Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

# ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ХРЕСТОМАТІЯ

**Навчальний посібник**

**Упорядники:**
**Т. О. Гетьман,**
**Т. Д. Кричковська**

Ніжин
2016

УДК 158.9
ББК 88.840я73
П86

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 9 від 11.04.2016 р.

**Рецензенти:**

***Папуча М. В.*** – професор, задувач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, доктор психологічних наук;

***Пісоцький О. П.*** – доцент кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат психологічних наук

П86 **Проблеми** педагогічної психології: хрестоматія: навч. посіб. / упоряд. Т. О. Гетьман, Т. Д. Кричковська. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – 381 с.

У хрестоматії розкриваються психологічні особливості навчання і виховання особистості на різних вікових етапах, висвітлюються питання освітнього процесу в цілому, а також специфіка діяльності педагога зокрема. Крім того, представлені фрагменти літератури, у якій розглядаються основні напрямки, цілі та завдання психологічної служби освіти. Тут наведені роботи, які протягом багатьох років використовуються при викладанні педагогічної психології і тексти яких у наш час є гостродефіцитними.

Даний посібник може бути корисним студентам, учителям, вихователям, соціальним педагогам та практичним психологам освіти, які прагнуть до професійного зростання.

**УДК 158.9**
**ББК 88.840я73**

© Т. О. Гетьман, Т. Д. Кричковська, упорядкування, 2016
© НДУ ім. М. Гоголя, 2016

## ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА ..... 5
*Ананьев Б. Г.* ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ ОПРОСА НА УРОКЕ ..... 6
*Бернс Р.* ОЖИДАНИЯ УЧИТЕЛЯ ..... 13
*Бернс Р.* Я-КОНЦЕПЦИЯ УЧИТЕЛЯ. ..... 37
*Бернс Р.* ШКОЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ И СТИЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ..... 65
*Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А.* ПСИХОЛОГИЯ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ В ШКОЛЕ ..... 78
*Бодалев А. А.* О ПРОБЛЕМАХ ВОСПИТАНИЯ И ИХ КОМПЛЕКСНОЙ РАЗРАБОТКЕ ..... 82
*Божович Л. И.* ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРМАЛИЗМА В УСВОЕНИИ ШКОЛЬНЫХ ЗНАНИЙ ..... 86
*Божович Л. И.* ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА ..... 96
*Волков К. Н.* ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МАЛЫХ ГРУППАХ ..... 102
*Выготский Л. С.* БИОЛОГИЧЕСКИЙ И СОЦИАЛЬНЫЙ ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ ..... 123
*Гальперин П. Я.* МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ..... 136
*Гальперин П. Я.* О МЕТОДЕ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ ..... 141
*Давыдов В. В.* ПРОБЛЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ: ОПЫТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ..... 145
*Давыдов В. В.* ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ..... 150
*Добрович А. Б.* ПРЯМЫЕ МЕТОДЫ УГАШЕНИЯ КОНФЛИКТА ..... 154
*Добрович А. Б.* КОСВЕННЫЕ МЕТОДЫ УГАШЕНИЯ КОНФЛИКТА (ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ОБЩЕНИЯ) ..... 155
*Добрынин Н. Ф.* О ЗНАЧИМОСТИ ПОЛУЧАЕМЫХ УЧАЩИМИСЯ ЗНАНИЙ ..... 159
*Ермолаев О. Ю., Марютина Т. М.* ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА И КОМПЬЮТЕРЫ ..... 164
*Занков Л. В.* ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ..... 175
*Карандашев В. Н.* СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ..... 180
*Козлова И. Н.* ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА УРОКА ..... 187

*Костюк Г. С.* ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ..... 195
*Лейтес Н. С.* ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И СПОСОБНОСТЕЙ..... 212
*Леонтьев А. Н.* ОВЛАДЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ НАУЧНЫМИ ПОНЯТИЯМИ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
*Максименко С. Д.* ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО УЧНЯ ПІД ЧАС УРОКУ..... 217
*Маркова А. К.* ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРУДА УЧИТЕЛЯ... 243
*Маркова А. К., Абрамова Г. С.* УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ..... 248
*Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* ПРИМЕРНАЯ ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЕМ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ..... 254
*Матюшкин А.М.* ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ..... 259
*Менчинская Н. А.* ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ..... 270
*Надирашвили Ш. А.* ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ..... 277
*Пиаже Жан* КАК ДЕТИ ОБРАЗУЮТ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ..... 284
*Рубинштейн С. Л.* ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ..... 287
*Рыбакова М. М.* ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ И КОНФЛИКТЫ..... 295
*Славина Л. С.* ВОЗНИКНОВЕНИЕ "СМЫСЛОВОГО БАРЬЕРА" И СПОСОБЫ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ..... 304
*Талызина Н. Ф.* УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ УСОЕНИЯ ЗНАНИЙ..... 315
*Фридман Л. М., Кулагина И. Ю.* МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ..... 330
*Эльконин Д. Б.* СВЯЗЬ ОБУЧЕНИЯ И ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ..... 333
*Эльконин Д. Б.* О СТРУКТУРЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 346
*Юнг К. Г.* ЗНАЧЕНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ..... 356
ЧТО ТАКОЕ ШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА?..... 361
ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ..... 380

## Передмова

Педагогічна психологія – одна із центральних профілюючих дисциплін у системі підготовки психологів освіти. Вона спрямована як на створення загальних основ світогляду фахівця, так і на формування спеціальних знань та умінь із психології навчання і виховання, на розвиток професійного інтересу не тільки до зовнішнього боку освітнього процесу, але й до внутрішніх його механізмів.

Навчальний посібник "Проблеми педагогічної психології: хрестоматія" зорієнтований на вирішення питань ефективної підготовки психологів до майбутньої професійної діяльності. Запропоновані матеріали першоджерел допоможуть студентам більш адекватно розбиратися у питаннях педагогічної психології не тільки теоретичного, а й практичного спрямування з урахуванням вікових особливостей розвитку особистості.

Хрестоматія включає у себе наукові праці, які відображають зміст програми навчальної дисципліни "Психологія педагогічна" для студентів спеціальностей "Психологія" та "Практична психологія". Тут представлені роботи, які протягом багатьох років використовуються викладачами даної дисципліни і тексти яких у наш час є гостродефіцитними. Даний посібник може бути корисним також учителям, вихователям, які прагнуть до професійного зростання.

У дану хрестоматію включені роботи, присвячені загальним питанням педагогічної психології та специфіці її зв'язку із віковою психологією, особливо у питаннях впливу навчання і виховання на процес психічного та особистісного розвитку людини.

Також відібрані наукові праці, у яких розкриваються особливості навчання і виховання на різних вікових етапах, проблеми різноманітних труднощів у навчанні та можливих шляхів їх подолання.

Окремі праці науковців, включені у хрестоматію, відображають психологічні особливості процесів навчання і виховання, які проявляються у своєрідності спілкування і співробітництва вчителів та учнів, у здатності педагога організовувати і управляти навчальною діяльністю школярів, рефлексувати власні професійні можливості, а також розумітися на вирішенні тих чи інших проблем вікового розвитку дитини і власного саморозвитку.

Новим явищем сучасної педагогічної практики став розвиток шкільної психологічної служби, яка відіграє важливу роль у психологічному забезпеченні процесів навчання і виховання. Тому ми пропонуємо також фрагменти книги "Рабочая книга школьного психолога" (за ред. І. В. Дубровіної), у яких розглядаються основні напрямки, цілі та завдання психологічної служби освіти.

Ми сподіваємося, що дана хрестоматія стане корисною у розширенні та поглибленні знань психологічних аспектів навчання, виховання особистості, діяльності вчителя та учня, допоможе підвищити ефективність професійної педагогічної діяльності учителів та вихователів, соціальних педагогів та практичних психологів освіти.

*Т. Д. Кричковська*

*Б. Г. Ананьев*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ ОПРОСА НА УРОКЕ

В педагогической теории и практике методика опроса с целью учета знаний достаточно разработана. В соответствии с особенностями предмета и программы известно, как распределять легкий и трудный материал, корректировать изложение ученика, обобщать эти изложения, из каких критериев исходить при оценке знаний. Вместе с тем весьма недостаточно разработанным или полностью неизвестным является вопрос о действии и последействии самих оценок по ходу опроса, о типах и формах этих оценок, что связано и с методикой самого обращения к ученику, и вопроса педагога к нему в процессе опроса. Новым для педагога в такой ситуации является смена изложения опросом, т. е. контролем знаний, стимулирующим всю возможную ответственность школьника перед педагогом, семьей и школой и ориентирующим школьника в качестве усвоения им школьных знаний. Звенья этой новой работы педагога таковы: а) обращение ко всему классу и к отдельному, выделенному для опроса школьнику; б) вопрос, посредством которого школьник получает задание изложить, сформулировать или обобщить ранее изложенный педагогом материал; в) оценка ответа по ходу опроса. Каждый из этих трех моментов опроса имеет собственные особенности и требует специальной методической разработки на основе психологического анализа. Воздействие педагога на класс и школьника осуществляется в такой ситуации в основном лишь через эти три момента, и, понятно, прежде всего лишь через оценку, которая в ситуации опроса приобретает характер оценочного воздействия.

Изменение ситуации от изложения знаний к опросу весьма типично отражается на структуре речи во время урока. При изложении речь носит монологический характер. Внутренняя речь школьников связывает все элементы слушания на уроке (восприятие, мышление, внимание, память и т. д.). При опросе речь приобретает обратный диалогический характер, постоянно переводящий внутреннюю речь школьников в говорение, в высказывание, и тем самым активизирующий процессы умственной деятельности школьника.

Изменение отношений между педагогом и школьником находит свое яркое выражение в изменениях речи, являющейся основным средством общения и, в связи с мышлением, умственной

работы. Вслед за изменениями речи в ситуации опроса происходят другие, весьма существенные изменения в деятельности самих школьников. Слушание уже не является основной формой их деятельности и не носит в ситуации опроса фронтальной формы. Субъекты слушания постоянно меняются. Слушает тот, кто еще не отвечал или кто уже ответил на вопрос учителя. Однако и здесь слушание психологически отличается от обычной ситуации слушания. Тот, кто еще не ответил, находится в состоянии ожидания и связанного с ним возможного успеха или неуспеха, тот, кто уже ответил, переживает реально этот успех или неуспех. Слушание в ситуации опроса тех, кто в данный момент не опрашивается, носит эмоциональный характер и обусловливается значительным волевым напряжением. Отсюда интеллектуальные действия школьника, которого опрашивает в данный момент педагог, отражают в себе предшествовавшее опросу состояние ожидания, переживания и волевого напряжения. Умственная работа школьника при опросе поэтому приобретает своеобразный эмоциональный и волевой характер. Особенно следует подчеркнуть волевой характер умственной деятельности школьника в этой ситуации. Воля здесь снимает противоречие между мышлением и эмоцией, и от степени ее развития зависит степень активности личности в ситуации опроса. Важно подчеркнуть это положение в связи с тем, что некоторые психологи (у нас Лурия, Залкинд и др.) выступали против испытаний, мотивируя именно тем, что испытание принадлежит к "аффективным ситуациям" (Лурия). "Экзамен, – писал Лурия, – не только вызывает острое аффективное состояние, он глубоко и на длительный срок истеризует экзаменующегося..." Если исходить из такого аффективного рассмотрения экзамена, то следовало вообще возражать против всякого опроса, природа которого сходна с испытаниями. Но все дело заключается в том, что это понимание в корне ошибочно, поскольку оно: а) отрывает аффект от воли и мышления в едином процессе опроса; б) отрывает ситуацию опроса от конкретного типа отношений в педпроцессе, обусловленных классовой природой воспитания.

В чем выражается своеобразное взаимоотношение интеллектуальных, волевых и эмоциональных моментов в деятельности школьника, вызванного к опросу? При опросе школьник: а) обдумывает вопрос и ответ, отбирая существенное от несущественного, правильное от неправильного в пределах весьма краткого срока; б) этот процесс обдумывания представляет собой сплошное

апперцептирование данного знания (в виде вопроса) со всем прошлым опытом знаний школьника и его личным отношением. Произвольное "стягивание" необходимых представлений к единой цели (ответ), конечно, есть взаимопроникновение интеллектуального и волевого процессов; в) в процессе обдумывания школьник производит самоконтроль, посредством внутренних проб ответа и его формулировок. Так складывается из этого взаимоотношения волевого и интеллектуального механизма понимание вопроса учителя и собственного ответа. Эмоциональный момент включается в этот процесс в виде ожидания оценки педагога и связанного с ней успеха или неуспеха, эмоциональные механизмы принимают участие в образовании самооценки возможного результата ответа. Сила переживания этого понимания и самооценки зависит от прошлого уровня оценок данного школьника по данному предмету, повлиявшего на уровень притязаний данного подростка.

Следует указать, что отношения между всеми этими моментами единого психического процесса изменяются в самом опросе, в частности, в связи с переходом внутренней речи в высказывание. Это относится к тем случаям, когда школьники, по их выражению, хотели сказать одно, а сказали другое. Этот переход обусловливается уже не внутренними способностями личности школьника самого по себе, а системой отношений в психологической ситуации опроса, о которых будет речь дальше.

Сложность интеллектуальной работы во время опроса создает здесь ситуацию, аналогичную уходу от трудностей слушания ("выход из поля слушания"). Эти ситуации, которые мы назовем "выходом из поля опроса", носят еще более противоречивый и активный характер. К этим ситуациям относятся: а) схематический ответ; б) воспроизведение подсказки товарищей; в) неустойчивый пробный ответ, пытающийся выяснить у педагога еще более конкретный материал и помощь для ответа; г) отказ от ответа; д) молчание.

С точки зрения соотношения внутренней речи и высказывания (и их взаимопереходов) особенный интерес представляет молчание, возникающее в ряде случаев при наличии знаний. В факте молчания (при наличии знания) мы часто обнаруживаем: а) замкнутость по отношению к педагогу, следствием чего односторонне развивается внутренняя речь; внутренняя речь и замкнутость зависят от меры и приемов общительности, следовательно, от отношений, существующих в психологической ситуации; б) недостаточное развитие волевых качеств и их аффективную обусловленность; в) активную

роль ожидания оценки. Школьник, как показывают наблюдения, в таких случаях знает материал, но не уверен в признании этого знания педагогом ("а вдруг не так", "педагог скажет, что плохо"). В главе о самооценке мы покажем, что это ожидание оценки является одним из главных мотивов молчания, связанного с гипертрофированным представлением об ответственности устной речи в целях опроса. Высокий психологический интерес представляет не только молчание, но и другие формы "выхода из опроса". К сожалению, подобных исследований еще нет. Между тем они значительно осветили бы некоторые источники возникновения неуспеваемости непосредственно в самом классе, в процессе обучения.

