, Харькова, Луганска. В 90-е годы был членом специализированных ученых советов Харькова и Ивано-Франковска. В настоящее время является членом специализированного учебного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций по педагогике в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко.

Выступал с публичными лекциями для студентов по приглашениям многих вузов страны, в том числе МГПИ им. В. И. Ленина, Петрозаводского университета и Петрозаводского пединститута, Челябинского университета, Коми пединститута, Киевского пединститута им. М. П. Драгоманова, Магдебургской высшей педагогической школы (ГДР), Тернопольского пединститута и ряда других.

Встречаясь и беседуя с ученым, читая его труды, стало ясно, что он прожил трудную и сложную жизнь, которая была присуща его поколению. Лихолетье войны, голод, тяготы и сложности были в детстве и юности — все познано и пережито им. И несмотря на это, ученый, на наш взгляд, сохранил главное — жизнерадостный веселый нрав и вкус к жизни, глубокую веру в широкие возможности профессиональной деятельности. На наш вопрос, как бы он поступил, если бы появилась у него возможность прожить жизнь заново, ответил, не задумываясь: «Точно так же, не отступая ни на йоту от прожитого, совершая те же самые ошибки и успехи, чтобы не совершить других, более страшных по последствиям. И снова, и снова, переживая те же самые радости и светлые дни, которых было много, значительно больше, чем безрадостных и пасмурных...».

Смотря ученому в глаза, мы поняли, что эти слова были сказаны искренне и честно.

Изучая его труды, мы поняли, что круг научно-педагогических интересов автора достаточно широк и разнообразен, и вместе с тем они всегда были направлены на защиту прав личности на творчество как ученика и студента, так и учителя, преподавателя вуза.

Большая часть работ автора посвящена проблемам дидактики, но кандидатскую диссертацию он защитил по проблемам воспитания — «Убеждение и упражнение в нравственном воспитании учащихся» [146].

В ходе изучения проблем дидактики им разработаны целостные дидактические концепции. Одна из них — концепция обучения учащихся творческой познавательной деятельности. Она получила развитие в трудах его учеников, которые выверяли и верифицировали ее на материале изучения разных дисциплин в средней и высшей школе: на материале изучения математики в начальном и среднем звене (В. Сариевко, В. Чепига, Н. Ляшова); украинского языка (М. Мирошниченко), физики и математики в вузе (В. Хозяинов, Р. Олейник, В. Семкин), педагогики (М. Головки), иностранного языка (И. Коротяева).

Вторая концепция, которую автор справедливо называет концепцией гибких педагогических технологий обучения, связана с разработкой принципиально нового направления в дидактике. В середине 90-х годов данная концепция получает развитие в кандидатских диссертациях его учеников В. Андросюка («Физическое воспитание студентов вуза в условиях гибких педагогических технологий обучения») и О. Гохберг («Проблема использования гибких педагогических технологий обучения в вузе») [120, Т. 1, с. 4-6].

В конце 90-х гг. XX ст. и начале XXI столетия он исследует малоизученные стороны педагогической философии и вводит в научный оборот педагогики новые педагогико-философские понятия, которые выводят его на крупные педагогико-философские обобщения относительно перспектив развития образования в Украине.

О сущности научных разработок в данных трех направлениях и пойдет речь далее.

Отметим, что время и условия жизни, в которых жил, учился и начинал свою профессиональную деятельность ученый, были достаточно сложные и трудные, и они не могли не наложить свой отпечаток на формирование его мировоззренческой позиции как личности, и педагогических взглядов как учителя. Во многих своих работах он неоднократно обращается к прожитым годам в детстве и юности, которые были связаны с тяжелыми и трудными предвоенными и послевоенными событиями, происходящими в стране. Это помогало и продолжает помогать ему в профессиональной деятельности глубже понимать психологию своих учеников и студентов и на этой основе выстраивать с ними взаимно уважительные и продуктивные отношения.

В 1996 году он подверг ревизии свои профессиональные и научно-педагогические взгляды в одной из поздних работ [141] и в то же время, в разделе «Вместо введения», он раскрыл истоки их становления. Работа носит жанр научно-публицистических заметок, написана живым и образным языком, в свободной и раскованной авторской манере. Поэтому читается легко и с большим интересом.

Значимость раздела «Вместо введения» в понимании и осмыслении полного объема теоретико-педагогических взглядов, разработанных Б. И. Коротяевым с 1956 года, очевидна. Наиболее интересные и содержательные страницы из данного раздела и некоторые выдержки из него представлены нами в **Приложении 1**.

Читая и осмысливая не только приведенные страницы, но и весь вступительный раздел данной книги в целом, невольно проникаешься чувством доверия и уважения к автору. Его искренность, ответственность за каждое публично сказанное слово, стремление к честности и безграничная вера в нравственные ценности, такие как: добро, справедливость, совесть — не могут не найти отклика у читателя и оставить его равнодушным.

ГЛАВА I.
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ Б. И. КОРОТЯЕВА
И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА
КОНЦА 50-х – НАЧАЛА 90-х ГОДОВ XX СТОЛЕТИЯ

1.1. Теоретико-методологические проблемы школьного образования в системе педагогических взглядов Б. И. Коротяева

В этот период времени профессиональное мышление и теоретико-педагогические взгляды ученого формируются под влиянием требований, предъявляемых органами власти, состоянием и текущими требованиями со стороны педагогической науки и непосредственно самой педагогической деятельностью в качестве руководителя одной из школ Заполярья. Влияние названных факторов на формирование авторских научных интересов и явились теми предпосылками, которые определили его теоретико-педагогические взгляды, накопленные в течение этого времени.

Учитывая, что понятие «теоретико-педагогические взгляды» в нашем исследовании является ключевым, считаем необходимым оговорить его содержание. Если прибегнуть к определению, то оно может выглядеть так:

Теоретико-педагогические взгляды — это видение, понимание и толкование проблем образования с позиций мировоззренческих ощущений в оценки педагогической действительности во всем многообразии связей и отношений между ее различными фрагментами и сторонами; не только видение, понимание и толкование, но еще и как руководство к действию, то есть к практической деятельности.

Известно, что на любое явление, в том числе и на образование, можно смотреть под разным углом зрения. И здесь все зави-

сит от того, с каких позиций смотреть на наблюдаемое явление. Самое существенное значение имеет сущность позиций, их статус, научная состоятельность, достоверность, представительность.

Начнем с последнего — представительности той или иной позиции. Каждая позиция может иметь место либо в общественном сознании, отчужденном от личности, либо в индивидуальном сознании и мышлении того или иного конкретного исследователя.

Отчужденная позиция, зафиксированная в учебниках, доктринах, программах, различных документах, в устоявшихся терминах, понятиях и теориях, считается общепринятой в сообществе представителей той или иной научной области. Она в таких случаях рассматривается как состоятельная, прошедшая, условно говоря, общественную экспертизу. И, как правило, она не нуждается в особом рода доказательствах. Относительно научной достоверности и объективности той или иной сложившейся общепринятой устоявшейся позиции, к примеру, философской, психологической или педагогической — дело обстоит значительно сложнее.

Многие выработанные позиции не успевают идти вслед за быстро меняющимся миром, бурным развитием жизни и всех общественных процессов, и поэтому стареют, утрачивают самое главное — истинность, т.е. достоверное отражение происходящих изменений.

Данное обстоятельство обязывает относиться ко многим, казалось бы, незыблемым позициям осторожно и критически, ставя всегда вопрос: действительно ли они верны и справедливы в изменившихся условиях? Возникновение такого вопроса возможно только в индивидуальном сознании и мышлении того или иного конкретного исследователя в соответствующей научной отрасли. Этим и отличается представительский статус позиции, в свете которой каждый исследователь стремится найти ответы на те или иные острые вопросы в своей области.

Среди позиций, сложившихся в общественном сознании представителей разных наук, буквально в последние годы под влиянием и напором текущих событий, и быстро меняющихся обстоятельств,

и условий жизни, некоторые из них носят пока чисто условный и декларативный характер. Такие позиции, к тому же не наполненные содержанием, не находят востребования в общественной практике. Последняя, ко всему прочему, обладает свойствами постоянства, инертности, неприятия и отчуждения всего того, что угрожает ее привычному состоянию.

Таким образом, столкновение позиций, обладающих разным представительским статусом, — явление неизбежное и закономерное. Это присуще и сфере образования.

Носителями отчужденных позиций, сложившихся в общественном сознании и мышлении всех тех, кто разрабатывает и осуществляет государственные образовательные проекты, являются законодатели, руководители всех уровней органов власти, исполнители — учителя, воспитатели, преподаватели. Каждому из них, как и каждому человеку, присущи свои собственные индивидуальные взгляды и позиции, но определяющими являются только те, которые не противоречат общепринятым и совпадают с официальными установками и доктринами.

В этом отношении индивидуальное сознание и мышление каждого из исследователей в области педагогики и образования является автономным и в большей степени свободным и независимым, поскольку движущей силой индивидуального мышления являются его внутренние противоречия. Они же определяют внутреннюю логику и вектор движения мысли по ходу осуществления самого исследования.

Индивидуальное мышление и теоретико-педагогические взгляды Б. И. Коротяева в начальный период его профессионально-педагогической деятельности в 50–60-х годах формировались под влиянием двух факторов.

Первый из них, это круг практических и производственных интересов, вытекающих из особенностей деятельности в качестве руководителя школы. Выполняя обязанности директора школы, он вынужден был стремиться к тому, чтобы в школе был строгий порядок, чистота и гигиена в общественных местах, высо-

кий уровень общешкольной дисциплины, хорошо организованная жизнь классных коллективов и общешкольного коллектива в целом.

Второй фактор — это предъявляемые требования к школам со стороны властных органов — и партийных, и государственных соответственно, а также круг актуальных проблем в свете данных требований, которые активно обсуждались и исследовались учеными в тот период времени. Среди практических работников образования, в том числе учителей и директоров школ, в то время пользовались уважением и спросом работы А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Л. С. Равкина, В. И. Гмурмана, С. Ф. Збандуто, И. С. Марьенко, Э. И. Моносзона, Ф. Ф. Королева, И. Сарка, О. И. Руты, Т. Е. Конниковой, И. Т. Огородникова. В их работах обсуждаются проблемы воспитания у школьников сознательной дисциплины (написан и защищен не один десяток кандидатских диссертаций), создания и формирования сильных ученических коллективов (классных и общешкольных), привлечение учеников к общественно-полезному труду, воспитание нравственных чувств, нравственного сознания, нравственных убеждений, поступков и нравственного поведения. Данные два фактора и обусловили круг научных интересов и предпочтений молодого директора школы.

Первая его проба пера была успешной, и доклад, с которым он выступил на I съезде учителей Коми АССР (1956 год), опубликован в одноименном сборнике в виде статьи под названием «Об организации общешкольного коллектива» [134]. По прошествии более чем 50 лет она и сейчас читается с большим интересом и, на наш взгляд, не потеряла актуальности в настоящее время. Опираясь на опыт А. С. Макаренко, его идеи, автор выходит на оригинальное решение создания общешкольного коллектива учащихся, используя для этих целей институт дежурства каждого класса, начиная с 5-го в течение недели, наделив «дежурных» соответствующими правами и четкими обязанностями.

Вслед за данной статьей выходит в свет еще четыре статьи, одна из которых «О педагогических целях общественно-полезного труда школьников» в центральной печати (журнал «Народное обра-

зование», № 3, 1959 г.) [133], а три другие в республиканской печати: «О воспитании характера» (Сборник «В помощь учителю», Коми АССР, Сыктывкар, январь 1961 г.) [130], «О детском самоуправлении» (Сборник «В помощь учителю», Коми АССР, Сыктывкар, сентябрь 1961 г.) [131], «К вопросу соотношения убеждения и упражнения в нравственном воспитании учащихся» (Сборник «Педагогическую науку и передовую практику — школе», Сыктывкар, 1963 г.) [121].

Читая и осмысливая не только названные работы, но и другие, мы пришли к выводу, что в своей практической деятельности молодой директор школы живет не интересами служебного долга, и исполнения официальных обязанностей, и жесткого следования инструкциям, а интересами своих учеников, творческими замыслами и экспериментально-опытными поисками. Ему свойственно, как директору школы, быть всегда в гуще жизни своих учеников (а в будущем и студентов), вместе с ними работать и играть в спортивные игры (волейбол и футбол), ставить и разыгрывать на сцене пьесы, ходить в походы, преодолевать себя и обстоятельства и многое другое.

В профессиональной деятельности он идет своим путем, подчиняясь лишь логике разума, здравого смысла и принципу во имя здоровья своих учеников и студентов, всегда опираясь на инициативу и свободу выбора своих ведомых: и учеников, и учителей, уважая их интересы и волю. При этом ему свойственна глубокая вера в их возможности, способности и творческие силы. Будучи по натуре оптимистом, как сказал он сам, носителем новых идей и намерений, непримиримым противником догм, стереотипов, муштры, казенщины, формализма, в первых своих публикациях и во всех последующих он никогда не подражает кому-то, не прибегает к постоянному цитированию авторитетов, не использует нечистоплотных приемов заимствования их мыслей.

Истоки его раскрепощенного, свободного самостоятельного педагогического мышления идут, видимо, из детства и юности, из тех условий, в которых он формировался как личность. Ранний фи-

зический труд в поле и домашнем хозяйстве, постоянное общение с первозданной природой, единение с ее законами, нормами и традициями деревенской жизни — все это не могло не сказаться на характере его мышления и мироощущения, тяготеющем к свободе, самостоятельности и независимости своих суждений и взглядов. Поэтому в профессиональной и научно-поисковой деятельности он идет своим путем. В результате за пять лет работы добывает и накапливает богатый фактический материал, который и лег в основу названных публикаций, а затем и кандидатской диссертации. Интересно, что ее название, структура и характер изложения не вписывались в те нормы и традиции, которые сложились и действовали в те годы. В книгах, вышедших в более поздние годы, автор вспоминает о том, как проходила предварительная ее защита на кафедре педагогики МГПИ им. В. И. Ленина (заведовал кафедрой профессор И. Т. Огородников). Назначенные ранее два рецензента дали совместное консолидированное заключение: написанную и представленную диссертацию к официальной защите не допускать, мотивируя тем, что, читая ее и утром и вечером, они ничего не поняли. Автор не согласился с ними и попросил провести дополнительное рецензирование. Был назначен новый рецензент, который дал противоположное заключение. Третьим судьей выступил ведущий, который, прочитав диссертацию, согласился со вторым рецензентом. В итоге кафедра педагогики единогласным решением рекомендовала диссертацию к официальной защите. Во время защиты первый оппонент профессор Ф. Ф. Королев, один из ведущих и авторитетных ученых того времени, в конце своего выступления заметил, что защищаемая диссертация в ряду отмеченных достоинств имеет еще одно — она выполнена на 100% самостоятельно, и такой репликой очень обидел научного руководителя диссертанта.

Необычность и нестандартность диссертации на тему «Убеждение и упражнение в нравственном воспитании учащихся» [146] состояла в том, что в ее первой главе, вопреки правилам, автором излагался опытно-экспериментальный материал, накопленный им

за шесть лет работы директором — три года в Елецкой средней школе № 16 и три года в средней школе № 4 города Воркуты.

Сущность опытно-экспериментальной работы в школе № 4 заключалась в том, что ежегодно вся воспитательная работа в школе строилась под непосредственным руководством директора школы по единой программе нравственного воспитания, которая включала в себя ключевые и опорные нравственные понятия: патриотизм и соответствующее отношение к труду; сохранение и умножение общественного достояния; честность, правдивость и непримиримость к несправедливости, нечестности и обману; воля и характер; общественная инициатива, исполнительность и распорядительность. По каждому из понятий во всех классах (с 1-го по 10-й включительно) в один и тот же день, одновременно, с учетом возраста учащихся проводили беседы и убеждали детей в необходимости формировать у себя соответствующие нравственные качества. После бесед на протяжении 2-3-х недель организовывали и проводили нравственные упражнения в классном и общешкольном коллективах, в том числе обсуждались необходимые поступки, поведение, действия и деятельность в целом. И после упражнений подводились итоги на классных собраниях классными руководителями, на общешкольной линейке — директором школы.

В беседе с нами Б. И. Коротяев вспоминает, что работа в таком ключе давала прекрасные результаты. Комиссия Минпроса и ИУУ Коми АССР, проверяющая работу средней школы № 4 г. Воркуты в феврале 1961 года, в которой проводилась опытно-экспериментальный поиск, в своих выводах признала школу одной из лучших в республике, присвоив ей звание «Школа республиканского передового опыта».

Во второй главе диссертации на основе анализа и оценок добытого фактического материала Б. И. Коротяев выстроил свою авторскую теоретическую концепцию по использованию методов убеждения, упражнения, контроля и оценивания в нравственном воспитании учащихся, в их единстве и логической последовательности. Сущность его теоретических наработок изложена так.

Известно, как указал автор, что человек подвергается бесчисленному количеству влияний, поступающих как из окружающего мира, так и из внутренней среды самого организма. Свое высказывание он подтвердил цитированием А. С. Макаренко: «...Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается; переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка».

Несмотря на большое многообразие влияний и воздействий на развитие человека, из них можно вычленил три фактора: это фактор общественной среды, фактор воспитания и фактор взаимодействия психико-физиологических свойств человека с окружающей средой.

В советской педагогике признано, что общественная среда — очень сложное явление. Оно включает в себя материальные, идеологические, общественные стихийные и организованные воздействия на человека.

К фактору же воспитания принято относить преднамеренно организуемую воспитательную работу партии, государства, общественных, профсоюзных и других организаций, а также деятельность всех специальных учреждений, в том числе и школ.

На развитие и воспитание человека накладывает свой отпечаток и фактор взаимодействия психико-физиологических свойств человека с окружающей средой. Свое высказывание автор подкрепил цитированием И. П. Павлова: «Так как условные рефлексы имеют своим местом высший отдел нервной системы, где постоянно сталкиваются бесчисленные влияния внешнего мира, то понятно, что между разнообразными условными рефлексами идет непрерывная борьба или выбор в каждый данный момент».

Таким образом, организуя педагогическое воздействие на ученика, должны, по мнению диссертанта, учитывать, что оно будет переплетаться с влиянием этих трех факторов.

В школьной практике сложились довольно разнообразные формы педагогического воздействия: беседы, лекции, доклады, диспу-

ты, классные собрания, личный пример учителя, наказания и поощрения и т. д. Кроме того, формы воздействия принято определять по следующим признакам.

Воздействие при непосредственном общении воспитателя с учеником называют непосредственным (прямым), а при отсутствии непосредственного общения называют косвенным воздействием.

По его мнению, такие формы воздействия наиболее простого вида, они вычлняются не по главным, не по существенным признакам. Они определяют только действие учителя и не определяют действие ученика, тогда как воспитательное воздействие должно рассматриваться как двухсторонний процесс (причем, сложный процесс). С одной стороны — деятельность учителя, с другой — деятельность ученика, и поэтому он вычлняет формы воздействия, учитывая эти две стороны воспитательного процесса.

Допустим, что учитель провел с учениками какую-то этическую беседу и на этом поставил точку, то есть никакой практической работы по воспитанию тех качеств, о которых он говорил в беседе, в дальнейшем не организовал. Это одна форма воспитательного воздействия. В данном случае метод убеждения использовался как самостоятельная часть. Поскольку такая форма воздействия наиболее проста и не требует большого труда, она получила наибольшее распространение в школах (так называемое словесное воспитание), хотя дает и незначительные результаты.

Возьмем другой случай. Учитель провел этическую беседу, после которой организовал практическое приучение учащихся к выполнению предъявленных норм и правил поведения, подвел итоги и дал соответствующую оценку нравственным усилиям каждого ученика. Это уже другая форма воспитательного воздействия, более сложного вида, которая включает в себя и деятельность учителя, и деятельность ученика.

Или приведем такой пример. Ученик работает над учебным предметом. Если работа идет успешно, то результаты труда радуют ученика, у него появляется стремление к новому виду деятельности. Если ученик не справляется с работой, го безрезультатные

усилия подавляют его, оказывают отрицательное влияние на чувства, характер ученика. В том и другом случаях данная практическая деятельность ученика воздействует в какой-то степени на его психику, его сознание.

Школа организует разностороннюю практическую деятельность ученика, и эта деятельность выступает как своеобразная форма воспитательного воздействия.

Все наши воспитательные воздействия, и прямые, и косвенные, — а их бесчисленное множество — должны быть приведены в строгую систему и осуществляться не беспорядочно, а последовательно и целеустремленно.

Можно ли упорядочить это множество воспитательных воздействий так, чтобы воспитатель не потерял себя в разного рода мероприятиях и текучке, а шел строго по намеченному пути воспитания человеческих характеров? Опыт говорит: «Да, можно!» Для этого надо найти главную, ведущую форму воспитательного воздействия, которая должна определяться непосредственно задачами формирования тех или иных моральных качеств и включать в себя как разъяснение норм и правил морали, так и приучение к выполнению их.

Таким главным воздействием в педагогическом плане автор считает такое воздействие, когда воспитатель, воздействуя на ученика, ставит своей целью не только передать сумму знания о морали, но и непосредственно вслед за этим организовать практику поведения, быта и деятельности в соответствии с планом нравственного воспитания определенных качеств личности.

Такое воздействие он назвал непосредственно-целенаправленным воспитательным воздействием и считает его ведущим, стержневым потому, что именно это воздействие позволяет более эффективно руководить процессом формирования нравственных качеств личности (выделено автором). Это подтверждает шестилетний эксперимент, проведенный под его руководством в двух школах.

Непосредственно-целенаправленное воспитательное воздействие, как наиболее сложная форма, включает в себя и формы воз-

действия более простого вида как составные части, а именно: прямое, косвенное воздействие и линию параллельного действия.

Непосредственно-целенаправленное воспитательное воздействие включает в себя разъяснительную работу, практическое приучение, подведение итогов. В данном случае известные методы воспитания: убеждение, упражнение, поощрение и наказание – выступают как составные части (компоненты) целостного процесса воздействия. Вместе с тем, каждый из этих методов может выступать и как самостоятельная часть.

Процесс непосредственно-целенаправленного воспитательного воздействия подразделяется на этапы в соответствии с закономерностью взаимодействия психико-физиологических свойств человека с окружающей средой.

Воздействовать — значит посылать сигналы в высший отдел нервной системы. Высший отдел нервной системы (головной мозг) в каждый данный момент подвергается бесчисленным раздражениям, поступающим как из внешнего мира, так и из внутренней природы самого организма.

В каждый данный момент человек реагирует на раздражение двояко: возбуждением и «торможением, и поэтому, мы должны учитывать, что в силу определенных обстоятельств некоторые педагогические воздействия, направленные на ученика, могут затормаживаться.

Воздействуя, мы ставим цель не только посылать сигналы в высший отдел нервной системы, но и возбуждать посредством сигналов чувства, мысли, побуждения, не только возбуждать, но и вслед за этими мыслями, чувствами вызвать нужные дела, поступки.

Цитируя Ф. Энгельса, который в работе «Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии» писал, что все, побуждающее человека к деятельности, должно проходить через его голову; даже за еду и питье человек принимается под влиянием отразившихся в его голове ощущений голода и жажды, а перестает есть и пить потому, что в его голове отражается ощущение сытости. Воздействия внешнего мира на человека запечатлеваются в его

голове, отражаются в виде чувств, мыслей, побуждений, воли, словом в виде «идеальных стремлений», в виде деятельности, которая сама становится воздействующей силой не только на окружающий внешний мир, но и на собственное сознание. Человек воздействует на окружающую природу, изменяет её и вместе с этим изменяет и собственную природу. Таков путь, совершаемый силами воздействия. Основа этого пути — структура рефлекса.

«Таким образом, — пишет в своем исследовании автор, — наше воздействие, как и любое другое, при определенной ситуации, может, во-первых, затормаживаться, не восприниматься; во-вторых, вызывать чувства, мысли и этим ограничиваться; в-третьих, вызывать не только мысли, побуждения, но и дела, поступки (волевые усилия)».

Следовательно, воздействие может завершиться делами, поступками, а может и не завершиться этими делами, или, так сказать, в данный момент остаться незавершенным.

А для непосредственно-целенаправленного воздействия важно то, чтобы оно закончилось именно делами, поступками, так как это воздействие ставит своей главной целью организовать практику нравственного поведения.

Поэтому процесс непосредственно-целенаправленного воздействия можно условно подразделить на два этапа.

На первом этапе воздействие, по мнению диссертанта, выступает по своему характеру как внешнее влияние, вызывающее мысли, чувства, желания.

На втором этапе, когда мысли, чувства, желания вызывают поступки, дела, это воздействие преобразуется и выступает как воля объекта.

На первом этапе должен использоваться метод убеждения, на втором этапе — метод практического приучения, метод организации практической деятельности.

Таким образом, анализ процесса воспитательного воздействия дает возможность с новых позиций вычленить формы воздействия, определить среди них в педагогическом отношении главную и исследовать содержание ведущей формы воздействия.

В третьей главе диссертации автор анализирует и оценивает выстроенную им концепцию содержания непосредственно-целенаправленного воздействия. Опираясь на полученные результаты, он утверждает, что наиболее эффективное соотношение методов убеждения и упражнения обеспечивается при условиях:

а) органического единства и взаимопроникновения;

б) соблюдения последовательности и систематичности. В данном случае метод убеждения, выступающий как первоначало воздействия, должен повлечь за собой метод упражнения как последующий этап воздействия, а упражнение должно повлечь за собой систему контроля, подведения итогов и оценивания результатов как завершающий этап воздействия;

в) взаимозависимости и взаимообусловленности, т. е. эффективность метода убеждения зависит от эффективности метода упражнения и наоборот.

Требования, предъявляемые к созданию условий, для повышения эффективности метода убеждения:

а) разъяснительная работа должна проходить интересно, красочно, образно, живо, убедительно и должна воздействовать не только на сознание, но и на чувства, эмоции воспитанника. При разъяснении следует выдвигать яркие перспективы в качественном росте личности и коллектива;

б) проводимая разъяснительная работа по избранной теме в плане непосредственно-целенаправленного воздействия (при других формах воздействия соблюдение этого условия вовсе необязательно) должна проходить примерно в одно время и одни сроки по возрастным группам, но с разным содержанием и объемом, с учетом возрастных особенностей и степени воспитанности коллектива. Соблюдение этого условия дает возможность избегать малоэффективных усилий классных руководителей в одиночку, повысить значимость этой работы в глазах учащихся и приковать к этой работе внимание большого круга людей (учителей, учащихся, родителей, общественности), коллективно продумывать план работы над

очередной темой и облегчает контроль за результатами воспитательных усилий.

Родители должны знать основные положения бесед, докладов и перспективы по каждой конкретной теме.

Условия эффективности упражнений заключаются в следующем:

а) организация упражнений должна проводиться непосредственно вслед за проведенной беседой, докладом;

б) длительность упражнений должна определяться необходимостью формирования устойчивых навыков, привычек соблюдения выдвинутых моральных норм поведения, деятельности, не исключая, что излишне длительные сроки притупляют восприимчивость, интерес учащихся, задерживают развитие перспективных линий;

в) следует тщательно продумывать виды упражнений для коллектива и личности, используя при этом в качестве упражнений разнообразную практическую деятельность учащихся;

г) эффективность упражнений зависит также от того, насколько правильно формируются мотивы поведения и деятельности и, главным образом, мотивы ответственности, интереса и убежденности.

Успешное формирование мотивов ответственности и интереса зависит в большой степени от постановки подведения итогов. Подведение итогов дает возможность, с одной стороны, обеспечить более стойкое действие мотива интереса, с другой — возбудить к жизни мотив ответственности, что обеспечивает действие этих мотивов в их диалектическом единстве.

Далее диссертант утверждает, что анализ непосредственно-целенаправленного воздействия дал ему возможность обосновать единство и связь основных методов нравственного воспитания и раскрыть, на чем основывается это единство, а также:

а) определить место метода убеждения и метода упражнения, их зависимость и взаимообусловленность в процессе целостного воспитательного воздействия;

б) организовать и использовать практическую деятельность, быт учащихся с позиций педагогических целей воспитания, целенаправленно руководить деятельностью всех детских организаций;

в) по-новому использовать систему поощрений и наказаний, оп-ределить место оценки по поведению, использовать этот метод как завершающее средство в общем комплексе применения всех мето-дов. Использование оценки по поведению с новых позиций дает воз-можность наращивать требования, отмечать качественные измене-ния в нравственном совершенствовании личности и коллектива.

Комплексное использование основных методов воспитания ведет к необходимости разработки методики проведения работы по каждой теме в отдельности по годам обучения, то есть разра-ботки пособий для бесед и лекций, системы и методики упражне-ний, проведения форм контроля, организации соревнования и под-ведения итогов.

И, наконец, практическая работа с позиций непосредственно-целенаправленного воздействия повышает эффективность педагогиче-ского руководства в деле нравственного воспитания учащихся.

Таким образом, непосредственно-целенаправленное воспита-тельное, воздействие как ведущая форма воздействия (имеется в виду в педагогическом плане) представляет собой четкую систему использования основных методов, средств и приемов воспитания.

И эту систему использования основных методов, обобщенную в выводах, диссертант рекомендует для массового внедрения в практику работу детских школ всех типов и, в особенности, для школ-интернатов и школ продленного дня.

В ходе нашей беседы Б. И. Корятев рассказывает о том, как эти рекомендации внедрялись в практику работы воркутинских школ, когда он с 1962 года по 1964 руководил городским отделом образо-вания. Осуществлялось это во время ежемесячных семинаров ди-ректоров школ, проводимых гороно, на которых изучался опыт ра-боты учителей СШ № 4. Директора же школ обменивались на се-минарах своим опытом по текущему внедрению того непосред-ственно-целенаправленного воздействия по воспитанию нравствен-

ных качеств учащихся, который был накоплен учителями СШ № 4. Все семинары были поучительными и интересными, получили признание и бесспорное уважение всех директоров школ города. Вспоминая об этих событиях, чуть ли не 50-летней давности, он весь преобладался и светился от радости и гордости за давно минувшие дела.

Итак, выше мы представили те теоретико-педагогические взгляды Б. И. Коротяева, которые сформировались у него в 50-60-е годы в ходе профессионально-педагогической деятельности в системе школьного образования, которые были ориентированы на формирование основных социально-нравственных качеств личности школьника по специальной методике, разработанной и описанной нами выше. Осмысливая эту методику, нельзя не признать, что она в те далекие годы была общественно значимой, достаточно эффективной и плодотворной. И не исключаем возможности, что она может быть востребована школами Украины и в наши дни, поскольку проблемы нравственного воспитания учащихся в настоящее время приобретают как никогда острый и актуальный характер. Это связано с тем, что в годы становления демократических норм в общественной жизни, расширения прав и свобод граждан Украины, внедрения в жизнь частного предпринимательства и основ коммерциализации порождает тотальное и массовое разрушение нравственной стороны общественных отношений. Становятся обычными такие явления: нарушение законов Украины, сколачивание капиталов с помощью обмана и воровства, коррупция в органах государственной власти и многое другое, что в корне разрушает духовную сущность человека, религиозные заповеди и нравственные устои и нормы. Естественно, что все это проникает и в молодые сердца и души школьников, поскольку школа и семья являются основополагающими ячейками всей общественной жизни страны.

Конечно, в таких условиях учителям трудно воспитывать у учащихся чувство любви к своей Родине, уважение и гордость за нее, желание трудиться на благо своей Родины и приумножать ее богатство и славу, и не только думать о себе (что также очень важ-

но!), но и о своем народе, и государстве в целом, а также прививать учащимся с детства другие важные и основополагающие качества и ценности. И тем не менее, необходимость проведения такой работы во всех образовательных учреждениях страны осознается все глубже и острее. Поэтому обращение к опыту формирования у учащихся нравственных качеств, нравственного сознания, чувств, стойкого опыта нравственного поведения, накопленного в прошлом и представленном в трудах Б. И. Коротяева, является своевременным и актуальным.

Разработанная им теоретическая основа нравственного воспитания, и особенно система убеждения и приучения школьников к нравственным поступкам и действиям, и технология реализации данной системы может быть полностью использоваться в современной школе, естественно, с учетом особенностей настоящего времени. Ведь нравственные ценности, наработанные человечеством тысячелетиями, остаются неизменными. Также остается неизменным вечное тяготение к добру, свету и теплу каждого родившегося человека, а это значит — к нравственности. Поэтому обращение учителя к нравственному сознанию ученика и в современных условиях является генетически оправданным и при соблюдении некоторых условий и правил может быть исключительно успешным. Таково наше прочтение и понимание трудов Б. И. Коротяева по ключевым проблемам нравственного воспитания учащихся.

На наш вопрос о том, возможно ли использовать накопленный им опыт во второй половине 50-х и первой 60-х годов по формированию нравственных качеств у современного подрастающего поколения, он ответил не колеблясь: «Да, и еще с большим успехом, поскольку в те годы я многого не понимал. Но при одном условии, что вся сложившаяся традиционная философия образования будет переосмыслена и перенацелена на другие ожидания».

Смысл данного ответа нам стал ясен тогда, когда более глубоко ознакомились с его более поздними трудами, изданными на рубеже XX–XXI столетий.

Оценивая обсуждаемое исследование Б. И. Коротяева по проблемам нравственного воспитания и возможность использования его наработок в современных условиях, необходимо признать, что отдельные из них неприемлемы, в частности, разработанная им система контроля поведения учащихся и оценивания его по пятибалльной шкале. Оценки за поведение давно ушли в прошлое, но меры поощрения и меры наказания как стимулы поведения, видимо, должны использоваться в другом ключе, т.е. в духе демократизма и гуманизма.

Разработанная автором система убеждений и упражнений в нравственном воспитании школьников не была самостоятельным его изобретением, а скорее ответом на вызовы того времени и жизни. С одной стороны, это был ответ на требования партии и государства о совершенствовании системы образования в соответствии с принятыми постановлениями и законами о средней общеобразовательной школе (об обязательности, политехнизации, трудовом воспитании и др.) с одной стороны, и с другой — ответ на предоставление некоторой свободы для творчества в связи с так называемой «Хрущевской оттепелью» (1954–1964 г.г.). В это же время над проблемой нравственного воспитания учащихся работал целый научно-исследовательский институт АПН. Создавал под руководством И. С. Марьенко целостную программу нравственного воспитания учащихся, начиная с первого класса и до выпуска. И вполне естественно, что все это и определило поисковую опытно-экспериментальную работу Б. И. Коротяева в данной области и полученные им результаты. Были суждения, что на его исследование большое влияние оказали работы А. С. Макаренко и В. С. Сухомлинского, которые в тот период пользовались большим успехом и уважением как со стороны власти, так и среди рядовых читателей, особенно учителей, директоров школ, подавляющего большинства педагогов-ученых. Самым активным проводником их идей была в то время АПН СССР.

Заканчивая обсуждение поставленного вопроса, отметим, что ряд авторских наработок, выводов и рекомендаций заслуживают

критической оценки с точки зрения современной действительности и успехов образования. Так, веря в большие возможности непосредственно-целенаправленного воздействия педагога на ученика, автор и не подозревал, что он исповедует авторитарную педагогику прямого и силового действия. Думаем, что это издержки его молодости, юношеского романтизма и излишнего оптимизма. В более поздних и зрелых работах подобные взгляды им будут пересмотрены. И ранее мы отмечали, что не все в порядке в разработанной им и используемой системе поощрения и наказания.

После защиты кандидатской диссертации характер профессионально-педагогической деятельности Б. И. Коротяева претерпевает существенные изменения — из системы школьного он переходит в систему высшего образования. В 1964 году он избирается заведующим кафедрой педагогики Славянского педагогического института Министерства Просвещения Украины и на протяжении всех последующих лет читает собственный курс лекций по педагогике. В соответствии с изменением характера профессионально-педагогической деятельности изменяется и круг его научных интересов, которые оказали воздействие на дальнейшую эволюцию его педагогических взглядов, опирающихся на происходящие процессы в обществе и педагогической науке. Об этом пойдет речь в следующем параграфе.

1.2. Концепция свободного образовательного пространства

В связи с изменением характера профессионально-педагогической деятельности Б. И. Коротяев вынужден был внести коррективы в свои научные интересы. Вместо области воспитания и организации воспитательной работы он предпочитает изучать область обучения, т.е. дидактику. Но перед этим подводит итог поисков по организации воспитательной работы и публикует статью под названием «За систему воспитательной работы в школе» (журнал «Радянська школа», № 4, 1965 г., Киев) [119].

В течение последующих двух десятилетий он регулярно и последовательно публикует статьи с результатами своих дидактических исследований в ведущих педагогических журналах Москвы и Киева [116; 118; 122; 124; 125; 132; 135; 136; 142; 143; 145 и др.]. В эти же годы публикуются и ряд статей в соавторстве в различных научных сборниках [152; 156; 161; 163; 169 и др.].

В результате регулярного выхода в свет названных выше работ, а также ряд неупомянутых, Б. И. Коротяев обретает имя в педагогической науке. Решающую роль в формировании научного имени сыграли вышедшие в эти годы его книги в авторитетных столичных изданиях. Среди них [126; 140; 147]; относительно последней следует сказать, что она выдержала два издания — первое в 1980 г., второе — в 1989 г. тиражом более, чем в 100 тысяч экземпляров.

В это же время интенсивные педагогические исследования в области дидактики проводятся по всей стране. В ходе их разрабатываются различные педагогические теории, среди которых к наиболее известным и значимым можно отнести теорию программированного обучения (П. Беспалько, Т. Ильина, В. Чепелев), теорию познавательных интересов и потребностей (Г. Щукина, В. Ильин), теорию формирования умственных действий (П. Гальперин, Н. Талызина), теорию развивающего обучения (Л. Занков, В. Давыдов, Л. Эльконин), теорию проблемного обучения (М. Махмутов, И. Лернер, М. Скаткин), теорию познавательной активности и самостоятельности (В. Бондарь, Н. Половникова, В. Лозовая, Т. Шамова, П. Пидкасистый), теорию урока (В. Евдокимов, В. Онищук, Ш. Амонашвили, В. Шаталов), теорию оптимизации (Ю. Бабанский), теорию развития творческой познавательной деятельности учащихся (А. Савченко, В. Паламарчук), теории содержания, форм и методов обучения (М. Данилов, Б. Есипов, А. Алексюк, А. Мороз, В. Андреев), а также множество других, имеющих частное значение.

Мы назвали фамилии только тех ученых, которые внесли наибольший вклад в разработку теорий. Но в этом процессе принима-

ли участие и многие другие исследователи — ученики названных ученых, коллеги, единомышленники.

Каждый из исследователей в процессе разработки той или иной теории вносил в ее содержание собственное индивидуальное понимание и толкование, руководствуясь своими мировоззренческими и научно-педагогическими взглядами и накопленным жизненным и профессиональным опытом.

Многие стороны образования исследовались в ходе написания кандидатских и докторских диссертаций, но все они носили индивидуальный характер. При этом надо иметь в виду, что каждый из диссертантов решал, хотя и актуальную, но частную проблему, беспокоясь и заботясь при этом не столько о самой проблеме, сколько о выполнении требований, предъявляемых ВАКом к содержанию диссертации.

Результаты исследований, публикуемые от имени автора или авторских коллективов, обладают свойством «отчуждения», т.е. после того, как они вышли в свет, становятся достоянием всех читателей и соответствующим предметом их «присвоения». Так происходит трансформация добытого индивидуального педагогического знания в общественно-педагогическое. Но при этом персонализация добытых знаний не утрачивается, а сохраняется и фиксируется с помощью информационных материальных средств. Данное обстоятельство обязывает осмысливать не только те добытые знания, которые находятся в общей копилке и в общем использовании в виде общепринятых понятий, парадигм, подходов, доктрин, но и те, которые не являются общепринятыми, а считаются спорными, дискуссионными. За этими знаниями стоят всегда персоналии или конкретные авторы, или коллективы авторов. Поэтому теоретико-педагогическое видение проблем образования обуславливается личностью самого автора и его персональными мировоззренческими и теоретическими взглядами и позициями. В силу этого вполне возможно, что автор публикаций видит то, что он хочет видеть, и не видит того, чего не хочет. Это тоже имеет значение при осмыслении всей совокупности изученных нами литературных педагогических источников.

Это относится в полной мере и к работам Б. И. Коротяева, названным выше. Вполне естественно, что они во многом созвучны с разрабатываемыми в этот период педагогическими теориями, впитывают в себя многие их идеи. Сходство заключается также и в том, что результаты всех этих исследований, независимо от авторства исследователей и фамилий разработчиков теорий ориентированы на действующие общеобразовательные проекты государственного стандартного образца, и поэтому вектор видения проблем образования всеми авторами без исключения ограничивался рамками созданных и существующих стандартных учебных заведений. В связи с этим авторы искали, формулировали и обсуждали только те проблемы, решение которых, по идее, позволяло бы совершенствовать существующие стандарты и повышать качество их деятельности.

На этом сходство заканчивается, и дальше идут принципиальные различия, поскольку Б. И. Коротяев как и в начальный период своей профессионально-педагогической деятельности идет своим самостоятельным путем. Он верен себе, и его статьи и книги, изданные в этот промежуток времени, носят не только самостоятельный характер, но и, как всегда, нестандартны и необычны как по форме, так и по содержанию, актуальны во времени, глубоки по экспериментальному замыслу, убедительны по изложению результатов проведенного экспериментального поиска, логичны и обоснованы в построении теоретических выводов и обобщений.

Основные и наиболее значимые работы, изданные ранее в Киеве, Москве и других городах Украины, представлены в собрании его педагогических сочинений в трех томах (Луганск, 2006 г.) [120]. Издание трехтомника современного ученого не только значимое, но и уникальное явление в нашей стране. Если мы не ошибаемся, то это один из немногих прецедентов издания избранных педагогических сочинений в трех томах при жизни ученого. Данный факт говорит о многом, в том числе о признании, уважении и авторитете ученого.

Можно предположить, что мы имеем дело с рождением принципиально нового научного направления в педагогике, ориентированного на свободное образовательное пространство профессионально-педагогического характера.

Сразу оговоримся. Понятия «Свободное образовательное пространство», «Несвободное образовательное пространство» автор нигде не использует, кроме как в книге «Диалектика “недостающего” и “избыточного” в образовательном пространстве» [158, с.17-19].

К разработке данного направления, ориентированного на свободное образовательное пространство, Б. И. Коротяев приступил в конце 80-х — начале 90-х годов прошлого столетия, а до этого периода его исследования и их результаты были ориентированы, как и все остальные, на образовательные стандарты, т.е. на несвободное образовательное пространство. Но и в этих исследованиях им были наработаны уникальные теоретические находки.

Они широко используются в психолого-педагогической литературе, а также в практике образования в средней и высшей школе. Если обратиться к кандидатским и докторским диссертациям, выполненным на материале исследования проблем обучения и образования в последние 15-20 лет, то мы увидим редкие диссертации, в которых не было бы ссылок на труды Б. И. Коротяева.

Его работы входят в списки рекомендуемой литературы для самостоятельного чтения во многих учебниках и учебных пособиях по педагогике, издаваемых в последние годы в Украине и России.

В отличие от других некоторых формальных научных школ, научная школа Б. И. Коротяева характеризуется не только общим числом подготовленных кандидатов педагогических наук, но и тем, что все его ученики развивали в ширь и в глубь идеи, теоретические наработки и концепции своего учителя. Как уже говорилось ранее, к числу таких концепций можно отнести концепцию обучения учащихся творческой познавательной деятельности в процессе изучения различных учебных дисциплин и на разных ступенях обучения (В. Сариенко, В. Мирошниченко, В. Чепига, М. Головки,

Р. Олейник, В. Хозяинов, Н. Ляшова, В. Семкин, И. Коротяева, О. Гаманюк и др.) и концепцию гибких педагогических технологий обучения в вузе (О. Гохберг, А. Андросюк).

Работы Б. И. Коротяева привлекали и привлекают внимание и других исследователей [71; 184]. Они специально обсуждали его вклад в решение той проблемы, которая была их предметом исследования. Так, В. Курило, обсуждая проблемы образования и педагогической мысли восточно-украинского региона в XX столетии, уделил большое внимание анализу работ Б. И. Коротяева, в ходе которого дал им высокую оценку, как и самому автору. В качестве иллюстрации процитируем начальный текст анализа.

«Особливості розвитку педагогічної думки регіону дозволяють з'ясувати аналіз організації наукових досліджень, що проводилися широко відомим дидактом Б. І. Коротяєвим, який у цей період був викладачем Слов'янського педінституту. Так, одним із досліджень, яке проводили співробітники кафедри педагогіки та психології разом з вчителями протягом кількох років, було вивчення взаємозв'язку репродуктивної і творчої діяльності при засвоєнні знань. Це дослідження мало колективний характер, поєднувало зусилля представників педагогічної науки і практики, було прикладом експериментальної роботи, теоретичні засади якої були чітко визначені. В ході дослідження було розроблено критерії і процедуру оцінювання отриманих результатів. Все це дозволило забезпечити обґрунтованість і вірогідність висновків та методичних положень. Перелічені риси обумовлюють те, що отримані результати дослідження зберегли актуальність і мають важливе значення і для сучасної педагогічної теорії та практики» [184, с. 127-132, 135-136].

С. Головки, досліджуючи проблему наукових основ розвитку творчої пізнавальної діяльності учасників в отечественной педагогике (20-е — середина 80-х), роботам Б. И. Коротяева посвящает большую часть заключительного параграфа второго раздела. В ходе анализа этих работ он также высоко оценил их значимость и актуальность для текущего времени и считает, что их результаты ждут своего востребования. Цитируем:

«Вивчення і осмислення концепції Б. И. Коротяєва в цілому, а також його дидактичних робіт, які вийшли у досліджуваний відрізок часу, дозволяє стверджувати, що вони пройшли випробування часом і на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики навіть через двадцять років можуть бути знову потрібними. Ця пропозиція базується на тому, що її основні ідеї, положення, закономірності та принципи співзвучні реальним положенням сучасної національної доктрини розвитку освіти, адже вона зорієнтована на всебічний розвиток творчого потенціалу особистості — духовного, інтелектуального, фізичного» [71, с. 148].

