

# УВЛЕЧЕНИЕ УЧЕНИЕМ

*Всеми возможными способами воспламенять стремление к знанию и учению.*

Я. А. Коменский

*Стремление к учению определяется волею, принудить которую нельзя.*

Квинтилиан

Неизвестно, что появилось раньше — школа или нежелание детей учиться. Отчасти это объяснимо. Мир науки, искусства, культуры, осваиваемый ребенком в институтах образования, сложен, труднодостижим, а его конкретные предъявления далеко не всегда совпадают с сиюминутными интересами маленького человека, видением им жизненных перспектив. Согласитесь, что стремление к решению математических задач ради поступления на соответствующий факультет в неопределенном будущем, в то время когда твои сверстники во дворе колдуют над взрывпакетом, нуждается в основательном внешнем стимулировании. Отсюда и принуждение — неисцелимый недуг школы всех времен и народов. А раз принуждение, то и весь комплекс детских переживаний, которые вряд ли назовешь позитивными. Не знаю, как у вас, уважаемый читатель, а у меня часто повторяется один и тот же кошмарный сон. Рука учителя скользит по журналу: "К доске пойдет отвечать..." Я вжимаюсь в парту, ощущая себя одновременно и учеником, и попавшим на мушку вражеского снайпера солдатом. Самое страшное школьное воспоминание возвращается по фрейдовским законам.

Между тем объем подлежащего усвоению обязательного материала и не думает сокращаться. Наоборот. Постоянно усложняющийся мир взывает ко все более интенсивным методам обучения и расширению границ организованного образования. Дети отвечают на этот вызов разными формами сопротивления, дидактогенным неврозом. Белорусские психологи, изучающие дошкольников, все чаще отмечают факты школофобии у детсадовских питомцев. Если еще 10 — 15 лет назад воображение малышей рисовало им довольно привлекательный образ их ученического будущего, то сегодня детский прогноз трудно назвать оптимистичным. Сохранение и усиление данной тенденции ставит школьных работников в заведомо невыгодную позицию, программирует эскалацию насилия, а значит, и взаимное отчуждение учителей и учеников. Круг замыкается. Выход не очевиден.

Мы, взрослые, многое испытавшие в своей жизни, можем легко представить себе последствия близорукое детского сопротивления. Мы знаем, что, если систематически не готовить уроки, это

ведет не только к пробелам в знаниях, но и развращает бездельем, ограничивает возможности профессионального выбора в будущем, порождает (и не в далекой перспективе, а уже сегодня) сложные межличностные проблемы в школе и семье, влияет на самоотношение ученика, уровень его притязаний. Он же, ребенок, всего этого не только не видит и не знает, но и знает, как правило, не желает. Знай себе твердит: "Меня никто не понимает".

Но бывает и по-другому. Маленькая девочка тербит мою руку. Ее глаза полны слез. Только что перед всем классом учительница пожурела ее за незнание устройства цветка. "Скажите, зачем мне знать, как устроен цветок?" — задает она мне отнюдь не познавательный вопрос. И я понимаю, что мой ответ должен быть неформальным, точно указующим на актуальный смысл этого "устройства" для ее сегодняшней жизни, в которой нет ни родовидовых классификаций растений, ни политических партий, ни рудных полезных ископаемых — словом, ничего того, что умные головы называют содержанием образования и чему она вынуждена посвящать сейчас большую часть времени своей жизни. И это время ей не принадлежит.

Милая моя девочка, я не знаю ответа на твой вопрос. Его не знает, пожалуй, даже директор твоей школы, а может быть, и (страшно подумать) сам министр образования нашей страны. Все, что я могу для тебя сделать, это побыть с тобой рядом, разделить твою горе, словом, психологически поддержать. Только не задавай этого вопроса своей учительнице, не ставь ее в неловкое положение, этот вопрос не имеет ответа.

Но чаще всего таких вопросов дети взрослым не задают. Для них это данность мира и постижение условной сущности образования, которые им еще придется открыть в более зрелом возрасте, за рамками школьных лет. Пока же они верят в разумность этой данности и все ее несовершенство автоматически приписывают себе. Нас же такое положение дел вполне устраивает. Детское доверие избавляет нас от личной ответственности за происходящее, от необходимости что-либо менять. Мы преисполнены благородного негодования, обличая отпетого двоечника, и психологический защитный механизм безотказно спасает наше Я от неминуемой в противном случае катастрофы.