Каждый из элементов опроса должен стать предметом психологического исследования. К ним относятся: а) обращение и вопрос педагога; б) ответ ученика; в) оценивание ответа ученика педагогом. Оценивание является своеобразным синтезом вопроса педагога и ответа ученика. Как таковой, он интересует нас специально. Вместе с тем, будучи синтезом вопроса и ответа, оценка связана с природой того и другого элемента вопроса. Особенно это относится к типологии вопроса, в условиях опроса влияющего на характер ответа. Исследования в области психологии свидетельских показаний и психотерапии показывают влияние вопроса на ответ и его дальнейшую оценку. В психологической экспериментации этот вопрос подвергается специальному исследованию. Теория и методика опроса в детской психологии нашла свое наиболее конкретное выражение в методике "клинической беседы" Пиаже. Кречмер также подчеркивает психологическое значение техники опрашивания, указывая применительно к врачебной практике на возможные влияния постановки одного и того же вопроса на характер ответа и возможные в нем ошибки. В этом плане он говорит о четырех типах вопросов, градуированных по степени наличия в них внушения определенного ответа. Именно: 1) вопрос, лишенный внушающего оттенка, например: "Пожалуйста, расскажите, что вас сюда привело?"; 2) вопрос с альтернативной постановкой ("Испытываете ли вы какие-нибудь боли или нет?"); 3) вопрос с пассивным внушением ("Испытываете ли вы боли?"); 4) вопрос с активным внушением ("Не правда ли, вы испытываете боли?"). Примеры к этим типам вопросов взяты из психотерапевтической практики, но самые типы вопроса возможны и в школьной практике. Классификация вопросов, предложенная Кречмером, представляет интерес постольку, поскольку она выделяет ответст-

венную роль вопроса не только по содержанию, но и по его стилю и форме обращения, указывая на многообразие функций вопроса и возможное внушающее действие.

В школьной практике опроса роль вопроса сложна потому, что ответ должен отражать известное содержание знаний и умений, а не только состояние личности, как в психотерапии. Если педагог задаст вопрос в той же форме, в какую было облечено соответствующее знание в учебнике или на уроке, то ответ облегчен ситуационностью вопроса. Наоборот, если вопрос поставлен в новой форме, отличной от обычной формы, в которой встречалась данная мысль на уроке или в книге, то ответ затруднен. Преподавательница Коварская указывала нам на эксперимент, проведенный ею в этом отношении. Одно и то же содержание вопроса было облечено ею в две различные стилистические формы, причем эти формы были равнотрудны и задавались школьникам всех уровней успешностей для контрольной работы. Оказалось, что, в то время как вопрос, поставленный в той же форме, как и раньше, на другом уроке, сразу же вызывал относительно правильный ответ, вопрос, сформулированный по-новому, при том же известном содержании, вызывал даже у хорошо успевающих школьников трудности и задержки в ответе. Встречались случаи, когда иная формулировка вопроса иногда просто уводила школьника в совершенно другой материал. Наряду с внушающим действием вопроса в школьной практике необходимо учитывать не менее важную возможность автоматизации ответа (снятие самостоятельной работы ученика в нем) вследствие ситуационности формы самого вопроса (шаблонность формы). Если не принять во внимание этого факта не только внушающего (суггестивного), но и ситуационного действия вопроса на ответ, то возможны случаи, когда педагог оценивает, по существу, не знание ученика, а действие собственного же вопроса на ответ школьника. Шаблонность вопросов педагога автоматизирует ответ школьников, приводит к воспитанию у них ситуационного характера умственной работы. В таких условиях школьники знают хорошо математику или язык лишь на уроке и лишь когда их спрашивает данный педагог в обычной для него форме.

Такие случаи очень часто обнаруживаются в школе на испытаниях и тем более вне школы. Именно с ними имеют дело и тогда, когда знающий и владеющий собой человек не может ответить на вопрос. Его неудачный ответ обусловлен не незнанием и не аффективным состоянием (являющимся вторичным), а ситуацион-

ной ограниченностью понимания вопроса лишь в том случае, если форма его не совпадает с той, в какую обычно раньше облекался данный вопрос.

Ситуационность вопроса также вредно отражается на ответе, как и внушающая постановка вопроса. Серьезная научная разработка вопроса методики опроса и учета знаний должна быть начата именно с критики подобных методических ошибок, влияющих на весь дальнейший ход умственной работы школьников.

Внушающие элементы вопроса могут встречаться в вопросе уже в самом обращении педагога к школьнику...

Все эти психологические моменты опроса являются деталями "мелочами", влияющими, однако, на результат опроса, оценку через изменение ответа ученика. Тем самым эти мелочи имеют воспитательное значение и ставят перед педагогикой задачу разработки конкретной методики воспитательной работы педагога в процессе опроса. Уже здесь мы видели, что психологическая ситуация опроса отлична от ситуации изложения знаний. В последней педагог обращается ко всему классу, в ситуации опроса он обращается к отдельному ученику или к группе учащихся, выделяя их в качестве предмета не только своего, но и классного внимания. Речь носит переходящий, обратимый диалогический характер, и воздействия приобретают оценочный характер, связывая педагога, школьника, школьный класс в единый комплекс ситуации опроса. Отдельные оценочные обращения и оценочные воздействия педагога по ходу опроса влияют на процесс работы, его содержание и форму, скорость и точность, перестраивая интеллектуальные, эмоциональные и волевые механизмы работы (переживание успеха и неуспеха, притязание, насыщение и т. д.). Эта оценка не представляет собой квалификации успешности ученика вообще, она относится не к системе знаний и даже не к предмету в целом, а к известному частичному знанию или навыку. Мы называем поэтому такую оценку парциальной, выделяя ее тем самым из ряда оценок типа учета успешности. Мы увидим далее, что эта парциальная оценка оказывает не только действие в процессе работы, но и последействие, влияя на изменение отношений между школьниками внутри детколлектива и между педагогами и школьниками, на формирование интересов, самооценки и т. д.

Если по психологии вопроса имеется солидная научная литература (не столько по общей, сколько по прикладной психологии), то по психологии этих парциальных оценок почти нет никаких

исследований. Исключение составляет лишь исследование Герлока, ничего еще не объясняющее, но обнаруживающее факт, который является весьма важным для наших целей. Герлок поставил специальные эксперименты с целью установить действие отдельных замечаний (по типу педагогических) на работу школьников. Группа детей в 106 человек проводила тест Куртиса на сложение. Одни дети на протяжении этой работы порицались, другие – одобрялись, соответствующая группа детей никак не оценивалась. Один из результатов исследований почти банален: улучшение работы связано с постоянным поощрением со стороны воздействующего. Другой результат весьма продуктивен: самый худший результат обнаружился не у тех детей, которых порицали, а у тех, которых никак не оценивали. Герлок указывает, что несправедливо оставлять одних детей без замечания в то время, когда их товарищи получают замечания по поводу своей работы. По его данным, различные замечания действуют различно в зависимости от ряда данных (большая эффективность для девочек – похвалы, для мальчиков – порицания, большая чувствительность к похвале у отстающих, к порицанию у особо успевающих).

Идея о психологическом значении педагогической оценки была высказана еще Джемсом. Он указывал, что ученики должны знать конечные результаты собственных поступков и что это знание собственных возможностей есть обязательное условие их дальнейшего психологического развития.

Однако ни Герлок, ни Джемс не могли объяснить причины столь сильного и своеобразного действия оценок на психологическое содержание оценок. Это определялось как общетеоретическими положениями буржуазной психологии, отрывавшей личность от отношений и функций, так и классовой природой буржуазной школы с ее формальной системой учета и отчуждением учителя и учеников. В условиях нашей школы можно было выделить все многообразие функций оценки, мистифицировавшихся буржуазной школой. К ним относятся: а) ориентация школьника в состоянии его знаний и степени соответствия их с требованиями учета; б) непосредственная или опосредствованная информация об успехе или неуспехе в данной ситуации; в) выражение общего мнения и суждения педагога о данном ученике. Каждая из этих сторон оценки на уроке является в той или иной форме побуждением к действию или к знанию, и в этом смысле обладает своеобразной стимуляционной силой в отношении умственной работы школьников.

Для того чтобы анализ парциальных оценок был конкретным, необходимо исходить из всего многообразия парциальных оценок, фактически имеющих место в ситуации опроса [20, с. 155–161].

***Р. Бернс***

## ОЖИДАНИЯ УЧИТЕЛЯ

*Видите ли, помимо тех вещей, которым всякий может научиться, – умение хорошо одеваться и правильно говорить, и все такое, – леди отличается от цветочницы не тем, как она себя держит, а тем, как с ней себя держат. Для профессора Хиггинса я всегда останусь цветочницей, потому что он себя со мной держит как с цветочницей; но я знаю, что для вас я могу стать леди, потому что вы всегда держите себя со мной как с леди.*

*Бернард Шоу. Пигмалион*

В этой и последующих главах речь пойдет о возможном воздействии на Я-концепцию учащегося в школе. Я-концепцию нельзя рассматривать как побочный фактор школьного образования, ибо, как нам уже известно, в своем позитивном развитии она является одним из важнейших условий эффективности учебной деятельности.

Перки (1970) приводит в своей книге юмореску Х. Ф. Лоури "Мышь и Генри Карсон", которая хорошо иллюстрирует связь между обучением, Я-концепцией учащегося и ожиданиями учителей. Мышь проникла в центральный компьютер в тот момент, когда он оценивал результаты присланных из школы письменных тестов некоего Генри Карсона, который учился далеко не блестяще. Благодаря вмешательству мыши, дезориентировавшей компьютер, Генри получает необычайно высокие баллы. Для школьных преподавателей это явный сюрприз. Они начинают относиться к нему как к человеку способному и компетентному, и Генри вскоре действительно полностью входит в новую для себя роль "первого ученика". Он быстро развивается как учащийся и как личность, и в конце концов становится одним из выдающихся представителей своего поколения. Перки комментирует эту историю следующим образом: "Генри осознал, что обладает немалыми способностями, и окончательно уверовал в это, поскольку и преподаватели, мнение которых было ему небезразлично, в корне изменили к нему свое отноше-

ние, полагая, что недооценивали его; всеобщее убеждение сыграло роль самореализующегося пророчества. Генри почувствовал уверенность в своих силах, и ум его обратился к великим вещам".

В этом гротеске содержится зерно безусловной истины: самовосприятие и соответственно достижения учащихся в огромной степени обусловлены ожиданиями, реакциями и оценками учителей.

Основу школьной жизни составляют межличностные взаимодействия, в процессе которых учителя и учащиеся оценивают друг друга. Всякая выраженная оценка интерпретируется и влечет за собой ту или иную реакцию. В этом взаимодействии у всех его участников формируются ожидания, связанные с собственным поведением и с поведением других.

***Образ учащегося***

Одним из результатов оценочного взаимодействия в школе является формирование в сознании учителя модели "идеального" ученика. Впервые на наличие этих представлений в сознании учителя обратил внимание Беккер (1952), который на основе интервьюирования учителей создал "портрет" такого учащегося: он всегда готов сотрудничать с учителем, стремится к знаниям, никогда не нарушает дисциплину на уроках. В противоположность образу школьника, идеального во всех отношениях, существует другой: ленивого, пассивного или непослушного школьника, враждебно настроенного к школе и к учителю. Такой подопечный вызывает у учителя отнюдь не радужные ожидания. Если "идеальный" учащийся утверждает учителя в его роли, делает его работу приятной и соответственно оказывает позитивное воздействие на его Я-концепцию, то "плохой" учащийся, напротив, служит источником отрицательных эмоций. Соответственно учителя считают таких детей безразличными, агрессивными, неадаптивными и даже видят в них потенциальных правонарушителей. Такая обратная связь нередко срабатывает как самореализующееся пророчество (Харгривс, 1967; Лейси, 1970).

Совершенно очевидно, что для достижения успехов в школе учащиеся должны обладать достаточной уверенностью в себе и в своих способностях. Отсутствие такой уверенности легко ведет к апатии, к принятию зависимого положения, пессимистическому образу мыслей. В результате многие учащиеся на уроках всегда готовы к худшему, боятся сказать или сделать что-то неправильно. Но слишком часто реальные проблемы, связанные с негативной

самооценкой, мы объясняем "низкой мотивацией". Мы уже отмечали, что индивидам с разным уровнем самооценки свойственно разное восприятие окружающей действительности и соответственно различное социальное поведение. Те, кто оценивает себя высоко, как правило, уверены в хорошем отношении к ним окружающих. Те же, кто сомневается в своей ценности, живут в постоянном ожидании неудачи. И хотя быть неспособным и чувствовать себя неспособным – далеко не одно и то же, самосознание учащихся становится настолько определяющим для их бытия, что это различие теряет свой смысл. Многие школьники объясняют свою пассивность на уроках тоном и содержанием замечаний, которыми учитель сопровождает их неправильные ответы. Лучший способ избежать саркастических реплик, насмешек и порицаний учителя – уход в себя на его уроках. Школьник, избравший такой метод психологической самозащиты, попадает в разряд вялых, невнимательных, ленивых; он вынужденно занимает по отношению к учителю оппозиционную роль и начинает тормозить учебный процесс. Во многих исследованиях убедительно показано, что плохое поведение на уроках характерно в основном для школьников, придерживающихся низкого мнения о своих учебных способностях (Брэнч, Дэмико и Перки, 1977). Эта зависимость, судя по всему, носит и более широкий характер: известно, что у несовершеннолетних правонарушителей наблюдается в среднем существенно сниженная самооценка.

***Реакции учителя***

Многие учителя считают возможным реагировать в основном только на промахи учащихся: важной составляющей их ролевого поведения является контроль, цель которого заключается в том, чтобы "поймать" ученика на ошибке, на забывчивости или на невнимании. Учащиеся в свою очередь стараются перехитрить такого учителя, обмануть его, избежать его внимания и т. д.

Представьте себе, что вы учитель и один из ваших учеников, который в течение длительного времени не проявлял на уроках никакой активности, вдруг вызвался ответить на ваш вопрос. Какой будет ваша реакция в случае неверного ответа? Если для вас важна лишь правильность ответа на заданный вопрос, вы неумолимо укажете на ошибку ученика, и, скорее всего, он вновь станет незаметным на ваших уроках. Если же для вас небезразлично, как он будет успевать дальше, вы постараетесь поддержать его инициативу, так или иначе дадите ему почувствовать, что его усилия не

пропали даром. В этом случае вы скажете: "Молодец, это почти правильно" или "Хорошо, но давай я теперь спрошу немного иначе". Важно психологически поддержать такого учащегося, создавая у него ощущение успеха, пусть даже небольшого. Следует помнить, что в сознании школьника по мере увеличения "багажа" позитивных или негативных оценок значение их меняется: он начинает относить оценки не к усвоению учебного предмета как такового, а к собственной личности.

Если в течение ряда лет учащийся получает в школе в основном хорошие оценки, то, несмотря на то что они отражают лишь правильность выполнения им конкретных учебных заданий, у него развивается чувство собственной общей адекватности или, по крайней мере, своей успешности в учебной сфере. И точно так же, коль скоро при выполнении конкретных учебных заданий он регулярно получает негативные оценки, каждая из которых свидетельствует лишь об отдельной неудаче, у него будет постепенно развиваться чувство собственной общей неадекватности или своей неспособности к учебе.

Как показывает опыт, реакции учителей во многом обусловлены убеждениями самих школьников и в свою очередь служат для них подкреплением. Представьте себе, например, учащегося, который убедил себя в том, что его не любят учителя. Но раз он им несимпатичен, то почему он должен проявлять в отношениях с ними дружелюбие и готовность к сотрудничеству? Своим видом и поведением такой школьник демонстрирует скуку или враждебность по отношению к учителям, которые, естественно, воспринимают это как личный вызов или как свидетельство их профессиональной некомпетентности. И если школьник достаточно долго и последовательно выдерживает такую линию поведения, учителя действительно начинают относиться к нему далеко не лучшим образом. Он, безусловно, получит подтверждение того, что учителя его активно не любят, но кто объяснит ему, что "автором сценария" является в данном случае он сам, всему виной его собственное поведение?

