

Категория «жизнь» в образовательном пространстве начальной школы*

С.В. Астахов

В статье раскрывается проблема категории «жизнь» в образовательном пространстве Российской Федерации. Данная проблема не рассматривается традиционной школьной педагогикой, поскольку считается, что ребёнок только готовится к жизни. На самом деле ребёнок уже живёт своей особой жизнью, что необходимо учитывать при построении процесса обучения и воспитания. Автор рассматривает составляющие категории «жизнь», делает попытку обратить внимание на необходимость включения жизни ребёнка в учебную и воспитательную деятельность.

Ключевые слова: педагогическая акцентология, категория «жизнь», природа ребёнка, социально-возрастная среда, уровни жизни ребёнка, деятельность, социальное взросление, развитие, свобода, духовные качества.

Существовала некогда пословица,
Что дети не живут, а жить готовятся.
Но вряд ли в жизни пригодится тот,
Кто, жить готовясь,
в детстве не живёт.

С.Я. Маршак

Педагогическая акцентология (термин введён Ш.А. Амонашвили и В.А. Загвязинским [1]) рассматривает современное воспитание и обучение как многомерные и многоаспектные процессы. Внутри педагогической науки имеется несколько подходов к ним: традиционная педагогика, различные технологии развивающего обучения, педагогические системы – школа М. Монтессори, Вальдорфская школа, Школа Жизни (гуманно-личностный подход). При наличии общих теоретических и практических тенденций каждая технология, система или методика отличается своими акцентами. Например, традиционная педагогика одной из важных задач образовательного процесса считает подготовку детей к жизни. Министр образования и науки А.А. Фурсенко в интервью «Учительской газете» от 26

августа 2008 г. так сформулировал одну из задач современной школы: «Мы должны учить людей тому, что будет востребовано. Я имею в виду и качество знаний, и обладание компетенциями, и *подготовленность к жизни*, к социализации» (выделено нами. – С.А.).

Вместе с тем классик педагогической науки К.Д. Ушинский писал: «...не нужно забывать, что дитя не только готовится к жизни, но уже живёт; а это очень часто забывается как родителями, так и посторонними воспитателями и школой, и эта забытая, непризнанная жизнь ребёнка напоминает о себе теми прискорбными извращениями в характерах и наклонностях, о которых воспитатель не знает, откуда они взялись, так как он сеял, кажется, только одно хорошее...» [6, с. 520–521].

Гуманная педагогика делает акцент именно на том, что **ребёнок не готовится к жизни, а уже живёт**. Он рождается со своими природными страстями к взрослению, свободе, развитию, познанию и многими другими. Эти природные страсти могут быть направлены в ту или иную сторону. Они требуют удовлетворения или коррекции, если входят в противоречие с педагогизированными целями, поставленными взрослыми, что вызывает столкновение актуального и импульсного движения ребёнка с факторами, требующими подчинения задачам образовательной среды. Данное обстоятельство Д.Н. Узнадзе назвал «трагедией воспитания» [5, с. 224].

А.Н. Леонтьев, анализируя сложившуюся ситуацию, пришёл к выводу, что дети в школе «отбывают обучение», вместо того чтобы «прожить» его [4].

Такой подход ставит проблему определения понятия жизни в образовательном пространстве начальной школы.

«Я вижу, надо разобраться, что такое жизнь, когда мы говорим о жизни детей. Жизнь есть физиологическое существование человека... В этом смысле школьник, конечно, живёт на всех... уроках... Однако жизнь следу-

* Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Ш.А. Амонашвили, консультант – доктор пед. наук В.Г. Александрова.

ет понимать и в смысле духовной жизни – его мысли, чувства, стремления», – писал Л.В. Занков в своих «Беседах с учителями» в 1970-х годах [3, с. 191]. Но это сложное понятие не определено до сих пор.

Для исследования категории «жизнь» нами были проанализированы труды философов и психологов, что помогло определить данную категорию применительно к педагогике.

В философской литературе понятие «жизнь» обсуждается давно. Тем не менее в работах таких известных философов, как Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, Вл. Соловьёв, П. Флоренский, мы не нашли чёткого определения данной категории. Видимо, это связано со сложностью самого понятия. Попытаемся определить основные признаки категории «жизнь», что позволит нам приблизиться к правильному пониманию жизни ребёнка.