Характерно, что признание научного авторитета Б. И. Коротяева нашло отражение и в другой форме. Так, в 1997 году в Москве вышла книга Евгении Каратаевой под названием «Хочу, могу, умею!». В ней представлено четыре главы, с несколькими параграфами в каждой, которым предпосланы в качестве эпиграфов высказывания тех или иных известных мыслителей, раскрывающие глубинную сущность параграфа. Среди этих эпиграфов мы находим значимое и знаковое, с точки зрения автора книги, высказывание Б. И. Коротяева, извлеченное из его книги: «Учение — процесс творческий» [147]. Параграф называется «Роль педагога в стимулировании познавательной активности учащихся», а вот эпиграф: «Ученье — это труд души, ума, тела. И любой труд каждого человека, будь то ребенок или взрослый, ученик или учитель... — это учение. По сути в каждом из нас одновременно живет и Учитель, и Ученик». А ниже автор высказывания — Б. И. Коротяев.

Данный факт говорит о многом. Во всяком случае, использование современниками тех или иных высказываний известных ученых в качестве эпиграфов — это великая честь для каждого из них и вместе с тем признание научного авторитета в мире ученых, своих коллег и читателей.

Каждый из читателей может сам найти ответ на вопрос, а сколько же сейчас в Украине докторов педагогических наук, из произведений которых бы извлекались значимые и знаковые высказывания в качестве эпиграфов в трудах их современников?

На наш взгляд, единицы, и среди них — Б. И. Коротяев.

Отметим, что подавляющая часть названных ранее статей и первые две книги, изданные в 1971 и 1980 годах, вошли в основное содержание его докторской диссертации, которая защищалась дважды. О перипетиях защиты в одной из последующих книг рассказал сам автор, но нас интересует другое — разработанная автором теория методов учебно-познавательной деятельности учащихся. В дальнейшем на ее основе была выстроена авторская теория обучения учащихся творческой познавательной деятельности как составная часть первой. В общем арсенале добытых к тому времени знаний в области дидактики — это принципиально новые теоретические разработки, отличающиеся от всех других разрабатываемых в то время теорий, перечисленных нами ранее.

Дидактическая теория Б. И. Коротяева, изложенная в докторской диссертации «Методы учебно-познавательной деятельности учащихся (состав, функции, закономерности, принципы и способы формирования)» [127; 128], включает в себя следующие основные положения.

1. В ходе исследования сформулированы ведущие идеи, которые отражают новые тенденции развития советской школы: а) идея целенаправленной, планомерной и систематической подготовки учащихся к творческому характеру усвоения теоретических знаний как наиболее экономному и рациональному; б) идея формирования у учащихся надежного и конструктивного аппарата познавательной деятельности, с помощью которого ученики могли бы самостоятельно воссоздавать те или иные теоретические знания и применять их на практике; в) идея прогнозирования развития познавательной деятельности от элементарных уровней к более высоким, в основе которой лежит признание того, что деятельность учителя является ведущей, а деятельность ученика — ведомой.

2. В выделенном предмете между его составными частями исследованы закономерные связи и отношения, сущность которых характеризуется такими особенностями.

Во-первых, генезис развития познавательной деятельности учащихся заключается в ее постепенном переходе от репродуктивных уровней к творческим.

Во-вторых, репродуктивная познавательная деятельность и творческая соотносятся между собой как два полюсовых звена единого целого; как целое с элементом в каждой звене; подвижно, изменчиво и с взаимными переходами друг в друга.

В-третьих, полюсовые, а также промежуточные уровни и соответствующие этим уровням методы познавательной деятельности едины и взаимообусловлены.

В-четвертых, научные знания и методы овладения знаниями взаимно обуславливают и переходят друг в друга.

Переход от одного уровня познавательной деятельности к другому, качественно новому, возможен только при условии сформированности у учащихся качественно новых методов.

3. Изучение теоретического материала строится на принципе оптимального сочетания репродуктивной и творческой познавательной деятельности, а обучение последней — на принципе по-процедурного и по-операционного логического следования. С этой целью вводятся принцип ранжирования теоретического материала, в соответствии с которым материал группируется в ранги описания, объяснения и предписания. В материал каждого ранга закладывается соответствующий познавательный аппарат — аппарат распознавания явлений, их описания, объяснения и преобразования.

4. Цель обучения учащихся познавательной деятельности, которая осуществляется в ходе изучения теоретического материала, заключается в том, чтобы научить школьников самостоятельно распознавать явления, описывать и объяснять их, находить правила преобразования и применять на практике. Реализация данной цели обучения должна привести к тому, что познавательная деятельность учащихся может быть организована на достаточно высоком уровне.

Новизна исследования заключается в том, что основные положения и выводы развивают, углубляют и конкретизируют применительно к новым условиям один из основополагающих принципов

советской дидактики – *принцип развивающего обучения*; в исследовании в новой трактовке раскрываются сущность и механизмы познавательной деятельности учащихся на разных уровнях и роль методов в переводе учащихся от фиксированного уровня на более высокий; с необходимой и достаточной полнотой и достоверностью описываются и объясняются сравнительно новые дидактические понятия — процедуры распознавания, описания и объяснения изучаемых явлений; получают дальнейшее обоснование и конкретизацию закономерности соотношения репродуктивной и творческой познавательной деятельности, и принципы формирования методов деятельности учащихся; разрабатывается один из новых путей формирования методов, который заключается в специальном обучении учащихся творческим познавательным процедурам.

Совокупность основных положений, независимо от того, является или не является новым каждое положение в отдельности, образует в целостном выражении такую систему дидактических взглядов и представлений, которая экстраполирует новое и недостаточно разработанное направление в советской дидактике — это обучение учащихся творческим познавательным процедурам, процедурам распознавания, описания, объяснения и преобразования [127, с. 8–10].

Изложенные выше теоретические положения позволяют увидеть существование двух взаимно противоположных уровней познавательной деятельности учащихся и студентов — репродуктивного и творческого, их закономерных связей и отношений между собой, механизмы взаимопроникновения и взаимопереходов друг в друга, а также динамику роста от фиксированного уровня познавательной деятельности к более высокому. Более того, им были теоретически найдены конкретные «ступени» этого непростого движения или восхождения на вершину индивидуальных возможностей проявления творчества в процессе изучения новых знаний с так называемого «чистого листа».

Для этих целей ему потребовалось исследовать структуру научных знаний и выяснить их функции: гносеологические, методоло-

гические, логические и дидактико-методические. В результате этого анализа и ссылок на педагогические работы и авторитет ученых в области философии автор пришел к выводу о том, что наработанные научные знания в каждой конкретной научной дисциплине поддаются структурированию и строгому упорядочиванию.

Такой подход позволил ему в каждой учебной дисциплине, изучаемой в средней школе, выделить в каждом крупном блоке знаний три структурных элемента: 1) понятия; 2) законы; 3) правила. Применяв процедуру ранжирования по степени проникновения вглубь изучаемого явления, автор выделил три ранга учебного материала:

I ранг — описывающий материал или *понятия*, рассматриваемые на уровне свернутого и развернутого описания;

II ранг — объясняющий материал или законы, рассматриваемые на уровне описания и доказательства их истинности;

III ранг — правила или предписания, рассматриваемые на уровне преобразования явления в соответствии с изученными законами.

В соответствии с ранжированием в обсуждаемых двух книгах автор ввел новые понятия «процедура описания», «процедура объяснения», «процедура преобразования» и показал порядок применения и развертывания. При этом раскрыл специфику и состав операций (словесно-логических и мыслительных, изоморфно связанных). Соответственно процедура описания включает в себя три последовательных операций; объяснения — четыре; преобразования — три. Каждая из операций всех трех процедур в отдельности может выполняться как на репродуктивном уровне (по образцу), так и на творческом, и соответственно все операции в совокупности. Далее в книгах показано, как обучать учащихся выполнению отдельных операций каждой познавательной процедуры на творческом уровне на примере изучения различных учебных дисциплин, поднимая их по мере накопления опыта с одной ступеньки (с фиксированного уровня) на другую ступеньку (более высокого уровня).

Это и есть те реальные, конкретные и предметные «ступеньки» восхождения учеников на вершины творческой познавательной

деятельности в пределах и границах индивидуальных возможностей. В соответствии с данными ступеньками была разработана методика по-процедурного и по-операционного обучения учащихся творческой познавательной деятельности. Она была выверена в экспериментальных условиях применительно к разным дисциплинам и в разных классах не только автором, но и его учениками [62; 176; 194; 201; 229; 253].

Для сравнения отметим, ни в одной другой дидактической теории (теории программированного обучения, развивающего, проблемного и др.) таких «ступенек», с четким вектором поступательного движения применительно к разным рангам учебного материала, мы не найдем. В некоторых теориях описаны лишь шаги движения по прямой (программирование, алгоритмизация) или шаги поиска и проб (эвристика, решение проблем и др.), но не «ступеньки» восхождения к реальным и достижимым высотам. Чтобы увидеть такие высоты в теоретическом плане, необходимо предварительно создать особую и соответствующую этим целям структуру учебного материала, как сделал это автор обсуждаемых книг. Данную работу он продолжил, написав очередную книгу «Педагогика как совокупность педагогических теорий» [139], ориентированную уже на развитие творческого мышления студентов, и внес некоторые изменения в ранжирование материала.

В этой книге автор, как уже говорилось ранее, все накопленные педагогические знания развел на две системы — содержательную и формализованную. Содержательная система включает в себя всю сумму добытых знаний, систематизированных и изложенных в учебниках и учебных пособиях по педагогике в соответствии с государственными стандартами (программами).

Все накопленные педагогические знания излагались в них в четырех основных разделах: «Общие основы педагогики», «Теория обучения (дидактика)», «Теория воспитания» и «Теория управления». В различных изданиях второй и третий разделы меняются местами, а в учебниках последних поколений изменяются и названия некоторых разделов.

Любая содержательная система обладает свойством непрерывного расширения и обогащения за счет увеличения как иллюстративного материала, так и за счет появления новых теоретических наработок (любая наука развивается). Но она не обладает противоположным свойством — сжатием и уменьшением в объеме. Данную нестыковку интуитивно отметил Б. И. Коротяев и попытался выстроить на основе содержательной системы формализованную, которая бы обладала и тем, и другим свойством. Оба эти свойства и важны с точки зрения изучения и усвоения знаний, хранения знаний в памяти и использования их в качестве инструмента деятельности и приобретения новых знаний.

Формализованную систему знаний по педагогике автор выстроил на основе принципов как формальной логики, например, принципа выводного знания, так и диалектической, например, принципа прерыва и непрерывности и др.

Используя процедуру формализации знаний и их строгого разграничения и упорядочивания, всю наработанную систему знаний представил в виде совокупности упорядоченных между собой педагогических теорий, а каждую теорию — в виде совокупности ее структурных элементов, тоже упорядоченных и связанных между собой.

Каждая названная и выделенная им формализованная теория удовлетворяла всем необходимым требованиям, предъявляемым к любой теории, имеющей научный статус. Иначе она должна обладать всем необходимым категориальным составом, иметь свой объект и предмет, выполнять функции описания, объяснения, преобразования и предсказания, быть непротиворечивой и способной к саморазвитию.

И все формализованные теории автор упорядочил по соподчинению, смежности и сопряженности, введя для этой цели и соответствующие понятия: «базовая теория», «выводная теория», «смежная теория», «сопряженная теория». В качестве исходной, базовой, он построил общую теорию педагогики, включающую в себя такие структурные элементы: 1) основные понятия (описывающий материал); 2) основные закономерности и принципы (объясняющий ма-

териал); 3) основные правила (предписывающий материал); 4) ведущие идеи (связующий материал).

В состав структурных элементов общей теории педагогики вошли только те, которые должны быть присущими всем выводным теориям, т.е. действительно общими для всех.

В иерархии соподчинения каждая теория, за исключением общей, в каждом ряду является одновременно выводной по отношению к теории верхнего ряда и базовой по отношению к теории нижнего ряда. Точно так же соотносятся и все их структурные элементы, являясь одновременно и базовыми и выводными.

Все теории и их структурные элементы, выстроенные по соподчинению, обладают свойствами наложимости друг на друга, свертываемости и развертываемости, прерыва и непрерывности, условного отрыва от эмпирического базиса, и фактов, и безусловного их присутствия в самом содержании формализованных структур. Последнее означает, что за каждым словом, термином, понятием, словосочетанием, каждой фразой и в целом за теорией стоят реальные явления, факты, события и сама жизнь.

Поэтому перед изложением каждой формализованной крупноблочной теории автор дает некий эмпирический срез. И только после этого представляет саму теорию и ее структурный состав. Но все это делается для изложения соответствующей теории как содержательной системы.

В общем виде связь по соподчинению основных и крупноблочных теорий представлена автором в виде цепочки: общая теория педагогики – общая теория воспитания – общая теория обучения и образования. В данной цепочке перестановка местами теорий воспитания и теории обучения невозможны, так как она разрушает логику восхождения от абстрактного к конкретному и движения мысли от общего к частному. Теория управления и теория истории педагогики являются сопряженными как между собой, так и по отношению к трем другим.

На основе общей теории воспитания выстраиваются выводные смежные теории: теория умственного воспитания, теория нрав-

ственного воспитания и другие. Подобным образом выстраиваются и выводные смежные теории обучения основам наук, основам этики и морали, основам эстетики и т.д. Каждая из данных теорий имеет двойное подчинение — по отношению к верхним рядам — базовым теориям.

Такова примерно общая картина формализованных педагогических теорий, выстроенных автором на основе использования принципов формальной и диалектической логики. Общее число таких теорий, подлежащих изучению студентов, может быть ограничено критериями необходимости и достаточности, а также сведено к минимуму, как и общее число структурных элементов каждой теории. Благодаря формализации стало возможным свести всю накопленную систему знаний к единым логическим началам и представить их на одной матрице с соответствующими горизонтальными и вертикальными ячейками, каждая из которых несет самую важную и существенную информацию в границах своих владений. Данная матрица может олицетворять целостный образ всего содержания изучаемой учебной дисциплины и быть размещенной на одной площади обзора.

Формализация знаний посредством создания блоковых единиц в виде *теорий* и выделения в них основных структурных элементов, и соответствующего упорядочивания по соподчинению, смежности и сопряженности имеет большое значение для развития творческих возможностей и способностей студентов, так как позволяет на основе изученной базовой теории самостоятельно выйти с чистого листа на построение выводных теорий ближайшего ряда, т.е. перенести все структурные элементы теории из верхнего ряда в теорию нижнего ряда с учетом границ ее объекта и предмета той или иной выводной теории. Но в этом случае, каждая выстроенная выводная теория в свернутом виде, т.е. в виде перечисления структурных элементов, будет неполной, поскольку в ее рамках должны быть представлены еще и собственные структурные элементы, которые присущи только ей и не присущи базовой. Осознавая границы объекта и предмета выводной теории, каждый студент имеет

возможность выйти на формулирование недостающих структурных элементов — некоторого числа новых понятий, закономерностей, правил и идей, присущих выстраиваемой выводной теории. Для этого необходимо пронаблюдать те реальные явления, которые оказываются в границах теории, и иметь в этом отношении некоторый опыт, накопленный ранее, или, как минимум, — образец.

Более сложной и трудоемкой познавательной процедурой является развертывание выводной теории по содержанию как каждого элемента в отдельности, так и всей теории в целом. Единственный критерий ограничения полноты содержания выводной теории — это критерий необходимости и достаточности как с точки зрения понимания и толкования теории, так и с точки зрения ее использования в практической деятельности.

Изучение студентами формализованных педагогических теорий наряду с содержательными позволяет не только создавать условия для развития их творческих возможностей и способностей, но и освобождать их от необходимости заучивать и держать в памяти большой объем описывающего и предписывающего материала. В долгосрочном хранении в памяти нуждается лишь ядро теории — закономерности и аппарат раскрытия их содержания, обоснования и доказательства.

Все эти особенности и свойства формализованных педагогических теорий достаточно подробно раскрыты автором на страницах своей книги. Кроме того, опыт изучения педагогики в подобном ключе раскрыт в одном из диссертационных исследований, выполненном в рамках научной школы ученого [173]. Вместе с тем, отмечаем, что автор формализации осознал и слабые ее стороны — перенос и повторяемость одинаковых по форме отдельных словосочетаний и предложений, искусственный отрыв эмпирического базиса, фактов и реальной действительности и др. Несмотря на это, формализованный характер знаний, представленных в виде совокупности выстроенных и упорядоченных педагогических теорий, включающих в себя соответствующие структурные элементы, компенсируется усилением их прогностических функций. Цитируем:

«Когда вся процедура формализации педагогических знаний, поддающихся данной формализации, была выполнена, то все теории, их элементы оказались размещенными в вертикальных и горизонтальных рядах и ячейках. Автору открылась картина, совершенно неожиданная и ошеломившая его.

С одной стороны, эта картина убедительно показала возможность изложения сущности накопленных знаний по педагогике не на 500—600 страницах, а на 150, но и это еще не все. В принципе, все можно заложить в базовой теории и ограничиться изложением педагогики на 20 страницах. И подготовленный читатель, глубоко овладев данным материалом, владея ключом построения выводного знания, способен выйти на любой частный случай, на любые явления с заранее обусловленными ограничениями во времени и пространстве. Не только выйти на них, но и с достаточной полнотой описать эти явления, объяснить их и извлечь соответствующие правила для практической деятельности.

Выстроенная формализованная система знаний автору была не по душе стандартными формулировками, повторами, мертвым формальным языком. Я долго думал, не решаясь на публикацию. Но то, что эта система знаний с большой степенью обнаженности открыла нечто другое, перечеркнуло все сомнения относительно ее пороков и недостатков.

А открыла она потрясающую картину школьной практики: все ее перекосы, игнорирование массовой практикой всеобщих законов симметрии, баланса и равновесия, действующих на всех микро- и макроуровнях неживой и живой природы, в том числе в системе «человек и общество».

Последствия этих перекосов в практике воспитания подрастающего поколения устрашающие. Они в полной мере обществом не осознаны, и к их обсуждению мы еще вернемся. Это необходимо, так как формализованная теория педагогики не только обнажила все изъяны практики, но и выявила конструктивные пути их преодоления. Кроме того, она оказалась способной открыть удивительную гармонию связей и отношений между всеми составными вос-

питания в его идеальном исполнении, очень далеко от мрачной реальной действительности» [120, Т. 2, с. 212-213].

Таков эффект формализации педагогических теорий по автору. Если признать данный эффект как реальный, то теоретико-педагогическое видение проблем современного образования с позиций формализованных теорий может иметь место в индивидуальном мышлении того или иного исследователя. Такое видение порождает соответствующее понимание, затем толкование, а в заключение — действие или проект действия построенного на прогностическом видении преодоления установленной разбалансированности реальной практики образования буквально во всех его составных и на всех уровнях. Другими словами, формализованные теории позволяют видеть в реальной практике образования две ее стороны одновременно — дисгармонизированную или разбалансированную и гармонизированную или сбалансированную. Нельзя не согласиться с автором разрабатываемой теории структуризации и формализации изучаемых научных знаний.

Основные положения данной теории и теории обучения учащихся и студентов творческой познавательной деятельности, как уже было сказано ранее, получили дальнейшее развитие и обогащение в исследованиях его учеников [62; 172; 173; 176; 194; 201; 207; 229; 231; 250; 253].

Что касается проблемы формализации научных теорий, изучаемых на уровне вуза, их упорядочивания по соподчинению, смежности и сопряженности, то она получила развитие только в одном исследовании [250], в ходе которого исследователь предпринял попытку выполнить данную процедуру на примере учебного курса общей физики, изучаемого в техническом вузе. Особый интерес вызывает выстроенная им на основе наработанных в физике содержательных систем общая теория физики и представленные в ней четырехуровневые структурные элементы: понятия, законы, правила, идеи. И на основе общей теории выстроена вся иерархическая структура выводных теорий, смежных, сопряженных, в которых присутствуют все структурные элементы

общей теории и своих собственных в рамках каждой отдельной теории. Выстроенная таким образом формализованная структура учебного курса по физике апробирована в экспериментальных условиях, что позволило сделать положительное заключение о полученных результатах [250].

К сожалению, данный опыт формализации научных знаний пока не получил развития в создании таких структур внутри других научных дисциплинах, изучаемых в настоящее время в вузах. Можно лишь предположить, что спрос на такие структуры со стороны образовательной практики еще не сформировался. Но автора создания формализованных структур учебных дисциплин данное обстоятельство не смущает. И он с позиций открывшейся ему картины дисгармонии, сложившейся в реальной практике образования, продолжает свои поиски на предмет обоснования возможностей в преодолении выявленной дисгармонии. Это побудило его в 90-е годы XX века и в начале XXI выносить и написать еще ряд книг, которые отличались от ранее изданных и по форме, и по существу. Но об этом речь пойдет во второй главе, а в следующем параграфе рассмотрим содержание еще двух книг автора, изданных на рубеже 90-х годов прошлого столетия.

1.3. Концепция гибких педагогических технологий обучения и подготовки специалиста в вузе

В 1989 году Б. И. Коротяев по приглашению ректора Тернопольского института народного хозяйства (ТИНХ) Министерства высшего образования профессора О. А. Устенко переходит на работу в данный институт и впервые в Украине в не педагогическом вузе создает кафедру педагогики высшей школы.

В 1990 году совместно с коллегами издает книгу «Педагогика высшей школы» [155], в первой и второй главах которой излагает свое теоретико-педагогическое видение, понимание и толкование категориальных основ учебного курса с одноименным названием, его основных исходных положений, на которых должна строиться

вся практика высшего образования на перспективу с учетом требований времени. Здесь же, развивая наработки предыдущих лет, выстраивает концепцию гибких педагогических технологий обучения и подготовки специалиста в вузе.

Вот ее основные положения [155, с. 48-50].

1. Новая технология учебы должна быть в первую очередь динамической и гибкой, обеспечивать режим наибольшего содействия для реализации индивидуальных интересов, возможностей и способностей студентов.

2. В ней устраняется многопредметность и многопрофильность, то есть та ситуация, когда студенты вынуждены одновременно изучать в течение семестра 10-12 учебных дисциплин и соответственно 10-12 преподавателей между собой конкурируют и разрывают студента на части. При новой технологии в течение семестра изучается последовательно или параллельно не более 3-5 учебных дисциплин, а в определенные отрезки времени могут изучаться один-два предмета.

3. В новую технологию учебы закладываются гибкие и концентрированные, индивидуально “энерговместительные” формы изучения каждой учебной дисциплины или отдельно, или в большом блоке или пакете. Общий фонд учебного времени, которое выделяется на каждую дисциплину, в том числе конкретное соотношение лекций, семинаров, самостоятельной работы в часах, сроки, логика и последовательность изучения курса в целом — все это реализуется на основе выбора альтернативных вариантов. Варианты разрабатываются и предлагаются студентам ведущими преподавателями.

4. Общий фонд учебного времени и самостоятельной работы в подготовке специалиста с разными сроками учебы устанавливается в расчете 38-40 часов на неделю; соотношения учебных занятий и самостоятельной работы на первом и втором годах учебы — соответственно 60% и 40%, на следующих — 50% и 50% или с учетом специальности может быть 40% и 60%.

5. Гибкая и подвижная технология изучения теоретических курсов совмещается с гибкой технологией производственной практики

(с отрывом или без отрыва от учебы). Ее организуют также на основе выбора студентами альтернативных вариантов, что их разрабатывают и предлагают ведущие специалисты. Сроки практики, объем ее времени, последовательность и все содержание определяются с учетом специальности, региона, национальных особенностей.

6. Согласно новой технологии обучения и подготовки специалиста ликвидируются текущие экзамены и экзаменационные сессии, ориентированные на воссоздание студентами изученного материала по памяти. Эта система предполагает принципиально новые формы контроля и оценивания студентов и преподавателей: индивидуальные собеседования, публичные обзоры и защиты итогов учебного, научного и производственного труда, метод оценивания группами экспертов, судьями, а возможно, и студенческой группой в целом на основе принятого открыто или закрытого решения. Это наиболее надежный способ освободить студентов от завуалированного произвола преподавателей и их монопольного права на оценивание. По такому же принципу проводятся и государственные экзамены, сроки которых и последовательность определяются на основе гибкой технологии.

7. В соответствии с ценностными ориентациями в новую технологию учебы закладываются надежные гаранты ответственности студента за результаты своего труда, отношение к себе как к личности и как к будущему специалисту. Они должны быть известны студентам, которые поступают в вуз.

Для успешного внедрения предлагаемой технологии нужно выполнить некоторые предварительные условия.

Во-первых, новая технология осваивается последовательно с первого года учебы и, возможно, не на всех факультетах сразу, а на отдельных. Ее цель, суть, детали, ожидаемые преимущества, права студентов и их ответственность обсуждаются непосредственно с ними. Эта технология начинает действовать только при согласии самих студентов.

Во-вторых, вначале и дальше со студентами проводится обстоятельная работа, направленная на то, чтобы сформировать в них

заинтересованность, готовность работать в условиях гибкой технологии учебы на верхнем пределе своих сил и возможностей. Если не будет разбужен этот потенциал и не возникнут желание и энергия творить свою собственную личность, преодолевая трудности, самому формировать себя как будущего специалиста высокого класса, то замысел будет обречен.

В-третьих, ежедневная утренняя физическая подготовка студентов в течение не менее 35–45 мин., их беспокойство о своем здоровье — один из решающих критериев моральной готовности каждого из них формировать себя как физически здорового и полноценного специалиста. Поэтому она должна стать законом жизни каждого студенческого коллектива. Соответственно физическая культура выносится из общего бюджета учебного времени, а спортивно-массовая работа (секции, кружки, соревнования, олимпиады и др.) организовывается с учетом индивидуальных интересов и потребностей во внеурочное время.

Данная концепция была положена в основу опытно-экспериментальной работы на протяжении 3-х лет в ТИНХ и 5-ти лет — в частном вузе, Тернопольском коммерческом институте, созданным и возглавляемым в эти годы Б. И. Коротяевым. Результаты данной работы изложены в двух кандидатских диссертациях [10; 72], выдержавших научную экспертизу. Также концепция получила положительный отклик в работе В. М. Галузинского и Н. Б. Евтуха «Педагогіка: теорія та історія» [58].

Заметим, что обсуждаемая книга в научно-педагогической и профессионально-педагогической деятельности в системе высшего образования является в жизни Б. И. Коротяева в какой-то степени знаковой. С одной стороны, его теоретико-педагогические взгляды по проблемам высшего образования несут на себе печать уходящей эпохи тоталитарного и консервативного педагогического мышления, с другой — дыхание текущего времени и зарождение нового демократического мышления, свободного от догм и стереотипов, навязываемых партийно-государственной властью.

Это и позволило автору первой и второй главы знаковой книги предвосхитить те события и тенденции, которые возникли в Украине спустя более чем 15 лет в связи с присоединением к Болонским соглашениям.

Через пять лет выходит очередная его книга «Педагогика на распутье» [141]. Она явилась также знаковой. Прожив и проработав пять лет в новых демократических условиях, он вносит существенные коррективы в свои теоретико-педагогические взгляды на основе ревизии сложившихся своих собственных, о чем мы упоминали ранее.

Книга, напомним, острая и яркая. Жанр и стиль — научно-публицистический. Язык живой и образный, в меру эмоциональный, полемический. Используются метафоры, сравнения, доказательства от противного. Название книги автор избрал не случайно — в начале 90-х партийный диктат закончился, педагогика оказалась свободной, и перед ней возник вопрос, куда и как двигаться далее.

О многом говорят и названия глав. Первая из них — «На каких китах стояла и стоит педагогика». В качестве таких китов или несущих опор, на которых было выстроено все здание педагогики, автор назвал три: **язык педагогики, педагогическое наследие и собственные научные достижения, партийно-государственные директивы и методология**. Об этих китах автор пишет: «Разыгралась перестроечная буря. Прошел шторм. Один из китов оказался выброшенным на берег, второй метнулся вглубь, а третий и вовсе оказался мертвым. Здание без опор зависло и вот-вот развалится» [141, с. 28].

Но здание педагогики не рухнуло и устояло, фундамент несколько обновили, но до полного обновления и обретения самостоятельности, объективности и независимости педагогике пока далека. Хотя в заключительной главе автор надеялся на то, что вновь созданная Академия педагогических наук Украины окажется способной проявить такие качества и в границах своих владений создаст собственные учебные заведения (академические), абсолютно независимые от министерства образования и науки. При этом из-

ложил свое видение места и роли подобных экспериментальных заведений, а также принципиальное значение для развития педагогики как самостоятельной и самодостаточной научной силы.

Чтобы такое произошло, автор и пытался в своей книге подвести читателя к подобным ощущениям и выводам о необходимости создания свободного образовательного пространства (академического). Именно к этому призывают сами названия всех последующих глав. Они не просто призывают а стреляют прямо в яблочко. Назовем их:

Глава II. Утерянные ориентиры и неутраченные иллюзии.

Глава III. Теория коммунистического воспитания. Ушла в песок?

Глава IV. Теория обучения: ее потенциал, возможности, тупики и перспективы.

Глава V. Горькие плоды сожительства цитатной педагогики и номенклатуры [141].

После прочтения всех этих глав и их осмысления выводы напрашиваются сами по себе.

Во второй главе автор убедительно показал, насколько иллюзорным оказался главный ориентир действующей школы — цели воспитания. Они изначально закладывались в самом определении понятия «воспитания» как о целенаправленном процессе формирования личности и соответствующих ей свойств и качеств. Целевой ориентир на формирование коммунистических свойств и качеств личности в силу происшедших событий оказался утерянным, а иллюзии о том, что с помощью воспитания можно и нужно формировать личность с определенными свойствами и качествами, в которых нуждается изменившееся общество, оказались неутраченными. Размышляя об этом, автор честно признается, что он по прошествии тридцати лет, читая курс лекций по педагогике, был приверженцем формулы о том, что воспитание есть процесс целенаправленного формирования личности. Но у автора в последние годы возникли большие сомнения в ее истинности и верности. И он пришел к окончательному выводу, что данный по-

стулат по своей сути ложен и антинаучен. Во всяком случае, он опровергается самой жизнью и теми результатами, к которым приходили школы изо дня в день, следуя и исповедуя фактически данную формулу. Все годы учителя только и занимались тем, что формировали личность в соответствии с программами, заданными извне. А итог? Во всяком случае, прибегая к мягкой терминологии, он очень далек от ожидаемого.

У него возник коренной вопрос: а нужно ли вообще целенаправленно формировать личность? Не насилие ли это над ней? Когда речь идет о формировании класса, школы, программы, бюджета, какой-то команды, наконец, правительства и т. д., то тут все ясно. Речь идет о сцеплении предметов, объектов или субъектов в единую систему, которой предстоит выполнять заданные функции и в которой всем составляющим необходимо действовать по единым жестким правилам игры и поведения, предписываемым той или иной живой или неживой системой.

А формировать личность? Да еще целенаправленно? По словам автора, он категорически и навсегда отрекается от этой формулы. Она более чем большевистская и изначально отвергает право личности на выбор, лишает ее внутренней свободы и независимости, игнорирует ее природные дарования, возможности, способности и, самое главное, естественные потребности — физические, нравственные, эстетические, интеллектуальные.

Жизнь показала, что целенаправленно формировать личность по государственным стандартам и программам — безнадежное и мертвое дело. Из всего сказанного вытекает достаточно весомый вывод: один из исходных ориентиров — понятие воспитания — полностью обветшал и безвозвратно утерян.

И далее автор склоняется к мысли, что ключ к более глубокому пониманию воспитания лежит в совершенно другом подходе — не в том, чтобы формировать личность по заказу, а в том, чтобы личность сама себя создавала по своему собственному побуждению и выбору. А это принципиально новый ориентир, в соответствии с которым воспитание можно представить как органи-

зацию во времени и пространстве такого процесса, в ходе которого его организаторы создают все необходимые условия для свободного развития и самоорганизации личности, ее духовного, нравственного, интеллектуального и физического потенциала с учетом возрастных и индивидуальных способностей и потребностей. Независимо от того, о какой личности идет речь — о ребенке ли, об ученике, о студенте или просто о взрослом человеке, попадающем в процесс воспитания [141, с. 49-50].

Сказано достаточно сильно и убедительно, и мы полностью разделяем данные высказывания автора. Во второй главе есть еще много других также интересных и плодотворных суждений, часть из которых в сокращенном варианте мы приводим ниже.

Древние философы были действительно мудрейшими из мудрых, когда они процесс очеловечения человека называли воспитанием. Автору этих слов пришлось прожить большую часть жизни, чтобы постичь всю глубину этого процесса. Она запрятана во второй части названия. А он-то вместе с другими упражнялся в изобретениях и построениях логической дефиниции, которая отражала лишь первую часть — **вос**. Мы строили формулировки, определения, схемы, модели, а потом пытались загонять живого человека в эти модели и схемы и прививать ему в соответствии со схемами всевозможные качества. В итоге с треском провалились.

Почему? Да потому, что игнорировался главный закон жизни: создает и строит человека только сам человек. И никакая внешняя сила (ни родители, ни школа, ни царь, ни бог и ни герой) не в состоянии возвращать человека без участия его внутренней силы — желания, потребности и воли.

Желание самому строить себя — естественное состояние, данное от природы, и оно присуще любому от рождения (феномен «я сам» — «самость»). Питать и подпитывать это желание, непрерывно укреплять и развивать его, создавая благоприятную среду обитания для удовлетворения желания создавать себя, — это и есть организация всего педагогического процесса в семье, школе и обществе.

К сожалению, создаваемая и действующая ныне среда обитания такова, что она, вместо культивирования данного чувства, сдерживает, ограничивает и умертвляет его, поскольку не оставляет детям никакого выбора, лишает их права на поиск, ошибки, на осознание и преодоление собственного «я».

Вся энергия уходит на изучение внешнего мира, а на познание внутреннего остаются лишь крохи. Да и внешний-то мир в школьной системе дети познают формально, заучивая и пересказывая изо дня в день, словно псалмы, параграфы с учебными текстами.

Внутренний мир ученика никого не интересует, и он оказывается один на один со стихией необузданных и неосознанных желаний, поступков, действий, ориентированных большей частью на утверждение своей самостоятельности, испытание сил и индивидуальных возможностей. Но все это происходит уже в другой среде обитания, уличной, которую меньше всего интересует гармония отношений человека с законом, общепринятыми нормами и правилами. Потому она и рождает массу правонарушений и детских преступлений.

Конечно, внутренний мир любого человека, а не только ребенка, подростка, юноши или девушки, — особая страна, в которую проникать чужому человеку без согласия хозяина не положено. Граница ее закрыта на замок, а живет она очень сложной жизнью, противоречивой и непротиворечивой, спокойной и беспокойной, бурной и тихой. В ней всегда соседствуют белая и черная птицы, добро и зло, тепло и холод, любовь и ненависть, свет и тьма.

Как и во внешней среде, в ней всегда чего-то недостает и что-то избыточно, что-то рождается и что-то умирает. Если бы мир взрослых со всей полнотой осознал, сколько светлого и доброго в силу неблагоприятной среды обитания у детей умирает, сколько талантов и дарований преждевременно погибает, то ужаснулся бы от содеянного руками своими.

Но мир взрослых ослеплен своим могуществом и возможностями, продолжает спокойно и хладнокровно корезить страну детства и внутренний мир каждого ребенка, уверовав раз и навсегда, что все делается для их блага.

А между тем, созданная в школах среда обитания и внутренний мир ученика разделены глухой стеной непонимания и взаимного неприятия.

Во внешней организованной среде порядок и целесообразность устанавливают родители и учителя, в неорганизованной — стихийно рождающиеся «авторитеты».

А внутренний мир растущего человека живет в другом режиме и ритме: там все хаотично, аморфно, беспорядочно и взрывоопасно. Мысли, желания, чувства плавают, вспыхивают, мелькают, исчезают, сменяя друг друга, навязывают некую линию поведения и поступков. Хозяином положения, определяющим поведение и поступки, является собственное сознание и воля, а высшим судьей — чувство достоинства, совестливость и стыдливость. Но эти регулирующие, исполнительные и оценивающие центры находятся в состоянии вызревания и взросления, и им многого недостает как каждому центру в отдельности, так и в их уравновешивающих связях и отношениях в целом.

Гармонизация сознания, воли и чувства совестливости реализуется в каждом акте и каждом успешном шаге самоутверждения и самоопределения.

Самоутверждение — главный лейтмотив всей жизни растущего и взрослеющего человека. Отвоевать себе достойное место под солнцем взрослого человека — мечта каждого ребенка. И самое примечательное, что в процессе самоутверждения и срабатывает тот невидимый механизм, с помощью которого растущий человек и приводит в порядок свой внутренний мир, освобождается от избыточного, приобретает недостающее, достигает согласия с совестью и в конечном итоге уравновешивает и гармонизирует свои отношения со средой обитания.

Но это будет происходить в том случае, если сама среда обитания (имеется в виду организованная), в корне изменит свое отношение к растущему человеку, признает его право на самоутверждение, создавая для этой цели такие условия, которые бы питали и подпитывали живыми соками стремление ученика к самоформированию [141, с. 51-53].

Приведенные выше авторские высказывания потрясают нас своей необычностью, глубиной, логичностью, четкостью и строгостью каждого предложения и каждой законченной фразы, их эмоциональной окраской и заряженностью, внутренней энергетикой. Автор глубоко верит в справедливость своего собственного теоретико-педагогического видения всех тех перекосов, которые существуют в реальной практике воспитания и которые не должны иметь место, поскольку речь идет о судьбе каждого растущего и взрослеющего человека. Дальнейший ход авторской мысли развивает и конкретизирует приведенные высказывания, наполняя их фактами из реальной жизни школы и личного опыта. Потрясает необычностью и содержанием откровенного разговора автора с учительским коллективом одной из школ [там же, с. 66-74]. В ходе его он предложил учителям и всем ученикам одновременно и всем разом погрузиться на неделю в атмосферу творчества и попробовать прожить все эти дни в режиме свободного, радостного и насыщенного труда буквально на каждом уроке. И тему своего разговора назвал так: «Что надо сделать, чтобы на уроке испытывали взаимный трепет и интерес и учитель, и ученик?»

По итогам разговора и директор школы, и весь коллектив за небольшим исключением (кто-то предложил провести такой эксперимент не во всей школе сразу, а сначала в младших классах) психологически были готовы пойти на этот решительный шаг, но автор, используя брошенную реплику о чужом огороде, сделал вид, что обиделся, покинул собрание. А истинная причина, как он признался в книге, заключалась в другом: в какой-то момент он почувствовал, что нельзя подставлять директора школы и его коллег под удар и жертвовать их карьерой. В его опыте подобное уже случилось, и два директора за такие вольности теряли свои должности. Поэтому в конце данной главы автор предупреждает, что процесс переосмысления ориентиров и выработки принципиально новых неизбежно натолкнется на яростное сопротивление со стороны скрытых и открытых сил, которые являются носителями накопленных догм, стереотипов, различных инструкций и циркуляров. И этот про-

цесс может затянуться на долгие годы, каким бы оптимизмом не обладать [141, с. 74].

Автор оказался прав: прошло много лет, а ситуация в школах не меняется – новые ориентиры не найдены и не выработаны. И от всех тех, кто работает в школе, они прячутся где-то далеко-далеко за туманами. А иллюзии о том, что все происходящее в школе, правильное, полезное и нужное, продолжают жить.

Третья глава обсуждаемой книги читается также с большим интересом. В ней автор достаточно убедительно показал, что разработанная официальной педагогикой теория коммунистического воспитания учащихся в одночасье рассыпалась и действительно ушла в песок, откуда уже возврата не будет.

Проанализировав составные теории (цель, содержание, формы и методы), он приходит к выводу о полной их научной несостоятельности с позиций соблюдения прав личности, провозглашенными в документах ООН. Резко выступил также против укоренившихся представлений в сознании практиков и управленцев в системе образования о том, что в школах нужно автономно строить два процесса — учебный в рамках уроков и воспитательный в рамках внеурочной работы. Одновременно подверг резкой критике порочную практику составления всевозможных планов воспитательной работы после уроков, проведения различных воспитательных мероприятий как сверхизбыточных и многое другое. По его мнению, **ядром воспитания** является обучение, а все то, что выходит за рамки уроков, — это сопутствующие явления, при организации которых решающее слово принадлежит самим ученикам. Это их жизнь, отдых, труд, досуг, игры и состязания, или иначе все то, в чем они сами нуждаются после того, как закончились уроки (или оставаться в школе, используя предоставленные им права выбора на предмет использования свободного времени, или идти домой).

По ходу критического анализа состояния педагогической науки и практики автор попытался нащупать и осознать не только их слабые места, нестыковки, противоречия и провалы, но и выйти

на конструктивные идеи и решения. К их числу можно отнести идею ориентации на личность, защиту ее чести, достоинства, свободы, права на широкий выбор, права на ошибки, идею соблюдения баланса меры свободы и меры ответственности; идею создания в школе режима наибольшего психолого-педагогического благоприятствования свободному развитию личности и соответствующего ему школьного микросоциума; идею многовариантного характера содержания воспитания и многовариантных технологий его осуществления.

Трудно не согласиться с автором, когда он высказывает такую мысль: «Становление теории воспитания с головы на ноги начнется тогда, когда она сделает первый шаг к независимости, самостоятельности и окажется вполне способной отказаться от всех прежних догм и стереотипов, осознать свое подлинное место и научно-прогностическую значимость для школьной практики и конструирования педагогического микросоциума, включающего в себя две взаимодействующие части — обучение и все остальное, что лежит за его пределами в школьном пространстве. В этой ситуации исходные постулаты теории и концептуальные положения — идеи, подходы, ценностные ориентации — являются методологической основой организации того и другого процесса» [141, с. 96-97].

В приведенной цитате содержится один из основных и характерных признаков авторского теоретико-педагогического видения перспектив развития школьной образовательной практики. Но в тот период он еще не до конца осознавал, что такие перспективы несовместимы с действующими стандартными образовательными проектами и потому обречены на неприятие и отторжение и сверху, и снизу. На осознание и понимание необходимости создания свободного образовательного пространства, в котором можно было бы выверить эффективность подобных теоретико-педагогических конструкций на экспериментальной штучной площадке, он вышел позднее.

В этой же книге *четвертую главу* он посвящает анализу сложившейся теории обучения. Написана она в том же ключе, что и предыдущие три, – живым языком, с использованием метафор и

образов. Поэтому читается также с большим интересом и полным доверием к автору, сложившимся в предыдущем чтении. Кстати, текст из данной главы с образом «черной птицы», парящей почти в каждом классе, почти каждой школы и почти каждый день над головами тех, кто сидит за партой, птицы коварной и хищной, готовой ударить крылом или клювом кого-то из сидящих, мы использовали в качестве иллюстрации в первой главе. Напомним, что в этом тексте присутствуют и другие образы («крутящийся маховик урока»).

В обсуждаемой главе автор отдал должное дидактике как главной составляющей педагогической науки. По его справедливому мнению, в отличие от теории воспитания, которая оказалась под большим гнетом партийной и государственной номенклатуры, в теории обучения накоплен мощный научный потенциал в виде разработанных и вновь разрабатываемых крупных и фундаментальных *теорий, концепций, доктрин*.

Наработано столько, что практика образования оказывается не в состоянии все это осмыслить, «переварить» и использовать научный потенциал во всей его полноте. Более того, она не просто не использует, а отторгает даже в тех случаях, когда те или иные новые теоретические разработки пытаются внедрить в школу «сверху» приказами или с помощью более мягких способов — пропаганды, призывов и т.п. Исторический опыт учит, что все попытки внедрения того или иного передового педагогического опыта, те или иные теоретические «новации» сверху, заканчиваются всегда ничем, если не сказать резче, — крахом.

Причину отторжения всего «нового» сложившейся образовательной практикой автор книги видит в том, что она не поддается реконструкции и изменениям в силу того, что сама ее конструкция изначально задается строжайшими директивными и обязательными документами: учебным планом и учебными программами. Эти документы он подвергает резкой критике и излагает свое видение разработки принципиально нового учебного плана, который бы отражал гармонию основных задач воспитания — умственного, нравственного, эстетического, физического, трудового. И в соответствии

с этим замыслом в учебный план закладывать объем оплачиваемых часов не на изучение каждой отдельной учебной дисциплины в неделю, а на проведение основных цикловых занятий. Вот как рисует эту картину автор в своем воображении.

Так, по мнению автора, при формировании учебного плана надо исходить, прежде всего, из интересов детей, а не государственных чиновников. Тогда общий замысел его формирования станет простым и прозрачно ясным: снять цепи с ученика, расковать его физическую и духовную энергию, организовать ее и направить в русло созидания человека, а не машины, напичканной знаниями; убрать с его пути вал избыточной информации, прекратить погоню за призраком прочного всеобщего среднего знания, убрать вечную границу беспощадного разделения детей на успевающих и неуспевающих; устранить другие искусственные границы, разделяющие ученика и учителя; неумные запреты и казенщину, разделяющие школу и улицу; взаимные претензии, разобщающие учителя и родителей, и многое другое, что мешает ребенку жить полноценным ощущением самой жизни, своего достоинства и огромных потенциальных возможностей.