Убеждение, включенное в состав Я-концепции, каким бы ни был его источник, всегда требует подтверждений, которые, как правило, не заставляют себя долго ждать. Причиной этого служит явление, называемое в психологии избирательностью восприятия. Образ Я обеспечивает человеку определенную защищенность, поэтому люди склонны воспринимать ту информацию, которая под-

держивает, укрепляет их Я-концепцию, и стараются не замечать или искажать информацию, вступающую с ней в противоречие.

Школьник, убежденный в том, что его не любят учителя, может не только усиливать их антипатию своим поведением, но и вследствие избирательности восприятия усматривать подвох в любом, даже дружелюбном, поведении учителей. Если, например, учитель улыбается, то это отнюдь не является признаком его расположения к нему: он просто смеется, издевается над ним. Если учитель старается на уроке вовлечь его в общую дискуссию, то это лишь означает, что его хотят сделать посмешищем перед всем классом. Даже самые искренние попытки учителя вступить в контакт с учащимся могут быть восприняты как стремление унизить и оттолкнуть его, ибо смысл, как известно, определяется не словами и жестами, как таковыми, а личностью того, кто воспринимает эти слова и жесты. Возникающее у человека стойкое ощущение собственной неадекватности, предчувствие неудачи, негативное представление о своих возможностях начинают все более властно определять его последующее поведение. Ожидание неудачи, поддерживаемое и питаемое действиями и реакциями как самого учащегося, так и учителей, создает в их взаимоотношениях труднопреодолимый психологический барьер, заставляют ребенка отвернуться от школы.

Циммерман и Аллебранд (1965) показали, что низкая самооценка и ощущение собственной неадекватности, характерные для детей с плохо развитым навыком чтения, заставляют их активно избегать проявления своих достижений. Порой кажется, что они работают в поте лица, но все равно продолжают плохо читать, поскольку сами себя убедили в том, что неспособны к чтению. Другие дети пытаются доказать то же самое, избегая заданий, связанных с чтением. С их точки зрения, лучше не читать вообще, чем читать плохо; лучше отказаться от попыток улучшить навыки чтения, чем стать предметом порицания и насмешек. В этом они ищут защиту от неудач.

Действия индивида, несовместимые с его Я-концепцией, порождают психологический дискомфорт и тревожность. Поэтому всякий индивидуальный опыт проходит через фильтр Я-концепции, какой бы она ни носила характер. С разработкой эффективных методов обучения связано немало трудностей и разногласий. Возможно, их удалось бы легче преодолеть, опираясь на данные тех многочисленных исследований, которые показывают, что ре-

шающими факторами, влияющими на самовосприятие учащихся, являются установки, оценки и ожидания учителя и то душевное тепло, которое необходимо при взаимодействии с детьми. Таким образом, перед учителем всегда стоят две тесно связанные между собой задачи: во-первых, помочь детям понять, на какой основе они могут и должны учиться, а во-вторых, убедить их в собственной ценности и адекватности потенциальных способностей.

Перки (1978) считает, что хороший учитель постоянно стремится к повышению уровня самовосприятия учащихся, воодушевляет их на дальнейшее развитие и реализацию своих потенциальных способностей. Соответственно учитель противоположного типа отталкивает учащегося, внушая ему мысль о его малоценности, недостаточных способностях и заведомом неодобрении окружающих.

***Значение ожиданий учителя***

Обратная связь со стороны значимых других является важным средством трансформации образа Я индивида, поскольку он черпает из нее представления о себе и ожидания, способные служить ориентирами для его поведения. Люди постоянно невольно воздействуют друг на друга. В результате меняется их поведение и их представления о самих себе. В сфере образования роль этих процессов особенно велика.

Ожидания являются звеном, замыкающим цикл взаимодействий ученика и учителя. Если, например, школьник считает себя малоспособным, то все его действия будут отражением этой убежденности; тогда и учитель и одноклассники будут вынуждены взаимодействовать с ним соответствующим образом: постепенно мнение о нем как о малоспособном станет не только его, но и всеобщим убеждением.

В исследованиях отмечается, что низкие ожидания негативно влияют на уровень самооценки и достижений человека. Аронсон и Миллс (1959) показали, что люди в основном отказываются верить данным, свидетельствующим о том, что они в чем-то хуже или лучше сложившегося у них образа Я. Испытуемые, уровень достижений которых в эксперименте существенно превышал уровень их притязаний, ощущали дискомфорт и стремились привести результативность своей деятельности в соответствие со своими ожиданиями. Гораздо большее удовлетворение испытывали те, кто демонстрировал низкий уровень достижений, но имел при этом и низкий уровень притязаний, ибо их ожидания оказались соответст-

вующими действительности. Чем ниже стандарты, относительно которых индивид оценивает результаты своей деятельности, тем меньшее значение он придает самой деятельности, тем ниже его мотивация и меньше упорство. Как низкий, так и высокий уровни ожиданий имеют тенденцию к ригидности, поскольку любые действия или высказывания окружающих воспринимаются индивидом сквозь призму его Я-концепции.

Одно из первых исследований, посвященных изучению ожиданий учителей, принадлежит Перкинсу (1958). Испытуемым школьникам 10–12 лет предлагался набор суждений. Ознакомившись с ними, они должны были указать четверых одноклассников (включая себя), по отношению к которым то или другое суждение было справедливо. В предложенный список входили, например, такие фразы: "Я вижу во всем только хорошее", "Я знаю, каков я на самом деле", "Я бегаю недостаточно быстро" и т. п. Эту же процедуру по отношению к учащимся должны были проделать учителя. Довольно простая методика позволила установить, что учителя с большой точностью воспроизводят особенности самовосприятия учащихся и восприятия ими своих одноклассников.

Важные результаты были получены в исследовании Дэвидсона и Лэнга (1960). Выяснилось, что восприятие ребенком отношения к нему учителя позитивно и значимо коррелирует с его самовосприятием. Чем более позитивным был образ Я ребенка, тем более положительным он склонен был считать отношение к нему учителя и тем лучше была его успеваемость и поведение на уроках. Характер самовосприятия учащихся по данным самоотчетов вполне соответствовал их восприятию того, как относится к ним учитель. Больше того, тех детей, которые придерживались о себе высокого мнения, учителя считали дисциплинированными и способными. Дэвидсон и Лэнг, характеризуя зависимость между Я-концепцией учащегося, восприятием его Я-концепции учителем и поведением ребенка, отмечают, что учителю нравится ребенок, который хорошо учится и ведет себя дисциплинированно. Поэтому он проявляет по отношению к нему доброжелательность. Ребенок видит, что учитель относится к нему хорошо, и это укрепляет его в роли дисциплинированного и успевающего ученика. Что здесь является причиной, а что следствием, сказать трудно. Скорее всего, мы имеем дело с динамическим взаимодействием двух равноправных факторов, считают авторы.

***Пигмалион в классе***

В исследовании Розенталя и Джекобсон (1968) был поставлен вопрос: является ли успеваемость учащихся следствием ожиданий учителей? И далее: коль скоро учителя имеют собственное представление о способностях ребенка, в какой мере это отражается на их поведении по отношению к нему?

Местом проведения эксперимента стала начальная школа, расположенная в одном из рабочих районов Сан-Франциско. В качестве испытуемых были отобраны по три учителя в каждой из шести параллелей. В начале учебного года этим учителям сообщили фиктивные данные тестов на коэффициент интеллекта учащихся их класса. Не вдаваясь в подробности, им объяснили, что эти тесты специально сконструированы для выявления учащихся, у которых в течение предстоящего учебного года должен наблюдаться скачок в интеллектуальном развитии. В каждом из восемнадцати классов, в которых проводился эксперимент, было произвольно отобрано по нескольку школьников; им предстояло играть роль потенциальных интеллектуальных "звезд". Учителей поставили в известность, что эти дети, по данным тестов, должны вскоре проявить незаурядный познавательный прогресс.

Как показало измерение коэффициента интеллекта в конце учебного года, у этих детей по сравнению с остальными интеллектуальные возможности в среднем существенно повысились. Главный вклад в этот эксперимент внесли данные, полученные в одном из первых классов, где относительный показатель интеллекта потенциальных "звезд" повысился на 15 баллов. В классах с третьего по шестой значимых изменений отмечено не было. В сущности, все изменения приходились на два из восемнадцати классов, где проводился эксперимент – один первый и один второй. В одном из третьих классов к концу учебного года у "звезд" был отмечен даже интеллектуальный спад. Тем не менее, как утверждают Розенталь и Джекобсон, им удалось продемонстрировать влияние ожиданий учителей на познавательный прогресс учащихся. По-видимому, отмечают эти авторы, когда учителя ожидают от учащихся высоких интеллектуальных достижений, они начинают вести себя по отношению к ним более дружелюбно, стремятся воодушевить их. Дети чувствуют это отношение к себе. Кроме того, возможно, по отношению к ним учителя используют несколько иные методы преподавания. Все это способствует улучшению учебы, так как представле-

ния детей о себе, их собственные ожидания, мотивация, а также когнитивный стиль, умения и навыки изменяются к лучшему.

Однако, как ни странно, поведение учителей в этом эксперименте никак не фиксировалось. Поэтому выдвинутое авторами объяснение вызвало волну критических откликов. В последующие годы было предпринято немало попыток повторить эксперимент, но все они приносили неоднозначные результаты. Судя по всему, экспериментальное обусловливание ожиданий учителя оказалось более сложным, чем это представлялось Розенталю и Джекобсон.

Брофи и Гуд (1974), проанализировав литературу, посвященную ожиданиям учителя, пришли к заключению, что в определенных ситуациях ожидания учителя, безусловно, воздействуют на поведение учащихся. Например, многие данные, полученные не экспериментально, а методом наблюдения, свидетельствуют, что ожидания учителей по отношению к учащимся часто являются неадекватными, и это отражается на успеваемости школьников. То, что учителя относятся к учащимся по-разному, не вызывает сомнения, хотя это в принципе еще не доказывает наличие "эффекта Пигмалиона". Брофи в Гуд считают, что этот эффект возникает при определенных условиях:

1. В начале учебного года у всех учителей на основании изучения личных дел и в результате собственных наблюдений на уроках формируются определенные ожидания по отношению к способностям и личностным качествам отдельных учащихся.

2. В соответствии с этими ожиданиями учителя начинают вести себя с учениками по-разному. Если ожидания учителя устойчиво неадекватны, соответственным будет и поведение учащегося.

3. В свою очередь учащиеся тоже по-разному относятся к учителю и по-разному ведут себя с ним в силу их личностных и поведенческих особенностей.

4. Таким образом, каждый учащийся в принципе отличается поведением, которое соответствует ожиданиям учителя, и тем самым подкрепляет эти ожидания.

5. Если эта ситуация длится достаточно долго, поведение учащегося может полностью отвечать ожиданиям учителя.

6. В течение одного учебного года дифференцированное отношение учителя к учащимся может претерпеть качественные изменения, вследствие чего изменятся и его результаты. Если ожидания учителя адекватны или если они настолько гибки, что учитель может в короткое время перестроить их, его взаимодействие с

учащимся является предсказуемым, так как в этом случае оно всецело зависит от личностных особенностей школьника и стиля его учебной работы. В частности, его успеваемость можно довольно точно предсказать, учитывая его достижения в прошлом и уровень его способностей. Иными словами, поведение и успеваемость учащегося в этом случае будут близки к ожидаемым.

Эта схема может, на наш взгляд, служить теоретической основой как для самоанализа и самоконтроля, необходимых в работе учителя, так и для организации исследований, направленных на дальнейшее экспериментальное изучение "эффекта Пигмалиона" и связанных с ним явлений.

***Другие исследования***

Плохо успевающие школьники обладают, как правило, низкой самооценкой. Баркер-Ланн (1970) объясняет это тем, что учителя постоянно сравнивают их с отличниками; чаще всего этим наносится значительный ущерб Я-концепции детей. В школе, где проводилось это исследование, один из учителей заявил, стоя перед классом:

"Я не люблю учить тупых детей – не для того я учился сам. Вот здесь, – и он показал на ряд, идущий вдоль окон, – сидят мои лучшие ученики. Средние сидят в среднем ряду. А в третьем ряду сидят самые тупые". Следует ли после этого удивляться тому, что тип взаимодействия учителя с учащимся и оценка учителем его способностей позволяют надежно предсказывать уровень самооценки школьника?

Целый ряд исследований, проведенных в США, показывает, что разделение учащихся на потоки по способностям сказывается на их самооценке. Те, кто учится в классах для детей с низкими способностями, склонны считать себя неудачниками. Они часто бросают школу и отличаются антисоциальным поведением. В Англии аналогичные данные получил Харгривс (1967). Он пишет о распространенной среди "малоспособных" мальчиков "субкультуре отверженных", отражающей их реакцию на свою неуспеваемость и на негативное отношение к ним учителей.

Вообще всякая группировка детей в процессе обучения, если она сопряжена с "навешиванием ярлыков", может служить катализатором формирования у них низкой самооценки, тем более что выделение "полноценных" категорий учащихся является потенциальным инструментом социальной регуляции и контроля. Ярлыки

способны унизить и даже погубить человека; нередко они оправдывают пренебрежительное отношение к тому, кто его вовсе не заслуживает. Как утверждает Рист (1970), многие дети обречены влачить жалкое существование и испытывать неприязнь по отношению к себе только потому что за ними слишком рано закрепился образ "недоразвитых", "неуравновешенных", "неспособных" или "неадаптивных". Во многих исследованиях показано, что такого рода ярлыки часто служат ориентирами для учителей и определяют их негативное отношение к некоторым детям (Мак-Гинли и Мак-Гинли, 1970; Стивенс, 1971).

Характерным в этом плане является эксперимент Фрерикса (1974), который демонстрировал студентам, будущим педагогам, видеозапись урока, предварительно сообщив, что данные школьники обладают низкими способностями. В контрольной группе при демонстрации той же пленки было сказано, что это – нормальный урок с нормальными учащимися. После просмотра студенты обеих групп заполнили специальный опросник, в котором выявлялось их отношение к только что увиденному на экране. По сравнению со студентами контрольной группы студенты экспериментальной группы усматривали в поведении школьников признаки меньшего самоконтроля, большей безответственности и склонности к грубости, меньшей способности рассуждать абстрактно. Этот результат полностью согласуется и с данными других исследований, которые показывают, что группирование по способностям и "навешивание ярлыков" приводят к заведомо отрицательным последствиям.

Выясняя мнения учителей первых классов об относительных темпах освоения навыков чтения мальчиками и девочками, Паларди (1969) выделил среди них две противоположные группы. В первую вошли учителя, которые считали, что мальчики и девочки осваивают навыки чтения совершенно одинаково; во вторую – те, кто считал, что мальчики учатся читать гораздо медленнее, чем девочки. Предварительный тест на способности к чтению, проведенный среди всех учащихся, показал, что никаких различий между девочками и мальчиками нет. Однако результаты теста, проведенного спустя некоторое время, свидетельствовали о том, что в классах, где преподавали учителя первой группы, никаких различий по половому признаку не возникло, а в классах, где преподавали учителя второй группы, мальчики существенно отстали от девочек. Таким образом, ожидания учителей могут как стимулировать, так и

тормозить учебную деятельность школьников. Ведь учителям из обеих групп удалось "доказать" правильность своих убеждений.