Инновационная гуманная педагогика провозглашает принципы, исключающие силовой подход, проповедующие сотрудничество и уважение личности ребёнка, учитывающие его природные устремления, делающие процесс образования значимым для детей, ориентирующие на развитие познавательной мотивации, духовное обогащение ребёнка, его изменение к лучшему. Следовательно, в такой педагогике мы получаем поразному организованную социально-возрастную среду (в отличие от традиционной, специально организованной возрастной среды).

Специально организованная возрастная среда несёт в себе необходимость принуждения, т.е. ограничения свободы ребёнка. От ребёнка, его желаний не зависят ни содержание образования, ни формы его организации, ни методы обучения, ни общий порядок школы и т.д. Напрашивается аналогия с ролевой игрой: в ней существуют правила, которые надо принять, им надо подчиниться. Закон принуждения может усугубляться в одном педагогическом процессе и нивелироваться в другом (однако совсем он не исчезает).

Важно, чтобы организованная среда помогала развитию личности ребёнка, изменяла его как субъекта, способствовала социальному

взрослению. Последнее очень важно для категории «жизнь» и редко учитывается учителями при организации образовательной среды. Остановимся на этом подробнее. Понятие «социальное взросление» ввёл в психологию Д.И. Фельдштейн. Он рассматривает детство как особое явление социального мира, которое имеет определённые характеристики. Содержательно это постоянный физический рост, накопление психических новообразований, освоение социального пространства, постоянно расширяющиеся контакты. По сути, это особая форма проявления, особое состояние социального развития ребёнка.

Д.И. Фельдштейн отмечает, что «внутренне заложенной целью Детства в целом и каждого ребёнка в частности является взросление – освоение, присвоение, реализация взрослости» [7, с. 178]. Социальное взросление происходит в двуедином воспроизводстве социализации – индивидуализации (т.е. в процессе социального созревания). В этом плане осуществляется как осознание, освоение (присвоение) и реализация (с учётом индивидуальных особенностей) социальных норм, принципов, отношений, так и присвоение и реализация новой «самости» (нового уровня самосознания, самоопределения), что позволяет индивиду не только воспроизводить в своей деятельности присвоенное социальное, но и обеспечивает соответствующие возможности в этом воспроизводстве и формировании новой социальной позиции, а также возможности дальнейшего осуществления себя как действенного субъекта. Единый целостный процесс непрерывного взросления – развитие личности в онтогенезе, что, по нашему мнению, и есть важная составляющая категории «жизнь». Учёный утверждает, что развитие личности предполагает формирование иерархической мотивационно-потребностной структуры, где доминируют высшие духовные потребности.

Целенаправленное рассмотрение в качестве объекта исследования особенностей социального развития детей (социального взросления), условий становления их социальной зрелости и анализ её формирования на разных

этапах современного детства позволили Д.И. Фельдштейну вычленить два основных типа реально существующих позиций ребёнка по отношению к обществу, условно названных «Я в обществе» и «Я и общество».

Первая позиция характеризуется стремлением ребёнка понять своё «Я» – что такое моё «Я» и что «Я» могу делать? Позиция «Я в обществе» особо активно развёртывается в период младшего школьного возраста (с 6 до 9 лет). «В этот момент идёт освоение социального опыта через освоение орудий, знаков, символов, овладение социально зафиксированными действиями, их социальной сущностью, выработка способов обращения с предметами при оценке своих действий, умения присматриваться к себе, примерять себя к окружающему, рефлексии на свои действия и поведение» [7, с. 138–139].

Смысл всех содержательных изменений заключается не только в присвоении ребёнком социальных норм, но и в самом развитии социальных свойств и качеств, присущих человеческой природе, что составляет социальное взросление ребёнка.

Условием этих изменений является деятельность ребёнка, но не любая, а практико-ориентированная (Д.И. Фельдштейн), имеющая личностный смысл для каждого ребёнка (А.Н. Леонтьев). В младшем школьном возрасте это учебная деятельность, которая выступает ведущей на данном этапе онтогенеза. Однако данная деятельность, по мнению А.Н. Леонтьева, может и не быть ведущей, а следовательно, и не быть значимой для младшего школьника, поэтому ребёнок будет её отторгать, что не позволит говорить об этой деятельности как о составляющей категории «жизнь». **Всё зависит от того, насколько учебная деятельность имеет жизненный смысл для ребёнка, насколько она вбирает в себя его потребности и влечения.** Для того чтобы ребёнок признал эту деятельность, учение должно вести за собой развитие (Д.Н. Узнадзе, Л.В. Занков), должно быть построено по законам сотрудничества (Л.В. Занков) и в обязательном порядке удовлетворять такие значимые потребности ре-

бёнка, как потребность в свободе (внутренней), развитии, взрослении, познании.