И как нам хорошо, когда у ребенка нет проблем с учением, когда он сам учится с увлечением. Кстати, один педагогический писатель, очень знаменитый в прошлом, даже книжку на эту тему написал. "Учение с увлечением" называется. Незаменимая книжка для тех, кто учиться собрался. В ней и о трудностях на уроках рассказывается, и о способах самоорганизации в учебном деле, и о многом-

многим не менее полезном и интересном. Но это для тех, кто хочет учиться, а вот для тех, кто не хочет, почему-то никто до сих пор книжки не написал. А жаль. Такая книжка гораздо важнее, поскольку тех, кто не хочет учиться, намного больше, чем тех, кто хочет это делать, и все вместе они с удовольствием мешают меньшинству карабкаться к вершинам знаний. Один мальчик на мой вопрос, почему он плохо учится, ответил так: "Я не хочу, чтобы меня в классе заучкой считали". Трудно, ох, как трудно противостоять общественному мнению, да еще когда тебе десять лет.

Нет, не случайно мы, взрослые, так благодарны тем учителям, которые смогли разжечь у наших детей стремление к познанию, к постижению сложностей мироустройства, мы счастливы, видя склоненную над столом головку любимого чада. Мы гордимся его успехами на уроках, волнуемся во время очередной олимпиады. И это понятно. Странно, если бы было наоборот. Учителя нам улыбаются, знакомые подчеркнута радушны. Лестно, лестно родительскому сердцу. И вот уже звучит стройным хором на родительском собрании: "NN замечательный учитель! Как нам всем с ним повезло! Дети в нем души не чают".

До недавнего времени и я так говорил. Но вот одна встреча... Мой собеседник, давний знакомый, выпускник обычной, совсем непрестижной школы, в прошлом учитель физики. В том, что он сегодня не работает по своей основной специальности, мало удивительного. Многие вчерашние педагоги сменили, как говорят, профиль. По этому поводу даже ходит слух, что образовательный уровень рынка "Стадион "Динамо" на порядок выше среднего интеллектуального уровня страны. Но речь сейчас не об этом. Нашему знакомству с ним способствовало одно историческое обстоятельство. В Белоруссии готовился первый учредительный сбор творческих педагогических объединений, и я оказался причастным к его организации. По решению инициативной группы к проведению сбора привлекались все сколько-нибудь заметные на общем фоне учителя с тем, чтобы с их помощью организовать на самом сборе работу педагогических мастерских. Шел предварительный отбор кандидатов, и по чьей-то подсказке я встретился с одним известным в Минске учителем физики, ученики которого приняли решение всем классом поступать на физические факультеты различных вузов и, что особенно важно, — на педагогические факультеты. Мой собеседник, так озадачивший меня своим рассказом, как раз из этого предсезонного выпуска.

Итак, по поручению оргкомитета я позвонил в школу, быстро договорился о встрече, и вскоре она состоялась. В этом человеке, я имею в виду учителя знаменитого класса, поражало все. И бесконечная увлеченность своим предметом, и демократизм общения, и манера говорить, одеваться. За ним хотелось идти, с ним быть, ему подражать. Не поддаться его очарованию было невозможно, и да-

же я, человек весьма далекий от естественнонаучных интересов, во время нашего разговора все время ощущал в себе готовность с головой уйти в разработку проблем столь привлекательной в его изображении природы. Во время этой встречи он говорил о том, что мечтает, чтобы когда-нибудь в республике появились специализированные физические школы, где он сможет, начиная с первого класса, готовить Нобелевских лауреатов, а в том, что у него это получится, я в тот момент несколько не сомневался.

Прошли годы. Тихо скончался не только Союз учителей, но и сам большой Союз. Изредка до меня доходили известия о судьбах участников того легендарного сбора, в том числе и о моем герое. Его класс действительно почти в полном составе поступил в высшие учебные заведения, а сам педагог после развала Советского Союза уехал преподавать физику куда-то в Европу. Я начал забывать эту потерявшую для меня смысл историю, как вдруг она сама напомнила о себе.