Кэллисон (1974) предлагал 28 детям восьмилетнего возраста первую часть опросника на выявление самооценки по шкале Пьера-Харриса. После этого дети выполняли задания по математике. Половине испытуемых сообщили, что они продемонстрировали высокие показатели математических способностей; остальным было сказано, что их показатели оказались неудовлетворительными. Вслед за этим дети отвечали на вопросы второй части опросника. Сравнение данных первой и второй частей опросника показало, что у детей, получивших в ходе эксперимента негативную обратную связь, наблюдалось резкое снижение самооценки. У тех же, кто получил положительное подкрепление, значимых изменений самооценки не наблюдалось. Возможно, это объясняется тем, что они с самого начала были уверены в своих силах и такой результат соответствовал их ожиданиям. Этот эксперимент продемонстрировал, что даже однократная негативная обратная связь может привести к резкому снижению самооценки.

Изучая особенности преподавания французского языка в начальной школе детям с низкими способностями, Берстелл (1970) разработала опросник на выявление отношения учителей к обучению таких детей и получила с его помощью данные для ряда школ. Спустя два года она обнаружила, что наиболее слабые из общей выборки неспособных к французскому языку учащихся сконцентрированы именно в тех школах, где учителя выразили негативное отношение к обучению детей с низкими способностями.

На формирование ожиданий учителя может оказывать влияние даже имя учащегося. Как показал Гарвуд (1976), у детей, носящих имя, которое нравится учителю, Я-концепция является в среднем более позитивной. Выяснилось также, что разные имена связываются с разными ожиданиями.

Влияние стереотипного отношения к именам на процесс обучения было зафиксировано и в исследовании Харари и Мак-Дэвида (1973). Они просили опытных учителей оценить сочинения школьников, которые до этого были признаны эквивалентными по своему уровню. Авторам сочинений были приписаны имена, вызывавшие, как было установлено ранее, благоприятные или неблагоприятные реакции. Сочинения, отмеченные "благоприятными" именами, получили в среднем значительно более высокие оценки.

Это показывает, что имя учащегося определенным образом может влиять на ожидания учителя, связанные с его успехами в учебе.

Харгривс (1972) предпринял попытку теоретического анализа и объяснения противоречивых данных, относящихся к "эффекту Пигмалиона". По мнению этого автора, ожидания учителя срабатывают или не срабатывают как самореализующееся пророчество в зависимости от характера трех факторов: представлений учителя о способностях ученика, собственных представлений школьника о своих способностях и того, насколько значимой фигурой является для школьника учитель. Две категории учащихся реализуют ожидания учителя с наибольшей вероятностью: а) дети, которых он считает одаренными, которые сами придерживаются высокого мнения о своих учебных способностях и относятся к учителю как к значимому другому; б) дети, которых учитель считает не способными к учебе и которые воспринимают учителя как значимую фигуру.

Когда восприятие учителем способностей учащихся не совпадает с их самовосприятием, а также в тех случаях, когда учитель не является для школьников значимым другим, его ожидания, судя по всему, не приводят к эффекту самореализующегося пророчества. Теоретическая схема, предложенная Харгривсом, апеллирует к характеру восприятия учителя и учащихся. Она, безусловно, может служить объяснением как позитивных, так и негативных результатов, полученных при экспериментальном изучении "эффекта Пигмалиона". Вполне возможно, что у детей, которых учитель заведомо считает одаренными, будет улучшаться Я-конпепция, но лишь при условии, что он для них – значимая фигура. Если принять данную точку зрения – а она представляется убедительной, – то при проведении дальнейших исследований эффекта ожиданий учителя необходимо учитывать как Я-концепцию учащихся, так и их восприятие учителя. Надо полагать, что важную роль здесь играет возраст учащихся. Для младших школьников ожидания учителя являются, несомненно, более действенным фактором формирования Я-концепции и поведения, чем для детей старшего возраста. Это означает, что мы должны с большой осторожностью обобщать данные, полученные в начальной школе, для ситуаций, скажем, средней школы или колледжа. Кроме того, учителя начальной школы проводят с детьми гораздо больше времени, чем учителя средней школы, и имеют, следовательно, гораздо больше возможностей воздействовать на их личность и поведение. Ожидания учителя начальной школы играют, по-видимому, очень важную

роль в формировании представлений школьника о своих учебных способностях. Ведь учащиеся младших классов практически не в состоянии противостоять мнению учителя так, как это могут сделать многие старшеклассники, которые способны к сомнению и критике. Из этого следует, что в принципе влияние ожиданий учителя на учебную деятельность школьников с возрастом должно уменьшаться.

***Реализация ожиданий учителя***

Итак, ожидания учителя оказывают воздействие на школьника в том случае, если он воспринимает учителя как значимого другого. Представления учителя об учащемся, его способностях и возможностях могут проявляться в вербальной и невербальной коммуникации.

Конечно, бывают случаи, когда уставший, расстроенный или выведенный из себя учитель прямо заявляет ученику, что тот бездарен и не способен к учебе. Но, как правило, сообщения такого рода не передаются "открытым текстом". Как считают Брофи и Гуд (1974), различия в отношении учителя к учащимся проявляются, во-первых, в частоте, а во-вторых, в содержании вербальных контактов учителя с отдельными школьниками.

Низкий уровень ожиданий учителя проявляется, например, в том, что успевающих школьников он вызывает отвечать на уроке чаще, чем неуспевающих. Даже в тех случаях, когда неуспевающий школьник вызывается отвечать сам, выбор учителя чаще останавливается не на нем, а на его успевающем однокласснике. Результаты исследований свидетельствуют о том, что с возрастанием количества учащихся в классе эта тенденция усугубляется. Естественно предположить, что с течением времени неуспевающий учащийся привыкает к такому обращению и все реже поднимает руку, даже если он готов ответить на вопросы, которые учитель ставит перед классом.

Данные о содержании вербальных контактов учителя с учениками являются еще более красноречивыми. В реакциях учителя на ответы учащихся на уроке всегда присутствуют похвала или критика. Однако различия в ожиданиях проявляются в том, что по отношению к успевающим и неуспевающим учащимся учитель высказывает одобрительные и критические замечания в совершенно различных пропорциях. По отношению к неуспевающим школьникам зафиксировано два типа устойчивых реакций учителя.

Некоторые учителя готовы хвалить любой ответ отстающего школьника, невзирая на его точность. Брофи и Гуд замечают в связи с этим, что хотя действия учителя и продиктованы благими намерениями, тем не менее похвала за слабый ответ может лишь подчеркнуть некомпетентность учащегося. Ведь негативная реакция одноклассников на незаслуженную похвалу способна свести на нет и даже превысить ту позитивную установку, которой учитель руководствуется. Школьники ценят в учителе прежде всего честность, безукоризненную точность и справедливость в оценках. Поэтому, перехваливая неадекватный ответ, учитель, во-первых, не решает задачи повышения самооценки учащегося, а во-вторых, рискует потерять доверие класса.

Вторым распространенным типом реакции учителя на ответы неуспевающих учеников является преувеличенная критика, которая проявляется прежде всего в том, что учитель реже и менее энергично хвалит правильные ответы отстающих школьников, чем ответы успевающих учащихся, или просто игнорирует их. Можно ли найти более эффективный способ внушить учащемуся, что от него не ждут правильных ответов? Другим способом выражения ожиданий учителя по отношению к неуспевающим школьникам являются прямые критические высказывания, которые сопровождают их неверные ответы.

Установлено, что отстающих школьников учителя критикуют значительно чаще и в более резкой форме, чем их успевающих одноклассников. Эта тенденция имеет, несомненно, пагубные последствия, ибо одно дело – поправить школьника, когда он ошибся, и совсем другое – обрушить на него поток язвительной критики в ответ на его активность на уроке. Неоправданная интенсивность критических реакций учителя по отношению к отстающим ученикам является надежным способом внушить им, что они по натуре своей являются неудачниками.

В некоторых классах складывается вполне определенная ситуация: если неуспевающие ученики вызываются отвечать, то, скорее всего, их ответ будет подвергнут критике; поэтому самая надежная стратегия для них – молчать и надеяться, что учитель спросит другого (Брофи и Гуд, 1974).

Вербальные и невербальные позитивные подкрепления необходимы детям, иначе они перестают реагировать на то, что происходит в школе. Подобно тому как ребенок, не получающий правильного питания, становится подвержен заболеваниям, ребенок,

сомневающийся в своих силах, становится особенно восприимчив ко все более и более негативной обратной связи.

Даже самый незначительный комментарий учителя может восприниматься школьником как тотальное отрицание ценности его личности, разрушительно воздействуя на его образ Я. Например, учитель говорит в классе: "Питер, ты будешь играть в нашем спектакле короля, ведь ты всегда держишься свободно и с достоинством. Джон, тебе подойдет роль шута – будешь просто вести себя так, будто, как обычно, валяешь дурака в классе. Стивен, а ты будешь пажом – он все время молчит на сцене, и поэтому не страшно, если ты забудешь свой текст, как это было в прошлый раз".

Кажется, что это – непринужденные, юмористически окрашенные высказывания. Но важно то, что они исходят от значимого другого и являются выражением его ожиданий и представлений о конкретных индивидах. Из этой речи ребенок усваивает, что он "свободный и гордый" или "шут и дурак" или "нерадивый и забывчивый". Скорее всего, эти представления еще отразятся на его поведении, и он даже приложит усилия, чтобы оправдать такую репутацию.

Кэнфилд и Уэллс (1976) вводят в своей работе термин "убийственные реакции" которым они обозначают любые высказывания, жесты и т. п., уничтожающе действующие на чувства и мысли учащегося или на его творческие порывы. Это может быть едва заметная брезгливая гримаса, которой учитель сопровождает разговор с учащимся, или демонстративное игнорирование учителем активности школьника на уроке. Такого рода реакции могут быть и гораздо более явными, если они сопровождаются словами, отталкивающими ребенка, сообщают ему, что он глуп, неспособен и порочен. Не так уж редко можно услышать, как учителя напрямик заявляют детям: "Такой тупой ученик, как ты, мне встречается впервые"; "Сиди и молчи, пока не придумаешь что-нибудь умное, хотя, впрочем, это маловероятно"; "Тебе верить нельзя"; "Ты не стоишь того, чтобы я тратил на тебя свое время".

Какой ущерб наносят такие суждения самовосприятию ребенка, мы в точности не знаем, но, вероятно, найдется очень мало детей, для которых подобный негативный опыт мог бы послужить стимулом в учении. Трудно себе представить, что ребенок способен по-настоящему принять этот вызов и доказать, что в конечном итоге правда на его стороне.

Вне зависимости от слов, которые произносит учитель, чувства и отношение к ребенку он выражает и своим внешним видом. Тон, поза, выражение лица, дистанция, которую он выбирает в разговоре с учащимся, передают то, что не сказано словами. Очень важным бывает визуальный контакт. Если, например, учитель говорит что-то перед всем классом, но смотрит в глаза конкретному учащемуся, это может означать: "Я обращаюсь именно к тебе". Теплая интонация, дружелюбная улыбка и внимательный взгляд означают, что учитель принимает учащегося, хорошо к нему относится. Равнодушный взгляд, искусственная улыбка, руки, скрещенные на груди могут лучше всяких слов сообщить ему о полном безразличии учителя.

Школьники очень хорошо чувствуют разницу между тем, что учитель говорит, и тем, что он имеет в виду на самом деле. Учитель может на словах проявлять дружелюбие и интерес к ученику, но, если они в действительности отсутствуют, он обязательно выдаст себя – интонацией, жестом, взглядом.

Двумя важными признаками, по которым можно судить о характере взаимоотношений учителя с учащимися, являются временные и пространственные параметры учебной коммуникации. Индивидуальные контакты учителя во внеучебное время со всеми школьниками по длительности примерно одинаковы. Однако на уроке многие учителя не склонны ждать, пока неуспевающий ученик даст правильный ответ. Если он ошибся, учитель тут же спрашивает кого-нибудь другого. Успевающие школьники находятся в более выгодном положении: им обычно дается время подумать, предоставляется возможность "второй попытки". Подобная несправедливость учителя не может укрыться от внимания школьников. Время, которое учитель уделяет конкретному учащемуся, является, таким образом, одним из признаков, по которым тот может догадаться об ожиданиях учителя.

Предпочтение, оказываемое учителем успевающим ученикам, проявляется и в пространственных характеристиках учебной коммуникации. Брофи и Гуд (1974) приводят данные ряда исследований, свидетельствующие о том, что, рассаживая учащихся в классе, учитель стремится посадить неуспевающих школьников подальше от себя. Такой подход в психологическом плане для некоторых учащихся символизирует отталкивание их учителем. Ведь возрастание дистанции в общении снижает вероятность того, что учитель будет замечать школьника как личность. Таким обра-

зом, здесь действует еще один механизм замыкания "порочного круга". Школьники, которые больше других нуждаются во внимании учителя, находятся в самом невыгодном положении, затрудняющем их контакт с ним.

Мы привели результаты некоторых исследований главным образом для того, чтобы предостеречь учителя от возможных негативных последствий его ожиданий и помочь ему проконтролировать те аспекты своего поведения, в которых эти ожидания могут проявляться. Ибо, как правило, учителя не только проявляют ожидания по отношению к учащимся, но и многократно, различными путями подкрепляют содержащуюся в них оценку школьника, которую он в конечном счете вынужден принимать.

***Как избежать негативного влияния эффекта ожиданий***

Как мы уже отмечали, ожидания учителя могут влиять на поведение учащегося, когда между его самооценкой и оценкой учителя нет существенных расхождений, а также при условии, что учитель является для школьника значимой фигурой. Если способному и успевающему школьнику учитель говорит, что он неуч, тот вряд ли воспримет эти слова серьезно и, может быть, даже после этого станет относиться к учителю скептически. Следовательно, больше всего подвержен воздействию ожиданий учителя тот школьник, для которого сообщение о его низких способностях является подтверждением его собственных представлений о себе, а учитель является значимым другим. Как указывают многие исследователи, влияние неоправданных ожиданий оказывается отрицательным даже тогда, когда оно состоит в создании положительных подкреплений для учащихся, обладающих весьма позитивной Я-концепцией, поскольку при этом происходит искусственное завышение и без того достаточно высокой самооценки.

Учитель должен опасаться предвзятого мнения о способностях учащихся, так как он не может быть уверен, что это мнение не повлияет на учебную деятельность школьников и что это влияние не будет, по крайней мере для части из них, негативным. Надо полагать, что опытный учитель, который отдает себе отчет в том, на чем основаны его представления о способностях учащихся и каким образом его ожидания могут проявляться, старается предоставить на уроке всем учащимся равные возможности. Мы ни в коем случае не хотим сказать, что большинство учителей поразительно непроницательны, что они только и делают, что ошибаются в оценке

возможностей своих учеников. В целом это, конечно, преувеличение. Однако такие случаи встречаются, и естественно предположить, что всякий учитель может в принципе ошибаться в ожиданиях по отношению к некоторым ученикам.

***Уделяйте внимание всем учащимся***

По-видимому, не всегда отдавая себе в этом отчет, некоторые учителя взаимодействуют с учащимися по-разному: хвалят одних, ругают других и как будто вовсе не замечают третьих. Проблема "любимчиков" обсуждается в работах Хауза и Мора (1974), Айнзела и Джекобсон (1975), где показано, что это явление имеет негативные последствия как для Я-концепции, так и для успеваемости учащихся.