Непременное условие реализации замысла — уплотнение информационного банка знаний ученика. На этой основе принять новую формулу пропорции учебного времени и таким образом изменить режим, ритмы, сущность деятельности школьников, вдохнуть в жизнь школы новые ценностные ориентации, очеловеченные критерии, новые идеи и подходы.

В начальном звене с учетом возраста, видимо, надо заложить на образовательный цикл два часа в день; в среднем звене — не более трех; в старшем — не более четырех. По одному часу в день во всех звеньях на каждый из циклов — эстетический, духовно-нравственный, спортивно-физический, трудовой. Очевидно, по ходу экспериментальной проверки нового учебного плана в среднем и старшем звене на трудовую и профессиональную подготовку станет возможным добавить по одному часу в день. Тогда учебное время ученика будет измеряться в младшем звене шестью

часами в день, в среднем — семью или восемь, в старшем — восемь или девятью (с соответствующими перерывами на горячие завтраки и обеды).

Есть все основания предполагать, что планируемый объем учебного времени на все циклы не будет обременительным и утомительным для детей, так как в их режиме, ритмах, в существе деятельности закладывается самая естественная форма жизни растущего человека — движение тела и мышц, чувств и мыслей, знаний и опыта.

В этих условиях ни один ученик после окончания обязательного учебного времени, как нам представляется, не уйдет из школы. До позднего вечера будет слышен плеск воды в бассейне, стук мячей в игровых залах, шелест страниц в кабинетах и читальных залах, музыка и стихи на сцене, наполненная мыслью тишина и тихий говор в холлах, шум моторов в производственном цехе, дробный перестук мела в учебных аудиториях и лабораториях. Не уйдет, потому что начатое с утра не может быть отложено на завтра, потому что, войдя в душу, потребует продолжения. В силу необходимости вечером продолжение прервется, но для того, чтобы на следующий день вспыхнуть снова, и не обязательно в стенах школы. Может случиться и такое, что вся школа уйдет провожать закат, вслушиваться в тишину ночи, встречать зарю в восход солнца, пробуждение природы, или пойдет на штурм расстояний, на трудовые дела и свершения. И не будет у детей ни желания, ни потребности, ни сил, ни энергии «кучковаться» в неформальные группы и прожигать жизнь в подворотнях, подъездах, на улицах и бульварах.

В основу прогноза закладывается трезвый подход в организации главного — ежедневного обучения детей опыту жизни и деятельности по основным циклам, что и сможет возродить духовность всей жизни школы.

...Если допустить возможность развития педагогической мысли в таком ключе, то потребуются кардинальное изменение всей системы подготовки будущего учителя в педагогическом институ-

те. Ведь новой школе потребуется и новый учитель — не столько преподаватель и контролер, сколько сценарист, режиссер и один из ведущих актеров одновременно в той педагогической пьесе, которой суждено разыгрываться на сцене соответствующих учебных занятий. Подчеркиваю: не уроков, а именно занятий! Потому что только творческие сценарии занятий будут способны похоронить страшный маховик урока.

Если студент как будущий учитель за время обучения в вузе разработает с десятков вариантов творческих сценариев учебных занятий, апробирует их в своей семье, в студенческих группах, ученических классах, то можно с большой степенью вероятности утверждать, что великий учитель, которого ждут ученики, интересы и потребности которых будут с наибольшей полнотой учтены, состоится. Но при обязательном соблюдении ряда существенных условий.

Первое условие заключается в том, что в разрабатываемых сценариях центральной фигурой становится личность ученика, действия и труд которого основываются на широком выборе и выполнении творческих заданий: аналитических, поисковых, созидательных.

Второе условие состоит в разработке соответствующего информационного поля, в котором доминируют не кусочки и порции знаний, а целостные структуры и образы знаний, на разных уровнях — от исходного обобщенно-поверхностного до глубоко дифференцированного.

Третье условие — это отказ от наработанного частными методиками той части теоретического багажа, которая привязана к методике изучения автономных кусочков и порций знаний и которая противоречит использованию целостного подхода и сковывает инициативу учителя.

И наконец, четвертое условие — очищение дидактического поля от мусора и тех горьких плодов, которые за многие десятилетия наработаны рука об руку номенклатурой и цитатно-казенной педагогикой [141, с. 123-124, 126-127].

Авторское видение возможностей разработки и создания на основе новых концепций и теоретических расчетов учебных планов и учебных программ, резко отличающихся от типовых и стандартных, и нарисованная им картина их реализации в режиме реального времени поражает оптимистической заряженностью на успех. Она обуславливается безграничной верой автора в природные возможности каждого нормального человека, в том числе ученика, студента, учителя, преподавателя, управленца и его генетической потребности к поиску, творчеству и созиданию. Эта вера — результат его многолетней работы с учениками и студентами и глубокого изучения их психологии на разных этапах взросления и становления, в разных жизненных ситуациях, в том числе и в совместных испытаниях на стойкость и твердость воли и характера. Об этом опыте он рассказывает по крупице и в других своих книгах, а не только в обсуждаемой. Ее *пятая глава* адресована не столько учителю школы и преподавателю вуза, сколько законодателям, руководителям министерства образования и науки и управленцам всех уровней, а также руководителям АПН и ее членам (действительным и член-корам).

В ней представлен также острый и критический взгляд автора на состояние дела в академической науке и управленческой сфере. Он логически вытекает из предыдущего хода авторской мысли и в концентрированном виде обнажает наиболее слабые стороны деятельности двух руководящих сфер в системе образования — научной и управленческой, назвав связь между ними не очень симпатичным словом — «сожителем». Оставим это на совести автора: его право что думать, то и говорить. Но в этих словах заложена и отражена вся история отношений между педагогикой как наукой и властными органами — партийными и государственными. И автор недвусмысленно намекал вновь созданной академии педагогических наук на то, чтобы она не повторяла ошибок прошлого, а шла своим путем — свободным, независимым и гордым. И здесь же выдвинул конструктивные идеи, адресованные той и другой стороне, реализация которых могла бы резко

повысить авторитет и имидж в глазах общественности как педагогической науки, так и государственного органа управления — министерства образования и науки.

На наш взгляд, идеи достаточно простые и, вместе с тем, очень перспективные и многообещающие. При этом высказаны они в достаточно скромной форме, без всяких претензий и амбиций поучать других. Наоборот, уважительно и с надеждой быть услышанным для общей пользы и на общее благо.

К числу таких идей мы отнесли бы идею создания в структуре академии независимых экспериментальных штучных учебных заведений, в которых выверялись бы самые разные нестандартные образовательные проекты с нуля и до результатов на выходе; идею резкого сокращения запретительных и разрешительных функций управления и расширения его организаторских функций; идею смещения функции государственного контроля на контроль со стороны общества и других независимых центров и др.

К сожалению, автор не был услышан, идеи остаются нереализованными. Причина банальна — психология власти. Она слышит лишь себя и верхнюю власть, но не слышит нижней и своего электората.

Заканчивая обсуждение книги в целом, отметим, что рано или поздно изложенные в ней конструктивные идеи и подходы, вытекающие из авторского теоретико-педагогического видения образовательного пространства, найдут спрос в нужное время, в нужном месте и у нужных людей, равнодушных к судьбам подрастающих поколений.

По поводу данной книги приведем некоторые высказывания:

«Б. И. Коротяев — автор многих работ по педагогике. Все они читателями принимаются не сразу — чаще после второго прочтения.

Почему? Может, пишет не очень понятно? Нет! Просто он пишет нестандартно: пишет сердцем, не кланяясь авторитетам, не огораживая свои мысли частоколом ссылок, не боясь, что его не так поймут.

Зная более четверти века Б. И. Коротяева как учителя, директора школы, заведующего горно, я имел возможность видеть его в делах и убедиться в том, что к рассмотрению любых педагогических проблем он относится творчески.

Ему свойственно стремление к осмыслению тех или иных проблем теории и практики обучения и воспитания, желание вызвать читателя на соразмышление и на сотворчество.

Встречающиеся в некоторых случаях категоричность суждений, резкость в оценках тех или иных явлений и поступков людей говорят больше всего о желании автора предупредить нас от возможных ошибок, а не о стремлении оставить за собой последнее слово в педагогике.

Надеюсь, что книга вызовет интерес у читателей, потребность оценить себя и найти свое «я» в профессиональной деятельности» Академик АН высшей школы Украины, доктор педагогических наук, профессор Э. Гришин, из предисловия к первому изданию [141].

«Педагогика на распутье» — одна из лучших книг, изданных автором. Она не только читается, она служит источником пробуждения мысли. И на каждой странице думающий читатель может найти проблему для исследования, для написания кандидатской или докторской диссертации!» (устное высказывание кандидата физико-математических наук, доцента кафедры физики СГПУ А. Пруна).

«На моей кафедре вся педагогическая литература представлена лишь одной книгой — «Педагогика на распутье» Б. И. Коротяева, так как я признаю ее из всего многообразия других единственной, которая заслуживает уважения и доверия» (устное высказывание кандидата физико-математических наук, доцента, зав. кафедрой ЛНПУ им. Т. Шевченко И. Жигарева).

Заметим, что обсуждаемая книга, ее отдельные положения находят не только положительные отзывы, но и отрицательные, что естественно и закономерно.

Так, один из ведущих и авторитетных ученых, академик АПН Украины В. Бондарь в своей книге «Дидактика», вышедшей в 2005

году, обсуждая проблему современного урока, пишет: «Розглядаючи питання теорії і практики уроку, деякі педагоги стверджують, що урок як форма організації навчання себе вичерпала, як і вичерпаною є класно-урочна система навчання, яка в своїй основі залишилась незмінною з часу її виникнення (XVI ст.). Вони вважають, що класно-урочна система застаріла, що вона орієнтована на загал, а не на кожного учня, вона створює неабиякі труднощі для слабких і стримує розвиток здібних, не забезпечує умов для спілкування старших із молодшими учнями тощо» [38, с. 97].

К таким педагогам, оппонентам уроку, автор отнес и Б. И. Коротяева, противопоставляя его отдельные очень резкие в эмоциональном плане высказывания положительным высказываниям Ш. Амонашвили, отнеся первого к пессимистам, второго — к оптимистам.

По его мнению, Б. И. Коротяев считает урок пережитком советской педагогики, «мертвой петлей» для учеников, цитируя его высказывания с использованием образа «черной птицы». И тут же в противовес приводит положительные высказывания об уроке, яркие и теплые слова об учителе Ш. Амонашвили, которым и отдает предпочтение. С оценками В. Бондаря по поводу резких высказываний об уроке в обсуждаемой книге Б. И. Коротяева трудно не согласиться, тем более, что эти оценки находят достаточно убедительное обоснование на последующих страницах названного труда.

Но все дело в том, что эти высказывания, вырванные из текста, не дают общего представления о названной книге Б. И. Коротяева в целом, о которой не скажешь, что она наполнена пессимизмом. Наоборот, она преисполнена оптимизмом и верой в будущее педагогики как науки, в творческий потенциал как учащихся, так и учителей, в их неиспользуемые ресурсы и возможности. А что касается его высказываний относительно урока, то они действительно резкие, но это скорее от боли и переживания за детей, а не от амбиций поучать всех и вся. Вполне отдаем себе отчет, что мы не вправе судить о том, кто прав из них относительно высказываний

об уроке, так как оба ученых являются крупными и авторитетными, и каждый из них имеет основание и право высказывать свое видение, понимание и толкование всего того, что происходит в образовательной практике и в самой науке.

Находясь под впечатлением критических высказываний В. Бондаря по поводу позиции Б. И. Коротяева в оценке перспектив урока, мы обратились к последнему с просьбой дать нам интервью и ответить на некоторые волнующие нас вопросы. Один из них звучал так: «Как Вы отнеслись к критическим замечаниям академика В. Бондаря в адрес Ваших резких оценок современного урока как пессимистических?» И второй: «Если бы Вы решили переиздать эту книгу и внести какие-то изменения, то учли бы Вы эти замечания или нет?»

На *первый вопрос* Б. И. Коротяев ответил так: «На критику В. Бондаря в свой адрес я не обижаюсь, так как споры и дискуссии в науке — это нормальное и закономерное явление, тем более, что между нами сложились хорошие и дружеские отношения еще в конце 60-х годов прошлого столетия. И с тех пор каждый из нас идет в науке своим путем и зарабатывает свои собственные педагогические взгляды. И то, что они не совпадают, скорее хорошо, чем плохо, так как это самый надежный путь движения к истине».

На *второй вопрос* мы получили такой ответ.

«Нет, не учел бы. Наоборот, усилил бы акценты на критику урока. Мой оппонент не прав, когда утверждает, что урок критикуют только некоторые теоретики, а ученики и учителя не критикуют его [38, с. 99]. Но теоретики-то когда-то были и учениками, и учителями! И что могли сказать бы об уроках десятки тысяч учащихся, которые из года в год пополняют ряды правонарушителей, бродяг и малолетних преступников. Не думаю, чтобы они пели оды в честь уроков, на которых они не нашли своего места и признания, и потом вынуждены были бежать из школы «куда глаза глядят». Это во-первых.

А во-вторых, критикуя урок, добавил бы следующее. Все, кто смотрит на урок со стороны, видят все происходящее на нем и со-

ответственно оценивают его примерно так же, как когда-то древние люди, наблюдая и видя ежедневные перемещения Солнца на небосклоне от восхода и до захода, считали и верили в то, что Солнце вращается вокруг Земли, согревая ее теплом и светом, а не наоборот, Земля вращается вокруг своей оси и вокруг Солнца, впитывая в себя и беря от него и тепло, и свет, и энергию для всего живого и неживого. Нечто подобное происходит в настоящее время и со взглядами на все то, что происходит на уроке. В соответствии с этими взглядами, порождающими действия по грубой аналогии, учитель — это «солнце», которое вращается по небосклону образования вокруг ученика, а ученик — это «земля», которая стоит на месте и никуда не двигается, а получает от «солнца», т.е. учителя, только то, что предложено сверху и при воспроизведении полученного ученику никак нельзя допустить ошибки, потому что они специально вылавливаются, подсчитываются и оцениваются.

А надо сделать все наоборот, чтобы ученик вращался вокруг своей оси и учителя, впитывая от него тепло, свет и энергию, стремясь в этом движении и «вращении» к своим личным успехам и достижениям, не боясь допускаемых ошибок, а вовремя самому или с помощью других обнаруживать их и самому исправлять их. Важен результат, т.е. успех, достижения, а не ошибки. И тем более, сама сложившаяся практика и процедура их вылавливания, подсчета и оценивания с помощью специально созданного сита.

Такой разворот в оценке происходящего на уроке равнозначен признанию того, что вертится-то Земля, а не Солнце! И современные с таким пониманием событий на уроке вряд ли в ближайшее время согласятся, так как убеждены — вертится вокруг Земли Солнце! Парадокс? Но факт.

Будучи по природе оптимистом, верю, что рано или поздно, но такой разворот в оценке урока произойдет непременно — это закон жизни и прогресса».

Вот такие ответы мы получили на поставленные вопросы. И нам бы очень хотелось, чтобы ожидания автора, прозвучавшие в этих ответах, оправдались в будущем.

Итак, осмысливая теоретико-педагогическое видение, понимание и толкование проблем образования в начале 90-х годов прошлого столетия, изложенные Б. И. Коротяевым в двух знаковых книгах этого периода, мы видим, насколько серьезно и основательно изменились его взгляды, сложившиеся ранее. Коррекция взглядов охватывает почти весь спектр проблем образования: исходные постулаты, цель, содержание, формы и методы обучения, систему контроля и оценивания результатов обучения, технологию построения учебного процесса и многое другое. Она обусловлена и порождена теми общественными процессами и событиями, которые происходят в Украине в эти годы и которые связаны с развитием демократии, свободы, раскрепощения сознания и освобождения от догм и стереотипов, пробуждения самостоятельности и творческой инициативы, буквально во всех сферах жизни, в том числе и в сфере образования — законодательной, практической и научной. Развитие его коррекционных взглядов наблюдается во всех других книгах, издаваемых в последующие годы. Но об этом пойдет речь во второй главе, а сейчас подведем некоторые итоги.

ВЫВОДЫ

1. Теоретико-педагогические взгляды Б. И. Коротяева по проблемам образования в начальный период его профессионально-педагогической деятельности в системе школьного образования (середина 50-х — середина 60-х годов прошлого столетия), как показал анализ его трудов, изданных в это время, характеризуются такими особенностями.

Во-первых, круг научных интересов обуславливается потребностями его практической деятельности в качестве руководителя школы и ориентирован на теорию воспитания и создание сильных ученических коллективов — классного и общешкольного, а также на формирование основополагающих нравственных качеств посредством специально организованной воспитательной работы.

Во-вторых, в его взглядах просматривается глубокая вера в воспитательные возможности таких педагогических средств, как убеждение и упражнение в нравственном воспитании учащихся, на основе которых им выстроена теоретическая модель одной из ведущих форм воспитания — непосредственно-целенаправленного воздействия и его составных — разъяснения нравственных норм, приучение учащихся к их исполнению, контроль и оценивание результатов.

В-третьих, его теоретико-педагогические взгляды в этот отрезок времени отличаются самобытностью и самостоятельностью, и им присущи задор, оптимизм, романтизм, а также глубокая вера в нравственные силы и устремления самих учащихся. Вместе с тем, эти взгляды во многом наивны и слишком оптимистичны, чтобы с ними можно было безоговорочно соглашаться.

Итогом развития его взглядов и проведения большой поисково-практической работы в эти годы явилось написание и защита кандидатской диссертации, а также публикация научных статей в республиканских и центральных органах педагогической печати.

2. Круг научных интересов Б. И. Коротяева в последующие годы (вторая половина 60-х и до конца 80-х годов прошлого столетия) в связи с переходом в систему высшего образования претерпевает изменения. Они смещаются с теории воспитания на теорию обучения, которая в эти годы бурно развивается. Под влиянием этих процессов он проводит многолетнюю опытно-поисковую работу по совершенствованию учебного процесса в школе и, опираясь на многочисленные литературные источники, разрабатывает новое направление в дидактике. В рамках данного направления он выстраивает ряд важных дидактических теорий, не сводимых ни к одной из других, разрабатываемых в эти годы.

К числу выстроенных им теорий, изложенных в опубликованных в эти годы многочисленных статьях и в ряде книг, относятся следующие: теория методов учебно-познавательной деятельности учащихся; теория обучения учащихся творческой познавательной деятельности; теория структурирования учебного материала. По итогам этих разработок им написана и защищена докторская диссертация.

3. Под влиянием перестроечных процессов в обществе, происходящих во второй половине 80-х годов, и в условиях становления самостоятельной и независимой Украины в начале 90-х теоретико-педагогические взгляды Б. И. Коротяева на текущие проблемы существенно изменяются и корректируются. В результате им разрабатывается и апробируется в течение ряда лет в вузовской практике концепция гибких педагогических технологий обучения, сущность которой изложена в книге «Педагогика высшей школы» [155]. Данная концепция, на наш взгляд, опережала свое время более чем на 15 лет.

В 1996 году выходит его очередная книга «Педагогика на распутье» [141], в которой изложена ревизия сложившихся собственных взглядов и накопленных знаний в педагогике в целом. В ней автор не только критически оценил фундамент педагогики и ее основы (теорию воспитания, теорию обучения, теорию управления), но и высказал серьезные конструктивные предложения относительно перспектив развития педагогики как науки и ее составных разделов. Насколько они справедливы и значимы может показать только время, а мы склонны считать их достаточно смелыми, оригинальными и полезными для всех тех, кто учит, кто учится, кто управляет теми и другими и кто занимается научными поисками.

Ревизия и критическая оценка Б. И. Коротяевым своих взглядов была обусловлена и порождена процессами и событиями, которые проходили в 90-е годы XX столетия в Украине. Как известно, они были связаны с обретением самостоятельности и независимости, развитием демократии и расширением свободы, раскрепощением сознания и освобождением от догм и стереотипов, с пробуждением творческой инициативы в сфере образования и разработкой новых законов об образовании, поиском и созданием новых педагогических концепций и теорий.

ГЛАВА II. ЭВОЛЮЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Б. И. КОРОТЯЕВА НА РУБЕЖЕ XX – XXI СТОЛЕТИЙ

2.1. Идея свободного творческого развития студентов

Теоретико-педагогическое мышление автора в обсуждаемые годы под влиянием принятия Законов об образовании и новой Конституции Украины обретает второе дыхание. Оно нашло свою реализацию в статьях и книгах, изданных в 1999–2001 годах. К наиболее значимым мы относим такие книги, как: «Школа преодоления и самосозидания» (Киев, 1999) [149], «Педагогика в вопросах, ответах и прогностических ожиданиях» (Донецк, 2000) [139]. На их анализе и осмыслении мы остановимся после того, как назовем еще одну книгу, изданную в 2001 году, под названием «Краматорский экономико-гуманитарный институт — новая генерация вузов Украины. Взгляд в прошлое, настоящее, будущее» (Краматорск, 2001) [123]. Она, как и предыдущие, достаточно острая, полемическая и вместе с тем носит конструктивный характер. В ней получает развитие и конкретизацию ранее выстроенная автором концепция гибких педагогических технологий вузовского обучения, в основе которой лежит идея создания условий и режима наибольшего психолого-педагогического благоприятствования для свободного развития студентов.

В данной книге личность студента рассматривается как главная ценность любого вуза, во имя которой и должен выстраиваться весь учебный процесс и все его сопутствующие составные.

Как в данной книге, так и в других автор верен своим принципам и следует зову своего сердца, опыту, здравому смыслу, логике мысли, научно выношенному замыслу и прогнозу, а не догмам и мертвым схемам, требованиям номенклатуры и исторически сложившимся стандартам.

Ценность данной книги состоит в том, что она написана на осмыслении реальной вузовской действительности, в которую ав-

тор внимательно всматривается и пытается увидеть в ней все то, что мешает двигаться вперед, и на основе этого выдать конструктивные предложения. Эти предложения он на конкретных примерах и фактах раскрыл и показал, как реализовать концепцию гибких педагогических технологий обучения, создавая для этого режим наибольшего благоприятствования для свободного развития личности студента. С этой целью разработал учебный план для экспериментальной группы, изъявившей желание испытать себя. В соответствии с планом составил на очередной семестр учебное расписание, ориентированное на монопредметную технологию изучения каждой учебной дисциплины в отдельности. Пригласил для этой работы желающих преподавателей и лично организовал всю процедуру экспериментального обучения — от начала изучения каждой дисциплины и до ее завершения — с прямым выходом на результат в форме зачета или экзамена, публичной защиты отчетного доклада или реферата.

Полученные результаты, анализ слабых и сильных сторон опробованной гибкой педагогической технологии обучения и представлены автором в этой книге. В ней также читатель может найти и другие не менее интересные и волнующие проблемы образования в глазах самих участников образовательного пространства: ректора института, преподавателей и студентов.

Данная книга фактически является логическим продолжением того материала, что был изложен автором в другой книге [155], которую мы обсуждали ранее. В связи с этим мы переходим к обсуждению другой.

Так, за год ранее (в 1999 г.) вышла его книга, адресованная не вузу, а школе. Речь идет о книге «Школа преодоления и самосозидания» [149]. На ней мы хотели бы остановиться несколько подробнее.

Внимательно изучив и осмыслив ее содержание, нам стала понятна причина, которая подтолкнула автора к ее написанию. По прошествии нескольких лет после выхода в свет «Педагогики на распутье», очевидно, автор понял, что ситуация в академических

и управленческих кругах верхнего эшелона складывается и развивается по привычному и обкатанному сценарию, но не потому, о каком он мечтал и надеялся. Это означает, что собственных экспериментальных учебных заведений у АПН нет и на ближайшее время не предвидится. А министерство образования и науки свои разрешительные и запретительные функции не свертывает, а наращивает. Курс же на единые образовательные стандарты, ориентированные на действующие проекты учебных заведений как государственных, так и частных, остается неизменным и достаточно жестким.

Осознавая данную ситуацию и учитывая, что разрабатываемые им идеи не найдут спроса в действующей системе образования и будут ею отторгаться как несовместимые, он попытался показать возможности их реализации за ее пределами, т.е. в свободном образовательном пространстве профессионально-педагогического характера под красивым и благородным названием «Центр защиты здоровья детей».

Никто не знает, существует ли такой «Центр» в реальной действительности, или это только интеллектуальный продукт художественно-творческого и научно-педагогического воображения автора. Во всяком случае, он сделал все, что смог, чтобы читатель поверил в реальную жизнь этого уникального центра и всех тех, кто в нем учится и трудится. Нам тоже очень хочется верить во все то, что представил и описал автор. Но не скроем, сомнений очень много, хотя главное заключается не в них, а в другом — в авторском видении существования принципиально нового образовательного проекта во всех его составных, их связях и комбинациях, деталях, нюансах, в многообразии жизненных ситуаций и фактов. И не беда, если этот проект — лишь продукт воображения. Он же может при определенных условиях обрести жизнь, поскольку расписан в деталях и подробностях, описана вся технология исполнения общего педагогического замысла.

Обсуждаемая книга носит скорее художественный характер, чем научный, но в ней присутствует и то и другое. Читается она

так же легко, как и предыдущая, с большим интересом. Вот как отзывается о ней В.И. Евдокимов, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН Украины:

«Анализ состояния дел в современной школе приводит к неутешительному выводу: для общества образование выступает как обуза — без него не обойтись, и с ним морока. Государство волоком тянет нищее образование в новое тысячелетие. Но потихоньку суетятся все: требуют деньги, подготовленные кадры, запускают одну за другой доктрины, проекты, программы, прогнозы, концепции, стандарты образования. Но разработчиков мало интересуется тот бесспорный факт, что детям в школе неинтересно.

В современной школе сверх всякой меры эксплуатируется память детей, подавляется и угнетается самостоятельность, не создаются необходимые условия для защиты и полноценного роста и развития интеллектуального, физического, эмоционально-нравственного здоровья детей. Не признается право ребенка «быть самим собою».

Подтверждением сказанного является анкетный опрос студентов-первокурсников Харьковских вузов. Только 28% читали кое-что дополнительное по какой-либо дисциплине, обучаясь в школе. Причем, дело даже не в том, что они были перегружены, а просто в том, что «было неинтересно». 34% отметили, что у них возникали проблемы в обучении в связи с тем, что не уделялось должного внимания самостоятельной работе, которой они отдавали предпочтение. 56% считают школьную программу перегруженной, недоступной для учащихся, а почти треть опрошенных (31%) хотели бы учиться дома, индивидуально. Но наиболее поразительный показатель — 82% хотели бы, чтобы в школе «все было по-иному».

То, что мы имеем на сегодня в школе, на официальном языке называется обучением и воспитанием детей, а если называть вещи своими именами, то это ни что иное, как насилие над личностью, не несущей никакой угрозы обществу.

Книга Б. И. Коротяева описывает жизнь детей в школе, где «все по-иному». И по своему названию, и по жанру, и по содержанию

нию это нечто особое. Читатель должен подготовить себя психологически к восприятию идей неслыханной новизны.

Я не буду принижать читателя неблагодарным занятием — предсказывать это удивительное произведение.

Читая книгу, обретаешь веру и надежду, что наши усилия не были напрасными, а победой будут дети, которые пойдут вместе с нами и дальше нас.

Автор книги предостерегает от поспешных выводов и оценок, от всяких попыток что-то перенять и использовать в своем опыте в качестве неких образцов. Эти попытки будут обречены на провал. Деятельность школы жизни и радости связана с отказом от шаблонов и штампов, она выходит за рамки действующих нормативов. При таких обстоятельствах требовать от всех учителей принять авторскую позицию равноценно тому, что объявить массовый заплыв через Тихий океан или осуществить массовое восхождение на Эверест.

Работа являет собой выношенную и выстраданную, глубоко доказательную гуманно-личностную педагогику, которая как воздух нужна всему нашему образованию [149, с. 3-4].

Она включает в себя семь небольших сюжетов, каждый из которых высвечивает грани жизни необычного центра. Сюжеты называются: «Необычный звонок из далека», «Обретение свободы от диктата наробразовского монстра», «Исходные начала жизни свободной школы», «Самасамисами», «Учение и жизнь детей без звонков и уроков», «Защита физического и эмоционально-нравственного здоровья детей — не фикция, а реальность», «Образовательный цикл и защита интеллектуального здоровья».

Интересно, что автор убедительно раскрыл возможность законным путем обойти действующий закон об образовании и создать свободную школу, совершенно независимую от министерства образования. Для этого достаточно было в рамках действующего законодательства создать ООО (общество с ограниченной ответственностью) с юридическим названием не «Школа», а «Центр». Получить статус юридического лица и соответствующую лицензию от местных властей.

Описывая содержание деятельности центра, он на конкретных материалах показал реализацию коллективом центра тех идей и теоретических разработок, которые были опубликованы им ранее. Одна из таких публикаций — статья «Ищу единомышленников» («Учительская газета». — № 82. — От 14 июля 1987 г.), в которой звучал страстный призыв к созданию принципиально новой школы.

Представленный в книге материал раскрывает реализацию очень интересных и важных идей и теоретических расчетов в жизни школы, детей и учителей и даже в жизни семей, связанных с центром. К их числу можно отнести:

– идею организации в школе ежедневных цикловых занятий по основным циклам: интеллектуальному, физическому и трудовому, эстетическому и нравственному;

– идею осуществления интеллектуального образовательного цикла одним специалистом на протяжении всего срока изучения программ за курс неполной средней школы (идея Вальдорфской школы) по всем учебным дисциплинам;

– идею внедрения в жизнь детей с первого года обучения принципа «Все, что могу, что в моих силах и что надо, делаю сам или сама, а если дело общее, — сами!»;

– идею внедрения в жизнь каждого ученика ежедневного чтения и пересказа текстов учебной и художественной книги с постепенным и неуклонным наращиванием времени на этот вид занятий, а также самостоятельного выполнения задач, примеров и заданий различного характера — спортивно-физического, трудового, эстетического, нравственно-волевого;

– идею «безоценочного» учения и внедрения в жизнь каждого ученика «Банка памяти», куда вносятся на вечное хранение в компьютере по его же просьбе личные достижения по основным циклам за год обучения или за полгода;

– идею полной индивидуализации обучения и видения индивидуальных темпов и ритмов самостоятельного прочтения и пересказывания текстов учебной и художественной книги в процессе проведения занятий по интеллектуальному циклу;

– идею создания в центре (школе) обстановки, атмосферы и ауры полного взаимного доверия между всеми его участниками.

На основе внимательного чтения обсуждаемой книги мы специально выделили и назвали только часть (семь) идей, но фактически их значительно больше, если учесть еще и контекст. Чуть ли не на каждой странице, где о своей работе рассказывают учителя и руководители, а также на тех страницах, на которых автор описывает наблюдаемые события, можно найти ту или иную «изюминку», наделив ее функцией идеи. Есть и другие, которые проходят красной нитью через все сюжеты, но не оказались в числе перечисленных. Одна из них — это идея внедрения в жизнь ученика принципа «ни одного часа без дела, ни одной минуты ленивой и праздной жизни». Или вторая — идея организации отдыха через смену разнообразных видов занятий по личному выбору и внутренней потребности. Сущность названных и не названных идей раскрыта автором в семи тезисах [149, с. 31-35].

Описанная автором технология обучения, в которой нет уроков, а есть цикловые занятия. Нет звонков, но есть внутренние часы, в соответствии с которыми чередуются занятия и нагрузка. Нет классных журналов, дневников и табелей успеваемости, куда заносятся оценки, а есть только «Банк памяти», в который заносятся только успехи и достижения каждого ученика в отдельности им самим же, но публично, честно и объективно.

В этой школе нет униженных и неуспешных, а есть равные, но с разными успехами и достижениями в разных областях. И в этом ключе сравнения можно было бы продолжить, вывод очевиден — образ новой школы необычен и привлекателен. Естественно, что нам очень захотелось спросить у автора, это реальность или авторский вымысел? На что он с улыбкой и хитринкой в глазах ответил: «Каждый видит и верит в то, что хочет увидеть и во что хотел бы поверить!» И добавил: «Если хотите получить точный ответ на данный вопрос, то он есть на заключительных страницах книги, но только косвенный, и скрыт между строчками». После этого мы еще раз перечитали последние страницы, вспомнили глаза и улыбку автора, и нам ответ стал ясен.

Итак, книга «Школа преодоления и самосозидания» — это попытка автора перейти от теоретико-педагогического видения, понимания и толкования проблем современного образования непосредственно к действию, породившему штучный образовательный экспериментальный проект в условиях свободного педагогического пространства.

Чтобы осуществлять в этом проекте ту профессионально-педагогическую деятельность, которую описал автор в своей книге, нужны были особые кадры учителей, которые бы обладали новыми взглядами и особым стилем мышления, были бы раскованными и свободными от стереотипов и штампов, и способными к творчеству. Видимо, это обстоятельство и подтолкнуло автора к тому, чтобы обратиться к написанию нового учебного пособия по педагогике под названием «Педагогика в вопросах, ответах и прогностических ожиданиях» [120, Т.3, с.3-200; 138].

Связь данной книги с предыдущей и со всеми ранее изданными очевидна. Это очередной виток или некая ступенька развития внутренней логики авторского осмысления двухуровневого (школьного и вузовского) образовательного пространства. Данное пособие написано в таком ключе, который в истории написания учебников и учебных пособий еще не встречался. Название пособия говорит само за себя. При написании книги автор остался верен себе — не повторять никого, быть исключением и идти своей дорогой к намеченной цели, не сворачивая. А цель простая — в процессе изучения педагогики пробудить у студента желание и стойкую потребность готовить себя к профессионально-педагогической деятельности на творческом уровне, т.е. на основе поиска, выбора решения и прогностического ожидания результата от выполненного решения.

Книга написана в жанре уважительного разговора с читателем, в ходе которого автор рекомендует ему изучать педагогику особым образом, т.е. аналитическим и поисково-творческим. Способ простой: постановка и предъявление читателю вопроса — поиск читателем нужного ответа из общего числа имеющихся в наличии — принятие

им решения и обоснования выбора с учетом прогностических ожиданий от предполагаемого выполненного действия. С этой целью автор разработал для студентов 17 поисково-творческих заданий — от исходного элементарного уровня до самого высокого, с учетом индивидуальных возможностей студентов, 6 заданий репродуктивного характера, или, как назвал их автор, — ориентировочно-информационных.

В ходе разговора со студентами и после того, как была осуществлена подготовка студентов к предстоящей работе в главе «Вместо введения», автор поставил перед ними в пяти главах пять крупно-блочных вопросов:

– Что такое язык педагогики и можно ли его понимать, толковать и использовать по-разному?

– Что такое систематизация педагогических понятий?

– Что такое педагогическая теория?

– Как строить процесс воспитания, обучения и образования?

– Что такое закономерности и принципы управления системой образования и как ими руководствоваться и теорией в целом в реальной практике?

Каждый крупно-блочный вопрос включал в себя составные. Так, в первой и второй главах поставлены такие вопросы: 1) Что такое понятийный аппарата педагогики как науки? 2) Что такое воспитание? 3) Что такое обучение? 4) Что такое образование? 5) Что такое личность, формирование личности, развитие личности? 6) Как соотносятся между собой понятия воспитания, обучения, образования? 7) Что такое цель воспитания? 8) Что такое цель обучения? 9) Что такое цель образования?

После предъявления заданий, целью которых был поиск ответов на поставленные вопросы, автор продолжает разговор со студентами-читателями, в ходе которого он напомнил, что ранее были рассмотрены основные категории или понятия, которыми оперирует педагогика как наука. Общее число их невелико, и все они относятся к системообразующим или базовым, на основе которых образуется множество других — составных, производных, смежных, сопряженных. В этом движении мы сделали пока два шага по про-

никновению в глубину педагогических явлений, снимая лишь поверхностные слои первого пласта.

Первый шаг — рассмотрели каждое понятие в отдельности на уровне свернутого и частично развернутого описания, в том числе понятия «педагогика как наука» и всех его составных: «воспитание», «обучение», «образование». «Личность», «развитие личности», «формирование личности» как составные выше указанных понятий также рассматриваются на данных уровнях.

Овладение на этом уровне понятиями позволяет ориентироваться в педагогических явлениях, узнавать их, видеть между ними сходство и различие, понимать тот базис, на котором строится и организуется вся школьная практика, предварительно оценивать и просчитывать ее следствия.

Второй шаг — выяснили возможности упорядочивания педагогических понятий, разведения их по родам, классам и видам и на этой основе рассмотрели основные понятия в их связях и отношениях, в том числе по соподчинению, смежности и сопряженности.

В контексте этих связей выяснили содержание системообразующих и ключевых понятий: «цель воспитания», «цель обучения», «цель образования».

От осознания и понимания понятия цели зависит построение множества других понятий, образующих некую целостную систему. В связи с этим в движении мысли по описанию педагогической деятельности и проникновению в глубь ее первого пласта следует сделать **третий шаг** и рассмотреть совокупность понятий как некую целостную и взаимосвязанную систему. Ее принято называть **педагогической теорией**.

Во вступительной главе «Вместо введения» уже говорилось, что в качестве самостоятельной педагогической теории может рассматриваться та система добытых знаний, которая:

а) описывает строго выделенный объект (фрагмент) педагогической действительности (реального явления);

б) объясняет причину его существования или иначе раскрывает закономерные связи и отношения в структуре описанного объекта;

в) на основании объяснения дает предписание о том, как управлять данным объектом или явлением, преобразовывать его.

В соответствии с этим структурными элементами любой теории являются:

- 1) понятия (описывающий материал);
- 2) закономерности (объясняющий материал);
- 3) принципы и правила (предписывающий материал);
- 4) идеи, объединяющие все элементы теории в единое целое (связующий материал).

Теория не должна быть противоречивой, но должна обладать способностью к саморазвитию и рядом других свойств. Она является не только инструментом познания, мышления, но и практической деятельностью профессионала.

В педагогической науке разработано и разрабатывается большое число педагогических теорий. Они, как и понятия, также поддаются систематизации и классификации; их можно упорядочить, формализовать и свести к единым логическим основаниям и на основании этого обнаружить между ними связи по соподчинению, смежности, сопряженности, автономности. Вслед за этим можно обнаружить также свойства теорий — наложимости, ограничения, прерыва и непрерывности. Овладение педагогическими теориями на уровне их связей и отношений, свойств — это последующие шаги движения в познании всей глубины педагогической действительности. А наша текущая задача — овладение совокупностью понятий в структуре основных, т.е. фундаментальных педагогических теорий. И напоминаю, что осваиваем мы пока первый пласт (поверхностный) — пласт описания, сознательно отвлекаясь от второго, более глубокого пласта (объяснение) и третьего (предписание и преобразование) [120, Т. 3, с. 89-91].

По ходу изложения теоретического материала, представленного в третьей главе, автор предъявил к выполнению еще четыре поисково-творческих задания с сопровождением к каждому из них дополнительных разъяснений и советов. И затем снова подвел итоги по всему сказанному в предыдущих трех главах, исключая вступительную часть «Вместо введения».

В них, как он выразился, мы прошли первую часть пути, т.е. совершили движение мысли по поверхностному пласту реальных педагогических явлений, сняв два слоя, — слой свернутого описания и слой развернутого, причем в предельно кратком и сжатом виде. Это дает возможность продолжить движение мысли в более глубокие пласты под контролем целостного видения общей картины реальной педагогической действительности, а не отдельной какой-то ее части.

В основе целостного видения (целостного мысленного образа) лежит совокупность множества ответов на вопрос «Что это такое?» Какие версии ответов на все поставленные вопросы вы избрали, а возможно, построили сами, таков и целостный образ в вашем индивидуальном мышлении.

Его насыщенность и наполненность конкретным содержанием будет полностью зависеть от того, с какой степенью интенсивности, желанием, сосредоточенностью и вниманием трудился каждый из вас по прочтению выше изложенного материала, учебных пособий, других источников, а также при выполнении всех 12 поисково-творческих заданий.

И далее продолжает. Если вы делали все основательно, то можно предположить, что на данном этапе вы в какой-то степени эрудированны, начитаны и информированы; овладели на уровне описания основными категориями (понятиями) педагогики как науки, а также языком или понятиями основных фундаментальных теорий — теории воспитания, теории обучения и образования, теории управления образованием; приобрели некоторые умения и навыки ориентирования в многообразии реальных педагогических явлений и нахождения их сходства и существенных различий, их систематизации и классификации. И самое главное в этом итоге состоит в том, что вы приобрели некоторый опыт мыслить и оперировать не отдельно взятыми педагогическими понятиями, а в их логических связях и отношениях (по соподчиненности, смежности, сопряженности).

В соответствии с авторским замыслом в предыдущих главах мы шли в изучении педагогики от вопросов к ответам, а следуя-

щий шаг — от ответов к прогностическим ожиданиям представлен лишь как иллюстрация или пример выхода на ожидаемый, в какой-то мере теоретически просчитанный результат. Все дело в том, что изученный материал на уровне описания не дает возможности строить полноценные теоретически просчитанные прогнозы. Чтобы строить их, необходимо опираться на ту или иную теорию в целом, а не на какую-то часть ее, тем более описательную. И те задания, в которых вам предлагалось выйти на просчитывание прогностических ожиданий, были лишь пробой и, в некотором роде, обучающими. В следующих главах этот логически неизбежный шаг будет представлен более основательно, так как в них мы выходим на изучение других составных элементов педагогической теории — закономерностей и принципов, и на теорию в целом.

В связи с этим в последующих главах формулировки вопросов меняются. Если в предыдущих во всех случаях ставились вопросы типа: «Что это такое?», то в следующих ставятся вопросы другого типа: «Почему существует это нечто такое?» или «Почему нужно строить процесс воспитания, обучения и образования так, как есть в действительности, а не иначе?», или «Как строить процесс воспитания, обучения и образования?», или «Какова сущность воспитания, обучения и образования?» Во всех случаях, независимо от словесных формулировок вопроса, речь идет о том, чтобы обнаружить, раскрыть и обосновать устойчивые, повторяющиеся, т.е. закономерные связи и отношения, которые реально действуют, функционируют в структуре педагогических явлений: воспитания, обучения и образования [120, Т. 3, с. 118-120].

Итак, пересказанный текст из авторской книги, равно, как и предыдущий, дает достаточно полное представление об особом способе изучения педагогики, о которой он предупредил читателя во введении. Такой способ обеспечивает развитие творческого мышления студентов с фиксированных уровней на более высокие.

По ходу изучения теоретического материала, изложенного в трех главах, а также при выполнении 12 заданий на свернутое и развернутое описание студенты-читатели соответственно дела-

ют три шага, поднимаясь на третью ступеньку творчества, а при изучении материала, изложенного в четвертой и пятой главах, выполняют еще пять заданий более сложного характера, делая еще два шага, поднимаясь сначала на четвертую, а затем на пятую ступеньку.

Заканчивая разговор со студентами, автор снова возвращается к исходной позиции:

Напоминаю, что я пригласил вас пройти по массиву накопленных знаний по педагогике дорогой *творчества*, закончив вступительную часть словами: *«Дорогу осилит идущий»*. И сейчас пришло время данную мысль продолжить: *«Осильший хотя бы часть этой дороги, никогда не свернет с нее, потому что творчество в любом деле — это состояние души, а не только разума»*. Так ли это в действительности? Предполагая, что это тот случай, когда прогностические ожидания в заданной точке могут совпадать с реальностью один к одному или хотя бы вплотную приблизиться к такому соотношению [120, Т. 3, с. 192-193].

Внимательно прочтя всю книгу, не трудно убедиться, что в приведенной фразе отражена главная идея авторского замысла и соответственно вся сущность его теоретико-педагогического видения, понимания и толкования образовательного пространства на примере изучения учебного курса педагогики.

Особенность обсуждаемой книги заключается в том, что автор ведет разговор со студентами напрямую, минуя посредника или посредников, глубоко веря в то, что он будет услышан и понят без всяких дополнительных разъяснений со стороны того ведущего преподавателя, который попытается использовать его книгу в полном формате и поведет своих студентов дорогой творчества как в студенческой деятельности, так и будущей учительской. В подтексте книги можно обнаружить скрытую надежду автора на то, что многие студенты, сотрудничая с ним и со всей серьезностью и ответственностью выполняя все задания и рекомендации, могут и сами, без участия посредника (преподавателя педагогики) не только освоить учебный курс педагогики и быть достаточно информир-

рованным и ориентированным в нем, но и сделать значительно больше. Здесь имеется в виду, что они смогут выйти на самый высокий уровень творчества, написав итоговую самостоятельную научную работу: дипломный проект, научный доклад, научный отчет. В данном контексте книги просматриваются уже контуры свободного образовательного пространства профессионально-педагогического характера, которые вызревают все полнее и полнее в теоретико-педагогическом мышлении автора.

И действительно, данные контуры получают дальнейшее развитие в очередных книгах автора, изданных в последующие годы. О них идет речь в следующем параграфе.

2.2. Идея „восхождения” учащихся и студентов к вершинам реализации своих индивидуальных способностей и возможностей

В 2000-2004 г.г. процесс демократизации и расширения прав и свобод всех участников образовательного пространства продолжает активно развиваться. Расширяется и создается вновь издательская база, позволяющая выпускать научную продукцию, что не может не стимулировать научные поиски ученых. Решением ВАК создаются новые ученые советы по защите кандидатских и докторских диссертаций по педагогическим дисциплинам. И число защищенных диссертаций возрастает. Расширяется также фронт педагогических исследований, в результате чего разрабатываются принципиально новые подходы, в том числе гуманистический, демократический, цивилизационный, культурологический, аксиологический, гендерный, акмеологический, синергетический, личностный [2, 5, 18, 25, 26, 27, 37, 39, 44, 78, 238; 239; 246] и др.

