

**Поповкин Андрей Владимирович | [andrey.popovkin@gmail.com](mailto:andrey.popovkin@gmail.com)**

Кандидат философских наук  
Заведующий кафедрой философии ДВО РАН  
Институт истории, археологии и этнографии ДВО РАН

**Буланенко Максим Евгеньевич | [bulanenko@list.ru](mailto:bulanenko@list.ru)**

Кандидат философских наук  
Доцент кафедры философии ДВО РАН  
Институт истории, археологии и этнографии ДВО РАН

**Наровецкий Максим Алексеевич | [wanderer123@mail.ru](mailto:wanderer123@mail.ru)**

Автономная некоммерческая организация дополнительного образования  
«Школа вовлеченного обучения «Искра»»

## Некоторые теоретические соображения в связи с опытом работы школы вовлеченного обучения «Искра»<sup>1</sup>

*Аннотация.* В статье предлагаются теоретические основания и анализируется опыт решения одной из острейших проблем современной российской школы — снижение мотивации к обучению у школьников. Теоретико-методологическую базу работы составляют эмпирические закономерности, выявленные когнитивной психологией (Д. Канеманом), которые были осмыслены нами в контексте феноменологической теории сознания Э. Гуссерля и опыта философских школ античности, реконструированного в работах П. Адо и Т. Слезака. Представленные идеи вовлеченного обучения были апробированы авторами

в некоммерческой организации дополнительного образования «Школа вовлеченного обучения «Искра»». Описаны конкретные методы работы со школьниками, основанные на сократовском диалоге. Представлен краткий анализ полученных результатов.

**Ключевые слова:** образование, воспитание, мотивация, вовлеченное обучение, когнитивная психология, сократовский диалог, философские школы античности.

В наши дни уже не только философы, но и многие серьезные ученые<sup>2</sup> говорят о том, что чувства человека играют в его

<sup>1</sup> Автономная некоммерческая организация дополнительного образования «Школа вовлеченного обучения «Искра»».

<sup>2</sup> См., например, новую книгу нейробиолога Антонио Дамасио «Странный порядок вещей» (URL: <https://cameralabs.org/11947-strannyj-poryadok-veshchej-nejrobiolog-antonio-damasio-o-tom-kak-i-pochemu-my-chuvstvuem-to-chto-chuvstvuem>).

жизни не меньшую роль, чем разум. С другой стороны, в сфере образования задачи получения знаний учениками по-прежнему ставятся так, будто мотивация школьника к получению знаний — вопрос исключительно его волевого усилия и более или менее интенсивного давления на него со стороны его родителей. К сожалению, такой подход все яснее демонстрирует свою несостоятельность в сложившихся социальных условиях — когда ни педагог, ни родитель, ни ученик не могут опереться на устойчивые социальные нормы и иерархию ценностей ввиду их размытости и изменчивости.

Для управления мотивацией и эмоциональной сферой в целом некоторые направления современной психологии предлагают ввести понятие «эмоционального интеллекта», дополняющего тот интеллект, который психология еще недавно столь увлеченно измеряла тестами IQ. С нашей точки зрения, как «интеллект», измеряемый IQ, так и «эмоциональный интеллект» суть операциональные понятия. Они вполне пригодны для решения некоторых ситуативных задач, но построить на них целостную и достоверную картину отношений чувств и разума, в том числе в сфере образования и воспитания, пока никому не удалось.

Между тем задача воспитания чувств — одна из центральных в деле становления

личности ученика. Об этом говорил еще Платон в «Законах»: «Ту же часть добродетели, которая касается удовольствия и страдания, которая надлежащим образом приучает ненавидеть от начала до конца то, что следует ненавидеть, и любить то, что следует любить, — эту часть можно выделить в рассуждении и не без основания, по-моему, назвать ее воспитанием» (653b-c) [Цит. по: 5, с. 100-101]. В контексте нашего рассуждения важно поднять вопрос именно о любви к знаниям. И здесь следует отграничить любознательность от пустого и не требующего усилий любопытства<sup>3</sup>. Ведь любовь к знаниям требует особой работы души: это и длительное удерживание внимания, когда пытаешься проникнуть в суть сложного вопроса, и ясное намерение, направленное на постижение предмета подлинного интереса, а не просто всего «любопытненького»; это и чувство авторитета — способность испытывать уважение к учителю, без которого усвоение даваемых им знаний практически невозможно<sup>4</sup>.