Мой визави в воскресной электричке — студент-физик одного из престижных вузов нашей столицы — по странному стечению обстоятельств оказывается из этого самого класса, о котором я писал выше. Первое, о чем мне поведал мой новый старый знакомый, меня несколько озадачило. Оказывается, физика, преподаваемая в университете, совсем не то, чего он ожидал, а перспектива учительской профессии больше не представляется ему привлекательной. Можно было бы поступить в другой вуз или на другой факультет, но вот куда? Как-то ни к чему особенному не влечет. "А как поживают твои одноклассники?" — спросил я его. "Не знаю, — ответил он, — в последнее время мы очень редко встречаемся".

Прошло еще несколько лет, заполненных надеждами, иллюзиями, разочарованиями. Наша последняя встреча не столь обстоятельна, как предыдущие. Мой знакомый, как и я, спешит. В промежутке между двумя разнонаправленными электричками узнаю, что мой собеседник извездил полмира, освоил несколько новых профессий и ни в одной не нашел себя. Стадион "Динамо" — его последнее временное пристанище. "А как, — спрашиваю, — одноклассники? В школе хоть кто-нибудь закрепился?" "Одна ненормальная, кажется, еще работает", — бросает он уже на ходу, и сомкнувшиеся двери подземки прерывают наш едва возникший диалог.

Интересный опыт поставила жизнь. Я понимаю, что он лишен чистоты лабораторного эксперимента, что в нем, как бы сказали исследователи, много шума: это и падение престижа учительской профессии, и утрата физиками лидирующего положения в научном мире, и политико-экономические зигзаги последних лет. Да и в какой мере можно доверять высказываниям человека с неудавшейся профессиональной жизнью и строить к тому же на его мнении глубокомысленные выводы? Все это верно, конечно, и все же... Есть в этой ис-

тории какие-то детали, какие-то смущающие обстоятельства, позволяющие говорить о наличии глубокой внутренней связи у внешне разнородных элементов. Попробуем выделить их, не спеша рассмотреть.

Итак, что же нам известно? Во-первых, групповое решение класса поступать на известный факультет, и эта коллективность почему-то, будучи сопоставленной с незадавшимися жизнями, насстораживает. Во-вторых, несомненным может считаться факт серьезного влияния преподавателя физики на содержание и характер решения его учеников. В нашу вторую встречу в воскресной электричке мой собеседник произнес фразу, тогда ничего не значащую для меня: "Он вошел в жизнь каждого из нас. Мальчишки его боготворили, во всем копировали, девочки просто поголовно влюбились. И нам было хорошо всем вместе". Почему же они так легко утратили эту почти семейную привязанность друг к другу после окончания школы? Неужели потому что расстались со своим любимым учителем? А падение интереса к физике, а неспособность самим найти новые жизненные ориентиры? Нет, вряд ли все произошедшее совершенно случайно. И чем больше я размышлял по поводу этой истории, тем сильнее становилась моя убежденность в ее иррациональном единстве. Оставалось только перевести интуицию в язык понятий, а это значит ответить на вопрос: почему возникла у наших учеников столь сильная увлеченность физикой? И физикой ли?

В поисках ответа на поставленные вопросы я перелистал немало психологических трактатов, пока мой взгляд не наткнулся на когда-то вскользь просмотренную работу Зигмунда Фрейда "Психология масс и анализ человеческого Я". В ней, как известно, австрийский ученый полемизирует с современными ему социальными психологами по поводу интерпретации массовых коллективных явлений: революционных движений, группового религиозного фанатизма, феномена вождизма. И если современники Фрейда обнаруживали во всех указанных явлениях механизмы подражания или заражения, что, к слову, легко переносится на анализируемую нами историю, то основатель психоанализа не удовлетворяется этим указанием, считая, что сами эффекты подражания и заражения нуждаются в объяснении.

Сам Фрейд видит их источник в любовной связи между лидером и группой, которая имеет своим следствием факты обезличивания или превращения индивидуальных субъектов в толпу. При этом вождь не противостоит толпе, как думали оппоненты Фрейда, а является ее частью. Он и порождает толпу, и выступает одновременно ее порождением. Вождь и толпа — симбиоз, нерасторжимое единство, подчиненное разделяемому всеми аффекту. Именно доминирование чувственного начала отличает толпу от организованной группы. Это уточнение позволяет нам одновременно видеть и механизм превращения человеческих об-

щностей в разнокачественные объединения. Эмоциональное единство "проще" по способу достижения, психологически комфортнее, но одновременно и ситуативнее. Наличие непосредственного контакта участников объединения важно, но не обязательно. Сегодня в связи с нарастающим влиянием средств массовой информации возможно превращение в толпу вне непосредственного взаимодействия с другими людьми, например у экрана телевизора или у радиоприемника. Это хорошо понимали и понимают все манипуляторы общественным мнением.