Все эти процессы не могли не оказать существенного влияния на развитие теоретико-педагогических взглядов Б. И. Коротяева на данном этапе. Результаты этого влияния прослеживаются в содержании его публикаций, а именно: в трех статьях «О некоторых принципиальных вопросах современной теории и

практики образования» [164], «Взгляд на частное образование изнутри» [117], «Какой быть современной педагогике» [150], а также двух книг «Восхождение» [159] и «Новый психолого-педагогический проект воспитательно-учебного процесса» [170].

Обратимся к первой названной книге. В ней так же, как и в предыдущих книгах, заявлена проблема, оригинальность и актуальность, которые не вызывают сомнений. Оригинальность состоит в том, что она никогда, нигде и никем еще не исследовалась и не обсуждалась в том ключе, какой заложен в книге. Актуальность проблемы звучит в самом названии, которое призывает всех, кто принимает участие в образовательном пространстве к созидательным процессам.

В книге раскрывается педагогическая идея самостоятельно *восхождения* учащихся и студентов на *вершины реализации своих индивидуальных способностей и возможностей*. Восхождение рассматривается как преодоление личностью внешних и внутренних барьеров и трудностей на пути самореализации и самостроительства, побудительной силой которых являются нравственные и духовные истоки и начала.

Интересной и оригинальной является точка отсчета, с которой начинается развертывание всего композиционного замысла книги. Ею послужило осознание Б. И. Коротяевым и его соавторами одного из основных противоречий образовательного пространства — это противоречие между такими феноменами, как «Знание» и «Незнание» [120, Т. 3, с. 201-212; 159].

Размышления о диалектике взаимоотношений данных противоположных феноменов во внешнем и внутреннем плане, об их борьбе между собой, взаимном отрицании и взаимопереходе друг в друга, приводят к пониманию того, что, наряду со сложившимися широко известными парадигмами, имеют место и их контрпарадигмы. При этом последние при определенных условиях могут оказаться настолько же полезными и продуктивными, насколько бесполезными и малопродуктивными первые.

Признание данного факта явилось основанием для продолжения размышлений в этом направлении во второй главе, в которой

речь идет о педагогических ошибках и заблуждениях в системе образования. Их присутствие обусловлено исторически сложившимся постулатом о цели образования, ориентированной на формирование у обучаемых (учащихся, студентов) на разных ступенях обучения системы научных знаний, учебных умений и навыков в соответствии с государственными программами, и развитие на этой основе социально значимых свойств и качеств личности обучаемых [120, Т. 3, с. 215].

Данный постулат остается незыблемым и продолжает определять всю практическую деятельность всех учебно-воспитательных учреждений, поскольку качество образования на всех его уровнях контролируется показателями усвоения учебного материала в строгом соответствии с государственными программами.

Поставим естественный вопрос: «Можем ли мы рассматривать его в качестве истинного и достоверного элемента педагогического «Знания», и не присутствуют ли в нем элементы «Незнания», т.е. ложное и недостоверное?»

Длительные размышления над этим вопросом в свете того, что происходило ранее и что происходит сейчас во всей образовательной практике, дают нам основание взять на себя смелость высказать отрицательный ответ на первую часть вопроса и положительный — на вторую.

В обсуждаемом постулате в цели образования недостоверного, т.е. «Незнания», значительно больше, чем достоверного или «Знания». Об этом свидетельствует весь предшествующий опыт образовательной практики, в ходе которой реальные результаты по формированию системы научных знаний, умений и навыков в соответствии с заданным объемом не только не совпадают с ожидаемыми, но и по многим показателям оказываются прямо противоположными, причем не в единичных, а в массовидных явлениях.

Примеры? Пожалуйста. Они лежат на поверхности, и их сколько угодно. Так, у подавляющего большинства детей к концу третьего или четвертого года обучения теряется всякий интерес к

учению и школе. Фактически он не только не развивается как естественный и генетически унаследованный и очень ценный феномен личности (рефлекс «Что такое?»), а подавляется и угнетается вплоть до разрушения с великой степенью педагогической «изобретательности». Или другой пример. Всем известно, что очень много детей под разными предлогами вынуждены сходить с образовательной дистанции и пополнять ряды изгоев, выброшенных на обочину общества. Предлоги «исхода» из школы разные, а причина одна — объем изучаемых знаний в силу индивидуальных особенностей и законов внутреннего естественного развития им не подвластен, как бы учителя не старались «пересадить» этот объем в головы учащихся

Фактически все финансовые, материальные и кадровые ресурсы образовательной системы подчинены одной цели — весь объем научных знаний, умений и навыков, установленный в рамках государственных программ и стандартов во что бы то ни стало и любой ценой пересадить в головы обучаемых. Но сделать это практически невозможно, так как стандартных умов в человеческой природе в принципе не существует. Ум каждого отдельного человека — явление уникальное, и не только автономное, но и абсолютно независимое и самостоятельное, гордое и свободолюбивое, трепетное и тайное.

Исторический опыт учит: править умами не получается, как бы этого не хотелось власть предержащим. Надо полагать, не получается и тогда, когда данный заказ исходит или будет исходить от имени государства.

Отсюда следует, что заявленная в постулате цель образования не столь уж бесспорная и очевидная. В ней что-то и где-то не так, и она не в ладу с истиной, или другими словами, в осознании и понимании цели образования мы много пока не знаем. Возможно, необходимо сменить в чем-то акценты или пойти еще дальше и выйти на видение ожидаемых результатов образования не через призму усвоенного объема знаний, умений и навыков, или так называемых стандартов, а через какие-то другие существенные пока-

затели, характеризующие зрелость («вырост») каждой отдельной личности и ее потенциала — физического, интеллектуального, духовно-нравственного.

Кроме того, необходимо учитывать, что в текущий момент набирает силу тенденция строительства правового и демократического украинского государства и всех его институтов, в том числе правовой и демократической средней и высшей школы. И если исходить из данной тенденции, то можно вполне обоснованно допустить, что цель образования состоит вовсе не в том, чтобы напрямую и во что бы то ни стало формировать у обучаемых заданный объем знаний, умений и навыков, а в принципиально ином. А именно — *в создании условий и режима наибольшего благоприятствования для естественного, т.е. свободного развития личности, в соответствии с общественно значимыми индивидуальными способностями и возможностями, в защите ее прав и свобод на такое развитие* [120, Т. 3, с. 215-217].

По ходу развертывания мысли авторы разъясняют смысл понятия «психолого-педагогическое благоприятствование», уровни благоприятствования и неблагоприятствования, критерии определения уровней, режимы благоприятствования и неблагоприятствования и многое другое. В этой же главе высказана продуктивная мысль о присутствии в сфере образования таких явлений, как «недостающее» и «избыточное», что послужило в последующем предметом специального исследования.

Позиции, изложенные в данной главе, получают свое развитие и продолжение в последующей (третьей), посвященной обсуждению основных педагогических парадигм и контрпарадигм. По своему объему это самая большая глава книги, а по содержанию — наиболее значимая и фундаментальная. В ней обсуждаются исходные педагогические понятия: воспитание, обучение, образование, развитие, логические связи и отношения между первыми тремя и соотношения каждого из них с понятием «развитие». Рассмотрено понятие цели относительно всех четырех процессов, а также логика их связей.

В ходе обсуждения сложившихся парадигм толкования этих процессов авторы приходят к выводу о том, что в них недостоверного значительно больше, чем достоверного, и поэтому предлагают контрпарадигмы, в понимании и толковании которых присутствует больше достоверного, нежели недостоверного [120, Т. 3, с. 236-237].

Ключевое словосочетание в определении трех понятий: воспитания, обучения и образования, и соответственно, их целей — это создание психолого-педагогического благоприятствования свободному развитию личности. А в определении развития ключевое слово — самодвижение.

Использование таких словосочетаний в понимании и толковании процессов воспитания, обучения и образования и, соответственно, их целевых установок и позволило выстроить контрпарадигмы в противовес существующим. Последние исчерпали все свои ресурсы и возможности и фактически стали тормозить дальнейший прогресс образования. В то же время вновь сформулированные контрпарадигмы ориентируют образовательную практику на фундаментальные поиски и создание новых педагогических проектов, в которых бы выверялись различные условия и режимы благоприятствования. Иллюстративный материал, к которому обращаются авторы, убеждает в правомерности сформулированных контрпарадигм. И не только в правомерности, но и их значимости, актуальности и перспективности для всех участников новых штучных проектов на случай их появления и изучения. Подтвердить или опровергнуть справедливость и достоверность ожиданий, связанных с подобными проектами, может только сама жизнь и время.

В данной главе находит продолжение и развитие и исходная контрпарадигма — не от «Незнания» к «Знанию» и от неполного «Знания» к полному «Знанию», а от «Знания» к «Незнанию» и от него вновь к «Знанию», чтобы снова вернуться к «Незнанию».

Сложившаяся парадигма ориентирует практику только к прямолинейному движению, а контрпарадигма — кольцеобразному. В

первом случае, как ни парадоксально, в понимании авторов движение олицетворяет «бег по замкнутому кругу», во втором — «бег с препятствиями (преодоление «Незнания») по спирали». Но это разные сравнения. Можно сказать иначе: если цель прямолинейного движения направлена на внешние аспекты — усвоить соответствующий объем знаний, заданных программой, то цель кольцеобразного движения направлена во внутрь личности — преодолеть самое себя, или точнее свое «Незнание» и подняться на более высокую ближайшую ступеньку. В этом суть «восхождения», заявленного в названии книги.

По мнению авторов, механизм «восхождения» лежит в структуре личности, ее нравственных и духовных истоках, естественной потребности реализовать свои потенциальные возможности. Поэтому они допускают, что действующая формула движения «от образованности — к нравственности» является, возможно, ошибочной. И не исключают, что формула движения «от нравственности — к образованности» может оказаться более перспективной. Трудно не согласиться с их размышлениями по этому поводу. Цитируем:

«...духовно-нравственная субстанция личности является высшей силой. Она способна контролировать и оценивать все то, что делается в нижних субстанциях (психической и физической), а также задавать определенный вектор их самодвижения, намечать некие целевые ориентиры по преодолению возникающих трудностей и обстоятельств в том или ином жизненном пространстве. Например, в семье, кругу друзей, в средней или высшей школе, во дворе, на рабочем месте и т.д.

Признав данный тезис состоятельным и справедливым, придется сделать вывод о том, что общественная значимость и ценность личности измеряется и определяется не качеством приобретенных научных знаний, а качеством и уровнем проявления ее духовно-нравственной стороны или субстанции. А если это так, то должна быть переосмыслена и коренным образом изменена вся образовательная практика в учебных заведениях, начиная от цели

воспитания, обучения и образования и заканчивая системой оценивания результатов ее реализации.

Весь расчет и замысел действующей парадигмы воспитания и обучения построен на предположении о том, что, чем успешнее будут формироваться прочные и глубокие научные знания у учащихся и студентов, тем успешнее будут формироваться одновременно и их духовно-нравственные качества. В связи с этим под понятием «качество образования» подразумевается не только качество знаний, но и духовно-нравственные качества личности в целом. Формула парадигмы простая: от научных знаний или образования — к нравственности.

Историческая практика показывает, что подобный путь развития подрастающего поколения не самый надежный, поскольку конечные результаты образования далеки от ожидаемых. И есть все основания резюмировать и назвать их иллюзорными.

Формула контрпарадигмы звучит по-другому, и она предполагает движение прямо противоположное — не от «Знания» к нравственным истокам, а от нравственных истоков к погружению в «Незнание», и от него — к «Знанию». Это как раз тот путь, ключ от которого нам подбрасывает природа» [120, Т. 3, с. 273-274].

Об этом пути идет речь в четвертой главе. В ней авторы продолжают развивать идею, высказанную в предыдущих главах — идею погружения в педагогическое «Незнание», пытаясь на ее основе осмыслить процесс «восхождения» к образованию от нравственности и ее истоков.

По мнению авторов, данная глава является центральной, а на наш взгляд, — ключевой, так как в ее содержании заложен ключ к пониманию, толкованию и мысленному видению процесса «восхождения», в котором могли бы принимать участие все участники образовательного проекта как действующего, так и экспериментального.

При этом речь идет не о восхождении на вершины знаний — таковых, по мнению авторов, не существует, а о восхождении на те или иные близлежащие вершины (высоты) реализации индивиду-

альных возможностей и способностей в самых разнообразных видах деятельности, в том числе и познавательной. И ведет на эти высоты не внешняя сила, а внутренняя, т.е. духовно-нравственный потенциал самой личности, ее высшая инстанция. Но этот потенциал, как и другие потенциалы (физический, интеллектуальный, эмоционально-эстетический) нуждаются в том, чтобы для их развития и проявления были созданы или создавались условия наибольшего благоприятствования. И чтобы наращивание потенциала поддавалось какому-то измерению, контролю и оцениванию, но не стороны учителя или преподавателя, а со стороны самого носителя данного потенциала. И здесь авторы сформулировали требования, предъявляемые к инструменту самоконтроля и самооценивания [120, Т. 3, с. 278-279], и разъяснили стратегический замысел привлечения непосредственно самой личности ученика и студента к его использованию в отслеживании становления и роста своего духовно-нравственного потенциала, его силы и мощи. Он состоит в том, что каждый ученик, если речь идет о школе, по своему желанию, осознанию и целеустремлению собственными усилиями и собственным трудом создает и накапливает банк объективных данных о достигаемых успехах, которые с его разрешения должны официально заноситься в его личный файл компьютерной базы данных в установленные сроки в процессе всех лет обучения на вечное хранение [там же, с. 279-280]. Этот банк данных о достижениях ученика может стать главным документом, наиболее полно и объективно характеризующим личность выпускника школы. При условии, что все, что внесено в него, — правда и только правда, выверенная и признанная публично.

Весь вопрос состоит в том, какие достижения вносить в этот банк или паспорт и каков порядок их внесения. Авторы пытаются дать ответ в гипотетическом плане, причем достаточно привлекательно и убедительно.

По их мнению, чтобы получить ответ на поставленный вопрос хотя бы в приближенном виде, необходимо иметь в виду следующее. Каждый человек, будь то ребенок или взрослый, всегда пыта-

ется осознавать свою роль, место и предназначение в той жизни, которая его непосредственно окружает в семье, во дворе, в школе, в институте, на работе, в кругу близких и знакомых и в более крупных сообществах и объединениях. При этом он вынашивает явные и неявные планы и намерения о том, как добиться в наиболее важных для него социальных нишах таких позиций, которые бы защищали и делали комфортной его личную жизнь, и вызывали со стороны окружающих уважение к нему и доверие как к личности. Это абсолютно естественные состояния, планы, желания, устремления каждого, как только он начинает познавать себя, задумываться о своей судьбе и время от времени ставить вопросы: «Чего я стою? Могу или смогу ли я? А что если?» или другие, не менее значимые и волнующие его.

Вот на эти феномены, очевидно, и следует опираться в реализации профессионально-педагогической стратегии на предмет создания благоприятных условий для свободного развития духовно-нравственного потенциала личности. И только опираясь на данный потенциал, отталкиваясь от него, и не иначе, помогать растущему и взрослеющему человеку брать свои высоты в жизни и самых разнообразных сферах деятельности — познавательной, спортивно-физической, хозяйственно-бытовой, производственной, эстетической и др.

Один из таких феноменов — феномен «самости» является самым замечательным среди всех других, так как он способен предрешить и определить всю дальнейшую судьбу человека. Фактически данный феномен можно считать ведущим, т.е. он ведет за собой все другие феномены, подаренные природой, и прокладывает им дорогу. Среди других можно выделить и назвать такие, как врожденный интерес к окружающему миру или унаследованный рефлекс «Что это такое?», врожденная потребность в получении недостающего и в освобождении от избыточного, врожденная двигательная активность и др.

Перечисленные выше феномены проявляют себя в большей части под контролем ведущего феномена, т.е. «самости». Действительно, удовлетворение тех или иных индивидуальных интересов,

потребностей, желаний и помыслов, осуществляемое каждым конкретным человеком, — дело абсолютно самостоятельное.

Развитие феномена «самости» и может отслеживаться непосредственно самим ее носителем на энных отрезках времени с помощью объективных показателей в том или ином виде деятельности и образе жизни и оцениваться как определенные максимально возможные личные достижения.

Например, в познавательной деятельности каждый ученик или студент способен по своему усмотрению и желанию контролировать и измерять самостоятельное чтение художественной, учебной и научной литературы по очень простой формуле: энное число страниц прочитать за энный промежуток времени; энное число самостоятельно решенных задач, примеров, поисковых работ, опять-таки за энный промежуток времени. Соответственно оценивать самостоятельно выполненную работу на протяжении семестра или учебного года как личные достижения или как некие достигнутые высоты и представлять эти достижения для занесения в личный паспорт.

По аналогии можно точно так же контролировать и оценивать свои собственные достижения и в других видах деятельности — эстетической, спортивно-физической, производственной и хозяйственно-бытовой. И во всех случаях выбор той или иной деятельности с целью фиксирования тех или иных достижений и занесения их в личный паспорт принадлежит непосредственно самому ученику или студенту. А, сделав выбор, каждый из них должен знать, что всю полноту ответственности за сделанный выбор он несет сам.

Точно так же каждый из них несет ответственность за те показатели, которые фиксируются как собственные достижения в своей жизни и разнообразных видах деятельности.

По ходу практического решения проблемы измерения и фиксирования проявления самостоятельности личности можно пойти дальше, т.е. попытаться использовать 12-балльную шкалу оценивания. Здесь важно лишь найти и сформулировать те критерии, которые бы позволяли оценивать достижения в соответствии

с 12-балльной шкалой. Последняя может включать в себя либо три (например, низкий, средний, высокий или первый, второй, третий), либо четыре уровня. Использование подобной шкалы измерения и оценивания уровня проявления самостоятельности учеников и студентов и их достижений — дело педагогической техники и соответствующего опыта [120, Т. 3, с. 281-284].

В конце обсуждаемой главы авторы приходят к соответствующим выводам. Мы считаем их очень важными и поэтому представляем их без каких-либо изъятий и сокращений:

«... ключ восхождения от нравственности к образованности — это феномен «самости», и находится он непосредственно в руках того, кто принимает дерзкое и ответственное решение покорять те или иные высоты реализации своих индивидуальных способностей и возможностей с учетом своего возраста и жизненных планов на том или ином этапе своей жизни. На первых порах хотя бы небольшие! Пусть с большими паузами между выполненными восхождениями и покоренными небольшими высотами.

Не будет пробуждена «самость», не будет никакого восхождения, а останется лишь линейное размеренное и ленивое движение «от сих до сих», при котором феномен «самости» либо дремлет, либо тихо и сладко спит, как бы ни выкладывались и ни старались учителя и преподаватели. Усыпляет «самость» сама система обучения и преподавания, причем у многих выпускников школ и вузов надолго и крепко. А измерители качества образования — оценки и баллы могут оказаться (и во многих случаях действительно оказываются) иллюзией «самости» или еще хуже, ее блефом.

Одними разговорами, беседами, просьбами, логически стройными убеждениями или самыми разными словесными воздействиями по-настоящему оживить и пробудить «самость» или ту ее часть, которую успели усыпить в большинстве семей, уже невозможно. В подобных случаях и текущих жизненных ситуациях разбудить «самость» можно лишь с помощью включения врожденного рефлекса «Что это такое?». Включается данный рефлекс достаточно просто. Для этого необходимо лишь *создать* некое *поле для поиска*

чего-то или кого-то и *пробудить* живой *интерес* у ученика или студента *к предмету поиска*. И плюс к этому сообщить правило поиска и какие-то границы и ориентиры его проведения.

Почему так? Потому что феномен «самости» без поиска не оживает, он мертв. А поиск — это погружение в неизвестное, или погружение в «Незнание»! Нашел предмет поиска — нашел «Знание». Такова диалектика двух противоположностей — «Знания» и «Незнания». Подобным же образом могут интерпретироваться и педагогические парадигмы и их возможные контрпарадигмы, целые доктрины («Знание») и их контрдоктрины («Незнание»).

Противоречия между данными противоположностями снимаются или разрешаются только путем длительных поисков и длительной жизненной практикой.

Итак, поиск, как кислород, нужен везде: в научном и учебном познании, быту и играх, производственной деятельности, спорте, искусстве и, следовательно, он нужен всем и каждому живущему на Земле. И, тем более, растущему и взрослеющему человеку.

Коль скоро ключ к пробуждению «самости» ясен, то остается лишь решить, как профессионально и грамотно использовать его в общении и работе с учениками и студентами и как организовать процесс их восхождения на свои высоты» [120, Т. 3, с. 286-287].

Как видим, выводы и оценки не только важные, но и интересные, и оригинальные.

Пятая и шестая главы и посвящены тому, каким образом реализовать их в средней школе (пятая глава) и в вузе (шестая глава). В этих главах фактически сделан переход от теоретико-педагогического видения проблем образования к конкретному его воплощению непосредственно в педагогическую действительность. Поэтому они включают в себя в основном описание всех тех сценариев развертывания событий, которые бы осуществлялись в соответствии с ожидаемыми результатами восхождения на ближайшие высоты индивидуальных возможностей. Безусловно, что описываемые авторские сценарии живые, интересные и привлекательные, но все они лишь призывные и пафосные. Найдутся ли среди учите-

лей и преподавателей вуза желающие реализовать или верифицировать их, а тем более, по аналогу разработать свои собственные, – трудно сказать. Но ближе к истине лежит отрицательный ответ. И причины для этого имеются. Во-первых, не так много найдется специалистов, которые бы внимательно прочли эту книгу и ей подобные. Во-вторых, из этого минимального числа читателей, возможно, не найдется ни одного, который бы захотел откликнуться на этот призыв и попытаться реализовать его. И даже если бы кто-то и захотел, вряд ли что-то получилось бы в несвободном педагогическом пространстве. И, в-третьих, как уже указывалось ранее, сложившаяся система образования, обладая свойствами консерватизма и устойчивости, не может не отторгать все то, что угрожает ее безопасному существованию. А разработанная авторами идея восхождения учеников и студентов на вершины реализации своих индивидуальных возможностей как раз и несет самую большую опасность для сложившейся системы образования.

В шестой главе, осознавая тупиковую ситуацию в реализации обсуждаемой идеи в системе высшего образования, авторы приходят к выводу о необходимости создания в стране общественного центра, под эгидой которого могли бы создаваться условия для получения высшего образования, минуя поступление в вуз.

На наш взгляд, идея очень интересная и перспективная, и она может быть востребована, если не сейчас, то в будущем. Заслуживает внимания и предложенное авторами введение классификаторов диплома по степени изучения глубины учебных дисциплин за счет сокращения их стандартного перечня.

При обсуждении движущих сил, обеспечивающих восхождение учащихся и студентов на ближайшие высоты реализации своих индивидуальных возможностей, авторы обратили внимание на многие скрытые феномены, присутствующие в структуре личности. Роль и значение режимов «самости» и ориентировочно-исследовательского рефлекса «Что такое?» обсуждались специально. А вот упомянутый ими феномен врожденной потребности в получении недостающего и освобождения от избыточного дальнейшего обсужде-

ния в данной книге не получил. Зато стал предметом специального обсуждения в новой книге, названной «Диалектика «недостающего» и «избыточного» в образовательном пространстве» [158], написанной в соавторстве с В. Курило и В. Третьяченко. Но перед выходом этой книги была издана книга «Новый психолого-педагогический проект воспитательно-учебного процесса» [170] также в соавторстве с В. Третьяченко.

Заметим, в названии использовано словосочетание, не совпадающее с общепринятым. Вместо употребляемого «учебно-воспитательный процесс», авторы предпочли использовать «воспитательно-учебный процесс», поставив в этом словосочетании на первое место не обучение, а воспитание. Это не просто техническая перестановка слов в сложившемся словосочетании, а принципиальная позиция понимания процессов воспитания, обучения и образования, изложенная во всех предыдущих работах Б. И. Коротяева, которую разделяет, очевидно, и его соавтор.

В данной книге предпринята попытка на основе уже сложившегося теоретико-педагогического видения современных проблем образования осмыслить и описать принципиально новый образовательный проект, которого нет в жизни, но который может быть востребован ею в ближайшем будущем. В истории отечественной педагогической мысли, начиная с 30-х годов прошлого столетия, это первая попытка или первый шаг, предпринятый авторами в этом направлении.

Во введении авторы убедительно обосновали актуальность, потребность и необходимость разработки принципиально нового образовательного проекта, который бы не был улучшенной или усовершенствованной копией стандартного. Последний, по их мнению и предположению, ориентирован не столько на созидание личности, сколько на блокирование созидания, или еще хуже на разрушение.

По их мнению, не исключено, что единая внешняя программа и единые константы находятся в состоянии скрытой и глобальной войны с энным множеством внутренних программ. Жизнь показывает, что нельзя исключать разрушительный характер этой войны

для многих носителей внутренних программ индивидуального развития, становления и взросления.

Не от лукавого, и не случайно многие пытливые и талантливые умы человечества искали возможности свободного воспитания детей за пределами исторически созданных и действующих массовых стандартных проектов образования, вредоносность которых для подрастающего поколения они глубоко осознавали.

Если оценивать состояние физического здоровья выпускников средних школ Украины по тем официальным данным, которые публикуются в современной печати, то вредоносность действующих образовательных проектов в области физического развития приобретает признаки очевидности и доказанности.

Не исключено, что эти проекты наносят существенный вред и в области как интеллектуального, так и духовно-нравственного развития и становления личности. Только проявление данного вреда труднее увидеть, как-то измерить, соответствующим образом оценить и извлечь нужные для *защиты интеллектуального и духовно-нравственного здоровья молодого поколения выводы*.

Если все сказанное выше признать справедливым, то разработка и создание принципиально нового психолого-педагогического проекта становится остроактуальным и необходимым делом. Речь идет о создании такого проекта, который бы не был простой копией действующего, и который бы наиболее полно и глубоко учитывал интересы, потребности, способности и возможности, прежде всего, самих детей и соответствовал законам их внутреннего развития на всех трех уровнях — физическом, психическом, социальном, а также на всех этапах образования — от дошкольного до окончания высшего [170, с. 7-8].

Далее авторы считают, что разрабатываемый новый проект не может быть стандартным, поскольку относится к классу поисковых, т.е. экспериментальных. Он не может быть и массовым, так как должен пройти определенный испытательный срок (не менее 12-15 лет) на сравнительно небольшом участке образовательного пространства.

Ответственность за реализацию нового проекта могут брать на себя только те силы, которые по-настоящему и глубоко заинтересуются необходимостью его научно-экспериментальной проверкой. Ими могут оказаться Министерство образования и науки Украины; Академия педагогических наук; то или иное высшее учебное заведение; те или иные общественные и научные центры и, наконец, частные лица — ученые и практики, профессионалы. Важно, чтобы проект предварительно был разработан и в какой-то степени просчитан методологически и теоретически, опубликован в печати, а затем подвергнут общественной публичной экспертизе.

Разработка нового проекта — достаточно сложный и длительный процесс. Он включает в себя создание чернового варианта и его основных узлов и контуров; осмысление, первичное уточнение и корректировку; совершенствование и доведение проекта до состояния пробного или экспериментального запуска в реальной жизни.

Учитывая все сказанное выше, авторы и пытаются сделать первые шаги по созданию принципиально нового образовательного проекта в теоретическом плане, используя при этом метод восхождения от абстрактного к конкретному, и метод опережающего предвосхищения, т.е. прогнозирования. Выстраивание прогностических ожиданий осуществлялось на основе осознания главной и ведущей цели — создать такой психолого-педагогический проект в образовательном пространстве, который бы наибольшим образом *благоприятствовал* свободному, т.е. естественному развитию личности, ее физического, интеллектуального и социально-нравственного (духовного) потенциала.

В соответствии с данным замыслом и сложилась структура книги: названия глав и последовательность их рассмотрения.

В *первой главе* осмыслены и изложены те исходные теоретико-методологические позиции, которые позволяют выстроить новое видение всей образовательной практики и подготовить фундамент создания нового проекта.

Во *второй главе* показано, что ключом построения нового проекта является осознание и понимание закономерностей процесса воспитания, обучения и образования.

В *третьей главе* осмыслено и рассмотрено ядро нового проекта — целеполагание.

Четвертая глава посвящена рассмотрению содержательного и организационно-технологического блоков проекта.

И, наконец, в *пятой главе* рассмотрен контрольно-оценочный или диагностический блок проекта [170, с. 8-10].

Как видим из названия глав, авторы достаточно серьезно и основательно отнеслись к разработке нового образовательного проекта и продумали все его основные узлы и блоки — от фундамента и осознания цели до ее реализации и предполагаемого результата. В основу его разработки вошли все те результаты исследований, которые были получены, накоплены и изложены Б. И. Коротяевым в предшествующие годы. Их использование позволило авторам выстроить композиционно связанную, строгую и логически безупречную структуру педагогических знаний о том, какова должна быть конструкция нового образовательного проекта, которая бы принципиально отличалась буквально во всех его узлах, блоках и связках от существующего стандартного. И, на наш взгляд, им это удалось.

Наиболее интересными, важными и перспективными являются их представления о собственной методологии педагогики и собственной идеологии. По мнению авторов, собственная методология — это собственная концепция или собственное учение о методах исследования, связанных со спецификой изучаемых процессов воспитания, обучения и образования. Их специфика заключается в следующем.

Во-первых, они характеризуются одновременно непрерывностью и прерывностью, подвижностью и неподвижностью, конечностью и бесконечностью, объективностью и субъективностью, предсказуемостью и непредсказуемостью.

Во-вторых, в чистом виде педагогических явлений не существует, так как всегда связаны и взаимообусловлены с явлениями

другого порядка — социального, психологического, юридически правового и др.

В-третьих, педагогические явления или процессы воспитания, обучения и образования имеют рамочные конструкции и формы. Они задаются и конструируются извне и развертываются на основе заранее разработанных целей проектов или программ, ориентированных на конкретный отрезок времени жизненных циклов субъектов воспитания. Эти проекты и программы воплощают в себе тот социальный заказ, который предъявляют школе и подрастающему поколению старшие, уходящие поколения, когда неизбежно возникают сложные и трудно разрешимые противоречия.

В-четвертых, педагогические явления в процессе их реального и живого развертывания и осуществления не поддаются точным и адекватным методам их измерения и оценки, каким поддаются, например, все неживые и искусственно созданные системы. Причина одна — в них присутствуют огромное множество случайных и сбивающих факторов, не поддающихся точному учету.

В-пятых, эти явления носят всегда двусторонний личностный характер. С одной стороны процесс воспитания, обучения и образования организует и осуществляет специалист, личность которого, богатство и профессионализм, обуславливается его строго индивидуальным потенциалом. Это и предопределяет в определенной (возможно, решающей) степени весь ход и результаты организованного им процесса. С другой стороны, с личностью специалиста вступают в контакты и определенные отношения, и действия личности тех, ради которых и организуются процессы воспитания и обучения. А личности каждого из них — это богатый от природы внутренний индивидуальный мир, который глубоко законспирирован и не поддается полной расшифровке.

Все перечисленные выше особенности педагогических явлений не могут не учитываться при выборе и использовании методов их научно-педагогического исследования. Более того, они диктуют необходимость разработки собственной методологии, на которой строится все здание научной педагогики.

Одновременно с методологией не может не разрабатываться и идеология педагогики — ее основные идеи и цели, определяющие выбор использования методов исследования [170, с. 13-15].

Собственная идеология педагогики, по мнению авторов, — это совокупность ведущих идей, связывающих в единое целое исходные посылки и базисные основания педагогической науки, ее ценностные ориентации и конкретные научно-исследовательские цели.

Анализ и оценка происходящих изменений в стране, а также накопленного научного потенциала позволяет выйти на осмысление и понимание основных и ведущих идей педагогики как науки, к числу которых авторы отнесли следующие:

- идею объективности;
- идею независимости и самостоятельности;
- идею создания мощной научно-экспериментальной базы в лице собственных учебно-воспитательных учреждений под соответствующие научно-педагогические проекты;
- идею построения рыночных отношений.

Безусловно, что собственная идеология педагогики не может выстраиваться без опоры на идеологию государства и его законов. Идеология государства на современном этапе развития Украины четко заявлена в Конституции Украины и ориентирована на такие приоритеты:

- расширение и утверждение демократических основ во всех сферах жизни страны;
- расширение и защиту прав и свобод своих граждан;
- строительство правового государства;
- защиту национальной безопасности, независимости и суверенитета страны;
- строительство свободной и рыночной экономики;
- защиту духовного и культурного возрождения украинской нации и всех национальных меньшинств, проживающих в Украине.

Нетрудно заметить, что выдвинутые авторами идеи педагогики как составной части собственной идеологии своими корнями уходят в идеологию государства, полностью коррелируют с ними, пол-

ностью сохраняя при этом специфику и особенности своих функций, задач и целей научно-педагогических исследований [170, с. 45-46].

Авторские представления и взгляды о сущности собственной методологии и идеологии педагогики в целом легли в основу исходных позиций по разработке принципиально нового образовательного проекта. А ключ к его построению — это принципиально новое видение, понимание и толкование основных педагогических закономерностей, лежащих внутри процессов воспитания, обучения и образования [там же, с. 85-89]. Здесь авторы на основе своих предыдущих наработок и аналитического сравнения теоретических положений относительно понимания закономерностей другими авторами приходят к определенному и четкому выводу.

Он заключается в том, что их подход, названный теоретико-гностическим в отличие от других подходов является наиболее предпочтительным и перспективным. Он позволяет, по их мнению, разрабатывать такой нестандартный образовательный проект, который способен наиболее полно отразить найденные и сформулированные педагогические закономерности как собственные, так и психолого-педагогические, и социально-педагогические. И в соответствии со своим предназначением этот проект должен включать в себя четыре крупных и взаимосвязанных между собой узла или блока.

На первом месте стоит блок целеполагания (ядро проекта), на втором — содержательный, на третьем — организационно-технологический, на четвертом — контрольно-диагностический. Фактически, из этих же блоков выстроен и ныне действующий образовательный проект, прошедший испытание временем нескольких столетий. Но в разрабатываемом проекте каждый блок имеет принципиальные отличия от сложившихся стандартных.

Основное отличие блока целеполагания в разрабатываемом проекте от стандартного заключается в том, что цель воспитания состоит не в ожидании будущих положительных результатов в формировании и развитии личности в соответствии с «запрограммированными» свойствами и качествами, а в создании и организации самой жизни личности в текущем настоящем в соответствии с ее внутрен-

ними законами развития, становления и взросления и потребностями к наиболее полной самореализации. Иначе, по их мнению, — **цель воспитания — это создание условий и режима наибольшего психолого-педагогического благоприятствования для свободно-го развития личности** [170, с. 104]. Свое видение, понимание и толкование цели воспитания авторы аргументируют на основе ссылок и аналитического обзора и сравнения разных взглядов, накопленных в арсенале педагогической науки, довольно убедительно и обоснованы. При этом общую цель воспитания они расщепляют на составные и конкретизируют их, а также пытаются найти наиболее общие критерии, по которым можно было бы определять степень благоприятствования или неблагоприятствования создаваемого образовательного проекта свободному развитию личности.

Определив исходную позицию и развивая ее в глубину, авторы раскрывают свое видение относительно разработок и двух других блоков проекта — содержательного и организационно-технологического, а также контрольно-оценочного или диагностического.

Отдаем должное авторам — тот и другой блоки проекта, как и блок целеполагания, удивляют и поражают опять-таки своей нестандартностью, необычностью и, прямо скажем, смелостью. Ведь речь-то идет о двух важных государственных документах — об учебном плане и аттестате об образовании.

Исходя из заявленной цели воспитания, авторы видят структуру учебного плана, ориентированного на распределение часов (соответственно финансовых, материальных и кадровых ресурсов) **не на учебные предметы, а на цикловые занятия**, которые бы обеспечивали более или менее равные нагрузки на основные подструктуры личности (биологическую, психологическую, социально-нравственную) и соответственно являлись бы источником свободного развития потенциала личности — физического, интеллектуального, духовно-нравственного.

Структуру учебного плана после рассмотрения базисных положений, на основе которых и верстался учебный план, авторы представили в следующем виде [170, с. 125-126]:

Таблица 1

I. Расчетный план часов по реализации цели воспитания, обучения и образования, адресованный средней школе

№ п/п	Цели и задачи воспитания, обучения и образования	Количество часов на каждый рабочий день		
		Начальное звено	Среднее звено	Старшее звено
1.	Умственное воспитание	2	3	4
2.	Нравственное воспитание	1	1	1
3.	Эстетическое воспитание	1	1	1
4.	Трудовое воспитание	1	1	1
5.	Физическое воспитание	1	1	1
Итого		6	7	8

Таблица 2

II. Расчетный план баланса нагрузок в часах на трехслойный потенциал личности ученика

№ п/п	Трехслойный потенциал личности	Ежедневные нагрузки в часах								
		Начальное звено			Среднее звено			Старшее звено		
		Обязательные	По выбору	Всего	Обязательные	По выбору	Всего	Обязательные	По выбору	Всего
1.	Интеллектуальный	2	–	2	3	–	3	4	–	4
2.	Социально-нравственный	1	1	2	1	1	2	1	1	2
3.	Физический	1	1	2	1	1	2	1	1	2
Итого		4	2	6	5	2	7	6	2	8

Затем описали основные шаги по разработке программ воспитания, ориентированных на реализацию сверстанного учебного плана.

В программы и закладывается содержание блока. Они должны, по мнению авторов, разрабатываться специалистами, но непременно с нулевого цикла и не более как на один год подробно и в деталях. На два года или максимум на три — в виде перечисления основных перспективных направлений. Основное же содержание на очередной следующий год разрабатывается только на основе итогов, полученных за истекший год, а в последующем — за истекшие годы.

С подобным проектом содержательного и организационно-технологического блоков нового воспитательно-образовательного проекта, представленного авторами, можно соглашаться или не соглашаться, принимать его или категорически отвергать, но определенные и достаточно серьезные шаги по его разработке сделаны. Оценку же их объективности и значимости может дать только сама жизнь и практика исполнения нового проекта в целом на протяжении законченного цикла воспитания и обучения от поступления до выпуска.

Первые шаги по разработке нового проекта и всех его блоков сделаны. Это свершившийся педагогический факт, как и выход самой книги. Найдет ли он дальнейшее развитие, а тем более реализацию, покажет время и состояние самой педагогической науки и ее представителей молодых поколений.

Не менее значимым, интересным и смелым является и завершающий блок проекта — контрольно-оценочный. Он также выходит за рамки сложившихся представлений и взглядов о роли контроля, измерения и оценивания результатов воспитания учащихся в средней школе.

Его значимость заключается в следующем.

Во-первых, новый подход к контролю и оцениванию результатов воспитания, обучения и образования является логическим и естественным продолжением самого духа нового проекта и его

предыдущих блоков: блока целеполагания, содержательного и организационно-технологического блоков.

Во-вторых, функция содержания и смысл контроля и оценивания смещается с одного центра на другой, противоположный, т.е. от личности учителя к личности самого ученика, и трансформируется таким образом в самоконтроль и в самооценивание.

В-третьих, он построен не на фиксировании допущенных ошибок или их отсутствии, «Знания» или «Незнания» в процессе проведения различных контрольных срезов или экзаменов, а на фиксировании достигнутых тех или иных достижений в разных видах деятельности. Достигнутых непосредственно самим учеником за конкретный и законченный (полугодие, год, два или три года) цикл воспитания и обучения. Авторами представлен один из вариантов отслеживания учениками своих достижений в развитии своего потенциала — умственного, нравственного, эстетического, трудового, спортивно-физического [170, с. 161-163].

В-четвертых, выход ученика на возможный предельно высокий уровень индивидуальных достижений и соответствующих показателей полностью зависит не от учителя, а от него самого, затрат его собственного труда, волевых усилий, твердости духа и характера.

В-пятых, свои достижения он заносит в соответствующий документ, который назван авторами (условно и предварительно) «Индивидуальная карта роста, развития и становления личности ученика от поступления в школу и до выпуска». При этом важно, чтобы все эти данные были объективными и прошли какую-то общественную и публичную экспертизу на их правдивость и достоверность, и отвечали соответствующим требованиям [там же, с. 164-168].

Более подробный материал об использовании подобного инструмента самоконтроля и самооценивания представлен Б. И. Коротяевым в книге «Школа преодоления и самосозидания», о которой шла речь ранее [120, Т. 3, с. 3-200; 148].

Заметим, создание и использование «Банка памяти» — это и есть та изюминка, которая была обнаружена автором этой книги в

трудах Б. Гершунского, высказавшего мечту о создании «Пантеона» памяти каждого человека, живущего на Земле.

По мнению авторов, в рамках общей концепции построения принципиально нового проекта воспитания просматривается уникальная возможность создания нового контрольно-оценочного механизма, сущность которого потрясающе проста: ученик сам отслеживает результаты своего роста, развития и взросления и заполняет на основе этого индивидуальную карту памяти со всеми положительными подвижками и успехами.

Будущее не за табелем успеваемости, даже не за аттестатом с итоговыми оценками, а именно за этим форматом, условно названным авторами индивидуальной картой роста.

Однако разрабатываемый примерный вариант проекта воспитания и его основные блоки с большим опережением школьной действительности «повиснет» в воздухе, как только он в очередной раз будет привязан к так называемой воспитательной и внеклассной работе в школе [170, с. 172].

Заканчивая обсуждение книги, необходимо отметить, что авторы сделали лишь первые шаги по созданию принципиально нового проекта воспитательно-учебного процесса, наметив его основные контуры и тщательно продумав все составные константы конструкции проекта в целом. На наш взгляд, шаги достаточно смелые, теоретически просчитанные и весомые для того, чтобы продолжить поисково-конструктивную работу в этом направлении. Получит ли такая работа дальнейшее продолжение и развитие, покажет время, хотя реальная и объективная потребность продолжить ее, видимо, существует.

Обсуждаемая нами книга не могла не вызвать в педагогическом мышлении Б. И. Коротяева новых идей, созвучных текущему времени. И, видимо, она подтолкнула его к написанию совместно с коллегами двух статей и очередной книги, о сущности которых и пойдет речь в завершающем параграфе.

2.3. Проблема „недостающего” и „избыточного” в современном образовательном пространстве

Центральное место в серии опубликованных работ в период 2005–2008 г.г. занимает книга «Диалектика „недостающего” и „избыточного” в образовательном пространстве» [158]. Сопутствующими явились статьи «Новые стратегии образования и старые типики» [157] в соавторстве с В. С. Курило и «Система контроля, измерения и оценивания знаний студентов в учебном процессе» [154] в соавторстве с С. Г. Головкин.

Все эти публикации отражают теоретико-педагогические взгляды Б. И. Коротяева, которые продолжают свое развитие в ключевых основных тенденциях развития научно-педагогической мысли в Украине на данном этапе. В то же время эти публикации являются логическим продолжением всех предыдущих, изданных на рубеже XX и XXI столетий.

Наконец, названная выше книга занимает центральное место. Написана она в соавторстве с В. С. Курило и В. В. Третьяченко, которые разделяют позиции ведущего автора. Это придает изложенным позициям консолидированный и более весомый характер.

Ее выход мы расцениваем как крупное событие в педагогической науке, поскольку в ней ставится на обсуждение абсолютно новая проблема, присутствующая в сфере образования. За всю историю отечественной педагогической мысли подобных работ, специально посвященных данной проблеме, не было. Во всяком случае, нам такие не известны, хотя допускаем ничтожно малую вероятность ошибки.

Внимательное прочтение и осмысление книги показывает, что в теоретико-педагогическом мышлении Б.И. Коротяева произошел крупный разворот в сторону видения, понимания и толкования скрытых глубинных пластов, лежащих в основе всего образовательного пространства. Они присутствуют во всех его сегментах, нишах, структурах и их составных, а также на всех уровнях, у всех участников действующей системы образования.

Данный разворот удивляет и поражает нас глубиной, масштабностью, необычностью и сверхострой актуальностью. Он прослеживается в самом замысле книги, ее структуре и названиях глав. Вот как объясняют они замысел книги и побудительные мотивы к ее написанию.

«Необходимость осмысления и обсуждения данной проблемы подготовлена также всем ходом внутренней логики развития педагогики и смежных наук: философии, психологии, физиологии, биологии и др. В них наработан в последние годы богатый фактический материал, использование которого позволяет более глубоко проникнуть в сущность заявленной нами проблемы в заглавии данной книги.

В наработанном материале смежных наук представлен широкий спектр составных элементов новых знаний, новых подходов, взглядов, идей, понятий, законов, принципов. Многие из них используются нами в соответствующих главах книги.

Содержание всех названных выше понятий несет в себе важную гносеологическую функцию, и поэтому названы нами ключевыми» [158, с. 3-4].

В соответствии с общим замыслом авторы выстроили и структуру книги. Первая глава называется *«Обсуждение ключевых понятий “недостающее”, “избыточное”, “свободное развитие личности”, “благоприятствование свободному развитию личности”, “свободное образовательное пространство”»*.

Вторая глава посвящена осмыслению и обсуждению одного из основных законов устройства мира — это *закон уравновешивания («баланса») недостающего и избыточного в окружающем нас мире, живом и неживом, в материальном и духовном*.

Более того, он рассматривается авторами как основной критерий благоприятствования для естественного, т.е. свободного развития всего живого, в том числе и развития личности. Поэтому она получила название *«Баланс “недостающего” и “избыточного” — основополагающий критерий благоприятствования свободному развитию личности школьника»*.

Третья глава логически продолжает предыдущую и носит конструктивный характер. И она звучит соответственно: **«Как обеспечить благоприятствование свободному развитию личности младшего школьника»**.

Четвертая глава носит название **«Психолого-педагогическое благоприятствование свободному развитию личности ученика в подростковом и юношеском возрасте»**.

Книгу завершает пятая глава **«Проблема свободного развития личности студента в современном вузе»**, в конце которой подведен общий итог обсуждения заявленной проблемы в целом.