Учитель должен придерживаться в своем поведении определенной системы, ибо спонтанный характер взаимодействия с учащимися легко приводит к тому, что с некоторыми детьми он общается чаще и больше, чем с остальными, поскольку хочет слышать правильные ответы на свои вопросы, и вызывает тех, кто, по его мнению, способен их дать. Ориентируясь по списку учащихся в классном журнале, скользя взглядом по партам или используя любую заранее заготовленную систему опроса, учитель призван обеспечить каждому учащемуся равную возможность принять участие в уроке. Он должен быть уверен, что его внимание распределяется равномерно, что он никого не забыл и что его контакты со всеми учащимися занимают более или менее одинаковое время.

***Найдите возможность для личного контакта с каждым учащимся***

Важность индивидуальных контактов учителя с учащимися трудно переоценить. И хотя в больших классах это может быть не так просто, учитель должен стараться уделить какое-то время для личного общения с каждым учащимся. Этот контакт может длиться всего несколько секунд, но его роль для формирования Я-концепции школьника очень велика. Особое внимание надо обращать на тихих, пассивных учащихся, которые своим поведением как бы провоцируют учителя на то, чтобы он о них забыл.

Учитель должен быть всегда готов выслушать учащегося, с вниманием отнестись к его вопросу, недоумению, инициативе. Для школьника это является признаком того, что учитель принимает его, проявляет к нему интерес. В самом деле, может ли школьник

почувствовать свою ценность, значимость, если, разговаривая с ним, учитель, скажем, не поднимает глаз от своих бумаг?

***Хвалите учащихся справедливо***

Похвалы учителя не должны быть беспочвенными. Они являются важным средством стимулирования учебной деятельности, но если адресуются школьнику часто и незаслуженно, то быстро девальвируются, так как он становится к ним невосприимчивым. Вряд ли учителя, родители и другие взрослые, щедро расточающие похвалы ребенку, стремятся к такому результату, но он не заставляет себя долго ждать.

Похвала, имеющая целью стимулировать школьника к упорным занятиям, может выполнять эту функцию только в том случае, если она основана на реальной и честной оценке его учебной работы. Большинство детей невозможно обмануть с помощью ложной похвалы. Это не означает, что ребенок не стремится к получению хороших оценок или других подтверждений того, что он добросовестно выполняет свои обязанности. Но поверит этому подтверждению он только в том случае, если оно согласуется с опытом его учебной работы в классе и сопоставлением себя с одноклассниками. Учителя, прибегающие к методу незаслуженных похвал, руководствуются, по-видимому, ложными представлениями о доброте. Они склонны к разного рода уловкам, которые должны, по их мнению, скрасить существование отстающих учеников. Такие учителя могут, например, разделить класс на три или четыре группы, обозначить их различными цветами или названиями птиц, ни слова не говоря о том, что группы различаются уровнем способностей учащихся. Такая игра забавляет детей, но практически каждый из них может не задумываясь правильно ранжировать группы по способностям. В тех школах, где в основу организации обучения положено подобное разделение учащихся, дети обычно с легкостью определяют уровень способностей в той или иной группе. Поэтому подлинная доброта учителя состоит в том, чтобы быть с учащимися предельно искренним.

Когда ребенок знает, что учитель принимает его таким, какой он есть, и хвалит за то, чем он действительно обладает, нет нужды в ложных похвалах или в попытках приукрасить факты. Позитивное отношение учителя помогает ребенку воспринимать истинную информацию о своих достижениях и рассматривать свои неудачи конструктивно, т. е. с точки зрения того, как их можно преодолеть.

Не существует другого пути помочь детям трезво оценивать свои достижения и планировать свою деятельность так, чтобы каждый очередной шаг был направлен на преодоление трудностей и на развитие собственных умений. Столкновение с реальностью в атмосфере, создаваемой теплым отношением взрослых и их готовностью принять ребенка, является необходимым условием формирования у него трезвого и позитивного представления о себе. Этот вывод можно проиллюстрировать данными, полученными в исследовании Шарпа и Мюллера (1978). Когда они, пытаясь снизить самооценку учащихся, сообщали им ложные сведения об их учебных неудачах, но выражали при этом готовность оказать поддержку, это отнюдь не затрагивало последующей учебной деятельности детей. Но когда такую же информацию экспериментаторы сообщали критическим тоном, уровень учебных достижений детей заметно падал.

***Учитывайте индивидуальные особенности учащихся***

Учитель не должен упускать возможности индивидуализировать процесс обучения. Конечно, требования к усвоению основного материала, предусмотренного учебной программой, должны предъявляться всем. Важно, однако, чтобы в дополнение к этим требованиям перед каждым учащимся ставились также индивидуальные цели с учетом уровня его способностей и общего развития. Больше того, характер поощрений учащихся за их учебные достижения также должен быть сугубо индивидуальным. Похвалы учителя должны основываться на его знании интересов и потребностей школьника. Нельзя подходить ко всем учащимся с одной меркой, сопоставлять каждого из них со всем классом. Надо уметь находить в учебном процессе возможности (а они появляются практически ежедневно), когда школьнику можно предоставить определенную свободу действий, – так, чтобы направление работы определялось его собственными ожиданиями. При таком подходе к организации учебного процесса особенно важной становится похвала за достигнутые успехи.

Давая каждому учащемуся задания, которые ему по силам, учитель может стимулировать желание учиться. Однако сам факт выполнения школьником задания – это еще не успех. Получение высоких оценок за выполнение легких заданий, не требующих особых усилий, быстро наскучивает школьникам и даже начинает их раздражать, так как они чувствуют, что никакого продвижения

вперед не происходит. С другой стороны, слишком сложные учебные задания, для выполнения которых у школьников не хватает знаний и умений, вызывают у них подавленность и повышают тревожность. Чтобы понять, в чем именно будет заключаться успех того или иного учащегося, надо посмотреть на задание его глазами. Такой подход позволяет выделить две составляющие успеха: это, во-первых, ясно очерченная и достижимая для конкретного учащегося цель, а во-вторых, способ его продвижения к этой цели. Таким образом, учитель должен направлять ребенка к реально достижимым для него познавательным целям, находящимся в пределах изучаемого предмета, и помогать ему постепенно, шаг за шагом приближаться к ним, оценивая свои успехи не столько относительно каких-то внешних стандартов, сколько относительно динамики собственных достижений. Такая организация учебной деятельности может сделать ощущение последовательного успеха доступным не только для одаренных детей, но и для тех, кто не обладает высокими способностями.

Итак, правило, гласящее, что успех порождает успех, вполне может найти применение в школе. Индивидуальный подход при планировании учебной работы школьников, предъявление к ним требований, выполняемых без страха потерпеть неудачу, является надежным средством создания положительных подкреплений для всех учащихся без исключения. Чтобы выполнение учебного задания приносило школьнику удовлетворение, оно не должно быть слишком простым; с другой стороны, чтобы он не испытывал тревожности и чувства безысходности, оно не должно быть и слишком сложным. Всегда должен существовать небольшой разрыв между тем, что учащийся уже умеет делать, и тем, чему ему еще предстоит научиться в ходе выполнения задания. Короче говоря, чтобы оказать ребенку содействие в развитии позитивной Я-концепции в условиях учебного процесса, необходимо помочь ему пройти через опыт таких усилий, которые представляют для него определенную сложность и вместе с тем могут быть им успешно завершены.

Сказать это, безусловно, легче, чем сделать, так как для этого необходимо рассматривать каждого учащегося как самостоятельную единицу и, давая индивидуальные задания каждому, в то же время обеспечивать непрерывность учебного процесса для класса в целом. Отстаивать правомерность существования общих для всего класса стандартов означает вступать в противоречие с фундаментальным представлением детской психологии, которое

заключается в том, что разные дети растут, развиваются и учатся по-разному.

Учитель сможет большего добиться от учащегося и лучше поможет ему в плане саморазвития, если будет поддерживать, воодушевлять его, а не относиться к нему негативно и критически. Особую важность имеет для ребенка успешность выполнения того или иного задания с первой попытки. Конечно, неудачи в учебной деятельности неизбежны; главное, чтобы они встречались в работе ребенка не на первых порах и не слишком часто. Когда ребенок сталкивается с завышенными требованиями или с непосильными для него задачами, он бывает вынужден либо включить представление о преследующих неудачах в образ Я, либо отгородиться от конфликта, прикрывшись маской безразличия. К сожалению, и то и другое весьма часто встречается в современной школе. Учитель является своего рода практическим психологом, ибо все, что он говорит или делает, оказывает на ребенка психологическое воздействие. В частности, задания, которые он предлагает детям, служат для них индикаторами их внутренних возможностей и ограничений. В бесконечной смене ситуаций, которые помогают учащимся понять в принять себя или, наоборот, выступают для них как источник самоуничижения и разочарования в себе, учитель является центральной фигурой.

Несмотря на то что учитель обладает большими возможностями влияния на становление Я-концепции школьника, в конечном счете ребенок все-таки сам является "автором" собственных представлений о себе. Отношение учителя к ребенку, его надежды и ожидания составляют существенную часть в жизненном опыте школьника и тем самым оказывают непосредственное воздействие на формирование его Я-концепции. Но все дело заключается в том, как ребенок интерпретирует поведение учителя. Пусть даже учитель преисполнен желания создавать для школьника положительные подкрепления, ребенок все равно будет воспринимать свои собственные успехи как ложные, пока не почувствует, что он их действительно заслуживает, иными словами, пока представление о собственной успешности не станет частью его Я-концепции.

Точно так же дети не являются пассивными реципиентами информации. Они как бы фильтруют ее, воспринимая одну и избегая другую. Ребенок не воспринимает информацию, исходящую от тех взрослых, которым он не доверяет или которые отталкивают его своим поведением; но информацию от взрослых, которые

внутренне готовы принять его, он впитывает со всей готовностью. Данные о влиянии ожиданий учителя на поведение школьников, полученные в ходе экспериментов и наблюдений, свидетельствуют о том, что определенные личностные характеристики учителя могут с большей вероятностью служить причиной устойчивых неадекватных ожиданий по отношению к учащимся. Эти характеристики учителя связаны в первую очередь с его отношением к себе. Он должен подвергать свое поведение в классе самому тщательному анализу. Ведь ожидания учителя во многом определяют Я-концепции школьников, а в конечном счете и их успеваемость.

Наконец несколько заключительных замечаний. Между ожиданиями учителя, учебой и поведением школьника возникает взаимосвязь, что, как правило, приводит к закреплению имеющихся у ребенка представлений о своих учебных способностях. Тем самым как ожидания учителя, так и Я-концепция учащегося срабатывают как самореализующееся пророчество.

Поступив в школу, ребенок, отличающийся высокой самооценкой и уверенностью в себе, будет пытаться сохранить позитивную Я-концепцию и доказать другим свои достоинства. Понимая, что ожидают от него учителя, он стремится оправдывать их ожидания, получая в ответ положительную обратную связь. Благосклонные суждения о нем учителей могут привести к дальнейшему росту его самооценки. И наоборот, низкая самооценка школьника порождает неблагоприятные реакции учителя, что подтверждает ожидания как учителя, так и самого учащегося относительно его успешности. Если учитель предполагает, что данный ученик будет учиться плохо, он чаще всего получает возможность убедиться в своей правоте. Важным способом выражения ожидания учителя является вербальная коммуникация. Здесь особое значение имеют содержание, частота и продолжительность контактов учителя с отдельными школьниками. Невербальная коммуникация также позволяет учителю вольно или невольно проявлять свои ожидания по отношению к учащимся. Количество внимания, уделяемого учителем, пространственные характеристики общения с ним и особенности обратной связи служат для школьника источником информации об ожиданиях учителя.

Когда учителя верят в способности учащихся и убеждены в их безусловной ценности, когда они рассматривают преподавание как стимулирование школьников к позитивному самовосприятию, саморазвитию и преодолению трудностей, у детей складываются

более благоприятные представления о себе, о своих возможностях и человеческих качествах. Они более реалистично относятся к своим способностям и понимают, чего могут достичь. Но если ребенку не помочь осознать возможности его внутреннего роста, он не использует имеющиеся у него шансы для развития [1].

***Р. Бернс***

## Я-КОНЦЕПЦИЯ УЧИТЕЛЯ

На всем протяжении этой книги – в теоретических подходах и в результатах эмпирических исследований – до сих пор говорилось о том, что дети, обладающие негативной Я-концепцией, отличаются повышенной тревожностью, ранимостью, склонностью к самоуничижению и самоотрицанию; для них характерны затруднения, связанные с общением, различные социальные и эмоциональные проблемы. Было бы совершенно естественно предположить, что учителя и студенты педагогических учебных заведений, обладающие негативной Я-концепцией, также испытывают трудности социального и эмоционального порядка, которые вызывают тревожность, порождают стресс и в конечном счете не могут не отражаться на их преподавательской работе. Иными словами, педагогическая деятельность людей с низкой самооценкой должна быть менее эффективной, они должны пользоваться меньшим уважением со стороны коллег в школе, и, безусловно, задача формирования у учащихся позитивной Я-концепции является для них более сложной.

Однако среди множества работ по вопросам эффективности преподавания и педагогического образования практически отсутствуют исследования, посвященные значению Я-концепции учителя для его профессиональной деятельности.

Многие исследования педагогической деятельности страдают упрощенным подходом, в них заметно удивительное нежелание признать сложность человеческого поведения и его мотивации. Тем не менее невозможно по-настоящему понять причины эффективности работы педагога, не принимая во внимание таких факторов, как мотивационные аспекты поведения всех участников учебного процесса; обусловленность поведения учителей и учащихся установками и ценностями, побуждениями и потребностями, которые

свойственны им за пределами школы; принципиальная множественность возможных интерпретаций взаимодействия, происходящего в ходе обучения, благодаря которой обучение нельзя рассматривать как механический процесс, организуемый с помощью набора однозначных предписаний.

Иначе говоря, всякое рассмотрение учебного процесса, абстрагированное от фундаментальных механизмов человеческого поведения и взаимодействия, является несостоятельным. Поведение учителя в классе является продолжением его поведения вне стен школы, поскольку отношение к обучению и к учащимся в принципе отражает его подход вообще к людям и к различным жизненным ситуациям.

В предшествующих главах мы имели возможность убедиться, что Я-концепция школьника тесно связана с его успеваемостью, а ожидания учителя способны упрочить, улучшить или же снизить самооценку учащегося. Теперь мы попытаемся более пристально взглянуть на самого учителя.

По-видимому, можно предположить, что учителя, безусловно, уверены в позитивных последствиях своего поведения; в этом смысле все негативные эффекты, которые влечет за собой поведение учителя, следует рассматривать как непроизвольные. Однако для ребенка намерения учителя в определенном смысле безразличны, т. е. он реагирует не на намерения как таковые, а на свою интерпретацию этих намерений. В силу того что Я-концепция по своему генезису имеет социальную природу, для формирования самоустановок учащихся важным является характер межличностных взаимоотношений в классе. Вклад учителя в эти отношения определяется его мировоззрением и жизненной позицией. И подобно тому как до сих пор мы рассматривали Я-концепцию школьника, мы теперь сосредоточимся на Я-концепции учителя и постараемся проследить, как ее характер влияет на его поведение и поведение учащихся, на его способность строить продуктивные отношения с учащимися, на его стиль преподавания и на те представления и ожидания, которые связываются у него с собственной позицией в классе и с позициями учащихся. Наверное, любой взрослый, вспоминая свое детство, может рассказать какую-нибудь историю, начинающуюся словами: "Помню, был у нас один учитель…" Обычно речь идет о том или ином событии из школьной жизни, оказавшем заметное воздействие на становление личности. Это могла быть ситуация, когда учитель поддержал школьника, или проявил о нем

заботу, или сделал что-то еще, что привело к повышению его самооценки. И наоборот, учитель мог нанести непоправимый вред самовосприятию школьника, унизив его перед классом, вызвав у него смущение и стыд, неправильно оценив его поступок или разрушив его уверенность в себе каким-то иным путем. Именно учитель, как никто другой, располагает возможностью больно задеть учащегося или же, наоборот, помочь ему, возвысить его в собственных глазах и в глазах одноклассников.