Любовную связь, по Фрейду, следует трактовать достаточно широко. Это и любовь к себе, и родительская любовь, и любовь детей к родителям, и дружба, и преданность конкретным предметам и абстрактным идеям. Словом, любовь — это влечение к тому или иному объекту. Любовное отношение, по Фрейду, исходно и даже природно, в нем сущность всего живого. Его не может не быть. Любовь только лики меняет.

Биологическая сущность любви не мешает людям относиться к ней, так сказать, инструментально: взывать к себе, переключать, гасить, т. е. подходить практически. Известный литературный герой Дон Жуан довел это инструментальное отношение в одном из видов любви до страшного совершенства. В то же время из собственного опыта и из других источников мы знаем о возможности полной поглощенности человека этим чувством. Высказывания типа "потерял голову...", "любовь зла..." как раз и отражают на уровне обыденного сознания сей непреложный факт. Однако из этих примеров следует, что любовь сама по себе не худо и не благо. Все дело как раз в том, как мы ею пользуемся и какие следствия из этого пользования возникают. Для педагогики, как мне кажется, этот вывод имеет принципиальное значение.

Можем ли мы теперь применить категорию "любовь" к анализу наших "школьных" проблем? Насколько обоснован будет такой выбор? В том, что отношения учеников и учителя носили ярко выраженный эмоциональный характер, сомневаться не приходится. Но вот, насколько изобретенное Фрейдом понятие позволяет нам понимать все отдельные моменты растянутого во времени события, сразу сказать трудно. Поэтому попробуем применить фигуры фрейдовского анализа к различным содержаниям сложноустроенного явления, обсуждая одновременно и эффективность такого применения.

Первое, что нас интересует, это механизм влечения учеников к их учителю и преподаваемому им предмету. В нашем случае мы видим отнюдь не редкий в практике образования случай соединения личности преподавателя и представляемого им содержания. Для детей такое соединение естественно. Стали бы учащиеся интересоваться физикой, если бы педагог был им неприятен или, в лучшем случае, безразличен? Скорее всего, нет. И вот учитель физики начинает использовать все свое обя-

ние, знания, авторитет для подчинения вверенных ему детей своей власти. Причем его власть строится не на насилии, а на внешне добровольном стремлении учеников следовать ему. Педагог выступает для школьников образцом отношения к делу, эталоном взрослого, тем, чему уподобляется Я формирующего себя подростка. Не скрыт ли в этом месте ключ ко всей нашей истории?

В теории Фрейда структура идеального Я занимает совсем не последнее место. Автор психоанализа видит в динамике Я базовый механизм личностного развития. Упрощенно он может быть представлен как выработка инстанцией Я перспектив и содержаний своего изменения. Т. е. идеальное Я строит себя из материала первоначально целостного Я, как бы "выстреливая" его вперед. Неспособность человека выстроить Я-перспективу может привести к замыканию индивида на самом себе, к самолюбованию и самодостаточности, а значит, и задержке развития. Но в некоторых случаях под сильным влиянием чего-то идеальное Я оказывается оккупированным чужеродным объектом, который опознается как свой, поскольку вытесненным оказывается не само идеальное Я, а его содержание. При этом индивид незаметно для себя начинает уподобляться этому объекту, протестуя против любых форм разоблачения данных обстоятельств. В результате вся индивидуальная перспектива оказывается зависимой от внешнего объекта, а значит, и ограниченной его параметрами. Когда малыш говорит о том, что он хочет быть как папа, то только преисполненный сознанием собственного совершенства родитель может относиться к таким высказываниям однозначно положительно.