Как видим, названия глав отражают не только замысел книги, но и внутреннюю логику восхождения авторской мысли от абстрактного к конкретному. Она разворачивается от описания (Глава первая) к объяснению (Глава вторая), от объяснения к вероятностному или прогностическому преобразованию воспитательно-образовательной практики на основных этапах роста, развития и взросления личности (Главы третья, четвертая и пятая).

В своей инструментарий исследования авторы смело вводят абсолютно новые для педагогики понятия «недостающее» и «избыточное». И нам представляется, что их введение и использование для понимания глубинных пластов, лежащих в эпицентре образования, явилось не только справедливым, но и значимым, и перспективным для всего последующего хода мысли по проникновению в эти глубинные пласты.

Оба понятия взаимоположены и вместе с тем ключевые. Их содержание — в свернутом и развернутом видах — авторы раскрыли на конкретных примерах и фактах, убедительно показали присутствие этих феноменов в мировом пространстве, в том числе и образовательном.

Историю происхождения «недостающего» и «избыточного» объяснили методом фантастической догадки. В частности, авторы пишут, что в ходе размышлений «... возникла вдруг картина, на которой мы прочли ответ на вопрос: “Каким образом и откуда появи-

лось в нашем мире “недостающее” и “избыточное”, неизменно присутствующие везде и всюду?» [158, с. 14].

Ответ поразил нас, так как он претендует на некое открытие тайны, заключенной в тексте Библии. Цитируем:

«Оказывается, апостолы, причастные к написанию библейских учений (старого и нового заветов) умолчали о том, что делал Бог на седьмой день после того, как сотворил мир. Возможно, и сами не знали, а возможно, создатель приказал им умолчать об этом, чтобы сохранить свой секрет (ноу-хау) в великой божьей тайне. Отдыхая, Создатель не мог не подвести итоги тому, что он сотворил. Вполне вероятно, что размышлял о том, как обеспечить весь созданный мир всем необходимым без ограничения пространства и времени везде и всюду, как поделить все это богатство по справедливости и в то же время, чтобы всем всегда и всего хватало. В итоге пришел к выводу о том, что просчитать все это ему не под силу. А, возможно, вывод был иной: если всем, везде и всегда будет хватать с неисчерпаемым запасом, то созданный им мир рухнет раньше времени от лени и бездеятельности.

Подумав обо всем об этом, Создатель принял решение и в соответствии с этим сделал две отмашки, сначала одной рукой, а затем другой (какой первой — правой или левой — секрет). Взмахом первой руки он посеял в созданном им мире «недостающее», а взмахом второй — «избыточное» и то, и другое наделил свойством неисчерпаемости... и сбалансированности.

Итак, в день своего отдыха «Создатель» сотворил дела, которые достойны всем предыдущим. Посеяв в этот день «недостающее» и «избыточное» и одарив их свойствами неисчерпаемости и сбалансированности, он совершил поистине гениальный ход, обеспечив своему творению вечное развитие и движение вперед. Подобное доступно только ему и никому более. Если мы ошибаемся, и все это сотворил не Бог, а сама природа, то в мироустройстве это ничего не меняет в нем; есть и будет всегда все то, что заложено изначально, — везде и всюду полным-полно как недостающего, так и избыточного, но в самых разных сочетаниях и пропорциях [158, с. 14-16].

Как видим, догадка действительно фантастическая. Но в ней есть что-то такое, что вызывает не только уважение, но и доверие. Не сам факт размышлений и действий Создателя, а факт присутствия обсуждаемых феноменов и их свойств в реальной действительности, с которыми нельзя не считаться и тем более игнорировать. Особенно это касается свойства их сбалансированности, которое может обеспечивать нормальное естественное развитие всего живого и неживого, в том числе и развития личности.

Обсудив и уточнив содержание других понятий, близко связанных с двумя базовыми, а также соприкасающихся с ними, авторы пытаются раскрыть устойчивые и повторяющиеся связи и отношения между всеми понятиями и выйти на уровень объяснения и доказательства их закономерного характера. Этому и посвящается вторая глава обсуждаемой книги.

Данная глава, как и первая, читается с большим интересом. Каждая строка и каждая фраза, каждый абзац и каждая страница убеждают в искренности и достоверности сказанного. При этом чувствуется, что все сказанное авторами проходит не только через сознание и мышление, но и через чувства, отношения и накопленный профессионально-педагогический опыт. В результате авторы убедительно выстроили всю картину своего понимания основного и ведущего критерия благоприятствования нормальному, естественному и свободному развитию личности ученика на разных этапах ее взросления.

Этот критерий заключается в сбалансированности «недостающего» и «избыточного», присутствующих в программах развития как внутреннего плана, генетически обусловленных и личностных, так и программах внешнего плана, идущих сверху.

На многочисленных примерах авторы пытаются показать их несовместимость, антагонизм и скрытую борьбу между ними. В действующих образовательных проектах внешние программы доминируют над внутренними, подавляют и блокируют их, что ведет к резкому нарушению баланса между «недостающим» и «избыточным» и соответственно к неблагоприятствованию вместо благоприятствования свободному развитию.

Чтобы изменить такую ситуацию, сложившуюся в образовательном пространстве, авторы призывают не к реформам и не к массовым акциям и процедурам совершенствования системы образования и ее различных сторон, а к разработке штучных экспериментальных проектов, ориентированных на свободное образовательное пространство профессионально-педагогического характера, в котором бы внешние и внутренние программы развития личности не враждовали, а взаимодействовали друг с другом. А это возможно сделать в том случае, если «недостающее» и «избыточное», присутствующее во внешней и внутренней среде будет более или менее сбалансировано или уравновешено. Авторы осознают, насколько сложно найти пропорциональные отношения между данными феноменами, в том числе прямые и обратные, а также количественные. И приходят к мысли, что отношения между ними в равных долях или один к одному не могут быть благоприятными. Наоборот, здесь один из феноменов всегда должен преобладать над другим в количественном отношении. Причем, как предположили авторы, преобладать должно «избыточное». А вот в каких пропорциях, авторами предприняты попытки осмыслить в последующих главах.

В частности, в третьей главе рассматриваются количественные пропорции «недостающего» и «избыточного» с позиций формулы «золотого сечения», установленной и используемой в архитектуре, математике и других науках. Но авторы пришли к мысли, что ее использование вызывает большие сомнения, поэтому пошли другим путем. Ими был избран эмпирический путь, в ходе которого нужно было установить, в чем нуждаются дети на разных этапах их взросления и каковы их внутренние потребности в получении «недостающего» и освобождении от «избыточного». И на основе этого сбалансировать их пропорции в формате основных нагрузок на трехслойную структуру личности, включающую в себя биологическое образование, психическое и социально-нравственное.

Третья глава посвящена опытно-эмпирическому решению данной проблемы в звене начального образования, и главным образом, на примере обучения шестилеток в первые дни пребывания их в школе.

Материал, представленный авторами в данной главе, воспринимается от страницы к странице с возрастающим интересом. Глубокое понимание психологии личности ученика младшего школьного возраста, знание происходящего в начальном звене школы, в том числе в первом классе, а именно, каким образом строятся и как проводятся уроки от звонка до звонка и в последующие годы — все это позволило авторам нарисовать картину от противного. И она получилась у них достаточно яркой, живой и привлекательной, поскольку они вложили в нее не только разум, теоретико-педагогическое видение, но и чувства, и душу, и великую надежду, и веру в творческие возможности не только детей, но и учителя.

Вся глава наполнена конкретикой о том, как создавать ауру, дух и само благоприствование для свободного развития личности ученика, впервые перешагнувшего порог школы; рассмотрены некоторые существенные критерии благоприствования, по которым учитель мог бы определять, насколько хорошо и комфортно он организует повседневную жизнь своих учеников. В этой жизни нет места привычным школьным оценкам в баллах, есть нечто другое, под названием «Банк успехов». Есть много другого, принципиально нового, представленного в авторском описании предполагаемых сценариев жизни первоклассников. Подводя итоги всему сказанному в данной главе, авторы пишут о том, что они в самом общем виде попытались рассмотреть возможность построения и осуществления образовательного проекта в системе начального звена образования с позиций принципиально новых подходов, целей и технологий их достижения с учетом особенностей и специфики младшего школьного возраста.

Наиболее существенными позициями являются следующие:

1) решительный и бескомпромиссный отказ от классно-урочной системы и от всего того, что мешает ученику жить полноценной, раскрепощенной от надзора и запретов, радостной детской жизнью (отказ от оценок, табеля успеваемости, дневника, классного журнала, 45 минут урока, опроса, проверки домашнего задания и много другого);

2) внедрение полной, ничем не ограниченной индивидуализации самообучения и самообразования;

3) ежедневное инициирование у детей феномена «самости», ориентировочно-исследовательского рефлекса «что такое?»;

4) формирование у детей чувства глубокой уверенности в том, что его успехи в учении зависят только от него самого и ни от кого другого;

5) приучение детей жить ежедневно по формуле «ни одной минуты без нужного и полезного дела или занятия, и ни одного дня без чтения книги»;

б) соблюдение ежедневного баланса нагрузок – физических, интеллектуальных, социально-нравственных и эстетических (духовных) путем чередования цикловых занятий через каждые 20-25 минут в течение первого года обучения.

Как конкретно и с каким эффектом реализовать сформулированные выше позиции, зависит от мастерства учителя, конкретного состава учеников и определенных ситуаций, и течения самого учебного процесса.

Основной показатель успешности проведения каждого конкретного циклового занятия – это увлеченность каждого ученика в отдельности или кооперированный в пары своим делом, или выполнением полученного задания учителем. А показателем увлеченности детей – это такая ситуация, когда каждый из них не замечает и не ощущает течение времени. А если замечает, то только то, что на его внутренних часах оно течет очень быстро и 20 прошедших минут — это мгновение.

Уловить эти показатели для наблюдательного и творческого учителя не составляет труда.

Второй показатель успешности проведения цикловых занятий и реализации общего замысла в создании благоприятных условий и режима жизни детей для их свободного развития – это такая ситуация, при которой каждый ученик каждый день идет на занятия с великой охотой и радостью. И с такой же радостью возвращается из школы. Это и будет означать, что режим благоприятствования создан и он непременно даст ожидаемые результаты...

Главная задача учителя заключается не в том, чтобы за четыре года научить детей писать без ошибок диктанты, различные упражнения, контрольные работы, воспроизводить правила и нормы правописания, счета и т.п., а в следующем:

а) научить детей вдумчиво и осмысленно, бегло и уверенно читать и пересказывать книги учебного и художественного характера, ориентированных на их возраст;

б) привить детям любовь к чтению и пересказу прочитанных текстов учебного и художественного порядка и сформировать у них устойчивую потребность читать книги ежедневно не менее 1,5-2 часов.

Решить эти задачи, как далее размышляют авторы, с помощью использования оценок и баллов как действенных стимулов – иллюзия. Уже через год все дети на интуитивном уровне приходят к выводу о том, что не всем им дано получить самые высокие оценки и что получение такой оценки полностью зависит от доброй воли и намерения учителя.

Другое дело, когда каждый ученик будет твердо знать, что количество ежедневно прочитанных страниц это его твердый успех, который никто не способен отменить, перечеркнуть и не признать его как реально свершившийся факт. И осознание такого успеха, и того, что он сотворил его сам, позволит ученику с чувством гордости и радости сообщить учителю, близким друзьям, родителям информацию примерно такого типа: «А я прочел вчера ... страниц!» или «Я пополнил свой Банк успехов еще на ... страниц».

Можно представить, что будет происходить в душе ученика в такие минуты. И ради таких минут стоит учителю творить свое великое профессиональное дело в соответствии с изложенным выше замыслом [158, с. 122-125].

Заметим, в ходе дальнейшего обсуждения всего замысла авторы не выступают против использования диктантов и контрольных работ. Но использовать их рекомендуют не с целью выставить оценки, а с целью приучения учащихся к самоконтролю, самостоятель-

ному поиску и нахождению допущенных ошибок и принятию соответствующих решений.

Хотя в обобщениях ко всему сказанному в главе не прозвучали слова о соблюдении необходимого баланса между «недостающим» и «избыточным», они присутствуют в самом подтексте всего сказанного в данной главе.

Завершая ее, авторы остаются верны себе и вновь обращаются к читателю, минуя посредника, с предложением выбора — следовать ли в фарватере сложившейся практики или рискнуть и пойти во имя светлой мечты для организации новой созидательной жизни детей своим путем, реализуя таким способом и свой интеллектуально-творческий и социально-нравственный потенциалы.

Как видим, содержание данной главы полностью закольцовывается в содержание книги «Школа преодоления и самосозидания» [149], изданной в 1999 году. Логически продолжая ее, развивая и конкретизируя под другим углом зрения — педагогико-философской интерпретации феномена «недостающего» и «избыточного», присутствующих в каждой клеточке и нише образовательного пространства.

Четвертая глава является логическим продолжением предыдущей. В ней авторы размышляют о том, как создавать психолого-педагогическое благоприятствование свободному развитию учащихся подросткового и юношеского возрастов, с учетом их возрастных особенностей. Но самое главное заключается в том, что разработка таких сценариев ориентируется только на тот состав учащихся, который, по идее, должен пройти начальную ступень обучения по нестандартному опытно-поисковому варианту, изложенному и описанному в предыдущей главе. И авторы предупреждают, что использование наработанных ими различных вариантов и сценариев проведения цикловых занятий на средней ступени обучения может оказаться не столько полезным и созидательным, сколько вредным и разрушительным. Причина заключается в том, что ученики, окончившие начальную школу в стандартном варианте, в силу возрастных особенностей резко перестроиться и учиться в новых нестандартных условиях не смогут.

Для преодоления сложившегося стереотипа поведения нужны не только понимание необходимости такого шага, но и воля. Что касается старшей ступени обучения как в общеобразовательной школе, так и специализированной: лицеях, колледжах, техникумах, профтехучилищах, — где ученики вступают в ранний юношеский возраст, то возможности использования новых сценариев проведения цикловых занятий значительно увеличиваются. Совершенно не обязательно ждать тех учеников, которые бы прошли обучение по разработанным сценариям в опытно-поисковом варианте, можно работать со всеми теми, которые окончили стандартную 9-летнюю школу. Но в этом случае уже необходимо создавать свободное педагогическое пространство профессионально-педагогического характера, т.е. самостоятельные и независимые учебные заведения третьей ступени под эгидой АПН, опытно-поисковые или экспериментальные (штучные).

Наибольшее внимание при описании нестандартного варианта обучения детей как подросткового возраста, так и юношеского, авторы уделили проведению цикловых занятий и использованию механизмов самореализации и самоконтроля в общей стратегии благоприятствования свободному развитию личности и нахождению нужных и адекватных пропорций между «недостающим» и «избыточным». При этом они подчеркнули, что латентный механизм баланса или дисбаланса «недостающего» и «избыточного» во внешней среде (в частности, в программах) и во внутренней (в структуре конкретной личности ученика) проявляет себя в моменты их встречи и взаимодействия по ходу проведения цикловых занятий. Если каждый из учеников с нетерпением ждет этих занятий, с желанием, интересом и увлечением самостоятельно выполняет выбранное им то или иное практическое задание по каждому из трех обсуждаемых циклов, то можно считать, что баланс «недостающего» и «избыточного» в данной нише образовательного пространства достигнут [158, с. 174].

Основные принципы проведения цикловых занятий по трем циклам (интеллектуальному, физическому и духовно-нравственно-

му) сформулированы следующим образом: а) полная самостоятельность ученика в выборе задания и принцип добровольности; б) индивидуальный характер выполнения собственного задания, за исключением коллективных по темпам продвижения, затрат времени и получения необходимого результата; в) принцип свободного выбора очередности и последовательности выполнения выбранных заданий; г) принцип добровольной и самостоятельной паспортизации своих индивидуальных достигнутых успехов за учебный год или за каждое учебное полугодие в каждом из обсуждаемых циклов.

Сформулированные выше принципы организации и проведения цикловых занятий обеспечивают возможности формирования у учеников действенных, устойчивых, сильных мотивов активной и целеустремленной деятельности в процессе цикловых занятий, поскольку каждый из них твердо знает, что его успех и личные достижения зависят только лично от него, от вложенного им труда и упорства. Знает и другое: не учитель оценивает результаты его труда в баллах, а он сам принимает решение о том, квалифицировать ли полученные результаты как его личные достижения или рубежный успех и достойны ли они занесения в индивидуальный «Банк памяти» для вечного хранения [158, с. 174-175].

Наиболее интересные мысли высказаны авторами в заключительной части обсуждаемой главы. В частности, они считают, что для тех, кто с первого года обучения поймет умом, сердцем и телом простую истину, состоящую в том, что высшей ценностью в их ученической жизни, определяющей их дальнейшую судьбу в будущем, является не пресловутая оценка в каких угодно баллах, не память как основной измеритель качества образования, даже не аттестат с набором соответствующих дисциплин и оценок. А нечто другое, под названием «банк индивидуальных достигнутых успехов и достижений» за истекший год или за истекшие годы обучения в экспериментальной (нестандартной) академической школе. Это «нечто другое» – не содержание заполненного банка памяти успехов (оно при определенных условиях может оказаться обыкновенной липой!). Это то, что ученик наработал у себя собственными руками и упорным са-

мостоятельным трудом. И даже не сами результаты этого труда (а они могут быть и не очень оригинальными, крупными, впечатляющими). Лишь накапливаемый великий опыт проявления **работоспособности, самостоятельности, ответственности, любознательности и творчества**, а также опыт ощущения в своей повседневной жизни постоянной душевной гармонии, согласия с самим собой и своей совестью, людьми и законами – юридическими (для верующих и божьими) могут обеспечить успех.

Только подобный опыт и ощущения способны порождать радость жизни и прокладывать дорогу для самосозидания, а не разрушения. Именно она и накапливаемый опыт самостоятельной многосторонней и созидательной деятельности в процессе обучения в экспериментальных условиях надежно защищают юношество от безответственного и ленивого образа жизни и иждивенчества, сомнительных удовольствий: компьютерных игр, тусовочных сборищ, увлечения табакокурением, спиртными напитками, наркотиками. Это оградит молодежь от погружения в бездну хулиганства, правонарушений и преступлений.

Таким образом, накапливаемый изо дня в день, из года в год опыт проявления трудолюбия, самостоятельности, ответственности, творчества, ощущений радости жизни и гармонии души и есть та высшая ценность, упомянутая нами ранее. В ней остро нуждается каждый ученик не только детского и подросткового возраста, но особенно раннего юношеского, предшествующего зрелому.

Составные высшей жизненной ценности можно рассматривать с двух позиций – с одной стороны они являются элементами «недостающего», в приобретении которого как архиполезного и необходимого для нормальной жизни нуждается каждый человек, а не только ученик, с другой – приобретают качества «избыточного» с того момента, когда становятся внутренним достоянием личности. В этом и проявляется суть диалектики «недостающего» и «избыточного» в жизненном пространстве ученика в рамках образовательного проекта, их взаимный переход, взаимная обусловленность и взаимное отрицание (противоречивость). Следовательно, в процессе разработки

и реализации экспериментального проекта, ориентированного на старший возраст как продолжение предыдущего, необходимо полнее и глубже учитывать диалектику этих отношений между «недостающим» и «избыточным» и не допускать каких-либо перекосов или дисбаланса. Это и позволит создавать и повседневно поддерживать наибольшее психолого-педагогическое благоприятствование свободному развитию личности старшеклассника [158, с. 177-179].

Нетрудно убедиться, что высказанные мысли не только интересные, но и сильные, и содержательные по эмоциональному накалу и глубокой убежденности в их справедливости. По нашему мнению, они базируются не на поверхностных взглядах и ощущениях или на скрытых амбициях авторов, а на методологическом, философском и теоретико-педагогическом видении и понимании всего сущего и должного в образовательном пространстве как в структуре средней, так и высшей школы.

Обсуждению последней они посвятили заключительную главу, в которой рассматривается проблема наибольшего психолого-педагогического благоприятствования свободному развитию личности в том же ключе, т.е. под углом зрения диалектики «недостающего» и «избыточного».

И снова отправной точкой, с которой начинается развертывание и логика мысли, является осознание и обсуждение особенностей юношеского возраста, но уже не раннего, а зрелого (студенческого). Используя предыдущие наработки, опубликованные в ряде книг [123; 155; 159; 170], авторы пытаются осмыслить все то, что происходит в высшей школе и что должно происходить в перспективе, уже в новом ключе, заявленном в названии книги.

Авторы достаточно убедительно охарактеризовали сложившуюся практику вузовского образования как несостоятельную с точки зрения соблюдения прав и свобод личности студента на предмет самореализации своего интеллектуального потенциала. Как и средней школе, вузу свойственны все те существенные признаки, которые характеризуют образовательное пространство в данном сегменте как *несвободное*.

Критически осмысливая исторически сложившийся опыт работы вузов, они одновременно подвергают сомнению попытки изменить или усовершенствовать ее силовыми методами сверху путем присоединения украинских вузов к Болонским соглашениям. При этом декларируется цель благородная — интегрироваться в Европейское образовательное пространство и таким способом обеспечить поступательное развитие системы высшего образования. Подобное безоговорочное следование европейским стандартам авторы осуждают и предлагают более взвешенные решения, более осторожные и избирательные, сохраняя право на развитие своего национального ноу-хау, накопленного в последние годы в Украине. Речь идет об использовании концепции гибких педагогических технологий обучения, которые полностью перекрывают так называемую «кредитно-модульно-рейтинговую» систему обучения, как более прогрессивные, демократичные, перспективные и научно выверенные и обоснованные.

Безоговорочное признание из Болонских соглашений, по мнению авторов, заслуживают только две позиции: а) организация учебных занятий и самостоятельной работы студентов в соотношении 50% на 50%; б) 100% оплаты труда преподавателя как за проведение учебных занятий, так и за организацию самостоятельной работы.

Затем авторы раскрывают секреты гибких педагогических технологий обучения и описывают различные сценарии и варианты их использования с нулевого варианта, т.е. с первого курса обучения. И пытаются убедить читателя, что только использование гибких педагогических технологий обучения и всех ее составных в замкнутой логически спрессованной цепочке следования от лекций к самостоятельной работе, от нее к семинарским и практическим занятиям, затем к публичной защите уровня своей подготовленности по той или иной изученной учебной дисциплине способно обеспечивать благоприятствование свободному развитию личности студента.

Логику своих размышлений в этом направлении опять-таки наполняют конкретикой, описанием вероятностных сценариев событий, а также ссылками на конкретные факты, примеры и накоп-

ленный опыт. Все это не может не убеждать в том, что авторы не так уж и далеки от истины. Используя их же мифологические образы, можно выразиться так: «Они скорее далеки от лжи и дипломатии, но значительно ближе к истине». Но чтобы окончательно поверить авторам, читателю остается проверенный и испытанный способ — выверить концепцию гибких педагогических технологий обучения в личном опыте и соответствующем режиме жизни и деятельности. Для этого многого не требуется, лишь знание и владение технологией, а также собственное желание и воля.

Самые яркие и убедительные страницы из этой главы, в которых звучит квинтэссенция замысла в целом, мы приводим ниже. Авторы пишут, что дефицит нравственности, сложившийся в Украине за все годы независимости и свободы в период становления демократии и закладывания основ рыночной экономики (капитализма) — общепризнанный и свершившийся факт. Этот дефицит проник буквально во все поры и ниши экономической, политической, социальной и культурной жизни страны как по горизонтали, так и по вертикали. Проник он также и во все вузы без исключения. Вытесняют и разрушают нравственность ее антиподы, тщательно маскируемые и глубоко скрытые, — это обман, коррупция, воровство, стяжательство, жажда наживы и обогащения.

Все попытки государства преодолеть это зло или хотя бы как-то его ограничить пока не дают ощутимых результатов. Не приносит результата и борьба со взяточничеством в вузах — оно уходит лишь в более глубокое подполье. Новые поколения студентов уже приобрели вкус получения дипломов без затрат труда и усилий, и многие из них по ходу обучения за счет родительского кошелька без зазрения совести стремятся покупать оценки. Есть спрос — будет и предложение, какие бы запреты и ограничения не вводились административно.

Таким образом, вуз не исключение, и дефицит нравственности сложился и в нем. Это и есть устойчивый, и вместе с тем самый существенный элемент «остро недостающего», а безнравственность — элемент «сверхизбыточного». Между тем и другим сло-

жился резкий дисбаланс, последствия которого носят разрушительный характер. В массовой печати уже осознавался данный факт и высказывалась мысль о том, какие последствия могут быть. Это тысячи малограмотных с низкой нравственностью учителей, врачей, инженеров и других специалистов. Есть ли возможность избежать столь пессимистичной перспективы? И каждому вузу каким-то образом освободиться от этого зла? Есть, конечно, но не за счет усиления административных мер по борьбе с коррупцией и взяточничеством (хотя такая борьба также нужна!), а за счет принципиального обновления всего педагогического арсенала в целом и внедрения в практику работы вуза тех принципиально новых идей и технологий, о которых шла речь ранее. Это значит, что в процессе воспитания, обучения и образования студентов необходимо, прежде всего, выстроить баланс между недостающим и избыточным на социально-нравственном уровне и таким способом создать режим и условия благоприятствования свободному развитию личности. И поскольку в ее структуре социально-нравственное подструктурное образование, под контролем которого находятся физическая и психическая подструктуры, является высшей инстанцией, постольку оно и определяет развитие личности в целом.

Но чтобы сбалансировать «недостающее» и «избыточное» в повседневной жизни студента, необходимо для начала выделить какое-то число элементов того и другого с позиции нравственных ценностей. К числу элементов «недостающего» целесообразно отнести лишь такие, которые являются наиболее значимыми и существенными, т.е. образующими нравственный стержень личности. Их число должно быть минимальным, возможно, в пределах 2–4, чтобы не рассеивать внимание студентов, а концентрировать его и особенно их энергию в четко заданном направлении.

Возникает вопрос: «Чего же недостает подавляющему большинству студентов в сегодняшней студенческой жизни с позиций нравственности и чего в избытке?» Ответ лежит на поверхности. Недостает физических, интеллектуальных и социально-нравственных нагрузок, а в избытке оказываются вялый и ленивый образ

утренней и дневной жизни и страсть к развлечениям и «тусовкам» в вечерней и ночной жизни в студенческих общежитиях, ночных клубах, а порой и в других укромных местах.

Если с таким видением, пониманием и такой оценкой студенческой жизни согласиться, то выход из ситуации разбалансирования «недостающего» и «избыточного» на социально-нравственном уровне может заключаться в следующем. С одной стороны, у студентов необходимо пробудить устойчивое желание и внутреннюю потребность получать в повседневной жизни стержнеобразующие элементы недостающих нагрузок (физических, интеллектуальных, социально-нравственных), а с другой – пробудить желание освободиться от всех тех элементов «избыточного», которые разрушают нравственные основы личности.

Авторы считают, что выход есть, но решить эту задачу практически не так просто, так как для ее решения необходимо пробудить у студентов такие желания и внутренние потребности, закрепить и определенным образом стимулировать их. Здесь одними уговорами, словесными воздействиями, даже профессионально поставленными методами убеждения и разъяснения не обойтись. Нужны еще и жесткие меры принуждения, причем оправданные, справедливые и обоснованные в глазах поступающих в вуз.

А меры принуждения достаточно простые: или ты выполняешь в полном объеме предъявляемые требования или теряешь право учиться в вузе. Третьего не дано.

Требования также простые:

– подъем не позднее 7 часов утра, обязательная физическая зарядка, кроме воскресенья, на свежем воздухе в пределах 25–35 минут и соблюдение здорового образа жизни на протяжении всего рабочего дня, в том числе отдыха, досуга, сна;

– посещение занятий и ежедневная самостоятельная работа с учебной и научной книгой не менее 4 часов, прочтение по гуманитарным наукам не менее 70–80 страниц текста в день, а по точным наукам не менее 30–40 страниц и решение 2–4 задач (студент имеет право увеличить длительность самостоятельной работы за счет

уменьшения времени для посещения лекций, предупредив об этом преподавателя);

– честная и публичная защита своего уровня подготовленности по итогам изучения учебной дисциплины в виде отчетного доклада, реферата, итогового личного проекта или в любой другой форме.

Критерии определения уровня подготовленности по итогам изучения каждой отдельной дисциплины разрабатывает ведущий специалист, непременно согласовывая их со студентами. В качестве общих критериев для определения того или иного уровня подготовленности из 4 возможных (не исключается и вариант из 3), достаточно простых, понятных и адекватных, исключающих разное понимание и толкование участниками событий, за основу могут быть взяты, к примеру, два. Один из них – это количество труда, затраченного на самостоятельное чтение учебной и научной литературы, его осмысление, анализ и написание собственного отчетного доклада, реферата, проекта. Второй – это количество прочитанных страниц (а для точных наук еще и решенных задач), содержание которых студентом кратко излагается и обсуждается в отчетном докладе или другом итоговом документе во время защиты в присутствии всей группы и 3-4 экспертов-судей. По-разному понимать и толковать эти критерии практически невозможно, если допустить, что студент во время защиты честен перед собой, группой и судьями. Ему же принадлежит изначально и право выбора, на какой уровень подготовленности он хотел бы выйти и в итоге защитить его честным отношением к делу. Хочешь выйти на высокий уровень — пожалуйста. Ты этого добьешься, если выполнишь всю работу на 100% и более. Если же менее чем на 75% – получишь средний уровень, на 50% – низкий; не менее чем на 25% – предельно-низкий; не поработал до 25% – теряешь право учиться в данном вузе дальше, если только нет каких-то особых причин.

Такой подход означает, что хозяином оценки уровня своей подготовленности является сам студент, а преподаватель устанавливает монопольное право на оценку того, что знает студент и чего

не знает, теряет. Это самый действенный и надежный способ исключить практику купли-продажи оценки.

Определять уровни по названным двум критериям сравнительно просто, если доверять тому, кто защищает свой уровень.

Публичность исключает нечестность студента: не будет же он обманывать экспертов в присутствии всей группы. Если возможен такой случай, то только как исключение, но не как правило.

Несколько сложнее обстоит дело с критериями, по которым можно определять числовой индекс уровня подготовленности внутри каждого уровня в отдельности (разброс показателей с учетом десятичного исчисления и принятой шкалы измерения достаточно существенный!). Но это прерогатива ведущего специалиста, мы это не обсуждаем. Однако заметим, что речь идет об уровне владения изученным материалом (язык изложения, стиль, логика, грамотность, глубина понимания и др.), с которым выступает студент во время публичной защиты.

Авторы напоминают, что все высказанные ранее идеи благоприятствования свободному развитию личности студента на основе обеспечения баланса «недостающего» и «избыточного» в образовательном пространстве неоднократно обсуждал один из них со студентами разных вузов и разных поколений за последние 15 лет. И во всех случаях подавляющее большинство студентов безоговорочно поддерживало эти идеи. К наиболее актуальным и востребованным авторы относят такие: а) идею ежедневного проведения физической культуры в утреннее время сразу после сна и вынесения часов по физическому воспитанию из учебного расписания; б) идею добровольного выбора занятия теми или иными видами спорта в соответствующих секциях во внеурочное время; в) идею поступательного ограничения и уменьшения учебных занятий в пользу соответствующего увеличения самостоятельной работы; г) идею внедрения гибких технологий обучения, в том числе блочной или монопредметной взамен традиционной полипредметной; д) идею использования новой системы контроля, измерения и оценивания результатов обучения в рамках новых целевых координат ожидания.

Перечисленные выше идеи и являются теми элементами «недостающего», которые присущи ныне действующему стандартному вузовскому проекту. Его же сверхизбыточные элементы – это сверхизбыточное количество изучаемых дисциплин, количество обязательных аудиторных занятий, сверхизбыточная нагрузка на память и система контроля, измерения и оценивания знаний, умений и навыков, построенная на принципе вылавливания ошибок, неупорядоченный режим сна, питания и отдыха, сверхизбыточное количество директив, инструкций, методических рекомендаций, идущих сверху и др.

Между «недостающим» и «избыточным» в данной нише образовательного пространства сложился резкий дисбаланс, ведущий также к разрушительным последствиям. Чтобы устранить данный дисбаланс, необходимо в управленческую деятельность внести существенные изменения, которые бы, с одной стороны, давали дорогу и простор для реальных проявлений недостающих элементов, с другой – блокировали и ограничивали действия избыточных элементов, названных нами выше [158, с. 220–225].

Если серьезно и основательно вдуматься в авторские высказывания, приведенные выше относительно понимания самых острых проблем вузовского образования и способов их разрешения, то можно понять, что опровергнуть их справедливость достаточно сложно. Но если все же сильно захотеть и, не услышав внутреннего голоса, подобрать какие-то сверхжесткие контраргументы, то неизбежно станет вопрос: «Окажутся ли они полезными и созидательными для всех тех, кто учится и работает в современном вузе?»

Авторы обсуждаемой книги заканчивают разговор о заявленной проблеме в целом следующим образом:

«В заключение еще раз подчеркнем, что высшее предназначение нестандартного образовательного проекта должно состоять в том, чтобы он, с одной стороны, помогал подрастающему поколению на всех стадиях взросления и ступенях образования получить все то «недостающее», которое созидает и творит личность. К нему можно отнести целенаправленность, волю, физическое здо-

ровье, терпение, высокий дух и нравственный стержень, творческие замыслы, трудолюбие и многое другое, в том числе и знания. С другой стороны, помогал освобождаться от всего того, что разрушает личность, в том числе от лени, слабоволия, потребительства, страсти к наживе и к сомнительным удовольствиям и от многого другого.

Подчеркнем, что в качестве «избыточного» могут выступать не только перечисленные выше элементы со знаком минус, но и со знаком плюс, так же, как намерения и планы жить по-новому, великие созидательные и творческие замыслы и т.п. Ведь не освобождаться от них, т.е. не реализовать их в своей реальной жизни, значит обрекать себя на разрушения, а не на созидание. Такова наша исходная и вместе с тем итоговая позиция в понимании и толковании диалектики «недостающего» и «избыточного» в процессах воспитания, обучения и образования личности, в частности, и во всем образовательном пространстве в целом» [158, с. 233].

Если оценивать высказанные позиции авторов в понимании и толковании диалектики «недостающего» и «избыточного» в образовательном пространстве по большому счету, то это лишь самые первые шаги по проникновению в его глубинные пласты. И они действительно первые во всей истории педагогической мысли. И не только первые, но еще и крупно-масштабные, охватывающие буквально все стороны профессионально-педагогического явления в рамках несвободного и свободного образования и на всех его уровнях. И не только крупно-масштабные, но еще и актуальные, и значимые для дальнейшей перспективы развития как самой педагогической науки, так и самой практики современного образования.

При этом их понимание проблемы диалектики «недостающего» и «избыточного» в образовании полностью согласуется с новыми исследованиями в смежных науках: философии, психологии, социологии, физиологии, медицины. Данное обстоятельство не может не усиливать достоверность их теоретических позиций.

Завершив обсуждение названной выше книги, мы имеем возможность подвести итоги всему сказанному во второй главе.

ВЫВОДЫ

1. Теоретико-педагогические взгляды Б. И. Коротяева, изложенные в трудах на рубеже XX и XXI столетий, являются логическим продолжением ранее наработанных, и получают дальнейшее развитие. В одной из книг («Краматорский экономико-гуманитарный институт — новая генерация вузов Украины» [123]) получает дальнейшее развитие и конкретизацию концепция гибких педагогических технологий обучения и лежащая в ее основе идея наибольшего психолого-педагогического благоприятствования свободному развитию студентов. В другой книге («Педагогика в вопросах, ответах и прогностических ожиданиях» [139]) реализуется концепция обучения студентов творческой познавательной деятельности в процессе изучения учебного курса педагогики, выстроенного автором на ранее сформулированных им же принципах структурирования.

И, наконец, в третьей книге («Школа преодоления и самосозидания» [149]), изданной в это же время, автор разрабатывает и создает образ будущей школы, в основе которой лежат принципы самостоятельности учеников, их инициативы, состязательности, ответственности и самоконтроля.

Все три книги читаются и воспринимаются с большим интересом. Они написаны с искренним уважением к читателю, никого и ничему не поучают, но вызывают живую мысль и желание поспорить с автором. На наш взгляд, они значимы и актуальны и в настоящее время. На примере этих книг видно, насколько сильно претерпели изменения те авторские мировоззренческие взгляды на образование, которые ему были присущи в первые десятилетия его профессионально-педагогической и научной деятельности.

2. Под влиянием происходящих событий в Украине и дальнейшей демократизацией общественной жизни страны, в том числе, образования, совершенствования его законодательной базы, автор вместе со своими коллегами издает в 2004 году две книги, одна из которых «Восхождение» [159] (соавторы В. С. Курило, А. А. Чау-

сов), вторая — «Новый психолого-педагогический проект воспитательно-учебного процесса» [170] (соавтор В. В. Третьяченко).

В первой из них с помощью особых сценариев проведения цикловых занятий раскрывается ступенчатый путь восхождения учащихся и студентов на вершины их индивидуальных возможностей и способностей на основе собственных программ, ориентированных на достижение тех или иных личных успехов и достижений в основных видах деятельности.

Во второй книге предпринята попытка выстроить нестандартный проект средней общеобразовательной школы, в которой были бы сбалансированы все основные нагрузки на составные стороны личности ученика в оптимальном режиме. В основу проекта заложены принципиально новые целевые установки, ориентированные не столько на усвоение знаний, сколько на приобретение жизненно важных качеств — физических, психических и особенно интеллектуальных, социально-нравственных (духовных). В соответствии с ними выстроены последовательные блоки по реализации целевых установок, в том числе содержательный блок, технологический и итоговый — контрольно-диагностический.

Весь проект пронизан верой в возможности учеников и заботой об их здоровье и будущей судьбе.

3. Спустя два года (2006 г) выходит в свет новая книга Б. И. Коротяева под названием «Диалектика недостающего и избыточного в образовательном пространстве» [158] (соавторы В. С. Курило, В. В. Третьяченко). И она снова потрясает глубиной и нестандартностью педагогического мышления как ведущего автора, так и его коллег. Она фактически вторгается в область философского осмысления всего того, что делается в образовательном пространстве и с помощью использования таких новых для педагогики понятий, как «недостающее» и «избыточное», раскрывает те скрытые механизмы, которые лежат в основе двух взаимно противоположных и вместе с тем единых процессов — созидательных и разрушительных, порождаемых названными феноменами. Эти процессы являются фундаментальными и присутствуют в каждый те-

кущий момент и во всех нишах, и сегментах образования, а также в жизни каждого участника образовательного пространства. Сверхзадача последнего, по мнению авторов, — это научиться своевременно и в нужном месте распознавать скрытые феномены и по мере возможности брать их под педагогический контроль и самоконтроль, давая простор для проявления созидательных процессов и подавляя или блокируя разрушительные.

Как и все предыдущие, обсуждаемая книга в меру критична и вместе с тем пафосна и оптимистична, устремлена вся в будущее. Она посвящена проблеме, которая в истории педагогической мысли еще ни разу не обсуждалась, в связи с чем заслуживает внимание, тщательного изучения и уважения.

ОБЩИЕ ВЫВОДЫ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Профессионально-педагогические и теоретико-педагогические взгляды Б. И. Коротяева, изложенные в его многочисленных трудах во второй половине XX и начале XXI столетия, прошли сложный путь развития и под влиянием события в стране и внутренней логики движения собственной мысли подвергались существенным изменениям, приведшим к формированию его целостного педагогического мышления и нового видения проблем современного образования. В итоге, по сравнению со всеми другими работами, изданными в этот период времени, они имеют существенные отличия. *Первое* состоит в том, что все другие исследования ориентированы на действующие образовательные стандарты и на поиск внутренних ресурсов и возможностей их совершенствования. *Второе отличие*. Никто из исследователей не допускает даже мысли о возможности создания свободного педагогического пространства профессионально-педагогического характера и разработки нового нестандартного проекта. И, наконец, *третье отличие* заключается в том, что в отличие от всех других исследователей в области педагогики только автор со своими коллегами вышел на осознание факта присутствия в образовательном пространстве скрытых феноменов «недостающего» и «избыточного» и острого дисбаланса между ними, который сложился в рукотворных образовательных проектах. Ученый вышел не только на их осознание, но и сумел обнаружить большую опасность для подрастающих поколений, которую несет данный дисбаланс.

Теоретико-педагогическое видение, понимание и толкование ключевых проблем современного образования, изложенное в многочисленных названных и неназванных трудах Б. И. Коротяева, охватывает широкий и представительный круг вопросов, связанных с развитием, становлением и взрослением личности на разных этапах обучения и в разных условиях — стандартных и нестандартных, несвободных и свободных, неблагоприятных и благоприятных.

Основной вектор направленности подобного теоретико-педагогического видения заключается в поиске и разработке таких принципиально новых педагогических идей и концепций и вытекающих из них новых стратегий, подходов, организационных решений по внедрению соответствующих технологий, которые бы позволяли всем участникам образовательных проектов с наибольшей полнотой реализовать свои творческие потенциальные способности и возможности. К числу разрабатываемых *педагогических идей* относятся такие: идея единства и взаимной обусловленности репродуктивной и творческой познавательной деятельности; идея демократизации высшей школы и защиты прав и свобод студентов на предмет реализации своих индивидуальных способностей и возможностей; идея наибольшего психолого-педагогического благоприятствования свободному развитию личности ученика и студента.

Идея единства и взаимной обусловленности репродуктивной и творческой познавательной деятельности получила развитие и конкретизацию в разработанной авторской концепции специализированного обучения учащихся творческой познавательной деятельности и ее процедурам, и операциям на основе предварительного ранжирования изучаемого теоретического материала той или иной учебной дисциплины. Использование данной методики обучения в экспериментальных условиях в ходе изучения различных дисциплин и на разных образовательных этапах показало ее возможности вести учащихся с фиксированных уровней творчества на более высокие. А темпы продвижения от одного уровня к другому обуславливаются особенностями изучаемого материала, спецификой его ранга и соответствующих познавательных процедур и операций.

Идея демократизации высшей школы и защиты прав и свобод студента на предмет реализации своих индивидуальных потребностей, способностей и возможностей, нашла свое развитие в разработанной концепции гибких педагогических технологий обучения, которая включает в себя совокупность новых педагогических понятий (пласт описания), новых закономерностей (пласт объяснения) и новых правил (пласт преобразования). В ней описаны такие поня-

тия, как: «полипредметное обучение», «монопредметное обучение», «промежуточно-блочное», «паспортизация уровней подготовленности студента», «публичная защита уровня подготовленности по итогам изучения учебной дисциплины» и другие. Раскрыты и обоснованы закономерные связи и отношения между ними, а также сформулированы правила следования данным закономерностям в вузовской практике. Концепция апробирована в экспериментальных условиях и прошла частичную научно-общественную экспертизу.

Идея наибольшего психолого-педагогического благоприятствования свободному развитию личности на всех ее уровнях взросления и образования в средней школе, и личности студента в процессе обучения и образования в вузе нашла отражение в развернутом виде в процессе обсуждения диалектики «недостающего» и «избыточного». В ходе этого обсуждения вызревает соответственно и новая концепция уравнивания «недостающего» и «избыточного» в образовательном пространстве. В концепции наработаны все ее составные, т.е. определены ключевые понятия, сформулированы и обоснованы закономерности уравнивания «недостающего» и «избыточного», а также определены правила преобразования образовательной практики в соответствии с данными закономерностями.

Подводя итоги обсуждения теоретико-педагогического видения, понимания и толкования наиболее острых и актуальных проблем современного образования в трудах Б. И. Коротяева, отметим, что во многих работах (где-то открыто, где-то в подтексте) высказывается мысль о существовании везде и всюду двух единых и взаимно противоположных явлений — явления созидания и явления разрушения, в основе которых лежат некие скрытые и открытые внешние и внутренние силы — либо созидательные, либо разрушительные. Они проявляют себя независимо от воли и сознания человека в соответствии с объективными законами построения вселенной, всего мироустройства, в том числе и образовательного, рукотворного и нерукотворного, т.е. свободного или естественного.

В рамках педагогической науки пока не проведено ни одного исследования, которое бы приоткрывало в какой-то мере соперничество и конкуренцию этих сил в процессе развития личности на разных этапах ее становления и взросления в образовательном пространстве как стандартном, так и нестандартном. Можно с уверенностью предположить, что в случае проведения таких исследований даже в самом начальном пробном варианте всех участников осуществления рукотворных образовательных проектов ждут открытия и неожиданности крупного масштаба. Они могут повлиять на пересмотр и переосмысление как принятой национальной доктрины образования, так и всей действующей практики образования.

Анализ и осмысление в целом наиболее крупных и фундаментальных его работ позволяет выйти на понимание того, насколько сложной, многоаспектной и противоречивой является внутренняя и скрытая сторона всей образовательной практики буквально на всех уровнях и во всех ее составляющих. За ее внешней стороной, вполне понятной, видимой, наблюдаемой и прозрачной, теоретически просчитанной, многократно раз обоснованной и исторически выверенной, стоят такие скрытые явления, как: порядок и хаос, созидание и разрушение, недостающее и избыточное, благоприятное и неблагоприятное. Они проявляют себя как дуалистические взаимополярные во всех фрагментах реальной педагогической действительности, какой бы из фрагментов или какую-то часть действительности мы не выделили для наблюдения и рассмотрения.

Если такой взгляд признать достоверным и состоятельным, то, видимо, предстоит переосмыслить всю технологию и практику образования и обучения в средней и высшей школе, начиная с цели на «входе» и до ее реализации на «выходе». При этом речь идет не о деталях и частностях, не об отдельных эпизодах или событиях, не об отдельных фрагментах, а о массовых, устойчивых и повторяемых процессах образования, разыгрывающихся ежедневно в любой средней или высшей школе.