Таким образом, мы выделяем **два уровня жизни ребёнка**. На первом его актуальные потребности не подчиняются какому-либо воздействию со стороны взрослых, **на втором** они организуются и педагогизируются взрослыми (учителями, родителями). И здесь одни потребности удовлетворяются специально созданной средой, а другие (дезорганизующие жизнь ребёнка) игнорируются, что ведёт к их угасанию. Понятно, что оба уровня связаны между собой, зависят друг от друга и влияют друг на друга.

В традиционном педагогическом процессе приведённое выше деление на уровни либо не признаётся, либо эти уровни противопоставляются друг другу (возможно, неосознанно), что вносит диссонанс в существование ребёнка. Ребёнок приходит в школу не только ради усвоения новых знаний и навыков, но и со своим жизненным опытом, со своими увлечениями, радостями и огорчениями, имеющими, может быть, мало связи со школьными проблемами, но определяющими его жизненные устремления. Он не может оставить их за порогом и войти в школу только со желанием учиться. Ребёнок, как целостная и развивающаяся личность, входит в школу таким, какой он есть, не имея возможности, да и не желая трансформироваться только в ученика. Им движет потребность развивать разнообразные отношения со сверстниками, общаться с ними, делиться своими проблемами и впечатлениями. Часто в школьной практике игнорируется эта внешкольная жизнь детей (или, в соответствии с изложенным, её первый уровень), принимаются попытки силой исключить её из жизни ребёнка, что не может не сказываться на успешности его воспитания и обучения. Сфера второго уровня жизни не признаёт сферу первого. Бывает и наоборот, когда первый уровень жизни существует независимо от второго и даже мешает ему. В результате возникает конфликт, который может протекать в открытой или скрытой форме. Первый уровень жизни увлекает ребёнка, а второй оттор-

гается им. Отсюда нежелание учиться, вредные привычки, детские самоубийства.

Исследование категории «жизнь» привело нас к следующим выводам.

Жизнь – это природа ребёнка с его стихийными влечениями и потребностями, которые он пытается удовлетворить. Однако для выполнения своей миссии в жизни одни потребности и влечения ребёнку необходимо удовлетворять, а другие – подавлять. Понимая это, взрослые создают педагогизированный уровень жизни, который должен осознанно приниматься ребёнком. Этого можно достичь только при условии, что взрослые включают в такой уровень жизни ребёнка его актуальные потребности во внутренней свободе и творчестве, развитии, познании, взрослении (Д.И. Фельдштейн) и будут обогащать их.

Иными словами, необходимо создавать условия духовно-нравственной жизни ребёнка: воспитывать в нём понимание своего предназначения, внутренней свободы, добра, справедливости, стремление к постоянному самосовершенствованию, что будет являться опорными точками духовной жизни ребёнка.

Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Паритеты, приоритеты, акценты в теории и практике образования / Ш.А. Амонашвили, В.А. Загвязинский // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 11–16.
2. Амонашвили, Ш.А. Школа Жизни. – М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000.
3. Занков, Л.В. Беседы с учителями / Л.В. Занков. – М. : Просвещение, 1975.
4. Леонтьев, А.Н. Сб. ст. – М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2004. – (Серия «Антология гуманной педагогики»).
5. Узнадзе, Д.Н. Сб. ст. – М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – (Серия «Антология гуманной педагогики»).
6. Ушинский, К.Д. Собр. соч. ; в 11 т. / К.Д. Ушинский. – М. ; Л. : Изд. Академии наук, 1950. – Т. 10. – 668 с.
7. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности : избр. тр. ; в 2 т. / Д.И. Фельдштейн. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2005. – Т. 2. – 456 с. – (Серия «Психологи России»).

Сергей Владимирович Астахов – учитель начальных классов ГОУ СОШ № 258, г. Москва.