Конечно же, растущий человек всегда вкладывает в содержание идеального Я "чужеродные" объекты: копии конкретных людей, идеи, желаемые предметы, которыми стремится обладать и которые он любит. Но вот формирование осознанного отношения, а значит, и относительной независимости от вложенного в идеальное Я содержания далеко не всегда возможно без посторонней помощи. Виной тому все то же иррациональное влечение — любовь.

Применительно к нашей истории мы можем сказать, что учитель физики разместился в идеальном Я своих учеников, не испытывая при этом ни малейшего дискомфорта. Мне кажется, что предложенная Фрейдом схема позволяет нам не только лучше понять сущность произошедшего, но и наметить ориентиры для педагогической работы в подобных ситуациях. Очевидно, что центром педагогической заботы при этом становится идеальное Я ученика. Осознание и осмысление его содержаний, обнаружение дополнительных возможностей и альтернатив самим ребенком нуждаются в помощи понимающего взрослого, и этот взрослый должен быть внешним по отношению к учебной ситуации. Классный руководитель, родители, школьный психолог могли бы взять на себя эту важную жизненную функцию.

Между тем в анализируемом нами при помощи Фрейда явлении остается одно важное, пока не проясненное место. Не очень понятен групповой энтузиазм, поразительное единодушие поступавших на естественнонаучные факультеты школьников. Из опыта, в том числе собственного, мы знаем, что любовное отношение в норме стремится к диаде, к массе из двух лиц, как бы сказал Фрейд. В нашем же случае наблюдается, скорее, превращение группы детей в коллективного субъекта, нежели конкуренция пар переменного состава. Не исключено, что возникновение влечения у многих членов группы одновременно порождает нивелирующие эффекты. Каков же механизм такого явления?

Интересно, что думает по этому поводу Фрейд, тем более, что его интересовали, как известно, социально-психологические последствия любви. Открываем уже упомянутый ранее текст и вместе с его автором попадаем в толпу "восторженно влюбленных женщин и девушек, теснящихся вокруг певца или классика. Каждая из них не прочь бы, конечно, приревновать каждую другую, ввиду же их многочисленности и связанной с этим невозможностью овладеть предметом своей влюбленности, они от этого отказываются и, вместо того чтобы вцепиться друг другу в волосы, они действуют как единая масса, поклоняются герою сообща и были бы рады поделить его локоном. Истинные соперницы, они смогли отождествить себя друг с другом из одинаковой любви к одному и тому же объекту". Конечно, ситуация концерта очень отдаленно напоминает ситуацию с изучением школьного курса физики, однако групповые следствия, и прежде всего возникновение эмоциональной мнимости, у наших исследуемых сомнению не подлежат.

Любопытно подчеркнуть и ту аналогию, которую проводит несколько ранее сам Фрейд. Он пишет: "Первое требование коллективной реакции есть требование справедливого, равного со всеми обращения. Известно, как явно и неподкупно это требование проявляется в школе: если уж никому не бывать любимчиком, то пусть, по крайней мере, и ни единому таковым не быть!"

С помощью Фрейда в нашем сознании возникает любопытная картина социально-психологической реальности: симбиоз лидера и группы, единых в своей взаимозависимости и ею живущих. Можно даже сказать, что возникло новое существо с качествами целого, его смыслами, целями, самоощущением, образом жизни. Но в ситуации концерта жизнь такого существа недолговечна, а последствия, как правило, незначительны для его участников. В нашем же случае последствия, выражаясь языком криминалистики, оказались отягчающими. Хотя для участников взаимодействия: учителя, его учеников, родителей, школьной администрации — ничего настораживающего. Наоборот. Педагог искренно любит своих питомцев и преподаваемый им предмет, дети ответно

обожают учителя и с огромным увлечением учатся. Идиллическая картина — предмет вождения многих причастных к образованию людей и наша с вами, уважаемые читатели, головная боль.

Насколько неизбежно такое развитие событий, в какой мере учитель физики ответствен за их исход?

Попробуем войти в его обстоятельства, попытаемся посмотреть на эту же историю как бы изнутри, и, может быть, это поможет нам увидеть в преподавателе школьной дисциплины не хищника, охотящегося за юными душами, а человека, вынужденного играть в игру с жестко заданными правилами, выйти за пределы которых весьма и весьма непросто.