Осмысливая общие итоги исследования, посвященного творчеству Б. И. Коротяева, подчеркнем, что оно не претендует на полное и исчерпывающее описание и объяснение. Мы попытались извлечь из богатейшего творчества лишь самую малую часть, лежащую в верхних пластах его крупных произведений. Мы имеем в виду ту часть, которая в наших глазах является наиболее интересной, значимой и актуальной. За пределами этой части в трудах Б. И. Коротяева осталось еще много не замеченного и не раскрытого нами, но не менее важного и полезного как для науки, так и для практики образования. Поэтому это нечто скрытое, но присутствующее в творчестве Б. И. Коротяева ждет своих исследователей.

Заканчивая анализ, заметим, что в период современных трансформаций в системе образования, педагогики-практики, все больше и больше используя новые технологии обучения, обращаются к педагогам-классикам. Накопленные педагогические зерна истории представляют ценнейший материал для совершенствования процесса обучения и подготовки молодежи к жизни и профессиональной деятельности. Именно поэтому пропаганда педагогического наследия среди молодых учителей и студентов имеет огромное значение для правильного определения профессионального креста.

Так, цикл публичных лекций, проведенный в Лисичанском педагогическом колледже в рамках Дней науки, был посвящен теоретико-педагогическим взглядам Б. И. Коротяева. Слушатели – студенты колледжа, педагоги Лисичанска и Луганщины, ученые Луганского национального университета имени Тараса Шевченко вместе с лектором могли совершить удивительное путешествие в историю педагогики, которая ярко и с мастерством представлена в многочисленных научных трудах Б. И. Коротяева.

Жизнь и деятельность известного педагога на каждом этапе обуславливалась потребностями его практической деятельности в должности учителя, руководителя, ученого. Учитывая, что среди слушателей были представители молодых учителей, директоров школ, каждый для себя в лице Б. И. Коротяева увидел образец про-

фессиональной чести, человеческого достоинства и умения служить Отчизне и ее будущему.

В последующих обсуждениях лекционного материала представители различных образовательных уровней отмечали наивность, суждения ученого, оптимизм взглядов, с которыми нельзя было безоговорочно согласиться, но при этом всеобщее одобрение вызвало то, что их автор сам впоследствии пересматривает и публично критикует.

Идея единства и взаимной обусловленности репродуктивной и творческой познавательной деятельности, которой посвятил немало времени Б. И. Коротяев, находит сегодня свое практическое воплощение в работе отдельных учителей, в процессе преподавания циклов дисциплин и даже в системе работы целой школы. Поэтому лектора прерывали для обмена опытом и обсуждения коллегами вопросов специализированного обучения учащихся творческой познавательной деятельности, ее процедурам и операциям на основе предварительного ранжирования изучаемого теоретического материала.

С особым интересом и тревогой педагоги восприняли анализ, осмысление и выводы Б. И. Коротяева относительно положения дел и перспектив развития высшей школы. Представители управленческих кругов (директора школ, методисты районных и городских отделов образования) отметили, что в современной школе имеется высокий процент учителей, которые не подготовлены к выполнению своих профессиональных обязанностей. Поэтому слушатели с абсолютным согласием «говорили» с Б. И. Коротяевым, обсуждая «Диалектику «недостающего» и «избыточного», «Педагогику в вопросах, ответах и прогностических ожиданиях».

Слушателей потрясло понимание автором причин данного обстоятельства, с одной стороны, случайностью педагогического выбора, с другой — низким уровнем профессиональной подготовки в вузах педагогического профиля. Беспереывными было перечисление у современной молодежи «недостающих» и «избыточных» качеств, которые имеют место в ежедневной жизни, окружающей

каждого из нас, представляющих взаимную противоположность и вместе с тем единых процессов созидания и разрушения.

Пожалуй самое большое одобрение присутствующих получило сомнение и мотивация полного отказа ученого от содержания и значения понятия «воспитание». Под звуки аплодисментов, раздававшихся в зале, учителя выразили полное согласие с Б. И. Коротяевым об утрате актуальности той прежней деятельности, которая так прочно «засела» в науке и практике.

Обсуждение идей Б. И. Коротяева не ограничилось стенами аудитории. После завершения цикла публичных лекций в отдельных беседах учителя и воспитатели были благодарны встрече и знакомству с автором; не оставило равнодушными слушателей и интересное содержание его педагогического наследия. Все с радостью заявляли, что среди большого круга авторитетных ученых есть один, который никогда не подстраивал свои взгляды под существующую систему, был верен ученику, учителю, педагогике, сохранял профессиональное самообладание, верил в торжество добра и, самое главное, видел намного дальше своих современников. Имя этого ученого – Б. И. Коротяев.

БИБЛИОГРАФИЯ РАБОТ Б. И. КОРОТЯЕВА

1. Коротяев Б.И. Взаимосвязь репродуктивной и творческой деятельности при усвоении знаний (на укр. яз.) // Радянська школа. — 1969. — № 11.
2. Коротяев Б.И. Взгляд на частное образование изнутри // В сб.: Сквозь тернии... — Харьков, 2001 (на укр. яз.). — С. 86-97.
3. Коротяев Б.И. Вооружать учащихся методом научного познания учебного предмета // Советская педагогика. — 1965. — № 9.
4. Коротяев Б.И. За систему воспитательной работы // Радянська школа. — 1965. — № 4. — С. 63-69.
5. Коротяев Б.И. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. — Т. I. — Луганск: Альма-матер, 2006. — 480 с.
6. Коротяев Б.И. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. — Т. II. — Луганск: Альма-матер, 2006. — 576 с.
7. Коротяев Б.И. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. — Т. III. — Луганск: Альма-матер, 2006. — 376 с.
8. Коротяев Б.И. Избранные педагогические сочинения. Т. IV. — Луганск: Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2009. — 416 с.
9. Коротяев Б.И. Ищу единомышленников // Учительская газета. — 1987. — № 82 (8863). — 14 июля. — С. 3.
10. Коротяев Б.И. К вопросу соотношения убеждения и упражнения в нравственном воспитании учащихся // Педагогическую науку и передовую практику – школе. — Сыктывкар, 1963. — С. 104-114.
11. Коротяев Б.И. К проблеме преобразования науки в учебный предмет // Вопросы повышенной эффективности теоретических исследований в педагогической науке. — М.: АПН СССР, 1976. — Ч.1.
12. Коротяев Б.И. Краматорский экономико-гуманитарный институт — новая генерация вузов Украины. — Краматорск: Изд-во центра производительности Министерства труда и социальной политики Украины, 2001. — 236 с.
13. Коротяев Б.И. Методы обучения основам наук и познавательная деятельность учащихся // В кн.: Общедидактические проблемы методов обучения. — М.: АПН СССР, 1977.

14. Коротяев Б.И. Методы познания в учебном процессе // Советская педагогика. — 1971. — № 9.
15. Коротяев Б.И. Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів. — Київ: Радянська школа, 1971. — 176 с.
16. Коротяев Б.И. Методы учебно-познавательной деятельности учащихся (состав, функции, закономерности, принципы и способы формирования): автореф. дис. доктора пед. наук. — М., 1979.
17. Коротяев Б.И. Методы учебно-познавательной деятельности учащихся (состав, функции, закономерности, принципы и способы формирования): дис. доктора пед. наук. — М., 1979.
18. Коротяев Б.И. Некоторые способы обучения приемам логического мышления (на укр. яз.) // Радянська школа. — 1969. — № 5.
19. Коротяев Б.И. О воспитании характера // В сб.: В помощь учителю Коми АССР. — Сыктывкар, 1961. — С. 27-34.
20. Коротяев Б.И. О детском самоуправлении // В сб.: В помощь учителю Коми АССР. — Сыктывкар, 1961. — С. 34-41.
21. Коротяев Б.И. О некоторых психофизиологических механизмах репродуктивного и творческого познания в учебном процессе // В сб.: Формирование у учащихся стремления к самообразованию: материалы 1-й проблемной конференции. — Волгоград: ВГПИ, 1969. — С. 229-244.
22. Коротяев Б.И. О педагогических целях общественно-полезного труда школьников // Народное образование. — № 3. — 1959. — С. 51-52.
23. Коротяев Б.И. Об организации общешкольного коллектива // В сб.: Материалы съезда учителей Коми АССР. — Сыктывкар, 1956. — С. 87-98.
24. Коротяев Б.И. Обучение приемам умственной деятельности // Народное образование. — 1971. — № 9.
25. Коротяев Б.И. Обучение учащихся познавательной деятельности — необходимое условие их подготовки к самообразованию // В кн.: Подготовка учащихся к самообразованию — актуальная задача школы. — Волгоград, ВГПИ. — 1976.
26. Коротяев Б.И. Общая структура объекта и предмета педагогики // Советская педагогика. — 1981. — № 3.

27. Коротяев Б.И. Опыт структурирования в преподавании курса педагогики (на укр. яз.) // Радянська школа. — 1986. — № 12.
28. Коротяев Б.И. Педагогика в вопросах, ответах и прогностических ожиданиях: учеб. пособие. — Донецк: Лебедь, 2000. — 164 с.
29. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий: учебное пособие. — Москва: Просвещение, 1986. — 280 с.
30. Коротяев Б.И. Педагогика на распутье: научно-публицистические заметки. — Славянск, 1996. — 158 с.
31. Коротяев Б.И. Психология приходит на урок // Народное образование. — 1964. — № 5.
32. Коротяев Б.И. Развитие самостоятельности и творческой активности учащихся в обучении // Советская педагогика. — 1972. — № 4.
33. Коротяев Б.И. Роль педагогической теории в подготовке учителя // Советская педагогика. — 1985. — № 1.
34. Коротяев Б.И. Способы оптимизации усвоения учащимися знаний (на укр. яз.) // Радянська школа. — 1972. — № 8.
35. Коротяев Б.И. Убеждение и упражнение в нравственном воспитании учащихся: автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 1964. — 20 с.
36. Коротяев Б.И. Учение — процесс творческий. — М.: Просвещение, 1980. — 120 с.
37. Коротяев Б.И. Учение — процесс творческий: Книга для учителя: Из опыта работы. — 2-е изд., доп. и испр. — М.: Просвещение, 1989. — 159 с.
38. Коротяев Б.И. Учить овладевать знаниями (на укр. яз.) // Радянська школа. — 1970. — № 11.
39. Коротяев Б.И. Школа преодоления и самосозидания. — К.: Знание, 1999. — 187 с.
40. Коротяев Б.И. Якою має бути сучасна педагогіка // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2004. — № 5. — С. 22-24.
41. Коротяев Б.И., Александров Г.Н. Формирование у школьников творческой познавательной деятельности (на укр. яз.) // Радянська школа. — 1980. — № 6.
42. Коротяев Б.И., Болгова Т., Лобач А., Косолапова Н. Разви-

тие логического мышления учащихся (на укр. яз.) // Початкова школа. — 1971. — № 3.

43. Коротяев Б.И., Головкин М.Б., Хозяинов В.И. Структурирование учебного материала — необходимое условие обучения учащихся методам науки // В сб.: Активизация усвоения знаний школьниками на основе применения методов науки в обучении. — Казань: КТПИ, 1981.

44. Коротяев Б.И., Головкин С.Г. Система контроля, измерения и оценивания знаний студентов в учебном процессе. — Луганск: “Альма-матер”, 2006. — С. 134-142.

45. Коротяев Б.И., Гришин Е.О., Устенко О.А. Педагогіка вищої школи. — К.: НМК ВО, 1990. — 176 с.

46. Коротяев Б.И., Гришин Э.А., Устенко А.А. Педагогика высшей школы. — К., 1991.

47. Коротяев Б.И., Кудыма А.П. О логической подготовке будущего учителя // В сб.: Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе. — М.: ИОП АПН СССР, 1972. — т. 2.

48. Коротяев Б.И., Курило В.С. Новые стратегии образования и старые тупики // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти. — Луганськ, 2005. — С. 3-9.

49. Коротяев Б.И., Курило В.С. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя: монографія. — Луганськ: Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. — 308 с.

50. Коротяев Б.И., Курило В.С. Проблема ожиданий в образовательном пространстве и вызовы времени и жизни // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: інноваційний розвиток освітніх систем: матеріали ІV Міжнар. наук.-практ. конф. (3-5 жовтня 2007 р.). — Ч. 3. — С. 76-82.

51. Коротяев Б.И., Курило В.С., Третьяченко В.В. Диалектика «недостающего» и «избыточного» в образовательном пространстве. — Луганськ: Альма-матер, 2007. — 240 с.

52. Коротяев Б.И., Курило В.С., Чаусов А.А. Восхождение. — Луганск: Альма-матер, 2003. — 205 с.

53. Коротяев Б.И., Луценко В.С., Чепига В.Т. Проблема формирования творческой деятельности учащихся // Формирование познавательной самостоятельности школьников и студентов. — Тюмень, 1982.

54. Коротяев Б.И., Мирошниченко М.В. О сущности познавательной деятельности студентов // В сб.: Высшее и среднее педагогическое образование (на укр. яз.). — Киев: Высшая школа, 1975. — вып. 9.
55. Коротяев Б.И., Мирошниченко М.В. О целостном подходе к изучению в школе учебного предмета // Радянська школа. — 1980. — № 2.
56. Коротяев Б.И., Мирошниченко М.В., Коротяева М.Б. Особенности овладения учащимися научными знаниями и методами (на укр. яз.) // Радянська школа. — 1978. — № 1.
57. Коротяев Б.И., Патлачук В.Н. О некоторых принципиальных вопросах современной теории и практики образования // Проблемы образования: науч.-метод. сб. — Киев, 2000. — вып. 21. (на укр. яз.). — С. 271-279.
58. Коротяев Б.И., Пидкасистый П.И. Вопросы структурного анализа общей и отраслевой теорий воспитания учащихся. — Москва: МЭИ, 1982. — 74 с.
59. Коротяев Б.И., Пидкасистый П.И. Организация деятельности ученика на уроке. — Москва: Знание, 1985. — 80 с.
60. Коротяев Б.И., Пидкасистый П.И., Хозяинов В.И. Совершенствование учебного процесса // Совр. высш. шк. — 1980. — № 3.
61. Коротяев Б.И., Пидкасистый П.И., Хозяинов В.И. Структурирование курса физики. — Вестник высшей школы. — М., 1980. — № 10.
62. Коротяев Б.И., Сариев В., Коротяева М.Б. Проблема построения учебного предмета и обучения (на укр. яз.) // Радянська школа. — 1974. — № 9.
63. Коротяев Б.И., Третьяченко В.В. Новый психолого-педагогический проект воспитательно-учебного процесса. — Луганск: Глобус, 2004. — 192 с.
64. Коротяев Б.И., Хозяинов В.И. О некоторых путях формирования продуктивной познавательной деятельности // Проблемы интенсификации учебной деятельности студентов. — М., 1982.
65. Пидкасистый П.И., Коротяев Б.И., Хозяинов В.И. Теоретические основы обучения студентов знаниям и методам познавательной деятельности // Современная высшая школа. — 1980. — № 3 (31). — С. 189-206.

ЛИТЕРАТУРА

1. Активні форми навчання студентів: Методичні рекомендації / М-во нар. Освіти УРСР. — К.: ВУМК, 1990. — 32 с.
2. Алексюк А. Концепція вихідних засад демократизації навчального процесу в освітніх закладах України / В зб.: Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. — Київ: Школяр, 1997.
3. Алексюк А. М. Развитие теории общих методов обучения в советской педагогике (1917-1971): автореф. дис. докт. пед. наук. — Киев, 1973. — 94 с.
4. Алексюк А. М. Эффективность методов обучения на уроке. — К.: Радянська школа, 1965. — 234 с.
5. Альтернативні ідеї, підходи і технології навчання та освіти: Тези доповідей / ТІНГ, ТІНО, ТКІ. — Тернопіль, 1993. — 250 с.
6. Амонашвили Ш. А., Загвязинский В. И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования // Педагогика. — 2000. — №2. — С. 11-16.
7. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. — М.: АПН РСФСР, 1960. — 486 с.
8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — Л.: ЛГУ, 1968. — 339 с.
9. Андреев И. Д. О методах научного познания. — М.: Наука, 1964. — 184 с.
10. Андросюк В. Н. Физическая подготовка студентов в условиях гибких педагогических технологий обучения: дис. канд. пед. наук. — Тернополь, 1992. — 160 с.
11. Анохин П. К. Особенности афферентного аппарата условного рефлекса и их значение для психологии // Вопросы психологии. — 1955. — № 6. — С. 16-38.
12. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. — М.: Высшая школа, 1976. — 200 с.
13. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе. — М.: Высшая школа, 1974. — 384 с.

14. Астахова М. И., Панов Н. И. О разработке научных основ концепции перестройки высшей школы // Проблемы высшей школы. — 1992. — вып. 76. — С. 3-8.

15. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: автореф. дис. докт. пед. наук. — М., 1973. — 51 с.

16. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. — М.: Педагогика. — 1977. — 256 с.

17. Бабанский Ю. К. Проблемы оптимизации педагогического процесса в общеобразовательной школе. — М., 1983.

18. Багишаев З. Я. Приоритеты современного образования и стратегия его развития // Педагогика. — 2003. — № 9. — С. 10-14.

19. Баранов С. П. Лекции по теории обучения. — М., 1972. — 63 с.

20. Бардовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2000. — 304 с.

21. Беляев М. А. Познавательные задачи в обучении литературе. — В кн.: Новые исследования в педагогических науках. — М., 1968. — вып. 12. — С. 13-18.

22. Бернштейн Н. А. Новые линии развития в физиологии и их соотношение с кибернетикой // Вопросы философии. — 1962. — № 8. — С. 70-85.

23. Бернштейн Н. А. Пути и задачи физиологии активности // Вопросы философии. — 1962. — № 6. — С. 85-86.

24. Бернштейн Н. А. Пути развития физиологии и связанные с ними задачи кибернетики. — В кн.: Биологические аспекты кибернетики. — М., 1962. — С. 52-58.

25. Бех І. Законопротіп сучасного виховного процесу // Дошкільне виховання. — 2004. — № 2.

26. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. — Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. — К.: Либідь, 2003. — 280 с.

27. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. — Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. — К.: Либідь, 2003. — 344 с.

28. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность. (Философские размышления о жизненных проблемах). — М., 1990.
29. Битинас Б. П. О характере теоретических и эмпирических закономерностей педагогического процесса // XXV Герценовские чтения. — Л., 1972.
30. Блонский П. П. Избранные психологические произведения. — М.: Просвещение, 1964. — 547 с.
31. Богоявленский Д. Н. Приемы умственной деятельности и их формирование у школьников // Вопросы философии. — 1969. — № 2. — С. 25-38.
32. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1966. — 307 с.
33. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. — М.: АПН РСФСР, 1959. — 348 с.
34. Богуславский М. В. Синергетика и педагогика // Magister. — 1995. — № 2.
35. Божович Л. И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема. — В кн.: Известия АПН РСФСР. — М., 1951. — С. 3-28.
36. Болдырев Н. И., Гончаров Н. К., Есипов Б. П., Королев Ф. Ф. Педагогика. — М., 1968.
37. Болонський процес: Документи . — К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004 . — 168 с.
38. Бондар В. І. Дидактика. — К., Либідь, 2005. — 264 с.
39. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика. — 2001. — № 1. — С. 17-24.
40. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 37-43.
41. Бунаков Н. Ф. Избранные педагогические сочинения. — М.: АПН РСФСР, 1953. — 412 с.
42. Буряк В. К. Теория и практика самостоятельной работы школьников: автореф. дис. докт. пед. наук. — Тбилиси, 1986. — 35 с.

43. Ваховский Л. Ц. Методология историко-педагогических исследований: постановка проблемы // Шлях освіти. — 2005. — №2. — С. 7-11.

44. Ваховский Л. Ц. Проблема человека в современной философии образования // Человек. Время. Гуманизм: Сб. науч. и публ. ст. — Луганск, 1998. — С. 161-172.

45. Вахтеров В. П. Всеобщее обучение. — М., 1897. — 216 с.

46. Ващенко Г. Г. Вибрані педагогічні твори. — Дрогобич : Відродження, 1997. — 214 с.

47. Вентцель К. Н. Новые пути воспитания и образования детей. — М., 1910. — 110 с.

48. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. — М., 1991. — 206 с.

49. Вилькеев Д. В. Методы научного познания в школьном обучении. — Казань: Таткнигоиздат, 1975. — 160 с.

50. Вилькеев Д. В. Роль гипотезы в обучении // Советская педагогика. — 1967. — № 6. — С.59-67.

51. Вилькеев Д. В. Соотношение индуктивных и дедуктивных методов познания в школьном обучении // Советская педагогика. — 1973. — № 2. — С. 37-46.

52. Виненко В. Г. Познавательная модель самоорганизации в экологическом образовании. — Саратов, 1998.

53. Вишневський О. Концепція демократизації українського виховання / В зб.: Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. — Київ: Школяр, 1997.

54. Вовк Л. П., Падалка О. С. та ін. Педагогічна освіта України: національні традиції та європейські інновації. Матеріали науково-практичної конференції. Секція IV. Проблеми змісту педагогічної підготовки в умовах європейського освітнього та інтеграційного процесу. — К.: „МП Леся”, 2006. — 240 с.

55. Вопросы методов педагогических исследований / Под ред. М. Н. Скаткина. — М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1973. — 218 с.

56. Воспитание познавательной активности и самостоятель-

ности учащихся: Сб. статей / Под ред. Н. А. Половниковой и Д. В. Вилькеева. — Казань, 1970. — 68 с.

57. Вульф П. З., Ивано В. П. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках. — М., 1997. — 288 с.

58. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія. — К., 1995.

59. Гальперин П. Я. и др. Проблема формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Вопросы философии. — 1963. — № 5. — С.61-72.

60. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». — Автореф. дис. докт.психол.наук. — М., 1965. — 51 с.

61. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — В кн.: Исследование мышления в советской психологии / Под ред. Е. В. Шороховой. — М.: Наука, 1966. — С.236-277.

62. Гаманю О. А. Развитие творческой познавательной деятельности учащихся в процессе изучения теоретического материала: дис. канд. пед. наук. — Краматорск, 1999.

63. Ганелин Ш. И. Дидактический принцип сознательности. — М.: АПН РСФСР, 1961. — 223 с.

64. Гербар И. Ф. Избранные педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз, 1940. — 289 с.

65. Герд А. Я. Избранные педагогические труды. — М.: АПН РСФСР, 1953. — 208 с.

66. Гершунский Б. С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? // Педагогика. — 2001. — №10. — С. 3-12.

67. Гершунский Б. С. К вопросу о сущности законов педагогики // Советская педагогика. — 1979. — № 7.

68. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. — М.: Совершенство, 1998. — 605 с.

69. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — Берлин, 1923. — М., 1995.

70. Гинецинский В. И. Образовательный стандарт — проблема теоретической педагогики // Педагогика. — 1999. — № 8. — С. 12-15.

71. Головки С. Г. Наукові засади розвитку творчої пізнавальної діяльності учнів у вітчизняній педагогіці (20-ті — середина 80-х років ХХ ст.): дис. канд. пед. наук. — Луганськ, 2006.

72. Гохберг О. С. Проблема розробки та реалізації гнучких педагогічних технологій навчання у вищих навчальних закладах: автореф. дис. канд. пед. наук. — К., 1995.

73. Давыдов В. В. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего // Возрастная и педагогическая психология: Тексты. — М.: Изд-во МГУ, 1992. — С.109-119.

74. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 424 с.

75. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: Интор, 1996. — 344 с.

76. Данилов М.А. Педагогический процесс и его диалектика // Советская педагогика. — 1970. — № 7. — С. 99-107.

77. Данилов М. А., Малинин В. Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов // Советская педагогика. — 1971. — № 1. — С. 73-95.

78. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». — К.: Райдуга, 1994. — 62 с.

79. Дидактика средней школы / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. — М.: Просвещение, 1975. — 303 с.

80. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз, 1956. — 374 с.

81. Днепров Э. Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». — М., 1996.

82. Добрынин Н. Ф. О значимости получаемых учащимися знаний // Вопросы психологии. — 1960. — № 1. — С. 42-50.

83. Долженко Л. В. Бесплезные мысли или еще раз об образовании / Философское образование для ХХІ века. — М., 1992.

84. Дьюи Д. Школа и общество: Перевод с англ. — М., 1981.
85. Евдокимов В. И. Использование средств наглядного обучения в условиях проблемно-поисковой деятельности учащихся: автореф. дис. докт. пед. наук. — Киев, 1996.
86. Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. — 2003. — 260 с.
87. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. — К.: Політехніка, 2003. — 195 с.
88. Загвязинский В. И. Противоречия учебного процесса и способы их разрешения // Советская педагогика. — 1970. — № 12. — С. 20-29.
89. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры реальная политика развития образования // Педагогика. — 2005. — № 6. — С. 10-14.
90. Закон України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту» // Голос України. — 1996. — 25 жовтня.
91. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. — М.: Просвещение, 1968. — 173 с.
92. Запорожец А. В. Развитие восприятия и деятельность // Вопросы психологии. — 1967. — № 1. — С. 11-16.
93. Зинченко В. П. Дистанционное образование: к постановке проблемы // Педагогика. — 2000. — № 2. — С. 23-34.
94. Зинченко В. П. Продуктивное восприятие // Вопросы психологии. — 1971. — № 6. — С. 27-42.
95. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. — М.: АПН РСФСР, 1961. — 562 с.
96. Зинченко П. И., Серeda Г. К. Непроизвольная память и обучение // Советская педагогика. — 1964. — № 12. — С. 37-45.
97. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знания. — М.: Педагогика, 1978. — 128 с.
98. Зорина Л. Я. К проблеме ознакомления учащихся с мето-

дами научного познания. — В кн.: Новые исследования в педагогических науках. — М., 1971. — № 4. — С.47-51.

99. Зорина Л. Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика. — 1996. — № 4.

100. Ильин В. С. Проблемы воспитания потребности в знании у школьников. — Автореф. дис. докт.пед.наук. — М., 1971. — 36 с.

101. Ильина Т. А. Педагогика. — М., 1984.

102. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения. — М.: Знание, 1872, вып. 1. — 72 с; вып. 2. — 88 с.; вып. 3. — 78 с.

103. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. — С.-Петербург, 1885-1915. — С. 3-130.

104. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. — М., 1982.

105. Кедров Б. М. Проблемы логики и методологии науки. — М.: Наука, 1990. — 352 с.

106. Кедров Б. М. Психологический механизм научного открытия // Вопросы психологии. — 1969. — № 3. — С. 19-36.

107. Киричук О. Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу // Рідна школа. — 2000. — №10.

108. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. — Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1995. — 214 с.

109. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. — М., 1982.

110. Кононенко П. Концепція національної освіти / У зб.: Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. — Київ: Школяр, 1997.

111. Конституція України. Статті 34, 54.

112. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. — Київ: Школяр, 1997. — 149 с.

113. Корнетов Г. Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. — М., 1993.

114. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 43-49.

115. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. — М., 1994.
116. Коротяев Б.И. Взаимосвязь репродуктивной и творческой деятельности при усвоении знаний (на укр. яз.). — Радянська школа. — 1969. — № 11.
117. Коротяев Б.И. Взгляд на частное образование изнутри // В сб.: Сквозь тернии... — Харьков, 2001 (на укр. яз.). — С. 86-97.
118. Коротяев Б.И. Вооружать учащихся методом научного познания учебного предмета. — Советская педагогика. — 1965. — № 9.
119. Коротяев Б.И. За систему воспитательной работы. — Радянська школа. — 1965. — № 4. — С. 63-69.
120. Коротяев Б.И. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. — Луганск: Альма-матер, 2006.
121. Коротяев Б.И. К вопросу соотношения убеждения и упражнения в нравственном воспитании учащихся // В сб. Педагогическую науку и передовую практику — школе. — Сыктывкар, 1963. — С. 104-114.
122. Коротяев Б.И. К проблеме преобразования науки в учебный предмет // В сб.: Вопросы повышенной эффективности теоретических исследований в педагогической науке. — М.: АПН СССР, 1976. — ч.1.
123. Коротяев Б.И. Краматорский экономико-гуманитарный институт — новая генерация вузов Украины. — Краматорск, 2001. — 236 с.
124. Коротяев Б.И. Методы обучения основам наук и познавательная деятельность учащихся // В кн.: Общедидактические проблемы методов обучения. — М.: АПН СССР, 1977.
125. Коротяев Б.И. Методы познания в учебном процессе. — Советская педагогика. — 1971. — № 9.
126. Коротяев Б.И. Методы учебно-познавательной деятельности (на укр. яз.). — Киев: Радянська школа, 1971. — 176 с.
127. Коротяев Б.И. Методы учебно-познавательной деятельности учащихся (состав, функции, закономерности, принципы и способы формирования) — Автореф. дис. доктора пед. наук. — М., 1979.

128. Коротяев Б.И. Методы учебно-познавательной деятельности учащихся (состав, функции, закономерности, принципы и способы формирования): дис. доктора пед. наук. — М., 1979.

129. Коротяев Б.И. Некоторые способы обучения приемам логического мышления (на укр. яз.). — Радянська школа. — 1969. — № 5.

130. Коротяев Б.И. О воспитании характера // В сб. В помощь учителю Коми АССР. — Сыктывкар, 1961. — С. 27-34.

131. Коротяев Б.И. О детском самоуправлении // В сб. В помощь учителю Коми АССР. — Сыктывкар, 1961. — С. 34-41.

132. Коротяев Б.И. О некоторых психофизиологических механизмах репродуктивного и творческого познания в учебном процессе // В сб.: Формирование у учащихся стремления к самообразованию. — Волгоград: ВГПИ, 1969.

133. Коротяев Б.И. О педагогических целях общественно-полезного труда школьников // Народное образование. — № 3. — 1959. — С. 51-52.

134. Коротяев Б.И. Об организации общешкольного коллектива // В сб.: Материалы съезда учителей Коми АССР. — Сыктывкар, 1956. — С. 87-98.

135. Коротяев Б.И. Обучение приемам умственной деятельности // Народное образование. — 1971. — № 9.

136. Коротяев Б.И. Обучение учащихся познавательной деятельности — необходимое условие их подготовки к самообразованию // В кн.: Подготовка учащихся к самообразованию — актуальная задача школы. — Волгоград, ВГПИ. — 1976.

137. Коротяев Б.И. Общая структура объекта и предмета педагогики // Советская педагогика. — М., 1981. — № 3.

138. Коротяев Б.И. Опыт структурирования в преподавании курса педагогики (на укр. яз.). — Радянська школа. — 1986. — № 12.

139. Коротяев Б.И. Педагогика в вопросах, ответах и прогностических ожиданиях. — Донецк: Лебедь, 2000. — 164 с.

140. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий: учебное пособие. — Москва: Просвещение, 1986. — 280 с.

141. Коротяев Б.И. Педагогика на распутье (научно-публицистические заметки). — Славянск, 1996. — 158 с.
142. Коротяев Б.И. Психология приходит на урок // Народное образование. — 1964. — № 5.
143. Коротяев Б.И. Развитие самостоятельности и творческой активности учащихся в обучении // Советская педагогика. — 1972. — № 4.
144. Коротяев Б.И. Роль педагогической теории в подготовке учителя // Советская педагогика. — 1985. — № 1.
145. Коротяев Б.И. Способы оптимизации усвоения учащимися знаний (на укр. яз.) // Радянська школа. — 1972. — № 8.
146. Коротяев Б.И. Убеждение и упражнение в нравственном воспитании учащихся: автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 1964. — 20 с.
147. Коротяев Б.И. Учение — процесс творческий. — М.: Просвещение, 1980. — 120 с.
148. Коротяев Б.И. Учить овладевать знаниями (на укр. яз.) // Радянська школа. — 1970. — № 11.
149. Коротяев Б.И. Школа преодоления и самосозидания. — К.: Знання, 1999. — 187 с.
150. Коротяев Б.И. Якою бути сучасній педагогіці // Директор школи, ліцея, гімназії. — 2004. — № 5.
151. Коротяев Б.И., Александров Г.Н. Формирование у школьников творческой познавательной деятельности (на укр. яз.) // Радянська школа. — 1980. — № 6.
152. Коротяев Б.И., Болгова Т., Лобач А., Косолапова Н. Развитие логического мышления учащихся (на укр. яз.) // Початкова школа. — 1971. — № 3.
153. Коротяев Б.И., Головкин М.Б., Хозяинов В.И. Структурирование учебного материала — необходимое условие обучения учащихся методам науки // В сб.: Активизация усвоения знаний школьниками на основе применения методов науки в обучении. — Казань, КТПИ, 1981.
154. Коротяев Б.И., Головкин С.Г. Система контроля, измере-

ния и оценивания знаний студентов в учебном процессе. — Луганск: “Альма-матер”, 2006. — С. 134-142.

155. Коротяев Б.И., Гришин Э.А., Устенко А.А. Педагогика высшей школы. — К., 1991.

156. Коротяев Б.И., Кудыма А.П. О логической подготовке будущего учителя // В сб.: Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе. — М.: ИОП АПН СССР, 1972. — т. 2.

157. Коротяев Б.И., Курило В.С. Новые стратегии образования и старые тупики // В сб.: “Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти”. — Луганськ, 2005. — С. 3-9.

158. Коротяев Б.И., Курило В.С., Третьяченко В.В. Диалектика “недостающего” и “избыточного” в образовательном пространстве. — Луганськ: Альма-матер, 2007. — 240 с.

159. Коротяев Б.И., Курило В.С., Чаусов А.А. Восхождение. — Луганск: Альма-матер, 2003. — 205 с.

160. Коротяев Б.И., Луценко В.С., Чепига В.Т. Проблема формирования творческой деятельности учащихся // В сб.: Формирование познавательной самостоятельности школьников и студентов. — Тюмень, 1982.

161. Коротяев Б.И., Мирошниченко М.В. О сущности познавательной деятельности студентов // В сб.: Высшее и среднее педагогическое образование (на укр. яз.). — Киев: Высшая школа, 1975. — вып. 9.

162. Коротяев Б.И., Мирошниченко М.В. О целостном подходе к изучению в школе учебного предмета // Радянська школа. — 1980. — № 2.

163. Коротяев Б.И., Мирошниченко М.В., Коротяева М.Б. Особенности овладения учащимися научными знаниями и методами (на укр. яз.) // Радянська школа. — 1978. — № 1.

164. Коротяев Б.И., Патлачук В.Н. О некоторых принципиальных вопросах современной теории и практики образования // В сб.: Проблемы образования. Научно-методический сборник. — Киев, 2000. — вып. 21. (на укр. яз.). — С. 271-279.

165. Коротяев Б.И., Пидкасистый П.И. Вопросы структурного анализа общей и отраслевой теорий воспитания учащихся. — Москва: МЭИ, 1982. — 74 с.

166. Коротяев Б.И., Пидкасистый П.И. Организация деятельности ученика на уроке. — Москва: Знание, 1985. — 80 с.

167. Коротяев Б.И., Пидкасистый П.И., Хозяинов В.И. Совершенствование учебного процесса // Современная высшая школа. — 1980. — № 3.

168. Коротяев Б.И., Пидкасистый П.И., Хозяинов В.И. Структурирование курса физики / Вестник высшей школы. — М., 1980. — № 10.

169. Коротяев Б.И., Сариеенко В., Коротяева М.Б. Проблема построения учебного предмета и обучения (на укр. яз.) // Радянська школа. — 1974. — № 9.

170. Коротяев Б.И., Третьяченко В.В. Новый психолого-педагогический проект воспитательно-учебного процесса. — Луганск: Глобус, 2004. — 192 с.

171. Коротяев Б.И., Хозяинов В.И. О некоторых путях формирования продуктивной познавательной деятельности // В сб.: Проблемы интенсификации учебной деятельности студентов. — М., 1982.

172. Коротяева И.Б. Деловая игра как средство развития познавательной активности и профессиональных интересов студентов педагогического вуза на примере изучения иностранного языка: автореф. дис. канд. пед. наук. — К., 1989.

173. Коротяева М.Б. Развитие познавательной деятельности студентов как дидактическая проблема (на материале изучения курса педагогики): автореф. дис. канд. пед. наук. — К., 1980.

174. Корсак К. Педагогіка нового століття // Рідна школа. — 2001. — № 10.

175. Корчак Я. Как любить ребенка. Книга о воспитании. — М.: Политиздат, 1990. — 403 с.

176. Кошелев А.Л. Навчання студентів процедур і операціям творчої пізнавальної діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук. — Луганськ, 1995.

177. Краевский В.В. Воспитание или образование? // Педагогика. — 2001. — № 3. — С. 3-10.

178. Краевский В.В. Содержание образования — бег на месте // Педагогика. — 2000. — № 7. — С. 3-12.

179. Кремень В. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет // Рідна школа. — 1998. — № 11. — С. 53-57.

180. Кремень В., Табачник Д., Ткаченко В. Україна: альтернатива поступу. — К., 1996. — 793 с.

181. Кремень В., Ткаченко В. Україна: шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації. — К., 1999. — 446 с.

182. Кумарин В. Педагогике в пучине схоластики. — М., 1999.

183. Кумекер Л., Шейн Дж.С. Свобода учителя, свобода учить. — М.: Народное образование. — 1994. — 160 с.

184. Курило В.С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті. — Луганськ: ЛДПУ, 2000. — 460 с.

185. Леонтьев А.А. Деятельность, сознание, язык // Вопросы философии. — 1977. — № 12. — С. 66-68.

186. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии // Вопросы философии. — 1972. — № 9. — С. 95-108.

187. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — 3-е изд. — М.: МГУ, 1972. — 575 с.

188. Лернер И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин: автореф. дис. докт. пед. наук. — М., 1971. — 38 с.

189. Лернер И.Я. Познавательные задачи в обучении истории. — М.: Просвещение, 1968. — 94 с.

190. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. — М., 1980.

191. Лернер И.Я. Скаткин М.Н. О методах обучения // Советская педагогика. — 1965. — № 3. — С. 115-128.

192. Лозовая В.И. Целостный подход к формированию познавательной активности школьников: автореф. дис. докт. пед. наук. — Тбилиси.

193. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. В кн.:

Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. — М., 1963. — С. 215-274.

194. Ляшова Н.Д. Формування творчості молодших школярів на основі логічної підготовки (На матеріалі вивчення математики): автореф. дис. канд. пед. наук. — Харків, 1993.

195. Макаренко А.С. Воспитание гражданина. — М.: Просвещение, 1988. — 304 с.

196. Мальований Ю.І. Педагогічна сутність гуманізації навчання // Шлях освіти. — 1997. — № 2. — С. 6-10.

197. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. — М.: Просвещение, 1977. — 240 с.

198. Махмутов М.И. Проблемное обучения: Основные вопросы теории. — М.: Педагогика, 1975. — 210 с.

199. Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения. — В кн.: Исследование мышления в советской психологии / Под ред. Е.В.Шороховой, — М., 1966. — С. 349-387.

200. Менчинская Н.А. Психологические проблемы активности личности в обучении. — М., 1971. — 11 с.

201. Мирошниченко М.В. Формирование приемов учебно-познавательной деятельности у учащихся общеобразовательной школы: автореф. дис. канд. пед. наук. — Киев, 1975. — 22 с.

202. Никандров Н.Д. Методологические знания в педагогике // Советская педагогика. — 1984. — № 8.

203. Никандров Н.Д. На пути к гуманной педагогике // Советская педагогика — 1990. — № 9.

204. Огородник І.В., Русин М.Ю. Українська філософія в іменах. — К., 1997. — С. 327.

205. Огородников И.Т. Актуальные проблемы научно-педагогических исследований // Советская педагогика. — 1965. — № 3. — С. 3-13.

206. Огородников И.Т. Содержание и методика сравнительного изучения отдельных методов обучения в школе. — В кн.: Сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе. — М., 1969. — С. 4-13.

207. Олейник Р.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов: автореф. дис. канд. пед. наук. — Харьков, 1991.
208. Павлов И.П. Избранные труды. — М.: АПН РСФСР, 1951. — 616 с.
209. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. — М.: Просвещение, 1987. — 208 с.
210. Педагогика / Под ред. М.П.Ярмаченко. — К., 1986.
211. Педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого. — М., 1988.
212. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. — М., 1988.
213. Пидкасистый П.И. Процесс и структура самостоятельности учащихся в обучении: дис. докт. пед. наук. — М., 1971. — 432 с.
214. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. — М.: Педагогика, 1972. — 184 с.
215. Пидкасистый П.И. Сравнительная эффективность воспроизведения и творческих работ учащихся по истории. — В кн.: Сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе. — М., 1969. — С. 19-72.
216. Пидкасистый П.И., Горячев Б.П. Процесс обучения в условиях демократизации и гуманизации школы: Учебное пособие. — М., 1991.
217. Пидкасистый П.И., Коротяев Б.И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении. — М., 1978. — 78 с.
218. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. — К., 1998. — 342 с.
219. Погребний А. Освіта в Україні: час демократизації, час реформ / В зб.: Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. — Київ: Школяр, 1997.
220. Подласый И.П. Педагогика. — М., 1999.
221. Райков Б.Е. К практике исследовательского метода // Живая природа, 1925. — № 16-17. — С.229-232.
222. Ракитов А.И. Понятие науки и ее структура как объект общей теории науки. — В кн.: Проблемы методологии и логики науки. — Томск, 1965. — С.105-106.

223. Ракизов А.И. Природа научного исследования // Вопросы философии. — 1958. — № 12. — С. 3-49.
224. Ракизов А.И. Философские проблемы науки. — М.: Мысль, 1977. — 260 с.
225. Родигіна І.В. Гуманізація та гуманітаризація природничо-наукової освіти школярів: автореф. дис. канд. пед. наук. — Луганськ, 2000. — 18 с.
226. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. — М.: АПН РСФСР, 1958. — 351 с.
227. Русова С. Вибрані твори. — К.: Освіта, 1996. — 302 с.
228. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. — М-во освіти УРСР, НДІ педагогіки. — К.: Радян. школа, 1982. — 176 с.
229. Сариевко В.К. Содержание и методика творческого овладения учащимися знаниями и умениями: дис. канд. пед. наук. — М., 1974. — 204 с.
230. Свободное воспитание. Хрестоматия / Составитель и автор вступительной статьи Г.Б. Корнетов. — М.: РОУ, 1995. — 224 с.
231. Семкин В.С. Соотношение образовательной и нравственной подготовки будущего учителя: автореф. дис. канд. пед. наук. — Харьков, 1991.
232. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся // Народное образование. — 1966. — № 1. — С. 1-16.
233. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. — М.: Педагогика, 1971. — 208 с.
234. Скаткин М.Н. Современные проблемы дидактики в свете ленинской теории отражения // Советская педагогика. — 1970. — № 5. — С. 27-35.
235. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. — М., 1998.
236. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. — М.: Педагогика, 1974. — 192 с.
237. Сохор А.М. О методах обучения // Советская педагогика. — 1957. — № 2. — С. 77-85.

238. Стельмахович М. Концепція реформування педагогічної науки в Українській Державі / В зб.: Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. — Київ: Школяр, 1997.

239. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя. — Х.: НТУ “ХПІ”, 2004. — 111 с.

240. Степко М.Ф. Стратегія розвитку освіти в Україні / Зб. Управління якістю професійної освіти. — Донецьк, 2000. — С. 3-12.

241. Сухомлинский В.А. О воспитании. — М.: Политиздат, 1982. — 240 с.

242. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. — М.: Молодая гвардия, 1981. — 336 с.

243. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. — К.: Радянська школа, 1988. — 272 с.

244. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М.: МГУ, 1975. — 343 с.

245. Тестов В.А. Стратегия обучения в современных условиях // Педагогика. — 2005. — № 7. — С. 12-18.

246. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Болонський процес: цикли, ступені, кредити. — Х.: НТУ “ХПІ”, 2004. — 143 с.

247. Торндайк Э.Л. Процесс учения у человека. Перевод с англ. — М., 1935. — 160 с.

248. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. — М.: Учпедгиз, 1953.

249. Харламов И.Ф. Педагогика. — М., 1990.

250. Хозяинов В.И. Единство в овладении научными знаниями и методами познавательной деятельности студентов: дис. канд. пед. наук. — Краматорск, 1983.

251. Хриков Е.М. Управління навчальним закладом. — К.: Знання, 2006. — 365 с.

252. Цокор О.С. Категорія педагогічної свідомості в теорії та практиці професійної підготовки вчителя: автореф. дис. докт. пед. наук. — К., 1998.

253. Чепига В.Н. Формирование творческих познавательных

процедур у младших школьников: автореф. дис. канд. пед. наук. — Казань, 1982.

254. Ярмаченко М.П. Деякі методологічні питання управління системою освіти в Україні // Шлях освіти. — 1996. — № 1. — С. 15-19.

255. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. — 2-е изд., доп. — М.: Политиздат, 1974. — 447 с.

256. Яценко О.И. Практика — познание — мировоззрение. — К., 1980.

257. Яценко О.И. Целеполагание и идеалы. — К., 1977.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Истоки и эволюция взглядов Б. И. Коротяева в его воспоминаниях (фрагменты опубликованных работ автора)

Из воспоминаний о детстве и юности

I

Мое педагогическое кредо, сформировавшееся в результате 35-летней педагогической деятельности, большая часть которой отдана непосредственно детям, состоит в том, что высшее назначение учителя — пробуждать нравственные и духовные силы учащихся. Эти силы неисчерпаемы, и им подвластны поступки, характеры, судьбы. Учитель, сумевший понять эту простую и мудрую истину и воплотивший ее в свои повседневные учительские дела, — счастливейший человек.

Изначальным истоком нравственных и духовных сил человека служат сигналы типа: «А что, если..?», «Что и кто я?», «Что я смогу?», «Могу ли я, сумею ли я?», «Чего стою я?», «Могу ли я стать лучше, чем есть?».