И раз уж древние понимали важность воспитания чувств в образовательном процессе, нам представляется полезным обратиться к опыту философских школ античности, которые в глазах современников были не столько образовательными учреждениями, сколько школами жизни. Особенно интересны те из них, чьи

<sup>3</sup> Мы полагаем, что обывательское любопытство фактически есть унаследованный нами от животных механизм «поисковой активности», который, например, заставляет щенка «исследовать» новую квартиру, обнюхивать бабочку и т. п.

<sup>4</sup> Известно, что «любимый учитель» способен не только оказывать сильное мотивирующее воздействие, но и очень существенно сдвигать предметную область интересов ученика. К сожалению, грубый и «холодный» учитель способен почти столь же разрушительно воздействовать на мотивацию учеников к знанию.

успехи в виде достойного поведения их учеников оставили о себе память в истории. Мы имеем в виду школы стоиков<sup>5</sup>. Они интересны нам, в первую очередь, своим гармоничным сочетанием образования и воспитания. Достаточно подробную реконструкцию систем этих и других античных школ можно найти в работах П. Адо, согласно которому, в первом приближении, все они имели общую структуру, включающую в себя физику, логику и этику. Однако в своем подлинном, глубинном смысле *духовных упражнений* это вовсе «... не теоретическая физика или этика, или логика, но физика, преобладающая взгляд, устремленный на мир, этика, которая упражняется в справедливости в действии, логика, производящая бдительность в суждении и критику представлений» [Цит. по: 1, с. 154].

При поверхностном знакомстве с историей философии может сложиться впечатление, что суть философского воспитания сводилась к индоктринации ученика в русле соответствующей философской картины мира. Однако мы знаем, что в реальности такой подход дает неустойчивые результаты, с чем на практике столкнулась в свое время советская школа — далеко не всегда учениками усваивается даже господствующая в обществе идеология. Тем более такой подход не годится в современных российских условиях полифонии (или даже какофонии)

идей и моральных принципов. Как же стоики умудрялись добиваться впечатляющих результатов? Все дело в том, что в реальности дело отнюдь не ограничивалось индоктринацией воспитанников! Стоическое воспитание включало в себя три *топоса* — дисциплину желаний, дисциплину действия и дисциплину согласия — связанные с вышеупомянутыми физикой, логикой и этикой.

Конечно, в наши дни, наверное, сложно целиком воспроизвести воспитательный процесс философской школы стоиков (хотя бы потому, что до нас не дошла живая традиция стоицизма). К тому же стоики, в отличие от современной российской школы, никогда не ставили реальной целью воспитать всех граждан. Но в отличие от древних стоиков мы несколько больше знаем о том, как работает наше сознание, и можем в нашей практике опираться на научные данные.

В контексте рассматриваемой проблемы вовлечения школьников в учебный процесс, пробуждения в них мотивации к знаниям нам представляется полезным обратиться к когнитивной психологии, особенно к подходу, который развивает известный специалист, нобелевский лауреат Даниэль Канеман. В ходе исследований им выделены *два типа когнитивных процессов*. Первый действует почти автоматически, незаметно для нашего

<sup>5</sup> Весьма примечательно, что и в наши дни есть философы, стремящиеся возродить стоическое воспитание и самовоспитание (см., например, Пильюччи М. Как быть стоиком. Античная философия и современная жизнь. — М.: Альпина нон-фикшн, 2019. — 279 с.). Кроме того, отметим, что многое из стоических взглядов и методов самовоспитания было впоследствии воспринято и переосмыслено в античном христианстве.