Итак, у нас с вами группа подростков, реальные интересы коих лежат далеко за пределами вверенного нам предмета. А если к тому же они избалованы хроническим бездельем, если усвоение школьной физики давно потеряло связь с их самооценкой, а противоборство с другими учителями перешло в позиционную войну, то шансов в нашем деле, увы, не так уж и много. Но все эти и даже гораздо более весомые аргументы не примет в расчет ни один сколько-нибудь серьезный инспектор, какого бы уровня он ни был. Да и наше профессиональное достоинство требует от нас оперативно, а главное, эффективного ответа. Как мы с вами поступим?

Оказавшись перед необходимостью искусственной мотивации упирающихся подростков, мы извлекаем из нашего нехитрого скарба педагогических средств то, что работает безотказно — обаяние своей личности. Мы становимся привлекательными для наших сопротивляющихся детей, мы налаживаем хорошие личные отношения, прекрасно понимая при этом, что за нашу искренность дети заплатят звонкой монетой доверия. А раз доверяют, то и идут за нами. Теперь уже ответственность за учебную ситуацию мы взяли в свои руки, вопрос о власти решен, а уж распорядиться ею — дело техническое. Нам уже неважно, ради чего учатся школьники. Да и кто в этом станет разбираться, если они решают задачи, если им нравится на уроках, если мечтают о педагогической профессии, если класс, ранее вызывавший общую тревогу, вдруг стал управляемым и даже привлекательным для других учителей? Нет, уважаемые читатели, у нас с вами нет выбора, и траектория, прочерченная преподавателем физики, на наших глазах превращается в столбовую дорогу, по которой широкими колоннами движутся учительские массы. Ободряемые общественной поддержкой, мы с вами с радостью и гордостью за себя включаемся в этот поток.

Что, вам не очень нравится такая перспектива? У вас есть свой взгляд на предлагаемые обстоятельства? Очень хорошо, если так. Но как быть с правилами игры? Знание, полученное кем-то и когда-то в его жизненных и исторических ситуа-

циях, предлагается ребенку как обязательное к усвоению, причем объем его, как это мы уже отметили вначале, неуклонно возрастает. Придать смысл этой информационной экспансии не удастся даже более искушенным, чем школьники, людям, и изменить положение вещей можно, только изменив правила игры — поместив на место процесса усвоения знаний акты группового и индивидуального их порождения. При этом и педагог должен иметь равные со всеми другими участниками образовательного процесса возможности, а значит, и иное место в структуре учебной ситуации, когда учителю уже не нужно будет возбуждать в детях любовное влечение к себе. Однако размышления на эту тему — сюжет для другого отдельного и пока фантастического повествования.

Пока же длится изрядно затянувшаяся старая игра, и нам необходимо искать средства если не исключения, то хотя бы минимизации ее негативных последствий. О формировании образа идеального Я и о содержании педагогической помощи ребенку в этом аспекте уже говорилось. Теперь самое время обсудить социально-психологические издержки такого рода искусственной вынужденной мотивации, в чем мы уже смогли убедиться несколько раньше.

Итак, школьный класс вследствие эмоциональной привязанности к своему учителю оказывается пронизанным нивелирующими конформными связями, социальным клеем, парализующим индивидуальное самоопределение и самостоятельное действие. И эта зависимость от группы тем выше, чем привлекательнее и авторитетнее педагог, чем шире его экспансия на сферы внешкольной жизни детей. Вполне понятно, что включение ребенка в другие группы и ассоциации, обладающие меньшей принудительностью, чем школьный класс, может способствовать складыванию опыта автономного поведения у нашего подопечного. Очень важно при этом видеть не только то, насколько свободно наш воспитанник входит в новые социальные образования, но и как легко он выходит из них.

Существенным моментом в педагогическом обеспечении автономии наших малышей может стать поощрение актов детской самоорганизации, независимой от учителей и родителей деятельности, причем даже тогда, когда содержание их общения по каким-то взрослым соображениям нас не очень-то и устраивает. Мы возмущены "низкопробной" музыкой, которую они тайком слушают, играми, в которые нас не посвящают, групповым и индивидуальным протестом, ставящим под сомнение нашу власть. Давайте не будем спешить в этих случаях с выводами и действиями. Может, в них прячутся ростки индивидуальной автономии и коллективной организации. Их надо только рассмотреть.

**А. ПОЛОННИКОВ,**  
кандидат психологических наук.