Сколько помню себя и своих сверстников детские, подростковые и юношеские годы, эти сигналы и безудержная физическая активность бросали нас в непрерывную цепь состязаний, а иногда и толкали на отчаянные и дерзкие поступки. Состязались во всем: в играх, спорте, труде, поступках. Все происходило спонтанно. Была единственная область, где мы не состязались. Учение. Почему? Долго и мучительно искал я ответ на этот вопрос и в конце концов нашел, но до сих пор не уверен, правилен ли он.

Первые четыре года в учении я был лидером, а потом стал тяготиться, так как в глазах сверстников это абсолютно ничего не значило и никакой ценности не представляло. Только поэтому стал учиться, как все, с двойки на четверку, с четверки на тройку и снова на двойку. Такой категории учащихся пятерки учителя почти не ставят.

У подростков военных лет были другие ценности, и они жили всем тем, чем жила страна. В нашей среде уважали силу, мужество, ловкость, раннее возмужание.

Как и везде, мы тоже заменили в своем селе отцов, братьев, очень рано встали за плуг, взяли в руки топоры, вилы, косы и вместе с женщинами выполняли всю тяжелую колхозную работу. Этим гордились, жили в преодолении трудностей, не только состязались между собой, но и бросали вызов взрослым.

Часто вспоминаются особенно интересные случаи.

Нас было трое подростков. Между севом и сенокосом мы пахали поля под пары. Не помню, кому из нас пришла мысль, но все трое загорелись желанием пойти на рекорд. В те годы высшим достижением в деревне при вспашке земли однолемешным плугом и одной лошадью была вспашка за день 0,45 га. Мы же решили выполнить норму на каждого в половину гектара. Готовились долго, подбирали поле, подкармливали лошадей, берегли их и не устраивали гонки, а в этом мы частенько состязались. Наконец, этот день наступил. Поднялись раньше обычного, в 6 ч утра были уже на пахоте. Работали как никогда, с вдохновением. Когда солнце село, была уложена в намеченных ранее границах последняя борозда. Помню, физически мы были измотаны до предела, но сознание победы переполняло нас удивительным ощущением радости. И нас абсолютно не взволновало, что о рекорде в деревне никто не узнал. Бригадир сказал нам единственную фразу «Молодцы, ребята!» — и молча вписал в наши табеля заработанные трудодни. Но мы несколько дней гордились собой и были счастливы.

На второй рекорд я выходил самостоятельно. Это случилось в сенокос. Вместе с женщинами косил траву косой-горбушей. Максимальное достижение в деревне самым сильным и опытным косарем составляло около 0,5 га. И меня очень волновал вопрос: могу ли я скосить 0,55 га? В один из июльских дней вызов был брошен. С вечера подготовил специально две косы, а в 5 ч утра был на покосе. Когда намерил делянку, глянул на площадь, которую предстояло скосить, — стало страшно. Дрогнула воля, нет, не взять ре-

корда. Рассердился на себя и решил: буду косить, пока не упаду, но одолею.

Перерыв на обед сделал минимальный. Вместе со всеми (в то время обеды были коллективными) пообедал и снова на делянку. В 7 вечера силы уже покидали меня, а до окончания намеченного было еще далеко. Были мгновения — бросить все, сдаться, но логика движения — взмах вправо, взмах влево, свист косы и падающая трава удерживали в ритме. Вдруг появилось странное ощущение силы, и словно и не было позади многочасового изнурительного труда. Тогда я не понимал, откуда взялись силы.

Бригадир пришел ко мне на делянку измерять работу в последнюю очередь. Все колхозники давно уже покинули сенокос. Я лежал на обочине скошенной площади без сил и был безразличным ко всему происходящему, только молча наблюдал за бригадиром. Он измерил площадь, сосчитал, крикнул, еще раз пересчитал и что-то молча записал в блокнот.

— Сколько?

— 61 сотка. Собирайся, едем домой.

До телеги он донес меня почти на руках. За всю дорогу не произнесли ни слова. Матери бригадир сказал:

— Скосил много. Сверх своих сил. Думаю, что толк из него будет, но выпороть не мешает.

Утром я больше всего беспокоился, чтобы об этом эпизоде никто не узнал. Но бригадир был мудрым стариком, строгим и справедливым. Все подростки уважали и любили его. Любое слово бригадира было законом для нас, хотя мы и часто выходили из-под его контроля и на работе шалили. Шалости он прощал, иногда, отрывая от себя, подкармливал нас, но был неумолим, когда кто-то из нас пытался хитрить и уйти от ответственности за шалости.

Он промолчал, и я заметил, что с того дня стал проявлять ко мне больше внимания и уважения. Этим я особенно гордился.

К вечеру следующего дня силы восстановились, улеглось беспокойство, а внутри у меня все пело, играло, звенело: одолел, одолел, одолел!

...В комсомол нас принимали в школе, но первую комсомольскую инициативу мы проявили вскоре во время летней работы в колхозе.

Нас было четверо, трое мальчишек и девочка. Решили от имени комсомольцев выпустить стенную газету. Кто был заводилой, уже не помню, но побудительной силой были слова: «А что, если ударить по недостаткам?»

Счетовод, член партии, санкционировала наш замысел. Все было согласовано с ней. Она снабдила нас документальными фактами. Над газетой сидели после работы, поздними вечерами, целую неделю. Творческий труд нас настолько увлек, что ничем другим в это время заниматься мы были не в состоянии. Процесс был заразительным, захватывающим. От своих находок, шуток, юмора и изобретательности смеялись иногда до слез. В газете были подвергнуты резкой критике все недостатки в работе колхоза, в том числе и отдельные нарушения трудовой дисциплины. Все конкретно, направленно, с фамилиями.

Газету мы вывесили в обеденный перерыв на пожне, где соби-
рались все колхозники.

Мы ожидали бурной реакции, но то, что случилось, оказалось настолько неожиданным, что мы с перепугу пустились наутек к реке. Разгневанные колхозники, узнавшие себя в едких стихах и карикатурах, кипели яростью. Начался невообразимый шум и гвалт, доходивший иногда до прямой потасовки, до бабьего визга и подвывания.

С большим трудом председатель колхоза утихомирил людей, пообещал разобраться и строго наказать виновных. Обед у людей был испорчен, многие даже не притронулись к еде, продолжая всхли-
пывать, ворчать про себя и ругаться.

Страсти улеглись лишь к вечеру, а нас в это время ожидало двойное наказание. Сначала председатель отругал за самоуправство и нанесенные людям обиды и оскорбления; потом досталось и дома.

Странно, но физической боли я не ощущал. Не было и угрызений совести и чувства вины перед людьми. Мы были убеждены в

целесообразности и полезности дела, в которое вложили всю душу, поэтому в своей среде мы гордились, и нас понимали.

Прошло время, сгладились обиды, стали понимать и взрослые. Конюх, недоделки которого мы изобразили особенно остро, подшучивал:

— Вот всыплю чересседельником, так будете знать, как над стариками потешаться принародно.

— Не догнать тебе, дедушка Дорофей, нас. Мы прыткие, удерем.

И смеемся вместе весело и незлобиво. А хозяйство его после выступления газеты стало заметно улучшаться.

Председатель при встрече с хитринкой спрашивал:

— Ну, писаки, как дела? Новую бомбу не готовите?

— Охоту отбили, а то бы не сплеховали.

Были у нас и другие заботы, в частности проверить себя в выступлениях перед колхозниками со своими самостоятельными художественными программами — небольшими пьесами, скетчами, юмористическими номерами. И здесь тоже главным образом состязались между собой в выдумках, смелости и смекалке. И все-таки большая часть времени и энергии тратилась нами на пустяки: поздними длинными зимними вечерами шалили и озоровали в деревне, иногда баловались и картишками.

Было у меня два неразлучных приятеля. Один из них — закадычный друг, второй — соперник. Выяснять отношения с последним начали с I класса. В борьбе каждый раз он оказывался внизу: физически я был сильнее и ловчее. Он не мог признать себя побежденным, и время от времени схватки возобновлялись. Уже в III классе, оказавшись в борьбе снова внизу, в бессильной ярости он, видимо, утратил контроль над собой, и когда поднялся, то взял кол и изо всей силы предательски ударил меня по спине сзади — прием, традиционно считающийся в нашей деревне запрещенным и поэтому презираемый.

От неожиданности, боли и обиды я взхлеб заревел, а он молча ушел домой.

С тех пор к физической борьбе мы не возвращались, но в мужестве состязались везде, где было возможно. Ни я, ни он уступить друг другу первенства не могли.

Пик борьбы наступил в VII классе. Был морозный и ясный осенний день. Река только что стала, лед сверкал зеркальной чистотой, на середине реки встречались кое-где полыньи.

После уроков мы вдвоем, не сговариваясь, взяли коньки и отправились на реку, подальше от деревни. Минут десять резвились у берега, а потом стали неумолимо приближаться к полынье.

Первым начал он, я только наблюдал. Разогнавшись, он на скорости благополучно проскочил метрах в 5—6 от полыньи. Вызов был принят. Я вышел на старт и проскочил опасное место на метр ближе к нему, но почувствовал, как лед под ногами слегка прогнулся. Он тоже заметил это, но рискнул. Отошел подальше, чтоб набрать скорость, и чудом проскочил еще ближе. Я видел: лед медленно оседал, и все-таки скорость спасла его. Это был предел возможного. Подъехав ко мне, он сказал:

— Все, хватит. Дальше нельзя, едем домой.

— Нет, не могу. Ты проскочил, и я проскочу, это еще не предел. Границу старта я отодвинул еще дальше, надеюсь только на скорость и удачу, но тревога была: не проскочу. Логика борьбы толкнула на отчаянное — обойти товарища.

Приблизившись к полынье, сразу почувствовал, что лед не выдержит. Провалившись на скорости, чудом не оказался подо льдом. Ударившись головой о кромку льда, задержал падение и вовремя выбросил руки на лед.

Трижды я пытался выбраться, но каждый раз лед проваливался. Товарищ убежал на берег искать жердь. Когда он вернулся, я уже окончательно замерзал. Руки и ноги не сгибались, одежда заледенела, превратилась в панцирь. Пальцы рук не сгибались. Рискую своей жизнью, товарищ подполз и протянул мне жердь. Но руками вцепиться в нее я уже не мог. Тогда он еще приблизился, конец жерди просунул под мышку и приказал прижать жердь рукой к телу. Только таким путем он и извлек меня

из этой страшной и опасной полыньи — глубина ее была не меньше 6—7 м.

Странно, но в этой ситуации я не схватил даже насморка. Видимо, сказалась ранняя закалка. В первые заморозки еще дошкольниками мы всегда состязались в беге босиком по снегу — кто дальше?

После этого случая наши состязания с товарищем закончились. Мы признали равенство и с тех пор всегда относились друг к другу с уважением.

...Помню очень хорошо свою первую учительницу. Пришла она к нам в класс из педучилища. Мы все сразу влюбились в нее: умная, приветливая, ласковая и в наших глазах — самая красивая в мире. А я любил как-то по-особенному и испытывал чувство восторга и благоговения.

Жила она в маленькой комнате в школе. Ко мне относилась особенно хорошо и разрешала помогать ей: часто носил ей книги и тетради, колол дрова, топил печку в ее уютной и скромной комнате, часами сидел за столом и наблюдал, как, склонившись, проверяет она тетради. В эти минуты я млел от счастья.

Всю себя целиком она отдавала детям. Работая с двумя комплектами (I—III, II—IV классы) в полторы смены, находила силы почти все вечера проводить с нами: читала стихи, играла, вместе готовили праздничные художественные программы.

Несчастья начались с того момента, когда она стала встречаться с молодым человеком.

Мальчишки не могли простить измену, вышли из-под контроля и стали дерзить, нанося ей душевные травмы. Я один не участвовал в их проделках, хотя тоже был переполнен ревностью и негодованием.

Встречаясь с юношей и засиживаясь с ним до глубокой ночи, она стала просыпаться и открывать школу с опозданием. В холодные дни мы бегали в соседний дом к бригадиру греться, и он как-то в шутку заметил: «Сказали б вы своей учительнице: поменьше гуляй да пораньше вставай!»

Фраза врезалась в мое сознание. Перед последним уроком я решил и детским почерком написал ее на отдельном листке.

Что, какая сила толкнула меня совершить это черное дело? Любовь, ревность? Наверное, это первая причина. И вторая: в детском мозгу подсознательно работала мысль: «А что, если сказать ей? Как поведет себя? Поймет ли? Простит ли?»

Листок я положил ей на стол перед самым звонком и, замислив, сел за парту. Один мальчишка сразу же подскочил к столу, прочитал записку и, не раздумывая, приклеил на классную доску. Изменить я ничего уже не мог, она входила в класс. Заметила листок, прочитала. Повернулась, ее лицо медленно покрывалось краской.

— Кто написал? — яростно и зло прошептала она. — Кто? Голос срывался. Подняла одного — отказался. Второго, третьего. В последнюю очередь подняла меня, но в ее вопросе прозвучало убеждение, что на такую пакость я не способен. И ошиблась. Шепотом и с испугом произнес:

— Я написал.

Она смотрела на меня непонимающе. Не могла поверить. Неприязненно бросила:

— Научил кто?

— Бригадир.

Так было совершено второе предательство.

Последнего урока не было. В слезах она выбежала из класса — и сразу к бригадиру.

Вечером высший педагогический авторитет матери сработал решительно и сурово. Долго плакал и от физической боли, и от душевной. Было стыдно, и, несмотря на это, жалел себя, плакал горючими слезами.

В характере учительницы произошли большие изменения. Видимо, она была не подготовлена к тяжелым испытаниям. Ее юная, чистая и хрупкая душа как-то надломилась. Она не смогла докопаться до истины, понять и хоть как-то оправдать наши поступки. Сама еще была девочкой, верила только в светлое и отвергала все

черное. В жизни ее ждал второй удар. Юноша, с которым она встречалась, бросил ее одну с ребенком.

Ни учительская, ни личная ее судьба в дальнейшем не сложилась. Я и сейчас вспоминаю это с болью и горечью.

Обстоятельства бывают коварными. В моей учительской деятельности произошел случай, заставивший вернуться к позорной записке. Но об этом речь пойдет позже.

Жизнь каждого человека наполнена испытаниями. Весь вопрос в том, как он их преодолевает, с каким знаком — плюсом или минусом.

В 15 лет у меня произошла встреча с диким таежным медведем. В три часа ночи я шел на озеро, находящееся в стороне от деревни, в глухом лесу. Ночи были июньские, белые, поэтому ночной лес меня не пугал.

Встреча произошла неожиданно. Погрузившись в свои мысли, я был уже недалеко от озера, как вдруг услышал урчанье и чавканье. Остановился, осмотрелся — и замер. В трех метрах от меня в муравейнике копошился хозяин тайги. Он потому и подпустил человека так близко, что был занят серьезным делом.

В сознании подростков нашей деревни медведь всегда олицетворял зло, насилие и горе. Он очень часто нападал на стада коров, пасшихся в лесу. Бывалые охотники не раз рассказывали о жестоких схватках с медведем, и при мысли о встрече с этим зверем у меня всегда душа замирала от страха.

Когда я увидел его, то первая мысль была: жаль, не захватил ружья. Уверен, в ту минуту, не задумываясь о последствиях, выстрелил бы. В этих экстремальных условиях снова сработал извечный сигнал: «А что, если?..» Только поэтому принял решение: набрал в легкие воздуха и во весь голос крикнул: «Э...э...э...!» Медведь от неожиданности замер, напрягся и сделал мощный прыжок в сторону. Уходил в лес стремительно и с шумом. Только в эту минуту я сознательно ощутил страх — впервые узнал, как сильно может стучать сердце.

Не знаю, что помогло преодолеть чувство страха, но назад я

не повернул. Я знал, что испуганный зверь никогда не вернется на место, и все-таки я очень боялся. Несмотря на страх, упорно продолжал идти к озеру. Какая сила толкала меня? Наверное, все та же: поверни я назад, никогда бы не смог простить себе этого. Обстоятельства всегда загадочны. Словом, в награду за мужество ждал меня на озере богатый улов.

Про встречу я никому не рассказывал. Почему? Наверное, боялся, что не поверят, засмеют. А ведь так хотелось похвастаться!

Обращаясь в прошлое, непрерывно думаю: какие силы создают, творят человека? Какова роль школы в этом? Может быть, все, что происходит в ней, — это лишь надводная часть айсберга? А все сущее и главное под водой? Скрытое и невидимое? И мы, учителя, может быть, недостаточно зорко всматриваемся в это невидимое, подчас игнорируем и проходим мимо? И кто знает, может, нас волновало и волнует не то, что должно волновать?

(«Педагогика как совокупность педагогических теорий», с. 25-31)

II

В 1949 году я был студентом-второкурсником учительского института. В комнате общежития нас было 7 человек, двое мальчишек после школы и пятеро демобилизованных солдат, прошедших суровую школу войны. Все из села. И мы часто обсуждали заботы деревни, ее судьбу после коллективизации. И с болью в сердце задавали вопрос: неужели в верхних эшелонах власти люди не видят, что сельское хозяйство неминуемо идет к краху и разорению? Но на семинарских занятиях по истории партии молоди языком по тексту учебников и выдавали наставникам то, что они от нас ожидали.

Но однажды случилось нечто такое, что должно было случиться. Один из нас, самый старший, получил повестку с приглашением в КГБ к концу рабочего дня. В комнате сразу все изменилось. Самого молчаливого, который почти не участвовал в дискуссиях и которого все не любили, не было на месте. В воздухе чув-

становалось что-то зловещее, лица у всех были кислые и хмурые. Анализ был недолгим, причина установлена, осведомитель вычислен. Меня определили связным, и я должен был ждать возвращения вызванного до двенадцати ночи за квартал от входа в мрачное здание КГБ (какая наивность и глупость!). Если до этого времени его не выпустят, я мчусь в общежитие для обсуждения ситуации и принятия решения: ждать ли ареста, исчезать ли из города, и что делать с осведомителем?

В 22.00 вызванного выпустили. За четыре часа ожидания я постарел на четыре года и на полвершка поумнел. Всех нас спас случай.

Донос попал в руки сотрудника, который оказался товарищем вызванного. Они вместе начинали служить в органах милиции, а затем их пути разошлись: один ушел на фронт, а другой перешел служить в КГБ. После долгой изнурительной беседы он отпустил своего товарища, предупредив, что во второй раз уже ничего изменить не сможет. Вскоре тихо и незаметно куда-то исчез и осведомитель. Поговаривали, что он перевелся куда-то в другой институт.

Повторное соприкосновение с черной птицей произошло в 1951 году. По окончании учительского института я был призван в армию и вскоре оказался в сержантской школе. Командир взвода, убедившись в моем профессионализме историка, фактически переложил на меня проведение политзанятий. Как-то он ушел в отпуск, и проведение занятий мне было поручено официально распоряжением замначшколы по политчасти.

Я знал, что некоторые мои курсанты, товарищи по взводу, получив передышку от беспрерывной муштры, во время занятий писали письма домой. Я на это смотрел спокойно. Но однажды один из сержантов, дежурный по взводу, ворвался в аудиторию, отдал команду «Встать!», проверил все столы, обнаружил два или три начатых письма вместо конспектов, крепко обложил виновных, предупредил об ответственности и торжественно удалился. Во время этой экзекуции я не произнес ни слова и по ее окончании продолжил занятия.

Прошло минут пятнадцать, и снова врывается дежурный. Тут уж я был начеку и, как только он завопил: «Встать!», не менее жестко скомандовал: «Отставить, всем сидеть». Увидев вытаращенные от неожиданности глаза сержанта и почувствовав его растерянность и гробовое молчание в аудитории, я перехватил инициативу и командирским голосом отдал распоряжение: «Товарищ сержант, мне официально поручено вести политзанятия, и как руководитель в услугах полицейского надзирателя не нуждаюсь. А потому прошу освободить аудиторию и больше нас не беспокоить».

Он выскочил пулей. Через десять минут меня с посыльным уже доставили в партбюро. Прошло сорок лет, но мне никогда не забыть налитых кровью и злостью глаз секретаря партбюро, его скрипучий и зловещий голос: «Так-то ты проводишь линию партии на укрепление авторитета командира? Это же саботаж, сознательный и умышленный подрыв основ единоначалия!» И пошло, и поехало. В эмоциональном порыве он так себя завел, что искренне поверил в придуманную им же самим чудовищную ложь: я агент иностранной (почему-то английской) разведки.

А в это время силы по моему спасению уже работали. Помкомвзвода из-под земли разыскал командира, вместе нашли секретаря комсомольского бюро школы, замначальника по политчасти. Делегация, упредив парторга, явилась к начальнику училища и все ему объяснила. Тот, видимо, решил, что разоблаченный английский шпион в его хозяйстве славы ему не прибавит. Потому коварный замысел парторга он решительно пресек на корню, дав ему понять, что хозяином положения является старший по должности и званию.

Через два часа я вернулся в казарму, постарев на два года и поумнев еще на полвершка. Все вернулось на свои места.

Истоки моей внутренней аллергии на официальные догмы и казенные тексты из идеологизированных учебников, видимо, следует искать в этих эпизодах.

(«Педагогика на распутье», с. 11-13)

Из воспоминаний об учительской деятельности

III

Бумеранг той злополучной записки вернулся ко мне через 35 лет. Произошло это в зрелые годы учительства. В то время я преподавал историю и был директором школы.

Однажды поздним вечером проверял ученические работы. Жена и дети уже спали. В комнате было тихо, уютно и тепло. Вдруг тишину разорвал звук треснувшего стекла, тяжелый предмет с силой ударился о стол и соскочил на пол.

Несколько секунд я не мог понять, что произошло. Затем поднял предмет и положил на стол. Бульжник! Выскочил на улицу, там — ни души.

Ночь прошла без сна. Мучительно искал ответы на два вопроса: «Кто?», «Какая причина?».

Возмущение и страх направляли мысль по ложному пути. Попади в голову, ведь могли и убить! Это же покушение на учителя! Заявить в милицию, найти виновного. Наказать, наказать, наказать!

Немного успокоившись, подумал: может, кто-то из моих ребятшек? В эту минуту я и вспомнил о записке.

Девочек сразу исключил. Совершил проступок кто-то из ребят. В одиночку. Когда, где, кого я мог сильно обидеть? Перебирал всех в памяти, шел методом исключения. Стоп, кажется, нашел. Геннадию К. за невыученное стихотворение поставил подряд третью двойку. Способный парнишка, но последние дни упорно не хотел отвечать. В сознании всплыли некоторые детали, которым раньше не придавал значения. В его поведении было что-то встревоженное, беспокойное. А его взгляд, брошенный мельком исподлобья с отчуждением в ту секунду, когда я ставил ему в дневник очередную двойку!

Решил. Использую описанный в педагогической литературе прием: оставлю парнишку после уроков, водружу на стол вещественное доказательство и буду наблюдать и ждать, когда виновник признается в своем «преступлении».

Действительность опрокинула все мои планы. На урок литературы он не пришел и явно уклонялся от встречи. После последнего урока я взял его за руку и повел в кабинет литературы. В прикосновении сразу угадал напряженное и нервное состояние парнишки. Его рука трепетала в моей, как сердце пойманной птицы. Усадил за стол, сел рядом и вдруг услышал всхлипывание и звенящий шепот: «Отцу не говорите, когда напьется, будет бить мамку».

Хитроумный план беседы был забыт. Его несчастный и жалкий вид наполнил сердце жалостью и состраданием.

— Ну, ну, мужчиной, Гена, будь. В жизни случается всякое.

И, не зная почему, рассказал о про своей детской записке. Он несколько успокоился и поведал о своей нехитрой судьбе.

О булыжнике не вспоминали. Отец Геннадия пил. По поводу каждой двойки бросался на сына с ремнем, мать защищала, и в конечном итоге доставалось и ей. Протрезвев, он горько раскаивался и казнил себя, искренне и горячо любя обоих.

Я был сражен своей педагогической слепотой. Пришлось извлечь из этого серьезные выводы.

Геннадий успешно окончил школу, ушел в армию, и много лет мы переписывались. Бывал я и в его семье и искренне радовался, что мать с сыном в упорной и длительной борьбе в конце концов победили недуг мужа.

...Оценивая и взвешивая накопленный профессиональный опыт, часто ловлю себя на мысли о том, как многим я обязан своим ученикам.

В классе почти все ребята курили. В то время я и сам был заядлым курильщиком, неоднократно пытался бросить курить — и не получалось. Но ребят решил отучить от этой вредной привычки. Однажды всех их собрал вместе, провел серьезный разговор и в конце поставил вопрос: «Неужели не хватит у вас силы воли покончить с курением?» Один из них, признанный лидер, бросил резонную и едкую реплику:

— Мы можем бросить, но если бросите и вы. Пришлось ответить:

— Вызов принят. Проверим, кто кого?

Через два года на выпускном вечере, вспоминая этот эпизод, мы заразительно смеялись. Курить действительно бросили все. Но ребята признались, что в эту затею в самом начале не верили и со стороны наблюдали за мной, а сами тайком покуривали. Когда убедились, что дело принимает серьезный оборот, решили: не уступим. Вот так и не уступили.

Этот же класс втянул меня и в другое состязание. По плану проводил как-то воспитательный час о воспитании воли и характера. В душе я надеялся, что после лекции у учащихся должны появиться какие-то нравственные порывы и желания совершенствовать свои нравственно-волевые качества. И чтобы задеть самолюбие, в конце лекции бросил реплику:

— Накопленный вами фонд волевых проявлений очень невелик. И видимо, никто из вас пока не в состоянии выдержать хотя бы месячного, для начала, простейшего испытания — заставить себя подниматься в 6 часов утра и заниматься 30 минут физической зарядкой на свежем воздухе.

Кто-то заметил:

— Так уж и не сможем. Если надо, и в 5 утра поднимемся.

— Это что, серьезно или в шутку?

— Абсолютно серьезно!

— Рискнем?

— Рискнем, но при одном условии — вместе с вами и с завтрашнего дня.

Наметили место сбора, обговорили все детали.

На следующее утро, поднимаясь с постели, испытывал непреодолимое желание еще поспать. Но превозмог минутную слабость и нерешительность. Отступать было нельзя. Шел на место встречи и надеялся, что никто не придет и на этом мои испытания кончатся. К моему удивлению, класс собрался в полном составе. И никто не опоздал ни на минуту.

После обстоятельной и содержательной зарядки возвращался домой с другим настроением, с ощущением полноты жизни, духа и энергии. Такими ощущениями были наполнены и ученики.

Месяц пролетел быстро. Испытание выдержали все без исключения, хотя некоторые родители иногда и поругивали меня, качали головами и задавали разные вопросы. В ответ ребята лишь загадочно посмеивались, не раскрывая тайну нашего соглашения.

Я понимал, что без подготовки и тренировки учеников держать в напряжении долго нельзя. Поэтому подвел итоги, похвалил их, посоветовал в дальнейшем строить режим в соответствии с индивидуальными интересами и переключил коллективное внимание на другие дела и заботы. Приобретенный учениками опыт борьбы с собой был невелик, но в их дальнейшей судьбе он где-то непременно проявился. И в этом был главный смысл нравственно-волевого испытания.

Во второй половине 50-х годов в нашей стране начиналось движение за подъем сельского хозяйства. Захватило это движение и школьников. В одном из девярых классов классным руководителем была молодая, талантливая, энергичная учительница, которую ребята очень любили. Вместе с ней полным составом класс решил ехать на все лето на работу в один из совхозов КомиАССР. В течение трех месяцев она провела необходимую подготовительную работу, был создан хороший социальный и нравственно-психологический настрой коллектива учащихся. Оставалось две недели до выезда, а учительницу перевели на работу в аппарат горкома комсомола.

Ребята неожиданно пришли ко мне и сказали просто, но настойчиво:

— В совхоз с нами должны поехать Вы.

Мелькнула мысль: почему я? Ведь у меня совершенно другие планы! В запасе были веские аргументы, чтобы решительно отказаться. Посмотрел внимательно и встретил их напряженный и испытующий взгляд. И сразу понял: если откажусь, в этот класс мне уже больше не зайти.

— Ну что ж. Надо, так надо. Едем, — сказал я решительно. Напряжение спало, ребята сразу повеселели.

Проработали мы в совхозе весь июль и большую часть август-

та. Жили в школьном помещении, девочки в одной комнате, мальчишки в соседней, и я с ними. Поэтому имел возможность наблюдать за ними, разгадывать характеры в работе, на отдыхе, в часы досуга. И пришел к удивительному открытию: из-за учительского стола глубоко понять социально-нравственную сущность ученика невозможно.

Хотел бы учитель или не хотел, но в классе он измеряет нравственную ценность ученика его успехами в учении, послушанием и исполнительностью. Все остальное, если и не выпадает из поля зрения, то особенно не заботит и не волнует учителя.

Я не был исключением, и у меня сложились представления о девятиклассниках, с которыми мне пришлось жить и работать, с позиций замкнутой классной комнаты. И жестоко поплатился, так как все представления оказались ошибочными.

Лучшая ученица, комсорг класса, инициатор поездки в совхоз, любимица всех учителей, не выдержала трудностей сельской работы и под надуманным предлогом дезертировала. На протяжении двух десятилетий я наблюдал за ней. К сожалению, нравственно она так и не выросла.

И наоборот, ученик, который у всех учителей вызывал всегда раздражение и антипатию, плохо учился, опаздывал и прогуливал уроки, иногда дерзил и грубил — на педсовете неоднократно ставился вопрос об его исключении из школы, — во многом оказался выше всех. В работе, в преодолении трудностей и сложных коллизий он был надежным и крепким товарищем.

Вспоминается один случай. По просьбе дирекции совхоза мы разгружали вагон с удобрениями (около 17 т). Работа была тяжелой, и надо было сделать ее энергично и быстро. Нас было семь человек, и за четыре часа без отдыха мы сделали много, но оставалось выгрузить еще около одной трети удобрений. Все устали, решили сходить на обед. Столовая была далеко, и на обед мы потратили часа два. А тот парнишка под предлогом усталости на обед не пошел, попросил принести ему чего-нибудь пожевать, как он выразился.

Обед мы ему принесли и страшно удивились: вагон был пуст, все удобрения выгружены. А он лежал на траве почти без сил, поглядывал на нас с хитринкой, улыбался. До сих пор удивляюсь, каким чудом ему удалось сделать за 2 ч столько, сколько под силу было только семерым? Если бы он разрешил, то от радости ребята донесли бы его домой на руках.

Прошли годы. Он окончил летное училище и сейчас бороздит воздушные океаны в штурманском кресле крупного лайнера. Крепким оказался его нравственный стержень.

...Жили мы в совхозе на берегу реки — полноводной, широкой, спокойной. В первые дни, переплывая в лодке на покос на другой берег, я ловил жадные взгляды ребят и чувствовал: готовятся испытать себя, помериться силами в схватке с широкой и глубокой полосой воды. С купанием у меня было строго: самостоятельно ни шагу, купаться только со мной. По личному опыту знал, что запрещать бесполезно, найдут время и пойдут на риск без меня. В один из дней сказал: «Не спешите. Надо изучить реку, узнать ее норы, особенности. Подготовимся и пойдем ее “брать” все вместе». Для ребят заплыв туда и обратно был трудным и опасным, но все меры предосторожности мною были продуманы, и испытания закончились благополучно. Вспоминая этот эпизод, всегда задаю вопрос: имел ли я моральное право пойти на такой риск?

С годами все больше убеждаюсь: риск был целесообразным и оправданным. Без испытаний мужать невозможно.

Характеры девятиклассников выверялись и закалялись и в других ситуациях.

В один из июльских дней мы убирали сено — сгребали, подносили и стоговали. Рабочий день уже заканчивался, и мы собирались домой, предполагая, что оставшуюся часть сена мы застогуем на следующий день. Но в это время небо неожиданно потемнело. Подходила гроза. Бригадир попросил задержаться и попробовать в быстром темпе убрать до дождя оставшееся сено.

Ребята мои уже устали, поэтому, собравшись в кружок, возмутились и категорически отказались. Бригадир обратился к моему авторитету.

Митинговать было некогда, и я попросил их остаться. И увидел в глазах непонимание и возмущение. Рассвирепел, перешел границы вежливости, сказал: «Убирайтесь с моих глаз долой, и без вас уберу». И бегом начал носить сено и стоговать, не обращая на них никакого внимания. А сам спиной чувствую: не уходят. Сначала один, потом второй оказались рядом со мной. Остальные не выдержали, тоже включились в бешеный темп работы.

Успели до дождя убрать сено, с первыми каплями нырнули под стог. Переждали грозу. Возвращались домой, словно ничего не было, и весело подтрунивали друг над другом, радостные и счастливые, ощущая, что перешагнули через «не могу».

Один эпизод врезался в память особенно глубоко. В рабочей столовой за ужином мы отмечали день рождения одной девочки. Работники столовой, накрыв нам стол, ушли домой, осталась лишь одна уборщица.

Ужин был рядовой, но день рождения девочки украшен был юмором, шутками, импровизацией, стихами и песнями собственного сочинения. Входная дверь оказалась незакрытой, и в столовую зашел изрядно выпивший молодой парень. Сел в стороне и стал наблюдать. На него не обращали внимания. Освоившись, он начал показывать пьяный нрав. Предупредил его, чтоб сидел тихо и не мешал. Не подействовало. В присутствии детей допустить хамство я не мог. Рассердившись, я решительно выставил хулигана за дверь. Закрыл ее на запор и вернулся к ученикам. Они встретили меня бурными аплодисментами. Переключил их внимание, вида не показал, а на душе было неспокойно. Предчувствие не обмануло меня. У входной двери собралась шумная подгулявшая ватага молодых парней, поджидавших нашего выхода. Телефонная связь отсутствовала.

Надо было принимать самостоятельное решение.

— Вот что. Все выходите через кухню и черный ход. Сначала девочки, потом мальчики, и сразу бегом на базу. Я выхожу через

основной выход, отвлеку на себя их внимание. Не волнуйтесь, на одного не набросятся.

Я уже привык, что все мои распоряжения в сложных ситуациях они выполняли без обсуждений и разговора. Был уверен и на этот раз, повернулся и решительно пошел к выходу.

Открывая дверь, услышал, как беснуется толпа. Ответственность за ребят, видимо, приглушила у меня чувство страха. Распахиваю дверь, выхожу на крыльцо. Ватага закрыла проход, замерла, предвкушая начало бурных событий. И вдруг почувствовал дыхание в затылок. Мальчишки не выполнили распоряжения, плотной стеной встали рядом со мной. «Милые мои, что ж вы наделали, — мелькнуло в сознании. — Ведь не подготовлены мы к драке. Побьют нас, ой как побьют».

Раздался пьяный крик:

— Вот он, бей его, братва!

Физически напрягся. Не теряя самообладания, спускаюсь со ступенек, мальчишки за мной. Навстречу рванулся из толпы «пострадавший». И в эту минуту вижу, как один из парней схватил за руку заводилу и властно сказал:

— Дурак. Это же учитель. А ну дай дорогу.

Парня я узнал сразу, мы встречались с ним на волейбольной площадке. В то время я был неплохим волейболистом, и это, видимо, его подкупило.

Толпа расступилась, и мы молча прошли мимо.

Осознал всю опасность разыгравшегося события только поздним вечером, когда уснули мои герои.

Что было бы, случись драка? И учитель с учениками в гуще ее? Ответ однозначен: с учительской профессией пришлось бы расстаться. Были ли другие решения? Были. Но какой урок вынесли бы ученики?

И убеждаюсь, принятое решение было правильным. Пусть спасло от скандала обстоятельство, но ведь обстоятельства создаются людьми. Следовательно, вся логика событий в тот вечер была единственной и закономерной.

Возвращались мы из совхоза без заработка — только-только прокормили себя. Главный капитал был в другом: ученики возвращались физически, душевно и нравственно окрепшими. В этом у меня не было никаких сомнений. Вернулся другим и я, из-за учительского стола стал смотреть на учеников совершенно другими глазами. Будь это в моей власти, каждого учителя я бы непременно, хотя бы один раз в жизни, ставил в условия, в которых он бы в течение месяца разделил со своими учениками на равных все тяготы и сложности жизни, быта, труда и обстоятельств вдали от дома. Это будет то мерило, по которому учитель может измерить как свою собственную пригодность к профессиональной деятельности, так и духовные и нравственные ценности своих учащихся.

Знания, слова и эмоции — это только начало начал. По опыту я вижу, как коварный враг — время — очень часто гасит и разрушает заложенные начала. Словесным и эмоциональным воздействием характера не сформируешь, характеры формируются только в труде, жизни, в преодолении трудностей, в напряжении всех духовных, физических и нравственных сил человека.

(«Педагогика как совокупность педагогических теорий», с. 68-71)

IV

...Вспоминая ученические годы, не перестаю удивляться странному явлению, связанному с преподаванием литературы. С детства я любил читать, и все, что попадало в поле моего зрения, перечитывал. Но не мог себя заставить читать те произведения, которые изучались в школе. И главным образом меня отпугивал анализ произведений, выполненный в учебниках, — идейный смысл, композиция, сюжет, образы, достоинства. Мне казалось, что и сами произведения так же скучны, как и их аналитический пересказ.

Только после школы я перешел уже к некоторой системе в своем чтении и перечитал всех отечественных и западноевропейских классиков. И был сражен глубиной всех тех произведений Тургене-

ва, Толстого, Гоголя, Островского, Э. Золя, которые в школьные годы мною игнорировались и отбрасывались.

Что это? Частный случай или нечто общее, характерное для всего дела обучения учащихся литературному наследию?

Склоняюсь к мысли, что в этом факте переплетаются и общее и индивидуальное, тем более что мой учитель литературы относился к своему предмету очень серьезно и основательно любил литературу, преподавал ее прекрасно. Но видимо, помимо личной воли и сознания, его подводили общие установки, методические требования, ориентированные на «анатомию» литературы. И в числе напуганных этой анатомией был не только один я, но и многие другие учащиеся.

В связи с этим фактом меня мучит вопрос: все ли мы в школе делаем правильно? Не являемся ли жертвой каких-то ложных представлений и методических штампов и канонов?

Любопытна и такая деталь: за все школьные годы я ни разу не ходил на штурм той или иной твердыни какого-либо учебного предмета! Не скрою, желания и порывы возникали, но они, не поддержанные никем, быстро угасали. Возможно, это тоже индивидуальное, а не всеобщее? Но думаю, скорее наоборот. Возникновение желания начинать жить по-новому с очередного понедельника — явление массовое. И подтверждается оно извечным стремлением каждого психически нормального человека к самоутверждению, самоуважению, самосовершенствованию. Возможно, я и ошибаюсь, но мне кажется, что школа со всеми ее атрибутами, традициями и установками стоит в стороне от этих подспудных и скрытых источников «подземных ключей».

Как ни странно, но не в школе, а после окончания школы я начал сражаться со своей ленивой природой. Первая и довольно основательная проба сил была сделана в учительском институте на первом курсе. Она была продиктована нуждой и необходимостью завершить семестр досрочно. На лекции я ходил редко и все время сидел в библиотеке, с опережением графика освоил весь программный материал. С большим трудом получил разрешение на досроч-

ную сдачу экзаменов и уже к 10 декабря сдал все зачеты и экзамены, а высвободившееся время использовал на то, чтобы заработать немного денег.

Подобным же образом я повторил и другие сессии. Срабатывал накопленный опыт, и фактически борьбы с собой уже не было.

Вторая проба сил была продиктована чисто нравственными устремлениями. Меня мучил вопрос: смогу ли я заставить себя работать ежедневно сверх рабочего времени, сверх всяких норм и сил и одолеть архитрудный научный труд К. Маркса «Капитал»? Не для сдачи экзамена, а из принципа — смогу ли разобраться, прочитать от первой до последней страницы?

Три месяца я штудировал «Капитал». Одолею два тома, на третий уже не хватило духа, и сдаюсь. Но приобретенный опыт борьбы и мужания, не говоря о приобретенных знаниях, дал себя знать в последующие годы, когда заканчивал заочно педагогический институт.

Сейчас я уже могу смело утверждать: истинные знания приобретаются не на слух от учителя или преподавателя, а только, и только, ценой собственного труда и размышлений.

Но где должна лежать граница между тем объемом знаний, который мы излагаем ученикам, и тем, который они должны освоить сами? И оправданно ли существование такой границы?

На поставленные вопросы пока никакого ответа нет ни в практике, ни в науке.

Волнуют меня и другие вопросы, среди которых один особенно горячий: нужно ли требовать от учеников все то, что им излагают за день учителя, перечитывать и заучивать дома, а затем все пересказывать для учителя?

Ведь каждый урок по основам наук, в ходе которого изучается тот или иной теоретический материал, практически заканчивается стандартной фразой: «Дома прочитать, осмыслить и выучить параграф».

Я знаю лишь немногих учеников из всей массы, что прошли перед моими глазами, которые бы выдержали эту систему все десять лет.

Часто задумываюсь: не эксплуатируем ли мы память ученика вместо ее развития? Ведь вся система выпускных экзаменов, сориентированная на воспроизведение всего объема изученного теоретического материала, построена, на мой взгляд, как раз на эксплуатации памяти. И не наносим ли мы ущерб таким подходом развитию творческого мышления и творческого потенциала личности ученика?

Глубоко верю в то, что существуют другие подходы, но их предстоит еще найти.

(«Педагогика как совокупность педагогических теорий», с. 123-125)

Из воспоминаний о директорской деятельности

V

При первой встрече с учительским коллективом крупной городской средней школы, директором которой меня назначили (до этого я работал директором небольшой поселковой школы), произошел примерно такой разговор.

— Уважаемые коллеги! Как руководитель школы хотел бы поделиться с вами мыслями о том, каким я вижу коллектив учащихся школы через 2—3 года нашей совместной работы.

1. В школе на этажах и в вестибюле нет ни одного дежурного, ни учителя, ни ученика, но везде порядок, чистота, ни соринки, ни пылинки. В рекреациях на этажах — мягкие диваны, цветы, столы с газетами и журналами, играми. Сверкают чистотой кабинеты и классы — парты, столы, оборудование, полы, стены и подоконники; на этажах в перерыве работают библиотека без библиотекаря, буфеты и киоски без продавца — все построено на полном доверии к ученикам и убежденности в их абсолютной честности и порядочности.

2. Каждый раз со звонком с урока все ученики выходят из класса сдержанно и степенно, в коридорах и на этажах нет ни крика, ни шума, ни беготни; все, кому хочется бегать, играть, собираются в местах, специально оборудованных для этих целей.

3. Внешний вид учеников, форма, чистота, аккуратность — все безукоризненно и соответствует нашим представлениям и требованиям. Высокая культура отношений, вежливость, внимание, забота старших о младших, мальчиков о девочках — все это характерно для всех учащихся школы.

4. Все ученики в течение всего учебного года поднимаются в семь часов утра и занимаются физической зарядкой на свежем воздухе на тех площадках, которые заранее оговорены.

5. Авторитет ученических органов самоуправления и общественных организаций — старост, дежурных по классу, старостата, комитета комсомола — настолько высок, что руководители ученических коллективов способны организовывать учащихся и проводить с ними самостоятельно, без учителей и классных руководителей сложные хозяйственные работы, общешкольные линейки, собрания, вечера самодеятельности, спортивные соревнования и пр., причем на высоком уровне организации дисциплины.

6. И наконец, я вижу своих учеников бодрыми, жизнерадостными, нравственно заряженными на испытания духовных и физических сил, защищенными и уверенными в завтрашнем дне, наполненными радостным ощущением жизни.

Когда я закончил, учителя в один голос заявили:

— Утопия! Фантазия!

А одна учительница, впоследствии ставшая моим самым горячим сподвижником и соратником, в сердцах добавила:

— Ну-ну. Видели мы тут много, но такого фантазера еще не встречали!

В ответ на реплики я улыбнулся и спокойно заметил:

— Вы только раньше времени не расстраивайтесь. Важно сделать первый шаг, а второй будет: дорогу осилит идущий! И если мы будем четко представлять, куда мы идем и какова наша цель, то железная логика и последовательность движения неумолимо приведут нас к цели.

Прошло два года. На городской августовской учительской кон-

ференции секретарь учительской комсомольской организации нашей школы сказал:

— Утопическая программа, с которой выступил перед нами вновь назначенный два года назад директор и в которую ни один из нас не поверил, стала свершившимся и реальным фактом.

И кратко познакомил участников конференции с тем опытом, который накопил коллектив школы. После этого мы чуть ли не каждую неделю стали принимать гостей — то учителей, то учащихся. Хозяева, ученики, разумеется, принимали гостей с большим достоинством, вниманием и заботой. И в эти минуты особенно гордились всем тем, чем обладали они в своем накопленном опыте коллективной школьной жизни: порядком, дисциплиной, высокой организованностью и культурой, бодрым и мажорным образом жизни и отношений, свободным и доверительным пользованием библиотекой, буфетом без продавца, утренними зарядками, художественной самодеятельностью, спортивными достижениями, большим объемом выполненных хозяйственных работ, трудными и многодневными военизированными походами.

К намеченной цели мы успешно шли благодаря большой затрате труда и нравственных усилий учителей, учащихся, родителей. Логика движения была простая: поднимались с одной ступеньки на другую, и каждая ступенька была четко выделена и обозначена.

Прежде всего мы тщательно продумывали и определяли с учетом возраста учащихся программу нравственного совершенствования личности и коллектива на определенный период. В программе были отражены те нравственные ступеньки, по которым мы должны были провести учеников в течение учебного года.

Как правило, на одну-две недели мы выдвигали два-три нравственных ориентира (требования), вокруг которых и сосредоточивали все силы и энергию учителей и учащихся, одновременно подключая к этой работе и родителей.