сознания. Часто именно он осуществляет интуитивный выбор, выдает оценку ситуации, формирует эмоциональное отношение к ней и т. п. (Канеман называет его «Система 1»). Второй — полностью зависит от нашего волевого усилия, осознается нами как когнитивное усилие или концентрация внимания, осуществляет сложные рассуждения, способен взвешивать и оценивать разные варианты возможных решений, развития событий и т. п. (Канеман называет его «Система 2»).

Воспринимаемая нами картина мира, фоновые смыслы, мгновенно приходящие на ум оценки людей и событий и даже оценка интенсивности тех или иных процессов (звука, освещенности, боли, радости и т. п.) — все это производится когнитивным процессом первого типа, поставляя «материал» для деятельности когнитивных процессов второго типа — наших осознанных выборов и решений. И здесь, как нам кажется, уместно отметить, что эмпирически выявленные Канеманом закономерности хорошо согласуются с феноменологической теорией сознания, разработанной одним из величайших философов XX века Э. Гуссерлем<sup>6</sup>. Теория эта достаточно сложна, но для нас важно, что согласно ей все, с чем имеет дело наше сознание, весь наш опыт — продукт интенциональных актов сознания. Интенциональность в данном случае означает направленность сознания на свой объект (на то, что оно создает). Однако можно ли говорить, что сознание

полностью интенционально? Например, сознательно ли действует опытный водитель, управляя автомобилем на свободной дороге? С одной стороны — да, ведь он находится в сознании. С другой стороны, он действует не задумываясь, не сосредотачивая внимание и не концентрируя волевое усилие (в отличие от новичка за рулем), и в этом отношении его деятельность трудно назвать интенциональной. Исходя из такого различия и поскольку ключевое различие между выявленными Канеманом типами когнитивных процессов состоит именно в их осознанности, возможности или невозможности осуществлять их намеренно, можно охарактеризовать когнитивные акты, названные им «Система 1», как неинтенциональные (т. е. такие, которые осуществляются помимо нашего осознанного волевого усилия). Второй тип, «Система 2», соответственно будет характеризоваться как интенциональные когнитивные акты.

Неинтенциональные когнитивные акты нашего сознания действительно «создают» мир, который мы воспринимаем. Ведь мы не замечаем, как опознаем в попавшемся на глаза объекте дерево, и не просто дерево, а именно березу, или как узнаем, что окно *прямоугольное* и т. п. Это опознание происходит для нас незаметно, неосознанно и непреднамеренно. Так же «незаметно» мы обычно распознаем эмоции собеседника, отвечаем на вопрос  $2 \times 2 = \dots$ , или читаем написанное крупными буквами простое

<sup>6</sup> Желаям кратко ознакомиться с основными идеями этой теории мы рекомендуем статью Слинникова Я. А. «Гуссерль и его «Картезианские размышления»» (URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000061/index.shtml>).

слово, скажем, МАМА. Но вот если нам попадется незнакомое дерево и нам захочется понять, что это за порода, или встретится сложное слово, да еще и написанное плохим шрифтом, — здесь потребуется сознательное усилие, концентрация внимания. И это, как показал Канеман, будет другой тип когнитивных актов, иначе функционирующий, осознаваемый нами, вполне *интенциональный*, но при этом требующий намного больше усилий.