***Личностные качества учителя***

Боуэрс и Соур (1962), изучавшие влияние личностных качеств учителя на характер взаимодействия в классе, установили, что "хорошими", по общей оценке, считаются учителя, обладающие: а) эмоциональной стабильностью, личностной зрелостью и социальной ответственностью; б) способностью проявлять тепло и заинтересованность в общении; в) адекватностью восприятия.

Исследования, проведенные Хартом (1934), Босфилдом (1940), Уитти (1947), показывают, что отношение учащихся к учителю как к личности, которое играет не последнюю роль в успеваемости школьников, значимо обусловлено его стилем общения. Самые низкие оценки со стороны школьников получают учителя равнодушные, чрезмерно властные или не умеющие общаться с учащимися. В ряде исследований (Коган, 1958; Рид, 1962) показано, что эффективность работы учителя определяется его умением создать в классе теплую, доброжелательную обстановку, которую следует считать оптимальной для протекания учебного процесса. Более того, поведение учащихся в конечном счете определяется поведением учителя, ибо оно выступает в качестве необходимого (хотя и недостаточного) условия осуществления целенаправленной учебной деятельности.

Как установил Райенс (1961), в начальной школе продуктивное поведение учащихся, т. е. их внимательность, готовность к ответу и уверенность в себе, теснейшим образом связано с пониманием, эмпатией, теплом и дружелюбием учителя. Эта связь была прослежена и в средней школе, хотя здесь она оказалась не столь ярко выраженной.

Одно из важнейших положений теории личности заключается в том, что люди ведут себя в соответствии со своими убеждениями. Из этого можно заключить, что убеждения учителя, относящиеся к его собственным качествам и возможностям, являются решающим

фактором эффективности его деятельности. "Сильный" учитель считает себя способным справляться с различными жизненными ситуациями и проблемами. Он убежден, что, столкнувшись с трудностями, одолеет их, не теряя присутствия духа. Он не склонен воспринимать себя как неудачника. Он чувствует, что нужен другим людям, что они его принимают, а его способности, действия и суждения являются ценными в глазах окружающих. Иными словами, он обладает высокой самооценкой (Лембо, 1971).

Измеряя Я-концепцию учащихся четвертых, пятых и шестых классов средней школы, Чеонг и Уодден (1978) исследовали влияние догматического стиля преподавания на образ Я школьников. Выяснилось, что дети, которых обучают учителя, отличающиеся гибкостью и любовью к экспериментированию, обладают существенно более позитивной Я-концепцией, чем дети, учителя которых являются ярко выраженными догматиками.

В исследованиях Каммингса (1960) у учителей, обладающих пониженной самооценкой, были выявлены установки, заключавшие в себе очевидный негативный потенциал, способный оказать на личность школьника пагубное влияние. Для характеристики собственного педагогического стиля они выбирали следующие утверждения:

1. Отрицательно реагировать на тех учащихся, которые тебя не любят.

2. Использовать любую возможность, создавая для учащихся трудности, так как это не дает расслабляться.

3. Стимулировать учащихся к учебе, вызывая у вид чувство вины за свои промахи.

4. По возможности строить учебную деятельность на основе конкурентной борьбы.

5. Исходить из вероятности нечестного поведения учащихся на экзаменах.

6. Сталкивать учащихся лицом к лицу с суровой реальностью взрослой жизни.

7. Стремиться к установлению жесткой дисциплины.

8. Увеличивать степень наказания учащегося пропорционально его вине.

В приведенных исследованиях подтверждается общая тенденция, с которой мы уже не раз сталкивались: установки, направленные на себя и на других, оказывают значительное воздействие на характер межличностных отношений. Поэтому суммируя личностные качества, необходимые учителям для эффективной работы, мы можем выделить следующие.

1. Стремление к максимальной гибкости.

2. Способность к эмпатии, сензитивность к потребностям учащихся.

3. Умение придать личностную окраску преподаванию.

4. Установка на создание позитивных подкреплений для самовосприятия учащегося.

5. Владение стилем легкого, неформального, теплого общения с учащимися; предпочтение устных контактов на уроке письменным.

6. Эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность.

Иными словами, деятельность учителя будет эффективной, если он способен создать в классе атмосферу тепла, естественности, взаимного доверия.

Но какими причинами обусловлены эти личностные различия в стиле работы учителей? Можно ли пытаться формировать тот или иной стиль преподавания в процессе подготовки студентов педагогических учебных заведений? Пожалуй, для ответа на эти вопросы имеется достаточно данных.

Например, Райенс (1961) выяснил, что учителя, обладающие эмоциональной стабильностью, в качестве ведущих своих черт нередко называют уверенность в себе и стремление к активному общению с людьми. Те учителя, у которых показатель эмоциональной стабильности оказывается низким, проявляют меньшую уверенность в себе и склонность избегать активных социальных контактов; стиль их преподавания является более авторитарным.

Рассмотрев результаты целого ряда исследований, Комбс (1965) зафиксировал некоторые особенности, свойственные "хорошему" учителю, в плане восприятия окружающих. Для такого учителя внутренняя, психологическая сторона дела важнее внешней; вначале он пытается понять точку зрения другого человека, а затем уже действовать на основе этого понимания; люди и их реакции являются для него более значимыми, чем вещи и формальные ситуации; он доверяет людям и считает их способными решать свои жизненные проблемы, ждет от них проявления дружелюбия, а не враждебности; человек всегда представляет для него личность, обладающую достоинством.

Итак, позитивное восприятие учителем школьников и самого себя является одним из важнейших факторов эффективности его работы и способствует развитию у школьников позитивной Я-концепции.

Учителя, не любящие свою работу, испытывающие чувство личностной или профессиональной неадекватности, непроизвольно создают в классе атмосферу, соответствующую этим ощущениям. Нередко они ведут себя чрезмерно жестко, авторитарно, пытаясь защититься от учащихся агрессивностью. В других случаях они, наоборот, чрезмерно пассивны, не руководят деятельностью учащихся, легко отклоняются от цели урока, безразличны к процессу обучения и его результатам. Экстремальные установки и представления, связанные с самим собой, порождают у учителя и экстремальные формы поведения – от агрессивных и враждебных до пассивных и заискивающе льстивых, от явной невосприимчивости к мыслям и идеям учащихся до привычки идти у них на поводу, от стремления во что бы то ни стало уличить школьника в ошибке до полного равнодушия к знаниям учащихся.

Исследование Розенберга (1955), направленное на изучение ценностных установок, показало, что 57 % учителей, проявивших ценностную ориентацию, так или иначе связанную с людьми, не оставили своей профессии в течение двух лет, пока шло исследование. В то же время из учителей, ценностная ориентация которых не была связана с людьми, только 2 % остались работать в школе.

Изучая детей с эмоциональными нарушениями, Ла Бенне (1965) показал, что между Я-концепцией учителя и непосредственным самовосприятием учащегося в классе существует тесная связь. Аналогичные выводы содержатся в работе Эдеберна и Лэндри (1974), где установлено, что у учителей, имеющих положительное самовосприятие, школьники имеют более позитивные Я-концепции, чем у учителей с противоположной тенденцией. Шуер (1971) обнаружил, что у детей с различными нарушениями и отклонениями в развитии существенно повышается успеваемость, если они видят со стороны учителя безусловно позитивное к себе отношение.

Таким образом, результаты исследований свидетельствуют о том, что наличие у учителя позитивной Я-концепции благотворно сказывается не только на его поведении в классе, но и на успеваемости учащихся, которые, общаясь с человеком, уверенным в их возможностях, начинают проявлять свои способности в полной мере и приобретают ощущение собственной ценности. Благоприятные качества учителя придают всему процессу обучения продуктивный импульс.

Как свидетельствует клинический опыт, всякий человек – независимо от профессии – при условии позитивного самовосприятия чувствует себя более удовлетворенным; повышается его уверенность в себе, продуктивность и эффективность его работы.

Многие позитивные характеристики учителей, выявленные исследователями, ассоциируются с предложенным в свое время Маслоу (1954) понятием самоактуализующейся личности. Имеется в виду человек, в полной мере реализующий свои возможности, обладающий психическим здоровьем, принимающий вещи такими, какие они есть; его поведение отличается спонтанностью, автономностью, творческим подходом и демократизмом. Развивая это представление, Маслоу, в частности, замечает, что наиболее эффективными являются те учителя, которых отличает тенденция к самоактуализации. Это подтверждается данными по крайней мере двух исследований (Маррей, 1972; Дандес, 1966), где прямо показано, что учителя с тенденцией к самоактуализации являются наиболее эффективными преподавателями.

Взгляды одного из лидеров "гуманистической психологии", А. Маслоу, отчетливо отражают особенности абстрактно-антропологического подхода в сфере воспитания. Согласно А. Маслоу, человек обладает изначально заданной сущностью, заложенной в нем с момента рождения как бы в "свернутом" виде. Главное предназначение человека характеризуется как "открытие своей идентичности, своего подлинного *Я*" *(Maslow A.* Some educational implications ot the humanistic psychology / A. Maslow // Harvard Educational Reviev. – 1968. – V. 38, № 4. – P. 688). С этих позиций личность рассматривается как психобиологически обусловленная "изнутри", первичная по отношению к обществу, которое определяет лишь, до какой отметки на шкале своих изначальных потребностей ("базовые нужды" физиологического характера, потребность в безопасности, в человеческой общности, уважении, любви), включая самоактуализацию, сможет подняться личность. Из этого выводится и сущность воспитания. По А. Маслоу, главная задача педагога состоит в том, чтобы "помочь человеку обнаружить то, что в нем уже заложено, а не обучать его, "отливая" в определенную форму, придуманную кем-то другим заранее, априори" *(Maslow A.* Some educational implications ot the humanistic psychology / A. Maslow // Harvard Educational Reviev. – 1968. – V. 38, № 4. – P. 688). Учение, направляемое "извне", должно уступить место учению, направляемому "изнутри", благодаря чему откры-

вается путь к самоактуализации личности. В конечном счете А. Маслоу отстаивает буржуазно-индивидуалистическую направленность личности. Однако сама идея изучения феномена самоактуализации личности заслуживает большого внимания. Под этим углом зрения могут перспективно исследоваться субъективные предпосылки профессионализма в педагогической работе: "самоактуализирующийся" учитель, как творчески настроенный человек, потенциально обладает огромным влиянием на воспитанников. Исследования "потенциала эффективности" учителей, проведенные в США, действительно показывают, что "эффективные" учителя характеризуются общей направленностью к самоактуализацни. Они ориентируются на дружескую коммуникацию с людьми, позитивно оценивая себя как способных людей, достойных уважения, которые скорее приятны другим, чем неприятны. Они отличаются энтузиазмом по отношению к преподаваемому предмету, могут пробудить к нему живой интерес, верят в способности своих учеников и подбадривают их. Им свойственно теплое отношение к людям, юмор, подлинность эмоциональных проявлений, искреннее сопереживание ученикам, умение укреплять у них чувство самоуважения. На противоположном полюсе находятся "неэффективные" учителя, которым не свойственна тенденция к самоактуализации. Их отличает равнодушие, язвительность, насмешки над другими людьми, нарушающие у тех чувство безопасности. Такие преподаватели в силу своих характерологических черт подрывают творческие силы учащихся *(Clark B.* Growing up gifted: developing the potential of children at home and at school / B. Clark Columbus, 1979).

Ценность процесса обучения в восприятии учащихся во многом обусловлена характером их межличностных отношений с учителями. Поэтому позитивное отношение учителя к самому себе помогает ему наилучшим образом организовывать учебные ситуации.

Связь эффективного обучения с Я-концепцией учителей очевидна. Роль учителя предполагает углубление знания о себе и о других, ибо обучение – это передача другим частиц своего Я. Поэтому отношение к себе и к другим является важнейшим фактором, определяющим характер межличностных взаимодействий в классе и соответственно стиль преподавания, который избирает учитель.

***Принятие себя и других***

В идеале события, происходящие в классе, по своей сущности имеют психотерапевтическую направленность. Учитель, выступая по

отношению к школьнику как значимый другой, должен испытывать и демонстрировать готовность к его безусловному внутреннему принятию, аналогичную тем установкам, с которыми подходит к пациенту психотерапевт. Необходимым условием этого является ощущение учителем убежденности в своей личностной и профессиональной компетентности.

Чувствуя себя в классе уверенно, не испытывая необходимости прибегать к психологической защите, учитель легко примет определенную ограниченность собственных возможностей, а также ограниченность возможностей учащихся. Он сможет быть благожелательным и в то же время в нужных случаях прибегать к оправданной критике. Роль значимого другого наделяет учителя большим влиянием на школьников, которое надо использовать для формирования у них позитивной личностной ориентации.

Нельзя забывать, что взаимоотношения между учителем и учащимся подвержены различным внешним воздействиям, которые ни тот ни другой не в состоянии контролировать. Поэтому на практике мы не можем возлагать на учителя всю полноту ответственности как за позитивные, так и негативные последствия развития Я-концепции у учащихся.

Человек, обладающий низкой самооценкой, не без трудностей вступает в свободное общение с другими людьми. В принципе он склонен принижать значение личности другого человека, точно так же как и своей. Как известно, лучший вид обороны – это нападение. В соответствии с этим принципом обычно и действует тот, для кого негативные реакции других совпадают с собственным негативным представлением о себе. Такой человек стремится повысить свою самооценку, доказывая, что другие ниже и хуже, чем он сам. Поэтому нет ничего удивительного в том, что низкая самооценка в большинстве случаев сопровождается установкой на негативное восприятие окружающих. Именно это делает ущербную Я-концепцию главным звеном в процессе возникновения предубеждений и предрассудков. Понимание этих связей, которые выявляются в психологической теории и в эксперименте, крайне важно, когда речь идет о взаимодействии учителя и учащихся в школе. В отношениях между учителем и учащимися необходимо взаимное уважение и взаимное принятие; ничто не должно угрожать в школе человеческому достоинству, ранить его. Только тогда процесс обучения будет по-настоящему эффективным.

Именно учителя, обладающие низкой самооценкой, нередко проявляют неприязнь по отношению к детям, которые отличаются от своих одноклассников цветом кожи, способностями, физическими данными или социальной принадлежностью. Отношение детей друг к другу также, как правило, зависит от их Я-концепции.

Если доминантным психологическим состоянием учителя в классе является чувство незащищенности, у него повышается тревожность, он становится подозрительным в отношениях не только с учащимися, но и с их родителями, с коллегами. Причины такого недоверия часто коренятся в условиях детства индивида, имевшего не в меру авторитарных родителей. Поэтому учитель, склонный испытывать чувство незащищенности, нередко идентифицируется с авторитарными ролями, что влечет за собой как чрезмерную жестокость и властность в поведении, так и желание любой ценой утвердиться в глазах своих подчиненных, т. е. учащихся.