Работу начинали во всех классах одновременно, но предварительно на оперативном совещании с учителями проигрывали весь сценарий предстоящей работы: содержание нравственных бесед с

учетом возраста учащихся и вероятные эмоциональные нагрузки и воздействие этих бесед; порядок и форму предъявления нравственных требований для каждого возраста в отдельности; систему индивидуальных и коллективных нравственных упражнений и испытаний; систему контроля, подведения итогов и оценок нравственных усилий учащихся.

В начале учебного года мы работали обычно по вопросам гигиены, внешнего вида, порядка и общей культуры и в течение месяца общими усилиями детей, родителей и учителей доводили намеченную программу требований до логического конца. Затем переключали внимание всего коллектива на другие нравственные ориентиры, закрепляя одновременно достигнутые рубежи, но уже под другим углом зрения — ведь один и тот же поступок имеет многозначную нравственную характеристику.

Примерно в таком же плане мы работали в течение всего учебного года по основным идейно-нравственным направлениям, в том числе по воспитанию патриотизма, коллективизма, гуманизма, воли и характера, честности, инициативности и самостоятельности, исполнительности и организаторских навыков.

И результаты такой работы превзошли все наши ожидания. Все, что достигалось в коллективной жизни, ученики оберегали и сохраняли как самое дорогое.

В процессе работы мы открыли удивительный педагогический феномен: дети очень тонко реагировали на искренние, открытые и доверительные отношения к ним со стороны учителей и директора и были исключительно отзывчивы на наши предложения по проверке и обоюдному испытанию нравственных, духовных и физических сил.

Конечно, не все шло гладко и хорошо. Были трудности, возникали конфликты, острые ситуации, отклонения от заданной логики движения. Не скрою, этой тенденции иногда мешали родители, иногда сами учителя: мешало консервативное педагогическое мышление. Но общий ритм и ключевые позиции обеспечивали развитие намеченной тенденции нравственного обновления, становления и мужания коллектива в целом.

Вспоминается такой конфликт.

На второй месяц работы организованного нами буфета без продавца — а к этому весь коллектив тщательно готовился, и была проведена большая работа — ученик VII класса посягнул на открытую денежную кассу. Буфет работал на полном доверии к ученикам; не было ни открытого, ни скрытого контроля.

Нарушителя обнаружили сразу его же товарищи. Как они разговаривали с ним, мне неизвестно, но в конечном итоге пришлось спасать его от их гнева. Они запретили ему приходить в школу. Я собрал актив учащихся, убеждал, уговаривал простить и поверить ему. Не помогало. Ребята стояли на своем и приводили сильные аргументы.

— Дело не в том, что он украл несколько рублей из кассы. Он украл доверие ко всему коллективу. А если бы мы не обнаружили? Что, подозревать каждого? Нет, нельзя прощать, и ему не место в нашей школе. И пусть делает выводы на всю жизнь.

Пришлось вызвать родителей, объяснить все и уговорить их перевести сына в другую школу.

Правильно ли я сделал? Наверное, неправильно. Учить учеников великодушию тоже необходимо. Очевидно, я не сумел найти правильной линии разговора, чтобы убедить свой актив.

Осмысливая опыт руководства, прихожу к мысли о том, как важно директору школы уметь строить свои отношения с разными группами людей — с учителями, учениками, родителями, учитывая социальные и психологические особенности каждой категории.

Учителя — народ ранимый, их нервная система всегда в напряжении. Иногда они сверх меры профессионально заботятся о своем авторитете, ревниво относятся к своему успеху и успехам коллег, и с годами у них вырабатывается профессиональная уверенность в том, что учитель в отношениях с учащимися всегда прав.

Ученики же находятся всегда в трудном положении и с учителями и с родителями. Они часто лишены возможности отстаивать

свою позицию, свое видение и понимание жизни, принимать самостоятельные решения — все важные вопросы за них решают родители и учителя.

Категория родителей — особая. Они всегда ревниво относятся к успехам и неудачам своих детей и свято верят в то, что дети продолжают своих родителей в улучшенном варианте.

В предстоящих серьезных разговорах с той или иной категорией людей я всегда пытался предварительно настроиться на соответствующую волну, мысленно проигрывал и предвосхищал ответную реакцию с учетом особенностей и специфики каждой группы людей в отдельности. И на опыте убеждался, насколько это важно. Если линия отношений тщательно продумана и взвешена, то можно успешно и эффективно влиять через учеников на родителей, через родителей на учеников и на них же через учителей, а на учителей — через учеников. Но это тонкая область — область психологии отношений.

По этому поводу вспоминается следующий эпизод.

С учениками V—X классов мы готовились к сложному трехдневному военизированному походу, приуроченному к очередной годовщине Советской Армии и являющемуся нашим основным звеном в цепи коллективных и индивидуальных испытаний по преодолению трудностей и приобретению морально-волевых черт характера. Для похода был сформирован военизированный отряд; на все командные посты были назначены ученики (директор занял пост комиссара отряда). Из учителей в отряд мы включили только старшую пионервожатую и классного руководителя X класса.

В назначенный день началась сильная метель, и поход пришлось на неделю отложить. Но и в следующую субботу погода не баловала нас: температура была —30°. В Заполярье при такой температуре все учащиеся V—X классов учатся. Но я не рискнул и снова решил отложить поход. Ко мне пришли все командиры и заявили:

— Сколько раз мы будем отменять поход? Ведь мы живем в таких условиях, когда рассчитывать на теплые дни не приходится.

Мы не боимся идти, а вы отменяете поход. Почему? Выходит, комиссар отряда боится ответственности? Тогда к чему все слова о походе сильных и смелых?

— Вы не понимаете ситуации. Дело не в ответственности, я беспокоюсь за ваше здоровье и рисковать им не имею права. И потом вас не выпустят из дома ваши родители.

— За родителей можете не беспокоиться, они уже давно смирились с мыслью о походе. И в отношении здоровья не волнуйтесь, с нами ничего не случится.

Я подумал, взвесил все «за» и «против» и принял рискованное решение:

— Убедили. В поход идем сегодня. Учебный день закончим после трех уроков. Два часа на сборы. Командирам групп (в каждой группе было по 10 человек) тщательно проверить готовность: обувь, одежду, аптечку, еще раз проинструктировать санитаров по систематическому наблюдению за состоянием здоровья каждого. Общее построение отряда в 14.00.

В первый день мы прошли около 18 км. Квартирьеры подготовили нам в поселковой школе ночлег.

В воскресенье температура резко упала (-43°). Родители знали наш маршрут и с утра начали звонить и просить снять ребят с похода.

Доложил обстановку командирам. Они предложили построить весь отряд и решить этот вопрос просто: кто «за» — продолжают поход, а кто «против» — на автобусах возвращаются домой (мы шли по кольцевой трассе).

В душе я надеялся, что большая часть ребят выскажется за прекращение похода, а меньшую уж как-нибудь уговорю.

Командир выстроил отряд, а я изложил суть дела.

Командир скомандовал:

— Все, кто за продолжение похода, — шаг вперед!

И снова я ошибся в расчетах. В полном составе отряд шагнул вперед. Идти против такого единодушия я уже не мог.

В тот день мы прошли около 35 км, конечно с малыми и

большими привалами. К моему удивлению, почти все ученики выдержали и холод, и тяготы перехода, следили, чтобы никто не обморозился.

На третий день перехода маршрут у нас был несложный (15 км). Закончив его, в торжественной обстановке отряд отдал рапорт военному комиссару города об итогах похода, посвященного физической и моральной подготовке учащихся к трудному и почетному долгу — защите Отечества.

Ребята, счастливые и радостные, возвратились в школу. На педагогическом совете я проанализировал воспитательные результаты похода. На следующий день на общешкольной линейке зачитал приказ об итогах похода. Последний пункт приказа, в котором говорилось о необходимости подготовки и проведения в следующем учебном году нового испытания — стокилометрового пешего военизированного пятидневного похода, ученики встретили бурными аплодисментами.

Прошли многие годы. Я часто обращаюсь к своему опыту и ставлю вопрос: повторил бы я себя как руководитель школы в современных условиях? Не сомневаюсь, повторил бы, но с еще большим акцентом на развитии самостоятельности учащихся, на тех началах, которые ежедневно пробуждают все духовные, нравственные и физические силы учащихся.

В те годы мы также серьезно занимались и учебным процессом, совершенствованием уроков.

Думаю, что главная задача современной практики — расковать и стимулировать энергию и силы учащихся во всех сферах их деятельности и быта: в учении, труде, спорте, досуге и отдыхе.

(«Педагогика как совокупность педагогических теорий», с. 180-184)

Из воспоминаний о преподавательской деятельности в вузе

VI

...душа металась и рвалась от удушья мертвой и казенной педагогики и практики на тропинку свободы и творчества. Временами я не выдерживал и не однажды бросал вызов как теоретикам, так и партийно-номенклатурным догмам.

Очередному потоку студентов I курса на самой первой лекции по педагогике (раздел I «Общие основы педагогики», зачет) я сказал четко и определенно: «Кто хочет получить зачет по педагогике «автоматом», тот должен сделать очень простую вещь: с завтрашнего дня ежедневно в 6 часов утра без единого опоздания и пропуска выходить со мной на утреннюю зарядку (спортивная площадка у института), в конце семестра совершить со мной двухдневный 80-километровый пеший туристический поход, по окончании которого каждый и получит зачет по педагогике.

Я хочу, чтобы вы поняли педагогику не только умом, но и физически, и нравственно, чтобы ощутили своими нервами скрытый механизм воспитания личности. Это не тарактение языком, а открытие и пробуждение той точки отсчета, с которой человек делает конкретный шаг, пусть самый малый, по преодолению себя самого и ощущает какие-то внутренние подвижки, происходящие в такие моменты».

Из 100 человек 80 студентов прошли со мной за семестр весь намеченный путь и получили зачет. Остальных я для виду проэкзаменовал по педагогике и, с трудом скрывая не очень-то приятные чувства, отпустил с миром.

К нашим ранним утренним физкультурным занятиям мои коллеги относились по-разному: кто-то с подозрением и неодобрением, кто-то с одобрением, но многие потешались и открыто посмеивались. А администрация? Молчала и карт не раскрывала. Чудишь? Ну и чуди на здоровье, лишь бы вреда и шума не было.

Но никто не понимал и не догадывался, какое колоссальное наслаждение — и физическое, и нравственное — я получил. Это

было полная компенсация и нейтрализация тех взрывоопасных чувств и состояний, которые возникали у меня беспрерывно от глупейших казенных будничных бумаг заседаний, собраний, планов, отчетов, резолюций, от всей фальши, заполнявшей все поры общественной жизни института.

И однажды не выдержав, на одном из очередных «мертвых» партийных собраний выплеснул свои ощущения и оценки, прочитав аудитории авторские белые стихи, далекие от литературных норм и канонов.

Во время чтения стихов в зале была мертвая тишина, но в глазах каждого присутствующего я сразу увидел жизнь — буйную, радостную, негодующую и даже хмельную и развеселую. Но это было так недолго. Прошло несколько дней, и все было забыто.

Я пытался обнажить порочность многих традиций и благоглупостей не только устными выступлениями, но и отчаянными официальными записками, адресуемыми в партбюро института. Привожу в сокращенном варианте лишь одну из них, написанную в начале 80-х годов по поводу социалистического соревнования:

«Со всей ответственностью человека, обладающего некоторым научным потенциалом и потому обязанного мыслить научными категориями, заявляю:

— использование очковой или многобалльной системы оценок результатов соревнования в нашем сложном и трудном деле — величайшая и беспримерная в истории института глупость, глубоко запрятанная в математическую упаковку; более того, сия глупость позорит всех, кто прямо или косвенно соприкасается с ней;

— тот, кто причастен к этому изобретению, руководствовался благими намерениями, но он либо начисто лишен чувства юмора, либо слишком большой юморист.

Учитывая данные соображения, я решительно отмежевываюсь от бухгалтерии с баллами, и в дальнейшем кафедра педагогики принимать участие в этом *баловстве* (измерять свою работу баллами) отказывается.

Для тех, кто не в состоянии с ходу понять, что баллы в соревновании в нашем деле — глупость, привожу примеры и факты, вдребезги разбивающие любые позиции в защиту баллов.

1. Я опубликовал книгу, на которую затратил 5 лет, и получил 50 баллов. Мой коллега, не в обиду ему будь сказано, подготовил 5 студенческих докладов на научную студенческую конференцию (сколько он потратил времени — известно ему одному) и получил 100 баллов. Судья с серьезной миной мне говорит: «По баллам Ваш коллега победил». Он смеется, я тоже, но лежу, поверженный, на лопатках.

2. Пойдем дальше. По государственным нормативам на научную работу преподаватели должны расходовать 50 % рабочего времени. Вывод простой — показатели в научной работе весомые: они равны половине всех других показателей. Измеряются они научными публикациями. В 1982 году кафедра педагогики опубликовала 27 печатных листов, что составляет 1/3 публикаций всего института. Кафедра же философии не имеет ни одной публикации — 50% работы равно нулю, но по научным студенческим докладам она получила 1200 баллов (кафедра педагогики — 150). Поэтому судьи говорят: «По баллам кафедра философии победила». Завкафедрой философии смеется, я тоже, но лежу опять, поверженный, на лопатках.

3. В разделе Положения о соревновании кафедр насчитывается 80 показателей. Соревноваться по такому числу показателей — безумие. Там есть баллы за все, даже за оздоровление. Осталось добавить баллы за омовение и парение. И тут уже будут смеяться все: и судьи, и члены партбюро, и победители, и побежденные. А мне от всего этого печально, грустно и стыдно.

Единственно разумный способ состязания — это меряться силами по существу, по отношению к делу, по затратам времени и энергии, по научному вкладу, по уровню профессиональной и общественной деятельности. И все без шкалы весов и баллов по 80 показателям. Научный способ оценки результатов — метод экспертных оценок. Только он и должен быть взят на вооружение».

Я привел текст записки не для того, чтобы показать свою прозорливость. Меня и поныне беспокоит другое: как трудно заставить людей при исполнении посмотреть на себя и на свои дела со стороны, глазами стороннего наблюдателя. Если бы они это сделали, то сразу бы увидели, в какие глупейшие игры они втянуты номенклатурой. Слава Богу, игра в соревнование канула в Лету, но номенклатура осталась. Остались и глупые игры, но на других полях образования.

Вот почему подобные записки изменить ситуацию не могли. Были попытки сказать всю правду о состоянии дел в вузах, а не только о соревновании и на более высоких уровнях.

Вспоминаю 1982 год. В вузах шла кампания по претворению в жизнь очередных партийных решений, связанных с улучшением работы высшей школы.

Под эти решения и готовилось масштабное шоу — собрание партийно-хозяйственного актива 14 вузов области. На собрание собирався весь командный состав от нижнего уровня до самого высокого. Собрание готовилось тщательно и основательно. В каждый институт и во вновь созданный университет поступила директива подготовить по одному выступлению из расчета на 10 минут. Написанные тексты выступлений предписывалось заранее представить в областной комитет.

Годом раньше я защитил докторскую и был в институте единственным, кто имел эту степень. Поэтому выбор пал на меня. Мою кандидатуру согласовали с обкомом, и мне поручили подготовить письменный текст выступления.

В магическую силу всякого рода собраний и совещаний я не верил уже давно, но согласие дал. И будучи по природе оптимистом, в душе всегда надеялся: «А вдруг?» Написал текст. Острый, бескомпромиссный. В нем подверг жесточайшей критике деятельность министерств, обнажив до предела все те благоглупости, которые выходят из недр министерских кабинетов. Зная аудиторию, перед которой мне предстояло выступать, в адрес работников вузов я не пустил ни одной критической стрелы, зато резко поставил

вопрос об их правах на свободу, выбор и творчество. Это и спасло меня от провала в критической ситуации.

События между тем разворачивались неординарно. Когда я познакомил с написанным текстом выступления своих друзей, то они в один голос заявили: с таким текстом до трибуны меня не допустят. Надо сделать все мыслимое и неммыслимое, но текст обкомовским работникам заранее не показывать.

Я так и сделал и тянул кота за хвост до последней минуты. Перед самым началом собрания в зале меня разыскал инструктор и недовольным голосом спросил: «Где текст выступления? Есть он?» — «Да, есть», — отвечаю, широко улыбаясь. «Сейчас же отнесите его на стол президиума!» И отдав команду, он исчез из моего поля зрения.

Проигнорировав его команду, я умышленно сел в первые ряды, чтобы быть поближе к столу президиума. Зал-то громадный, не менее чем на 500 человек, и заполнен до отказа.

Собрание проходило по хорошо отработанному и обкатанному сценарию. После доклада начали исполняться оратории. Интерес присутствующих к ним упал до нуля: каждый из ораторов был сам по себе, сама по себе была и аудитория. Возникла привычная тягмотина, от которой нормального человека всегда тянет на рвоту. Единственное спасение — общение с соседом или чтение газеты.

Список записавшихся кончался, собрание подходило к концу. Я уже точно знал, что моей фамилии в этом списке не было. Выступило 10 человек, и председатель собрания, он же третий секретарь обкома, поднялся и внес предложение: предоставить слово последнему оратору и на этом прекратить прения. Обратившись к залу, привычно спросил: «Есть возражения?»

Уставший зал выдохнул: «Нет».

В моем распоряжении оставались считанные секунды, и я решил пойти ва-банк. Пан или пропал. И поднявшись с места, во весь голос крикнул: «Есть возражения!»

Это было настолько непривычно, неожиданно и нахально, что зал замер в ожидании развеселых минут, а секретарь смерил меня

пронзительным взглядом. Он видел меня впервые. Поэтому взглядом спрашивал: «Кто ты, и откуда взялся такой нахал?»

Воспользовавшись паузой и преимуществом неожиданного удара, я развивал наступление. Представившись, с внутренней экспрессией и недовольным голосом резко заявил: «Я не понимаю, как можно обсуждать проблемы улучшения качества подготовки специалистов в высшей школе, не привлекая к этому представителей педагогической науки? Я имею честь представлять эту науку здесь, поэтому категорически настаиваю, чтобы мне дали возможность выступить перед уважаемым собранием! Тем более что в список выступающих я был включен еще две недели назад!»

В зале продолжала висеть гнетущая тишина. Ошарашенный председатель наклонился к своему помощнику и что-то спросил. Тот показал на список, лежащий перед ним, отрицательно покачал головой и пожал плечами. Все это происходило на глазах большой аудитории и выглядело прескверно.

Партийный босс поднял голову, посмотрел в мою сторону, молниеносно просчитав развитие событий, и, учитывая, что пауза слишком затянулась, принял решение. В уме и опыте ему отказать было нельзя: ставить на голосование мою просьбу о выступлении он не стал, знал заранее, что уставшее собрание мне откажет. Но он не знал, как я поступлю в дальнейшем. И не был уверен, не обжалую ли я этот факт в высшей инстанции. Поэтому не стал рисковать и предоставил слово очередному оратору, после которого милостиво допустил до трибуны и меня, надеясь, видимо, на то, что аудитория съест меня с потрохами.

Когда я шел к трибуне, то физически ощущал, как в мою спину летели стрелы негодования и неприятия из зала. Но встав за трибуну и сказав несколько предложений, сразу успокоился.

Внимание аудитории оказалось под моим полным контролем, и уже через несколько минут зал взорвался аплодисментами. «Выступил в десятку, по самой болевой точке», — мысленно отметил я и продолжал развивать начатое. Аплодисменты возникали еще не раз, и ими же аудитория провожала меня с трибуны. Это означало полную

и безоговорочную поддержку четко сформулированных предложений: в области создать один экспериментальный вуз, а в каждом вузе — один экспериментальный факультет, которые были бы свободными в выборе, независимыми от номенклатурного монстра и на которых отрабатывались бы принципиально новые подходы, ориентации, идеи, схемы и новые технологии обучения. В вузе должен править бал не закон номенклатурной власти, а власть педагогического закона. Но последний предстоит еще открыть. Это можно сделать лишь в ходе решительных и смелых экспериментальных поисков.

Аплодисменты смолкли, и председательствующий тут же связвил: «Раз вы так приняли выступление, может, продолжим прения?» Зал промолчал, а он закрыл прения и как докладчик выступил с заключительным словом.

В нем выступления всех ораторов были проигнорированы, а подвергнуто анализу лишь последнее. Докладчик был вынужден считаться с реакцией аудитории, признать справедливость критики и разумность предложений, но в то же время попытался смягчить силу удара по управленческим структурам. В конце выступления пообещал собрать всех ректоров и автора предложений и рассмотреть эти предложения по существу дела.

Увы, это была очередная уловка. Партийную номенклатуру, как и государственную, волновало не дело, а пуще всего собственная карьера.

Когда я был секретарем факультетской партийной организации (два или три созыва, точно не помню), мне надоела ежемесячная партийная писанина, и, чтобы избавиться от этих мучительных дней, я прибег к простой и хитрой механике: в один прекрасный день потратил время и заполнил все бумаги на десять месяцев вперед. И ежемесячные планы, и протоколы всех партийных собраний и заседаний бюро (даже с текстами и фамилиями выступающих). И в течение года уже не мучился с бумагами, а проверяющим всегда был готов выдать на-гора все то, что они просили. По любому вопросу всех штатных выступающих я знал заранее, и тарабарщину, которую они должны были нести, тоже.

Как-то я рассказал друзьям, что после очередного собрания дал докладчикам тексты их выступлений, записанных якобы секретарем собрания, и попросил сверить с тем, что они говорили. Каждый из них ответил, что все нормально, главная мысль схвачена и отражена правильно. Они и не подозревали, что краткие тексты их выступлений были написаны несколькими месяцами ранее. Друзья захлебывались от смеха, удивленно восклицая: «Так-таки и не заметили?»

Среди них осведомителей не было, и официальные структуры власти так и не догадались, до какой жизни докатился их низовой номенклатурный работник.

С учениками и студентами я никогда не хитрил и не ловчил, а пытался строить с ними отношения открытые и честные. Мне кажется, они платили тем же.

Пытаясь вырваться из пут рутины обучения, одному из своих потоков (начфак, четыре группы, 120 человек) я предложил сдать экзамен по педагогике на выбор. Кто хочет традиционно, по билетам, — пожалуйста, а кто хочет нетрадиционно, по-другому, — тоже милости прошу. Во втором случае каждая учебная группа сдает экзамен в форме коллективной художественной самостоятельности с непременно участием каждого. Задача: всеми доступными художественными способами (от музыки, песен, танцев, юморесок, диалогов, рисунков, плакатов до балета и сочиненных пьесок) отразить свое видение и глубокое понимание педагогики как науки на материале прослушанных лекций, прочитанных учебников, книг, брошюр, статей и собственных наблюдений и опыта.

Буквально все студенты избрали второй вариант. В истории института такое событие было невиданным и неслыханным, и мы договорились со студентами, что такой экзамен — наша тайна, а для всех других готовится просто вечер отдыха.

То, что выдали на экзамене студенты — азарт в отношении к делу, смелость и раскованность в исполнении, творческие задумки и находки, — меня потрясло. Большого наслаждения от духовного общения со студентами получить было невозможно. Я понял, что ради этого стоит жить и трудиться.

Один предмет их творческого вдохновения был мне особенно дорог. Это был хорошо и красиво нарисованный крупным планом портрет школьника. Весь рисунок, исполненный тонко и талантливо, блестяще передал подтекст всех моих лекций и моего видения всего того, что происходит в школе.

На рисунке ученик сидит за партой. Прилизанный, среднеполюый, согбенный, с тупыми и ошалелыми глазами, опутанный цепями, на каждой из которых название учебного предмета, прикованный к сиденью парты пудовыми гириями учения.

Восемь лет висел этот портрет у меня на кафедре. И каждый, кто входил, не мог оторвать глаз от этого рисунка, настолько он потрясал и захватывал посетителя. И всегда следовали вопросы: «Что это? И кто это?» Я отшучивался: «Таким меня увидели студенты, когда я был еще школьником». До сих пор сожалею, что не сохранил в своем архиве этот бесценный предмет творчества.

По итогам экзамена всем студентам без исключения я выставил отличные оценки. Через несколько лет я повторил этот экзамен на физико-математическом факультете (100 человек), и с таким же потрясающим результатом. Конечно, это был вызов, но деканы, бывшие мои ученики, с большим пониманием прикрыли «шалости» своего учителя и тайны стопроцентных отличных оценок не рекламировали и не раскрывали.

Были и другие формы экзаменов: тесты, рефераты, творческие работы с чистого листа. Но учебный курс педагогики составляет лишь пять процентов от общего объема учебного времени, и любые попытки изменить общую атмосферу, стиль, режим, стереотипы, тенденцию учебного процесса в целом ничего изменить не могут. На своих занятиях и экзаменах по педагогике я лишь иногда пытался давать студентам возможность хоть разок глотнуть чистого воздуха. И это ох как полезно.

Однажды я решил отправить на республиканскую педагогическую олимпиаду по проблемам воспитания студента I курса физико-математического факультета Полякова Костю. А он прослушал только вводный курс по педагогике, по итогам которого все студенты

писали творческие работы. Его работа мне очень понравилась своей самобытностью, оригинальностью и смелостью суждений.

Я буквально уговорил его съездить на олимпиаду. Дал ему две недели на подготовку и кратко проинструктировал, сказав следующее: «Костя, у тебя есть шанс завоевать первое место, если ты выполнишь два условия. Первое: ты должен быть начитанным и хорошо ориентироваться в той современной педагогической литературе по теории воспитания, которая вышла за последние годы. И второе: по всему прочитанному иметь свое собственное суждение». Шутливо добавил: «Помни, на олимпиады будешь ездить до тех пор, пока не завоюешь первое место на Республиканской и Всесоюзной олимпиадах».

Самое поразительное и неожиданное, что с первой пробы, сначала на Республиканской олимпиаде, а затем и на Всесоюзной, он решил эти задачи. И напомнил мне, что отныне он свободен и больше ездить на олимпиады не обязан.

Я сказал, что слово держу и менять его не намерен, выразив одновременно всю гамму положительных чувств по поводу его грандиозного успеха.

Конечно, успех пришел к нему не только в силу его даровитости и работоспособности, но еще и потому, что за полгода перед этим с первым курсом была проведена потрясающая работа. С первого дня данный курс на протяжении полугодия «дышал чистым воздухом» и жил в принципиально новом учебном режиме. Это были 1987 и 1988 годы, и под шумок перестройки без ведома ректора и согласия министерской бюрократии мы с деканом пришли к студентам и сказали: «Хотите жить и учиться по-новому? Пожалуйста!» И рассказали, что их ожидает, если они согласятся.

В конце убедительного и эмоционально насыщенного разговора у 100 студентов горели глаза. Они рвались в тот научно-педагогический и уникальный эксперимент, который мы им предложили. И нам ничего не оставалось, как вместе с ними ринуться в водоворот событий, в котором готовы были участвовать и наши друзья-единомышленники.

Идеи и сущность эксперимента были просты и понятны студентам, так как все делалось в их интересах. Основной замысел состоял в том, чтобы студентам создать режим наибольшего благоприятствования и включить их в активную самостоятельную работу с первого дня занятий. Рабочий режим учебного дня (кроме субботы) включал в себя такие составные: утренний подъем в 6.30; утренняя зарядка — 30 минут; завтрак; обязательные учебные занятия — 4 часа; обед — 1 час; обязательная самостоятельная работа в аудиториях под руководством преподавателей — 4 часа. Использовалась блочная технология обучения: одновременно изучались 2—3 родственные дисциплины, не более, и по итогам их изучения сразу проводились экзамены. Все шло не просто нормально, а великолепно, но вмешалась номенклатура, и, несмотря на все наши отчаянные попытки, судьба эксперимента была предрешена.

Нам дали спокойно поработать три месяца, а потом начались комиссии и проверки, сначала институтская, а затем, в конце семестра, специально вызванная министерская.

Инспектора с иезуитской хитростью и хладнокровием похоронили эксперимент, официально не запретив его. Делегацию студентов ведущий инспектор не только не услышал, но и не захотел слушать.

Студенты пришли ко мне. Они были подавлены, в глазах стояли слезы от обиды на то, что им не дают жить и учиться так, как бы они хотели сами, на то, что чиновники растоптали их честь и достоинство. Я смотрел на их слезы, сердце щемило от боли, от невозможности что-либо изменить, от беспомощности сдерживать собственные. Это было выше моих сил.

В такие минуты помимо воли всплывают в памяти слова покойной матери: «Не приведи Господи, если взмахнет над твоей головой, сынок, черная птица крылом! Жди тогда беды или удара клювом в самое темечко!»

Прожив большую часть жизни, я понял, что еще хуже, если черная птица найдет пристанище в твоей душе. Тогда не только жди беды, а погубит она тебя изнутри.

У матери были все основания воспринимать мир, в котором она жила, подобным образом, так как над ее головой и головой ее мужа черная птица кружилась всю жизнь. Не выдуманная, а вполне осязаемая черная птица.

Выросли они оба в крестьянских семьях на Прионежском севере. Отец от удара черной птицы умирал трижды. В первый раз в шестнадцать лет, от болезни. Врачи определили: безнадежен. Вызвали священника, и он отслужил панихиду. Мать всю ночь молилась Богу, непрерывно упрашивая его сохранить жизнь сыну. Взамен же обещала отдать его в монастырь. Что его спасло, не знаю. Но чудо произошло. Он выздоровел. А через год мать, верная обету, отвезла его в Соловецкий монастырь для пострижения в монахи. Год он ходил в послушниках, а перед пострижением, мобилизовав весь свой самобытный поэтический дар, написал в честь дня рождения настоятеля монастыря стихотворение, в котором прозвучали не только поздравления, но и весь пыл молодой души, рвавшейся на волю и не созданной для монашеской жизни.

Настоятель был искренне растроган и, видимо, глубоко поняв состояние юноши, освободил мать от данного ею обета и предоставил ему волю. Несостоявшийся монах в ту же ночь, глотнув свободы, расстояние от монастыря до своей деревни (а это свыше 100 километров) в зимнюю стужу преодолел бегом, без остановки и одним махом.

Может, то же самое происходило и с моим учеником Костей Поляковым, когда он получил свободу действий и готовился к олимпиаде.

Во второй раз отец приговаривался к смерти белыми за дезертирство, а в третий — красными за то, что служил у белых.

Деревня, в которой он вырос, в ходе гражданской войны переходила из рук в руки, и сельских мужиков брали под ружье как те, так и другие. Надо полагать, крестьяне воевали не за белых и не за красных, а за свою деревню и за своих близких. Отец из деревни не хотел уходить ни с белыми, ни с красными. Избегнуть расстрела белыми ему помог случай: в охранниках оказался зем-

ляк, с которым они вместе бежали и вернулись в свою деревню, а вернувшись, угодили в руки красных. Те сгоряча их тут же приговорили к расстрелу и чуть не прихлопнули, но потом одумались и судили. Отец из деревни был выслан и лишен всех политических прав. А мать с четырьмя детьми осталась в деревне и несла крест жены лишенца. И всю жизнь жила в нищете и страхе, ожидая, что ее вот-вот арестуют или вот-вот клюнет черная птица в самое темечко.

Образ инспектора в моем сознании никогда не пользовался уважением и почтением, но его перевоплощение в образ черной птицы стало происходить постепенно, а окончательно завершилось к концу 70-х годов.

А ведь когда-то я и сам выступал в роли инспектора, исполняя обязанности администратора, иногда члена той или иной временной комиссии. Только сейчас я в полной мере осознал, сколько боли и страдания причинил я учителям, разбирая и анализируя посещенные уроки. Готов встать на колени и просить у них прощения за то зло, которое невольно причинил им. А ведь искренне думал, что творил благое дело.

Уже в 70-е годы, участвуя в тех или иных институтских комиссиях, я перестал писать справки на проверяемых, они писали их на себя сами, а я лишь подписывал. И так поступали многие коллеги, понимая всю глупость самопроверок, придуманных чиновниками и начальниками от образования буквально во всех структурах управления.

Ситуация не менялась даже в разгар перестройки. В эти годы в институт нагрянула очередная министерская комиссия из нескольких десятков человек. Кафедру педагогики проверяла умная и энергичная женщина, профессор, которую я искренне люблю и уважаю как человека и как профессионала высокого уровня. Бог мой, с каким старанием и усердием проверяла она все кафедральные бумаги, работая над ними даже поздними вечерами. Мне было искренне жаль ее: она исполняла труд Сизифа и не осознавала, что ее бумажки никому не нужны, кроме чиновников. Да и тем нужны были

только для шума, для острастки, для утверждения своего имиджа. Проходили недели, и они также о них начисто забывали.

По итогам проверки моя милая проверяющая написала длинную и скучнейшую итоговую справку. На заседании кафедры с глубоким чувством исполненного долга зачитала ее. Я не слушал и думал об одном: как бы не обидеть ее неосторожной репликой в ответном слове. И знал, что палец о палец не ударю, чтобы следовать выводам справки, пустым и бесполезным.

За двадцать пять лет работы в одном из институтов мною было пережито четыре или пять фронтальных инспекторских проверок на уровне республиканских министерств. Писались горы бумаг: акты проверок, выводы, рекомендации, грозные приказы министров; проводились советы, заседания, коллегии. И каждый раз разрабатывался буквально по всем подразделениям института план мероприятий по ликвидации выявленных недостатков. Эти планы были всегда близнецами со стандартным набором фраз: «Улучшить, повысить, усовершенствовать».

Положение же дел в институте не улучшалось ни на йоту, скорее наоборот. Но до 90-х годов это была еще не деградация и не крах, а медленное и неуклонное сползание не только высшего образования, но и всей образовательной системы в яму.

Система образования, как и экономика, на корню разлагалась, пожирая на акты проверок тонны первоклассной бумаги, деньги, время, труд и нервы преподавателя. Экономика гнала горы никому не нужного металла, а система образования — горы бумаг и вал документов о среднем и высшем образовании.

Политики и экономисты в мучительных поисках, кажется, наконец-то осознали точку, к которой пришли, — ищут другую, к которой надо идти. В системе же образования все сложнее: приватизацию школ не проведешь; чиновничью рать от управления не отстранишь; старые теории и учебники в одночасье не заменишь на новые; новый дух в школе сразу не возникает.

Осознает ли педагогическая наука нынешнюю точку отсчета? И если осознает, то в какой степени? На каком распутье она

находится? Каков наработанный ею научный педагогический потенциал, и можно ли с ним пускаться в плавание на принципиально новом общественном корабле, который и сам-то еще не имеет плывучести и надежной оснастки?

Вот на эти вопросы приходится искать ответы. Предварительная работа автором выполнена: проведена саморевизия, некоторым образом расчищена площадка, убраны завалы и стереотипы в собственном мышлении, обнажены провалы и просчеты в практике образования.

(«Педагогика на распутье», с. 13-26)

Воспоминания о научной деятельности

VII

Никогда не забыть день, когда я ознакомился с закрытым письмом о разоблачении культа личности. Будучи молодым преподавателем истории, я был потрясен, сломлен и раздавлен: кумир, в которого я верил, о котором с чувством глубочайшего уважения рассказывал ученикам из урока в урок, оказался повергнутым в прах.

И самый страшный для меня был миг — это встреча со своими десятиклассниками. Как посмотреть им в глаза? Что сказать? Как отречься от того, что ты исповедовал годами?

Целую неделю я искал якорь спасения и не мог заставить себя пойти к ученикам. И только после того, как принял решение рано или поздно, но непременно порвать с историей, в основе которой ложь и лицедейство, обрел некий новый нравственный стержень, имя которому — педагогическая наука. Кумиром моим стал А. С. Макаренко, и на его работах я формировался как педагог-профессионал. И чем глубже забирался в педагогические дебри, тем больше появлялось кумиров: Н. И. Болдырев, И. Т. Огородников, Ф. Ф. Королев, Э. И. Монозон, М. Н. Скаткин, В. Е. Гмурман, А. И. Зильберштейн.

В конце 50 — начале 60-х годов, в период «хрущевской оттепели», заявила о себе новая плеяда талантливых молодых педагогов — романтических, смелых, отчаянных. Самыми значительными

для меня были фигуры В. А. Сухомлинского, Э. А. Костяшкина, Ю. П. Азарова, Э. А. Гришина, П. М. Эрдниева, А. А. Кирсанова, М. И. Махмутова.

Но за ними зорко следила старая гвардия академиков и профессоров. Легко допускала их до защиты кандидатских, а затем резко включала тормоза перед защитой докторских диссертаций. Самых талантливых, но неугодных и независимых во взглядах доводила иезуитскими придирками до сердечных приступов и инфарктов. И в свои ряды допускала только проверенных, преданных или хотя бы лояльных с соответствующими рекомендациями от партийных боссов.

И поэтому на ключевые посты в науке и наробразе приходили люди, которые служили не делу, не науке, а своим кураторам и боссам, защищая таким образом свое право на занимаемое положение и доходное кресло. И это пронизывало всю систему наробраза и педагогической науки сверху донизу, буквально все их структурные ниши. В итоге мы получили то, что должны были получить — жалкое и неприглядное наследство.

В 60-е годы, окончательно порывая с историей как проституированной наукой и переходя в педагогическую, по молодости и неопытности я еще в полной мере не осознавал, что последняя идеологизирована и проституирована не менее, а более, чем история.

Власть предрежащие хорошо понимали, от кого зависит спокойствие и надежность их положения, — от молодых поколений. Поэтому в системе образования и в педагогической науке гайки закручивались до упора, причем с большим остервенением, чем в экономике. На каждом метре школьного пространства и в любой быстротекущей временной ячейке был расписан и просчитан каждый шаг учителя, ученика, администратора. Курьерский поезд с наименованием «образование» десятилетиями мчался по одной единственной колее и по унифицированному жесткому расписанию, в котором станции имели магические наименования: постановления, решения, инструктивные письма, приказы, научно-педагогические и методические рекомендации.

В годы «оттепели» на маршруте движения стали появляться новые станции, не предусмотренные расписанием: Липецкий опыт, Казанский, Ростовский, Ленинградский. На базе появившихся новых станций создавались и защищались докторские и кандидатские диссертации, писались книги, брошюры, статьи, делались стремительные карьеры. Прошли годы, отшумели пропагандистские трюки, и все вернулось на свои места.

Вторая волна свободы и творчества поднялась в начале многообещающей перестройки. Матвеевская «Учительская» поработала на славу, и, казалось, министерский и академический монстр был загнан в угол. Но его спас тогда еще имевший силу партийный монстр, быстро прибрав свободолобивую и своенравную газету к своим рукам.

В молодые годы я верил в великую силу педагогики и откровения своих кумиров. С годами их образ значительно потускнел, и стало понятно, что они также несли на себе крест идеологизированной системы и поэтому вынуждены были с сильными мира сего иногда хитрить, ловчить и приспособливаться. В противном случае они не достигли бы тех высот, которые для них стали доступными.

Мне всегда претило цитатничество и славословие в адрес правящей партии. Но на этом держалась вся педагогика, так как правила игры были жесткими.

Моя защита кандидатской диссертации состоялась в апреле 1964 года. В воздухе уже носилась идея о закате десятилетия Хрущева, и я решил, что в автореферате цитировать генсека не буду. Уйди он осмеянный и опозоренный, эти ссылки мне станут вечным укором. Но мой научный руководитель решительно отсек эти намерения:

— Не выдумывай! Хочешь защититься — цитируй, иначе провал.

Уж очень хотелось защититься, и я сдался.

Ситуация с цитированием и ссылками повторилась в 1972 году при моей первой защите докторской диссертации. Она была посвящена проблемам дидактики, и это развязывало мне руки относи-

тельно использования цитат классиков, правителей и решений XXV съезда КПСС, прошедшего за полгода перед этим.

За несколько дней до защиты не было никаких признаков опасности, за исключением разве что одного тревожного штриха. Один из оппонентов, зная текст диссертации и заранее оговорив свою категорическую поддержку, вдруг изменил позицию. Буквально между делами, на ходу, он встретился со мной, ознакомил с черновиком отзыва и вел себя как-то странно, дергался, сердился, нервничал, перечисляя недостатки. Я принял все это спокойно, поблагодарил его и на замечания не отреагировал — мне показалось, что они не стоят и выеденного яйца.

Но я жестоко заблуждался. О состоявшейся интриге и решении, принятом на уровне председателя Совета я догадался за час до защиты, когда тот же оппонент в форме полковника мягко намекнул об изменении ситуации и предложил снять диссертацию с защиты. Я категорически отказался, все еще надеясь на логику, здравый смысл и научную чистоплотность и порядочность своих кумиров. Оппонент заметил: «Вы мужественный человек», — на что я ответил: «Приятно слышать это от военного человека. Но если честно, то я большой трус. Если бы во время войны я попал в плен и оказался в зубном кабинете, то при виде одной только бормашины рассказал бы сразу про все военные тайны, даже про те, о которых понятия не имел». Шутка сняла напряжение, и мы мирно разошлись.

Во время защиты все было разыграно как по нотам. И уже по первым репликам председателя Совета на мое выступление я понял, что защита будет проиграна без защиты, хотя процедура развертывалась, как и положено. После моих ответов на возникшие у членов Совета вопросы выступили с добротными отзывами первые два оппонента, и мне показалось, что ситуация вот-вот сложится в мою пользу.

Но третий оппонент, о котором шла речь выше, исполнил похоронный марш с блеском. Его замечания, которые в письменном тексте отзыва читались и воспринимались нормально, в устной идеологи-

чески негодующей и эмоционально-патриотической речи выглядели зловеще. «Как так, прошел XXV съезд КПСС, а диссертант ни разу не упомянул, не сослался на него? Как это понимать? И почему проигнорированы труды М. И. Калинина, Н. К. Крупской? А работа В. И. Ленина использована всего лишь единственная!»

И так все это обыграл, что на членов Совета нагнал страху невероятного. А председатель, нарушая все правила приличия, тут же отреагировал репликой: «С такими недостатками диссертацию в ВАК представлять нельзя», дав понять своим подчиненным, что надо голосовать против. Что и было исполнено. Из 22 членов Совета «за» проголосовало 7, «против» — 15.

Главный виновник не расшифровал себя. Причина и вся техника исполнения интриги мне стали ясны спустя несколько месяцев. Организатором провала был один из моих кумиров, который очень помог мне ранее при защите кандидатской диссертации. Казалось, что он даже симпатизировал мне. Не исключено, что так и было. Но допустить, чтобы его ученик в 43 года стал доктором, он не мог. Среди членов Совета было много известных академиков, которые докторами становились в 70 лет. Поэтому их психология было понятна. Таковы были тогдашние нравы и правила игры. И тут уже ничего не поделаешь.

Мой кумир на повторную защиту не допускал меня еще семь лет, и только после его смерти ту же самую диссертацию я спокойно защитил, тем более что раздражающий фактор был снят: мне исполнилось 50 лет.

Удивительно, но при всех этих передерягах я не испытал никаких внутренних потрясений. Те самостоятельные выводы, к которым я пришел в ходе многолетних исследований, не вызвали у членов Совета ни возражений, ни большого интереса. Они, видимо, просто не были готовы к серьезным научным дискуссиям. Все это и предопределило то, что, несмотря на неудачи, у меня не было серьезных оснований для отречения от профессии педагога и своих кумиров.

(«Педагогика на распутье», с. 6-10)

СОДЕРЖАНИЕ

ВСТУПЛЕНИЕ	4
ГЛАВА I. Концептуальные основы педагогических воззрений Б.И. Коротяева и педагогическая наука и практика конца 50-х – начала 90-х годов XX столетия	11
1.1. Теоретико-методологические проблемы школьного образования в системе педагогических взглядов Б. И. Коротяева	11
1.2. Концепция свободного образовательного пространства	29
1.3. Концепция гибких педагогических технологий обучения и подготовки специалиста в вузе	47
Выводы	70
ГЛАВА II. Эволюция педагогических идей Б. И. Коротяева на рубеже XX – XXI столетий	73
2.1. Идея свободного творческого развития студентов	73
2.2. Идея „восхождения” учащихся и студентов к вершинам реализации своих индивидуальных способностей и возможностей	87
2.3. Проблема „недостающего” и „избыточного” в современном образовательном пространстве	113
Выводы	135
ОБЩИЕ ВЫВОДЫ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ	138
Библиография работ Б. И. Коротяева	145
ЛИТЕРАТУРА	150
Приложение 1. Истоки и эволюция взглядов Б. И. Коротяева в его воспоминаниях (фрагменты опубликованных работ автора)	169

Наукове видання

МІНЕНКО Галина Миколаївна

Б. И. КОРОТЯЕВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ

Монографія

Російською мовою

Книга присвячена аналізу багаторічної педагогічної діяльності Б. І. Коротяєва. У ній розкриваються теоретико-педагогічні погляди автора, їх еволюція, а також зібрані й систематизовані архівні матеріали, спогади, що розкривають соціальні, психологічні, професійні витоки формування педагогічного мислення вченого.

Книга адресована широкому колу читачів — учителям шкіл, викладачам ВНЗ, управлінням, аспірантам, студентам, а також батькам і старшокласникам.

За науковою редакцією В. С. Курила
Відповідальний редактор — Лобода С. М.
Коректор — Севастянова О. А.
Комп'ютерний макет — Вакалюк Н. В.
Дизайн обкладинки — Крайнюк А. М.

Здано до склад. 28.04.2010 р. Підп. до друку 28.05.2010 р.
Формат 60x84 $\frac{1}{16}$. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 12,79. Наклад 500 прим. Зам. № 51.

Видавець

**Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»**
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Виготовлювач

ТОВ «Поліграфічний центр «Максим»
91011, Україна, м. Луганськ, вул. Челюскінцев, 16-а, т/ф: (0642) 34-40-21.
*Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів
видавничої діяльності ДК № 3036 від 17.12.2007 р.*