Основная проблема управления нашими чувствами, эмоциональными реакциями и мотивацией связана с тем, что за наши чувства, эмоции и нашу оценку эмоциональных состояний других отвечают в основном неинтенциональные когнитивные процессы, напрямую не подвластные нашему волевому контролю. Но ситуация не безнадежна, поскольку наше сознание все-таки целостная «система». Как показал Канеман, неинтенциональные когнитивные акты продуцируют некую связную картину мира. Это не обязательно логическая связность, она может быть и чаще всего бывает ассоциативной, сформированной из личного опыта, усвоенных убеждений и т. п. Эта «картина мира» может быть в большей или меньшей степени осознана и скорректирована в интенциональных когнитивных актах. Мы можем, например, идя в какое-то незнакомое место, заранее настроиться воспринимать все происходящее в определенном ключе. Иными словами,

наши неинтенциональные акты сознания могут быть перенастроены или даже сформированы в определенных пределах с помощью установок, формируемых намеренно, интенциональными актами сознания. И все, кто формировал у себя какие-либо сложные устойчивые навыки, например, учился вождению автомобиля или изучал иностранный язык, знакомы с этим процессом: в какой-то момент действие, требовавшее ранее осознанного усилия и концентрации внимания, начинает совершаться интуитивно, как бы само собой.

Однако с эмоциями, ввиду нашей в них вовлеченности, дело обстоит сложнее, а с мотивацией — тем более, поскольку она во многом определяет нашу склонность прилагать волевые усилия. Тем не менее, опыт философских школ античности, рассмотренный и проанализированный сквозь призму открытий современной когнитивной психологии, дает нам несколько ключевых подсказок.

Прежде всего, это особая практика *внимания к собственной душевной жизни*. Причем важно, что это внимание распространяется не только на внутреннюю жизнь, но и на круг общения; ведь, согласно учению Платона<sup>7</sup>, «человек должен прежде всего сформировать себя самого, а определяется он своим общением» [Цит. по: б, с. 270]. Не менее важным в платоновской школе было и нравственное устройство ученика, поскольку считалось, что

<sup>7</sup> Академия Платона является родоначальницей большинства философских школ античности, включая школу стоиков.

«хаос внутри делает философствование невозможным» [Цит. по: Там же. С. 279]. Правильные нравственные установки и, добавим от себя, — правильные чувства (о которых мы скажем позднее) должны были обеспечить «родство» с предметом познания, для которого одного ума недостаточно. В «Письме VII» Платон характеризует человека, вставшего на путь философского воспитания души, следующим образом: «Его каждодневный образ жизни таков, что делает его в высшей степени восприимчивым, памятливым и способным мыслить и рассуждать: он ведет умеренную, трезвую жизнь, жизнь же противоположную этой он навсегда возненавидит» (340d) [Цит. по: 5, с. 492]. Таким образом, мы видим однозначное указание на необходимость активного задействования даже в повседневной жизни интенциональных когнитивных актов сознания, для достижения цели формирования личности.

Вообще, внимание к своим мыслям, эмоциональным оценкам и мгновенным «интуитивным» суждениям, а также к нравственному состоянию своего окружения — характерная черта многих духовных практик: она есть и в буддизме, и в различных ветвях христианства<sup>8</sup>, и в исламе. Эта практика довольно успешно применяется и в некоторых направлениях

психологического консультирования, например, в еще недавно очень популярной на Западе когнитивно-поведенческой терапии (с ее помощью даже собирались лечить шизофрению).

Зачастую внимания к своим «интуитивным» оценкам и осознанного формирования нужного настроения достаточно для ситуативной настройки наших интенциональных актов сознания. Однако, что делать, если нам нужен устойчивый, постоянный эффект? А ведь именно такова задача педагогики! Кроме того, нельзя забывать о том, что, во-первых, наша способность удерживать внимание и мыслить рационально требует развития (в философских школах античности эта задача возлагалась на диалектику у Платона и на логику у стоиков), а во-вторых, постоянная alertность сознания и самосознания (его интенциональность в узком смысле) — дело очень трудозатратное. В большинстве своем даже взрослым людям такое душевное усилие дается непросто<sup>9</sup>. Здесь нам на помощь приходит вторая подсказка, которую мы находим в практиках философских школ и которой, к сожалению, пренебрегла современная когнитивно-поведенческая терапия. Суть дела — в осознанном рациональном формировании картины мира. Нужно понимать, что если перед нами не

<sup>8</sup> Здесь можно вспомнить и библейскую заповедь «блажен муж, не ходящий в собрания неправедных», практику «отсечения дурных помыслов» и т. п.