Если в задачи учителя входит формирование у детей позитивной Я-концепции, он должен представлять собой модель соответствующего поведения. Тогда на уроке ребенок будет не только осваивать школьную программу, но и активно развиваться в социальном плане.

***Доверие***

Доверие детей определяется тем, что они думают об учителе. Мак-Кроски, Ларсон и Кнапп (1971) считают, что в установках учащихся по отношению к учителю можно выделить по крайней мере три содержательных аспекта. Во-первых, это компетентность учителя. Оценивая ее, дети решают, насколько высока его квалификация, насколько он знает свой предмет и вообще "знает, о чем говорит". Во-вторых, учащиеся оценивают честность и справедливость учителя. Наконец, третьим моментом оценки является личностная ориентация учителя, т. е. насколько он заинтересован в детях, а насколько лишь в самом себе. Если учитель получает у детей высокие оценки по всем трем пунктам, они вознаграждают его доверительным и доброжелательным отношением.

Это важно, в частности, потому, что для изменения Я-концепции учащихся в позитивном направления учитель должен переубеждать тех из них, у кого уже сформировалось негативное самовосприятие. Но, как показывает анализ процесса убеждения, его может осуществлять только тот, кто пользуется доверием лиц, на которых направлено его влияние. Если они относятся к нему негативно, не доверяют ему, усилия его будут тщетными.

***Личные отношения***

Когда ребенок чувствует, что отношение к нему в школе является формальным, это вызывает у него состояние подавленности. Порой школьник ощущает себя "винтиком" большой бюрократической машины, где его имя не более чем условное обозначение. Если учитель невосприимчив к индивидуальным различиям школьников, если он не дает себе труда запомнить имя учащегося или содержание своих бесед с ним, это служит для ребенка явным признаком того, что его не воспринимают как личность. И даже если от такого учителя в целом исходит положительная обратная связь, она может оказывать лишь незначительное воздействие на Я-концепцию ребенка. В самом деле, почему он должен верить суждению о нем человека, которому он безразличен и который даже, быть может, не помнит его имени?

И совершенно иначе воспринимается ребенком учитель, проявляющий к нему неподдельный интерес.

Такой учитель всегда помнит подробности жизни ребенка, его учебы и своих с ним взаимоотношений, чувствует изменения его настроения и тактично учитывает это при общении с ним. Как же ребенок может не прислушаться к оценкам, которые дает ему этот человек?

***Психологическое консультирование учителей***

Мы знаем, что, обладая эмпатией, искренностью, ощущением собственной ценности и готовностью относиться к учащимся на позитивной основе, учителя могут эффективно влиять на самосознание школьников в становление их личности, иными словами, могут научить их верить в себя, справляться с трудностями и в полной мере реализовывать свои возможности в учебе. Однако данные различных исследований (Эспи, 1975; Вулф, 1971) показывают, что у многих учителей уровень развития таких важных для их профессиональной деятельности характеристик, как эмпатия, уважение к личности другого человека и искренность, является крайне низким.

Исследование, проведенное Шульцем (1972), продемонстрировало, что средний показатель готовности учителей к оказанию поддержки является гораздо ниже соответствующего среднего стандартного показателя по шкале Каркхуфа для произвольной выборки взрослых. Сходные результаты были получены ранее и самим Каркхуфом (1969). Все эти данные свидетельствуют о

необходимости организации специальной подготовки, направленной на развитие у учителей способности к позитивному и плодотворному общению с учащимися. Необходимо приложить все усилия к тому, чтобы в результате такой подготовки учитель приобрел бы восприимчивость, необходимую для взаимодействия с людьми, научился воспринимать учебный процесс как полноценное человеческое общение, наполненное глубоким смыслом для всех его участников. Учителям прежде всего необходимо понимание особенностей и разнообразия личностных структур, умение ориентироваться на эти структуры в общении. Представления о процессах группового взаимодействия входят сегодня в программы педагогической подготовки, однако, как правило, эти знания сообщаются в абстрактной теоретической форме, в отрыве от практики преподавания в школе. Интенсивная групповая терапия и консультации могут изменить уровень самовосприятия педагогов явно в лучшую сторону. Такие занятия можно проводить как со студентами педагогических факультетов, так и в ходе повышения квалификации и переподготовки учителей. Поскольку самоустановки формируются в процессе научения, социальной коммуникации, они вполне подвержены благоприятным изменениям. Создание атмосферы, способствующей улучшению Я-концепции, одновременно способствует также и возникновению у индивида готовности к принятию других, что особенно важно для учителей, вся работа которых основывается на межличностных взаимодействиях. Таким образом, групповая терапия и консультации призваны оказывать на индивида, обладающего пониженной самооценкой, двоякое воздействие – они помогут ему, во-первых, чувствовать себя более компетентным, уверенным в себе, а во-вторых, улучшить его отношения с другими, что не может не сказаться положительно как на личности самого учителя, так и на развитии детей, которых он обучает. Несмотря на очевидную важность повышения самооценки учителей, на сегодняшний день было предпринято мало исследований и организовано мало практических мероприятий, направленных на решение этой задачи.

В течение двух последних десятилетий в американской системе педагогического образования постепенно утвердилось представление о том, что наряду с когнитивным развитием учителя важным требованием, которое необходимо учитывать в процессе профессиональной подготовки, является его общий психологический тонус и адекватность личностной регуляции.

Заметной вехой на пути осознания этого требования явилась книга Джерсилда "Когда учителя смотрят на себя" (1955), в которой речь шла о необходимости для учителей обращаться к своим глубинным личностным потребностям и искать средства для их удовлетворения.

Внимание к личности учителя возрастало благодаря идеям об укреплении психического здоровья и стремлении к самоактуализации, которые развивались в работах Маслоу, Род-Комбса, Снигга, Журарда и некоторых других психологов. Под влиянием этих взглядов распространились и приобрели популярность курсы психического здоровья, многие из которых были специально предназначены для учителей и студентов педагогических колледжей. Однако функция их была и остается односторонне информационной. Учителя и студенты-педагоги получают здесь теоретические знания о самоактуализации, но не практическую помощь в решении задач личностного саморазвития. Практические программы психологического тренинга, направленные на развитие личности учителей, являются дорогостоящими, и далеко не каждый учитель может себе позволить участие в них. Таким образом, задача организации в системе подготовки и переподготовки учителей курсов, где практика самоактуализации была бы доступна для всех, все еще не решена и продолжает быть злободневной.

Изучая индивидов с ярко выраженной тенденцией самоактуализации, Маслоу (1968) обнаружил, что они отличаются от остальных людей более адекватным восприятием реальности и испытывают более комфортное состояние в окружающем их мире. И поскольку Я человека составляет неотъемлемую и важную часть той реальности, которую он воспринимает, самоактуализующиеся личности лучше знают себя и легче принимают себя такими, какие они есть. Они менее зависимы от механизмов психологической защиты, в частности, им несвойственна искаженность восприятия, которая часто снижает эффективность деятельности людей с менее устойчивым психическим складом.

Мак-Клейн (1970) описывает разработанный им курс психологического тренинга, предназначенный для включения в программу подготовки учителей. В нем предусмотрена возможность не только усвоения знаний в этой области, но и в определенной мере практического, личностного развития студентов в направлении самоактуализации. По замыслу Мак-Клейна, в группе студентов наряду с лекционным курсом, где душевное здоровье рассматривается как

необходимая основа достижения самопонимания и принятия себя, необходимо также предпринимать попытки вовлечь слушателей в практическое освоение этой темы и, быть может, также добиться определенных результатов в плане их реального личностного развития. С этой целью он предлагает практиковать такую форму работы, как письменный анализ каждым студентом собственных данных личностных тестов.

Курс Мак-Клейна построен на предположении о том, что анализ большого количества данных тестов, относящихся к собственной личности, способствует постижению индивидом своего Я более чем простая интроспекция. В соответствии с идеей Журарда (1958) о том, что индивид углубляет самопонимание лишь раскрываясь перед другим человеком, Мак-Клейн ввел в свой проект процедуру письменного самоанализа, которая, в сущности, является формой самораскрытия студента перед преподавателем. Данные личностного теста индивида могут способствовать углублению его самопонимания только при условии, что он имеет возможность обсудить их с кем-то, выявить их значение. Количество студентов в группах современных колледжей делает невозможным обсуждение с каждым данных его личностных тестов, но предложенная Мак-Клейном процедура письменного самоанализа позволяет студентам по крайней мере выразить свою реакцию на данные тестов. Однако роль этого задания не сводится только к усвоению информации о себе. Необходимость умственной работы, направленной на выявление значения данных тестов и разъяснения этого значения другому человеку, должна, по мнению автора, приводить также к своего рода вспышкам самопонимания.

Мак-Клейн установил, что в результате обсуждения самоощущений и самоустановок, предусмотренного его курсом, у студентов по данным тестов заметно возросли показатели самоактуализации и уменьшился разрыв между идеальным и реальным Я.

Высокая степень совпадения трех независимых измерений самоактуализации показала, что курс, предложенный Мак-Клейном, принес ощутимые практические результаты в плане личностного развития студентов. Об этом же свидетельствовали письменные и устные отзывы самих студентов. Они утверждали, что психологически стали чувствовать себя гораздо более комфортно, приобрели уверенность в том, что смогут совладать со своими жизненными проблемами.

Для учителей и студентов педагогических колледжей такие занятия могут, пожалуй, заменить общепринятые групповые формы

психотерапии, ибо и то и другое приносит один результат – позитивное изменение отношения к себе и к другим. Ведь те учителя, которые способствуют не только умственному, но и личностному развитию школьников, отличаются в основном тем, что имеют более позитивные самоустановки.

Перкинс (1958), обследовав детей в возрасте 9–11 лет и их учителей, выяснил, что учителя в целом адекватно оценивают Я-концепции школьников, однако точность этой оценки у разных учителей неодинакова. Он установил, что учителя, которые, помимо выполнения своих основных обязанностей, участвовали еще в течение трех лет в исследовании по детской психологии, проводившемся в той же школе, были способны точнее воспринимать Я-концепции учащихся, чем их коллеги. Перкинс объясняет это тем, что участие в исследовании повышает восприимчивость учителей и их внимание к детским потребностям.

Тот, кто берет на себя обязанность учить детей, должен чувствовать себя уверенно. Вряд ли возможно понимать других, а тем более пытаться помочь им, если не стремиться при этом понять и самого себя. Индивид, обладающий низкой самооценкой, воспринимает других сквозь призму собственных тревог, страхов и неудовлетворенных потребностей. Высокая самооценка и уверенность в себе предоставляют человеку возможность преодолеть желание самоутвердиться, демонстрируя свою власть или важность своей персоны, и сделать ориентиром своей деятельности потребности других. Неформальный стиль преподавания освобождает учителя от утомительной роли всезнайки, но заставляет его принять не менее трудную роль человека, который может ошибаться. Так, например, он не должен испытывать неловкости, если ему приходится признаться перед классом: "Я не слишком знаком с этой сложной проблемой. Давайте попробуем разобраться вместе".

Результаты данного исследования свидетельствуют и о том, что опыт активного совместного группового взаимодействия учителей и учащихся положительно отражается на их взаимоотношениях. Безусловно, это не единственный способ улучшения взаимоотношений такого рода, но верно и то, что та или иная его основа должна неизбежно лежать за пределами традиционной школьной организации и ролевого распределения в процессе обучения.

Улучшение взаимоотношений между учителем и учащимися приводит в свою очередь к созданию более благоприятных условий для обучения. Как установили Мейсон и Бламберг (1969), старшеклассники, которые по независимым оценкам попадают в

число наиболее сильных учеников, интерпретируют направленные на них межличностные реакции учителей гораздо более позитивно, чем те, кто относится к числу слабых.

Хэннум (1974) провел исследование, в котором была осуществлена попытка помочь двум учителям, склонным к чрезмерной самокритике, избавиться от негативных мыслей о себе, иными словами, обрести более высокую самооценку. Для этого был разработан детальный сценарий, включавший четыре стадии – вхождение, фиксация мыслей, переориентация и закрепление, – каждая из которых длилась около двух недель. На протяжении всех четырех стадий эксперимента учителя осуществляли самонаблюдение на уроках с целью фиксации всех позитивных и негативных мыслей о себе, которые появлялись в их сознании. Для этого они использовали специально сконструированные счетчики, надетые на запястье. Присутствовавшие на уроках наблюдатели фиксировали все внешние проявления поведения учителей. Переориентация заключалась в стимулировании позитивных мыслей учителей о себе. В результате применения этой методики у одного из учителей было зафиксировано улучшение самовосприятия. Методика фиксации мыслей предполагала произнесение учителем про себя слова "стоп" всякий раз, когда в его сознании появлялась негативная мысль о себе. В целом учителя отмечали благотворное влияние попыток сделать свои мысли более позитивными; возможно, важным фактором, обеспечившим эффективную обратную связь, была необходимость пользоваться счетчиком позитивных и негативных мыслей. Данное исследование дало основания для следующих выводов:

1. Как методика фиксации мыслей, так и методика переориентации приводят к изменениям в частоте позитивных и негативных мыслей о себе.

2. Изменения в частоте мыслей того и другого рода по данным, полученным с помощью разных способов измерения, совпадают.

3. Относительное увеличение числа позитивных мыслей о себе сопровождается также улучшением во внешних проявлениях поведения.

4. Использованные в этом исследовании приемы самонаблюдения могут без особого труда применяться учителями на уроках в школе.

Может возникнуть вопрос, почему для повышения самооценки учителей надо изменять характер их мыслей о себе, а не

совершенствовать их умения и навыки, необходимые для более эффективного осуществления их профессиональной деятельности. Дело в том, что причины формирования низкой самооценки в принципе неоднозначны и соответственно неоднозначны пути ее устранения. Здесь может быть два момента. Если самокритика возникает в результате адекватного отражения своих проблем учителем, который испытывает затруднения в профессиональной деятельности, она является в определенном смысле оправданной и для ее устранения требуется совершенствование индивидуальных умений и мастерства. В этом случае самооценка учителя будет расти соответственно росту его способности преодолевать реальные затруднения в своей работе.

Однако самокритика может возникнуть и в ситуации, когда учитель вполне справляется с трудностями в своей деятельности, но при этом судит себя чересчур строго, ориентируясь на завышенные стандарты. В этом случае для повышения самооценки нет необходимости совершенствовать квалификацию; более оправданным является другой путь – сосредоточиться на самом содержании мыслей, определяющих негативное самовосприятие. Именно этот инструментальный подход был избран в данном исследовании. Выбор этих двух учителей в качестве испытуемых был продиктован тем, что они проявляли не профессиональную некомпетентность, а склонность к повышенной самокритике, которую осознавали и выражали желание от нее избавиться. По сравнению с обычной групповой психотерапией методы, использованные в этом эксперименте, имеют определенные преимущества, так как они, во-первых, являются менее дорогостоящими, а во-вторых, осуществляются прямо на уроках и не требуют дополнительного времени.

Однако, как считает Джерсилд (1955), учитель во многих случаях может обойтись и без специализированной программы такого рода, ибо для углубления самопонимания и осознания своей Я-концепции он должен просто научиться задавать себе, например, такие вопросы и, главное, отвечать на них с предельной откровенностью:

1. Считаю ли я себя завершенной, полностью сформировавшейся личностью или у меня есть резервы внутреннего роста и развития?