<sup>9</sup> Платон же и вовсе считал, что душевное усилие, необходимое для философского жительство, доступно не всем — требуется сочетание определенной силы ума (уровня интеллекта) и надлежащего нравственного устройства. В современной массовой школе отбор, который предлагал Платон, вряд ли возможен и, на наш взгляд, для современного общества он принесет скорее больше вреда, чем пользы. Хотя, конечно, нравственные установки, усвоенные ребенком в семье, как и его уровень интеллекта, оказывают очень сильное влияние на его способность и мотивацию к обучению.

стоит задача *манипулятивного формирования человека*, иными словами, если мы хотим воспитать зрелую и ответственную личность, то картина мира, куда войдут представления о природе общества, человека — своеобразная «физика», а также о моральных нормах — «этика», должна быть не навязана, а именно сформирована и принята учеником как наиболее непротиворечивая и рационально убедительная. Об этой разнице очень хорошо сказал известный писатель К. С. Льюис: «Прежний воспитатель обращался с воспитанниками, как птица с птенцами, которых она учит летать; новый — как хозяин с цыплятами, которых собирает съесть. Прежде человек передавал детям то, что достойно человека; теперь он просто разводит пропаганду» [Цит. по: 3, с. 381].

В этой связи задача формирования рационального мировоззрения не может решаться в отрыве от развития рационального и критического мышления (в котором первейшее место занимает навык логического анализа). Будучи сформированной и усвоенной, рациональная или, лучше сказать, разумная картина мира, конечно, не способна преодолеть автоматизм наших эмоциональных оценок, интуитивных решений и прочих неинтенциональных актов сознания, но способна поставить его на разумные основания.

Однако еще раз отметим, что критически важна целостность педагогического воздействия. Недостаточно только управления вниманием и настроением или только формирования разумного

мировоззрения. Само усвоение разумной картины мира требует внимательного отношения к своим поступкам, эмоциональным реакциям и нравственным оценкам. Возможно, начинать стоит как раз с последних, т. е. с нравственной переоценки собственных поступков, интересов и намерений. Ведь для нормальной работы нашего «фоновое сознания» (неинтенциональных когнитивных актов) мало логически связной разумной картины мира — она должна быть *оживлена* ассоциативной связностью с нашими чувствами и событиями жизненного опыта.

Теперь рассмотрим в перспективе вышеизложенного опыт, который мы получили за время работы Школы вовлеченного обучения «Искра».

При ее создании мы исходили из того, что одной из ключевых проблем современной российской системы образования выступает снижение мотивации к знанию и процессу познания у учеников и студентов. У последних дело доходит не просто до снижения успеваемости, но порой приводит к отказу молодого человека от получения образования. Анализируя сложившееся положение дел, мы пришли к выводу, что зачастую снижение успеваемости учеников старшей школы и студентов связано не со слабыми когнитивными способностями или недостаточностью даваемых в школе знаний, а в утрате интереса к учебе. Конечно, здесь нужно учитывать особенности возрастной психологии. Психологической особенностью детей, подростков и, во

многим, современных студентов является то, что в деятельности для них часто процесс важнее результата. Заниматься неинтересной или неприятной деятельностью даже ради «приятного», но отсроченного на неопределенное время результата для них довольно сложно. Однако мы вынуждены констатировать, что гораздо более сильное влияние на снижение мотивации к учебе оказывают социальные факторы. В российском обществе сложилась ситуация, когда цель учебы часто непонятна не только школьникам, но и окружающим их взрослым. Здесь можно перечислить довольно много факторов. Так, многие социологи и экономисты отмечают плохую работу «социальных лифтов» в России. Оплата труда в сферах, прямо связанных с получением и трансляцией знаний, — науке и образовании, — остается довольно низкой; ученых, преподавателей высшей школы и педагогов лишь с большими натяжками можно причислить к нижней страте «среднего класса», а чаще всего их доходы и вовсе соответствуют уровню «бедность». В итоге у молодежи складывается вполне обоснованное впечатление, что успешная учеба не гарантирует социального или хотя бы экономического успеха. И в этом отношении наплевательское отношение подростков к образованию можно признать... рациональным!

Несмотря на неблагоприятные социально-экономические условия, мы полагаем, что все-таки можно и нужно решать задачу повышения мотивации молодежи к познанию. Хочется особо отметить, что опыт философских школ античности и, в особенности, школы стоиков убедительно показывает возможность успешного формирования нравственно зрелой и стремящейся к знаниям личности даже в эпоху морального упадка общества. Ключ к решению проблемы вовлечения учеников в образовательный процесс и повышения их мотивации к знанию лежит в том, что образование и наука — ценности не только служебные, пригодные для решения экономических задач. Они ценны сами по себе в силу самой природы человека! Ведь, как учили древние, человек — существо логосное, а это значит, что стремление к познанию и установлению смысловой целостности и разумной обоснованности своего мировоззрения для него естественно. Так же естественно для человека установление в себе нравственного закона, хотя бы в виде иерархии ценностей<sup>10</sup>. Правда, в этом стремлении далеко не все готовы в равной степени потрудиться — вывести свои нормы, ценности и представления о жизни на свет разума, дать себе в них отчет. Но это как раз и есть поле деятельности мотивации к знанию, ведь

<sup>10</sup> Здесь мы можем сослаться не только на авторитет таких философов, как И. Кант и М. Шелер, но и на наш собственный китайский опыт: все мы так или иначе сталкивались с голосом совести, понуждавшей нас что-то сделать или, напротив, воспрещавший какой-то поступок или осуждавший за него. Мы знаем также, что даже люди, вставшие на криминальный путь, устанавливая себе определенные «понятия», которые хотя и позволяют им грабить обычных людей, но требуют соблюдения определенного «кодекса чести» в отношении себе подобных.



не случайно самый известный призыв к познанию выражается формулой «Познай самого себя!»

Отдельно хочется отметить, что термин «вовлеченное обучение», вошедший в официальное название школы «Искра», мы придумали сами, однако он удивительным образом совпал с понимаем *вовлеченности*, которое дает Д. Канеман: «Тех, кто избегает греха интеллектуальной лени, можно называть «вовлеченными». Они внимательнее, интеллектуально активнее, менее склонны удовлетворяться поверхностно привлекательными ответами...»<sup>11</sup> [Цит. по: 2, с. 64].

Задачу вовлечения в обучение (и в разумный образ жизни) мы решали следующим образом. Одной из основ учебной программы стали занятия по современной логике, большую часть которых составлял логический анализ разнообразных высказываний, взятых из реальной жизни, которые ребята часто слышат в СМИ или могут прочитать в интернете. Таким образом, формировались навыки рационального мышления и практика внимательности к рациональной обоснованности предлагаемых им суждений и оценок.

Занятия по остальным дисциплинам, в основном, проводились в форме бесед и обсуждений, где ребята могли получить живые образцы разумного ведения

диалога и анализа высказываний, а также формировали свой опыт. За основу мы взяли формат сократовского диалога в том виде, как он был реконструирован в процитированных выше работах Томаса Слезака и Пьера Адо. Однако для того, чтобы вести сократовский диалог, необходимо приготовить предметное поле, направить внимание ученика на предмет обсуждения. И здесь мы руководствовались идеей К. Льюиса о разумных чувствах и важности их развития в процессе обучения. Он писал: «Само по себе чувство — не суждение, и потому оно внеположно разуму. Однако оно может быть разумным и неразумным, в зависимости от того, сообразно оно или не сообразно разуму» [Цит. по: 3, с. 380]. Делает ли, например, современное изучение в школе естествознания (физики, географии, биологии и т. п.) хоть какой-то внятный акцент на чувствах, которые подбавляют изучаемому предмету? Говорим ли мы на уроках географии о величии океана или только о его размерах? Может ли школьник на физике почувствовать универсальность Всемирного закона тяготения и удивиться ему? В конце концов, доступна ли ему хотя бы тень дерзновенного благоговения Галилея, полагавшего, что Бог писал Книгу Природы на языке математики и что, соответственно, его математизированная физика есть подобие божественного понимания Природы?

Современному школьнику, привычному к мощному воздействию кино, проще

<sup>11</sup> Думается, эти слова Канемана не случайно очень напоминают нам платоновское описание человека, ставшего на путь философии...

всего показать эти *подобающие чувства в отношении явлений природы* с помощью соответствующих научно-популярных видеофильмов. Однако сам по себе просмотр фильма не может решить поставленной задачи, во-первых, ввиду сниженной мотивации к познанию, во-вторых, в силу феномена «клипового мышления» — кратковременности удержания внимания, — которым страдают не только современные школьники, но и многие взрослые люди. В этой связи мы использовали не просто демонстрацию фильмов. Просмотр фильма прерывался обсуждением интересных моментов. Причем эта *интересность* могла определяться как самими ребятами, если у них появлялись вопросы, так и преподавателем, который считал нужным обратить внимание на тот или иной момент. Такое сочетание красивых видеообразов с уместной акцентуацией интересных вопросов преподавателем постепенно вовлекало учеников в просмотр научно-популярного фильма.

Если при обсуждениях тем по обществознанию или естествознанию возникали важные для ребят экзистенциальные вопросы — эти вопросы рассматривались так же рационально, на них совместно искали обоснованные и убедительные ответы. Наилучшей формой для такой деятельности, как мы уже сказали, выступает сократовский диалог, однако вполне возможно и просто открытое прямое изложение своей позиции педагогом, но с обязательным указанием рациональных оснований своей позиции и последующим обсуждением. Платон в диалоге

«Менон» указывает, что искусство такого диалога «...состоит не только в том, чтобы отвечать правду: надо еще исходить из того, что известно вопрошающему, по его собственному признанию» (75d) [Цит. по: 4, с. 581]. Еще яснее об этом пишет Адо: «Соразмерение с собеседником, таким образом, оказывается принципиально важным. Оно препятствует тому, чтобы диалог склонялся к теоретическому и догматическому изложению и придает ему форму конкретного и практического упражнения, потому что главным здесь является не изложение доктрины, но приведение собеседника к определенной умственной установке: это сражение — дружеское, но реальное» [Цит. по: 1, с. 38]. Но такое соразмерение с собеседником возможно только в живом диалоге учителя с учениками, причем диалоге неторопливом и дружественном.

Итогом наших занятий стали достаточно заметные изменения в когнитивных стратегиях наших учеников. Прежде всего, некоторые из них, до этого читавшие мало и неохотно, пристрастились к чтению книг. Способность смотреть научно-популярные фильмы ощутимо возросла от 5-10-минутных сюжетов до 25-30-минутных отрезков (большой объем, из-за обсуждения просмотренного, просто не помещался в отведенное на урок время), что свидетельствует об укреплении внимания учеников. При этом к концу года большую часть вопросов ученики задавали сами, тогда как в начале обучения инициатором обсуждения в основном был преподаватель. И в целом ребята стали сами просить

разъяснить им вопросы, оставшиеся непонятными в ходе классных занятий по месту основного обучения. К концу учебного года заметно изменился характер разговоров на переменах, например, несколько раз во время спора ребята прямо требовали друг у друга рациональных оснований отстаиваемых оппонентом убеждений.

Однако следует сказать несколько слов о проблеме оценки эффекта образовательного педагогического воздействия в школе «Искра». А именно, требует ответа вопрос: почему у разных ребят мотивация и отношение к учебе меняется по-разному? Дело здесь, на наш взгляд, в том, что душевная жизнь человека многофакторна. И потому само по себе развитие навыков рационального мышления и внимания может не дать нужного эффекта. Пониженная когнитивная активность подростка (и даже взрослого человека) может быть связана с систематическим стрессом. Например, унижением ученика со стороны учителей или одноклассников, непониманием родителей и т. п. В этом случае простое человеческое отношение к нему, простая беседа по душам может оказать намного больший эффект, чем изучение логики и занятия с репетиторами. И в этом отношении очень показательны «Письмо к учителю», которое в виде упражнения писали наши ученики в «Искре»: один из главных посылов их писем — требование уважения. Увы, мы не можем в данном случае упрекнуть ребят в несправедливости: многолетнее неуважение властей и общества к учителям не могло не вызвать ответного

процесса. Но где проблема — там, как известно, и возможность! Выстраивание более человеческих и уважительных отношений между учителями, учениками и родителями уже само по себе способно принести очень хорошие плоды.

### Список литературы

1. Адо, П. Духовные упражнения и античная философия / П. Адо; пер. с франц. при участии В. Л. Воробьева. — М.; СПб.: Изд-во «Степной ветер»; ИД «Коло», 2005. — 448 с.
2. Канеман, Д. Думай медленно... решай быстро / Д. Канеман; Школа перевода Баканова. — М.: Издательство АСТ, 2016. — 653 с.
3. Льюис, К. С. Человек отменяется / К. С. Льюис // За пределы безмолвной планеты. Переландра. Человек отменяется и др.: Собр. соч. в 8 т. Т. 3; пер. с англ. — М.; СПб.: Фонд имени О. Александра Меня; «Библия для всех», 2003. — 416 с.
4. Платон. Менон. Собрание сочинений в 4 т. Т. 1 / Общ. ред. А. Ф. Лосева и др.; Авт. вступит. статьи А. Ф. Лосев; примеч. А. А. Тахо-Годи; пер. с древнегреч. — М.: Мысль, 1990. — 860 с.
5. Платон. Собрание сочинений в 4 т. Т. 4 / Пер. с древнегреч.; Общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи; Авт. ст. в примеч. А. Ф. Лосев; примеч. А. А. Тахо-Годи. — М.: Мысль, 1994. — 830 с.
6. Слезак, Т. А. Как читать Платона / Т. А. Слезак; пер. с нем., предисл. и примеч. М. Е. Буланенко. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2008. — 314 с.

### Andrey V. Popovkin

Institute of History, Archaeology and Ethnography of the Peoples of the Far-East, Far-Eastern Branch of the Russian Academy of Science (IHAЕ FEBRAS)

### Maxim E. Bulanenko

Institute of History, Archaeology and Ethnography of the Peoples of the Far-East, Far-Eastern Branch of the Russian Academy of Science (IHAЕ FEBRAS)

### Maxim A. Narovetsky

Independent noncommercial organization of supplementary education "School of Engaged Learning "Iskra".

## Some theoretical considerations linked with practical experience of the school of engaged learning "Iskra"<sup>12</sup>

**Abstract.** The article looks at theoretical foundations and analyzes the experience

*of solving one of the modern Russian school's most acute problems, which is the students' lack of motivation to learn. The research methodology is based on D. Kahneman's works in the field of cognitive psychology, which revealed certain empirical patterns. Those were interpreted within the framework of the phenomenological theory of consciousness (E. Husserl) as well as the experience of ancient philosophical schools as reconstructed by P. Ado and T. Slezak. The resulting idea of engaged learning was tested in the noncommercial organization of supplementary education "School of Engaged Learning "Iskra". The specific methods of working with students based on the Socratic dialogue are described. A brief analysis of the results is presented.*

**Keywords:** education, upbringing, motivation, engaged learning, cognitive psychology, Socratic dialogue, ancient philosophical schools.

<sup>12</sup> Independent noncommercial organization of supplementary education "School of Engaged Learning "Iskra".