Последнее предполагает, что учитель психологически открыт для усвоения нового опыта, в частности готов перестраивать свои

социальные отношения и перестраиваться интеллектуально в результате реальной оценки проблем, которые возникают в его педагогической деятельности. Как отмечает Роджерс (1956), непрерывное развитие индивида предполагает в первую очередь его готовность принимать изменения окружающего мира и внутренне меняться самому. В жизни каждого неизбежны ошибки, но развивающаяся личность способна на них многому научиться.

2. Достаточно ли я уверен в себе?

Как показывают исследования, эффективность преподавания во многом зависит от эмоциональной зрелости и степени уверенности в себе учителя. Поведение уверенного в себе педагога отличается большей спонтанностью, инициативой, эмпатией; оно не располагает к конфликтам, не отличается эмоциональной холодностью и скованностью, которые столь неблагоприятны для общения с учащимися. Уверенность в себе помогает учителю справиться со страхом и тревожностью, радоваться удачам и не унывать, встречаясь с трудностями, позволяет ему оставаться эмоционально ровным и достаточно гибким, чтобы ежедневно на протяжении нескольких часов активно взаимодействовать с десятками энергичных и пытливых юных созданий.

3. Способен ли я терпимо воспринимать различные точки зрения? Достаточно ли у меня интеллектуальной гибкости, чтобы избегать догматизма и не утверждать, скажем, что есть только один метод решения подобной задачи, только один учебник, где данная тема изложена правильно, только один способ научиться чему-то и т. д.?

Неадекватное восприятие разнообразия, нетерпимость к альтернативным точкам зрения проявляется обычно в раздражении при обсуждении чужих мнений, в желании оборвать дискуссию и быстро сформулировать нужный ответ вместо того, чтобы выявить разные позиции учащихся, их интеллектуальные возможности и способность аргументированно отстаивать свое мнение. В идеале учитель должен создать в классе такую атмосферу, чтобы каждый учащийся был уверен, что его не унизят, если он выскажет необычную мысль, даже если она резко расходится с точкой зрения учителя.

4. Считаю ли я себя способным принимать в свой адрес критику, необходимую для моего личностного и профессионального развития? Могу ли я открыто обсуждать с другими свои личные и профессиональные проблемы?

Пытаясь взглянуть на себя со стороны, учитель неизбежно обнаружит, что некоторые ценности и представления о преподавательской деятельности, которых он всегда придерживался, могут быть поставлены под сомнение. Как свидетельствуют данные, приводимые Джерсилдом, чрезмерная личностная напряженность учителя проявляется в ранимом самолюбии и мелочных обидах, в неуверенности в себе, в склонности к соперничеству, в постоянном опасении оказаться несостоятельным. Вот еще несколько вопросов, которые учитель может задавать себе для того, чтобы проконтролировать адекватность своего восприятия учащихся:

1. Знаю ли я в действительности, как мои ученики воспринимают мир; в частности, каким кажусь им я сам? Могу ли я взглянуть на себя их глазами?

2. Что служит для меня преимущественным ориентиром – люди или объекты? Нравятся ли мне тесные контакты с учениками или, быть может, я предпочитаю безличное, отчужденное общение с ними? Что для меня важнее – содержание учебного предмета или потребности и особенности восприятия учащихся?

3. Стараюсь ли я установить причину затруднений, которые возникают перед ребенком в учебе, или я всегда готов отнести их на счет его неспособности? Пытаюсь ли я изменить характер учебных заданий отстающих учеников, чтобы дать им почувствовать успех, понимание, уверенность в себе? Верю ли я в необходимость учитывать индивидуальные различия; построены ли мои уроки таким образом, чтобы каждый учащийся мог продемонстрировать свои возможности? Пробуждает ли мой стиль преподавания у школьников любовь к учебе и интерес к предмету?

Задавая себе подобные вопросы, учитель сможет глубже разобраться в собственном поведении. Он научится размышлять об особенностях и последствиях своей преподавательской деятельности, что является необходимой предпосылкой как самопознания, так и понимания других.

Все, кому по роду занятий приходится взаимодействовать с людьми, призваны углублять самопознание, но, как замечает Джерсилд (1955), для этого нужно обладать немалой смелостью, а также достаточной объективностью, позволяющей принять результаты подобной саморефлексии, какими бы они ни были. Если бы люди не стремились к самопознанию, человечество имело бы немало эрудитов, но ни одного мудреца. Нельзя оставлять на произвол судьбы этот важнейший аспект познавательной деятельности

человека. Самопознание учителя должно получить в системе образования статус одной из ведущих целей.

Задача позитивного преобразования Я-концепции учителя и учащихся является сегодня признанным ориентиром гуманистического подхода в педагогике, основным средством обеспечения саморазвития всех, кто вовлечен в сферу обучения и воспитания.

***Феноменалистическая психология и гуманистическая педагогика***

В последнее время в сфере образования все большее признание получает гуманистический подход, для которого характерно внимание к эмоциональным аспектам взаимодействия учителя и учащихся и соответственно перенесение центра тяжести с процесса обучения на процесс учения. Источники гуманистического подхода в педагогике весьма разнообразны.

Роджерс (1969) в качестве центрального понятия выдвигает "свободу учения" и рассматривает целый ряд личностных качеств и особенностей поведения учителей с точки зрения того, насколько они способны обеспечивать учащимся эту свободу. При этом он не дает никаких рецептов преподавания, ибо считает, подобно Комбсу (1965), что каждый учитель призван самостоятельно отыскать путь наиболее эффективного применения своих возможностей. Такой взгляд на обучение основывается на принципе развития в противоположность механистическому подходу и жестко структурированному процессу обучения.

Пожалуй, наиболее ясные постулаты, фиксирующие сущность антимеханистического подхода в педагогике, принадлежат основоположнику гуманистической психологии Маслоу (1968). Он вводит различие внутреннего и внешнего обучения. Внутреннее обучение влияет на личность человека в целом и направлено на раскрытие его уникального потенциала. Внешнее обучение – это процесс, являющийся самоцелью. Мы уже говорили о том, что дети, учитель которых стремится к самоактуализации, воспринимают процесс обучения как стимуляцию внутреннего роста. Естественно предположить, что такие учителя избрали эту профессию сознательно, поскольку в ней они находят возможности для своего дальнейшего развития. К такому выводу и приходит Маслоу. Он считает, что у самоактуализующейся личности всегда имеется потребность в деятельности определенного рода, которую следует рассматривать не как недостаток чего-либо, требующий восполнения, но как

необходимое условие для духовного развития личности. Учителя с тенденцией к самоактуализации делают процесс учения притягательным и в силу этого не только создают на уроке позитивный климат, но и обеспечивают условия для внутреннего развития детей. Впрочем, учителя, не склонные к самоактуализации, также могут создавать атмосферу, благоприятную для учения, но, как правило, лишь для отдельных учащихся.

С точки зрения феноменалистической психологии подлинное учение захватывает всю личность человека целиком и не может быть сведено просто к сообщению сведений, которые необходимо запомнить. Опыт учения помогает человеку во-первых, установить свои личностные особенности, те качества, которые отличают его от других, делают уникальным, а во-вторых, обнаружить в себе мысли, действия и переживания, носящие общечеловеческий характер и тем самым как бы размыкающие его индивидуальность, связывающие его со всем человечеством. В таком понимании учение, в сущности, приравнивается к становлению человека. Только внутреннее движение к подлинно человеческой сущности рассматривается в этой традиции как истинное учение.

Западные неогуманисты, взгляды которых выражает феноменалистическая психология и основанная на ней педагогическая теория, считают, что система общественного воспитания, проводящая в жизнь этот принцип, способна преобразовать общество путем преобразования личности. В этой теории традициям авторитарного воспитания и механистической бихевиористской трактовке обучения противопоставляется идея предоставления личности как можно большего эмоционального комфорта и свободы самовыражения в стенах школы. Но "гуманистическая школа", как ее понимают представители данного направления, предлагает молодым людям довольно иллюзорную перспективу ухода в мир "внутренней гармонии" и межличностного взаимопонимания. Едва ли можно говорить о гармонизации духовно-эмоциональной жизни человека и перестройке межличностных отношений на гуманистических началах, абстрагируясь от социальной действительности.

Реализация идей этого направления осуществляется в стенах так называемых открытых и альтернативных школ и классов, получивших широкое распространение в США, а также в системе начального образования Англии начиная с 60-х гг.

Сторонники "гуманистической школы" возражают против структурно очерченного, систематического обучения с регулярным конт-

ролем и оценкой знаний. Это, по их мнению, сковывает инициативу учащихся и учителя, навязывая ему конформизм, исключающий возможность оригинального подхода к стоящим перед ним задачам по стимулированию творческих сил учащихся. Теоретики спонтанного учебного процесса учитывают тот факт, что молодежи глубоко импонируют учителя, привносящие свой личный опыт и эмоциональные переживания в преподавание и в повседневное общение с учащимися. Но верные в психологическом плане наблюдения становятся отправной точкой для неоправданной общепедагогической позиции. Провозглашается необходимость поиска каждым индивидом своего подлинного Я как некой внесоциальной сущности, обусловленной не реальностью общественной жизни, а лишь индивидуально-природными особенностями. Спонтанное осуществление такого поиска в индивидуалистическом направлении рассматривается как подлинная основа воспитательно-образовательного процесса, что вызывает самые серьезные возражения.

Роли, предусматриваемые для учителей и учащихся в рамках такого подхода, резко отличаются от ролей, задаваемых им традиционной организацией школьного обучения. Учащемуся на всем протяжении учебного процесса отводится предельно активная роль, которая предполагает самостоятельность в выборе того, чему, как и сколько он будет учиться. Теряет свое значение при таком подходе то, что всегда считалось главными ролевыми характеристиками учителя, – его властный абсолютизм и способность быть источником информации. Роль учителя предполагает оказание учащимся помощи и создание особой атмосферы, способствующей их свободному эмоциональному и интеллектуальному развитию.

В теории неформального учебного процесса ролевое поведение учителя не отождествляется с пассивно-созерцательной позицией. Как консультант и организатор среды обучения педагог активно взаимодействует с учащимися и оказывает им психологическую поддержку, пробуждая познавательные интересы. Но рассматриваемая в качестве основной цели спонтанная самоактуализация личности вступает в острое противоречие с систематическим усвоением знаний. Побеждает нигилистическая точка зрения, согласно которой преподавание в устойчивых формах следует отвергнуть как атрибут авторитарной школы. Активно направляемое извне обучение отклоняется как "невротизирующий" фактор, чем и обосновывается неоправданная трактовка воспитания как спонтанного процесса "оздоровляющей" самореализации личности.

Роджерс (1969) постоянно подчеркивает, что процесс преподавания представляет гораздо меньшую важность и меньший интерес, чем процесс учения, важность которого трудно переоценить. При этом ценным и осмысленным он считает только учение, основанное на самодеятельности, саморегуляции и самопознании. Исходя из этого, Роджерс вводит представление о двух типах учения, которые, как он считает, являются диаметрально противоположными с точки зрения того значения, которое они имеют для развития личности. В его концепции они получили наименования "когнитивное учение" и "опытное учение". К когнитивному типу он относит все процессы учения, описываемые в традиционных теориях обучения, в том числе и во многих когнитивных теориях, в рамках которых учение трактуется как усвоение индивидом определенного объема знаний.

Следует отметить, что Роджерс критически оценивает не только теории, проповедующие механическое овладение фактическим материалом, но и весьма широкий круг представлений, в основу которых положено понятие "усвоение знаний". Этим представлениям, на которых основан первый тип учения, Роджерс противопоставляет идею учения на собственном опыте, которое он описывает прежде всего как значимое для личностного развития учащегося и его эмоциональной сферы, но в то же время и как когнитивно развивающее. Человек, по Роджерсу, должен быть самим собой, испытывая не чувство неполноценности и потребность в психологической защите, а чувство собственной адекватности, которое позволяет ему быть восприимчивым к окружающему его миру. Условием, необходимым для осуществления учения в опыте, является внимание человека как к собственным убеждениям и переживаниям, так и к убеждениям и переживаниям людей, с которыми он сталкивается. Иначе говоря, личный опыт каждого человека является для него самоценным и заслуживающим доверия, ибо он выступает в конечном счете как единственный критерий оценки жизненных событий. Учение, в ходе которого индивид взаимодействует с реальными людьми и сам учится быть реальным, адекватным, приносит огромное удовлетворение.

Перед учителем и психотерапевтом Роджерс ставит одну и ту же цель – помочь индивидам достичь полноты своего самоосуществления. Он считает, что главной проблемой в сфере образования является разработка методов, способных поддержать у всех школьников без исключения здоровую любознательность (свойст-

венную всем детям, но так редко встречающуюся у взрослых) и жажду учения, которая могла бы заменить любые "кнуты и пряники" искусственной мотивации. Роджерс, как и большинство гуманистических психологов, настаивает на необходимости изменения системы образования. Для этого нужно, по его мнению, высвободить любопытство учащихся, позволить им поиск, т. е. свободный выбор направления учения, продиктованный их собственными интересами, дать пищу их пытливости, стимулировать дух открытий. Для того нужно прежде всего признать, что все в мире пребывает в непрерывном становлении.

Данный подход К. Роджерс и его последователи абсолютизируют. В практической педагогике важен выбор такого механизма интеллектуального развития личности, который наилучшим образом отвечал бы индивидуально-природным предпосылкам этого развития. Они явно порой "сопротивляются" учению на основе автономной, спонтанной деятельности учащихся. Приведем в этой связи интересную типологию индивидуальных познавательных особенностей в обучении, которую на основе практического опыта предложили американские педагоги Дж. Фраймиер и Ч. Гэллоуэй: "Одни дети учатся наилучшим образом, когда в ходе усвоения учебного материала им предоставляют возможность самим открывать основные законы и фундаментальные обобщения. Другие дети лучше успевают, когда учебный материал структурирован дедуктивно, а не индуктивно, когда они переходят от общего к частному, а не наоборот. Некоторые школьники учатся лучше в ходе приобретения прямого и конкретного опыта приобщения к различным вещам, а некоторые – предпочитают опосредованный опыт или вербальный метод обучения. Одни школьники учатся лучше, когда их познавательный опыт разбит на короткие блоки, усваиваемые за определенный продолжительный промежуток времени. Другие – в условиях полного погружения в опыт познавательного учения без каких-либо кратковременных интервалов. Кто-то предпочитает учиться под прямым руководством и контролем со стороны более зрелого человека, такого, как учитель, а кто-то – будучи предоставлен сам себе… Не существует раз и навсегда заданного оптимального подхода в процессе обучения в силу того, что сами дети отличаются друг от друга" *(Frymier J.* Individualized learning in a school of tomorrow / J. Frymier, Ch. Galloway // Theory into practice 1974. – V. XIII, № 2. – P. 66).

Стремление к учению Роджерс рассматривает как естественную потребность личности. Более того, он считает, что эта потреб-

ность могла бы сохранять свою актуальность на протяжении всей жизни человека, не будь она подавлена условиями его существования. Но люди готовы учиться только тому что является для них значимым. Поэтому решающим является в процессе учения тот опыт, который делает возможным восприятие и внутреннее принятие индивидом новой для него информации, новых идей. Роджерс считает, что на уроках следует избегать ситуаций, чреватых резкой перестройкой самовосприятия индивида, поскольку такая перестройка требует атмосферы психологической поддержки, создающей у индивида чувство безопасности и отсутствия внешних угроз, а в классе такая атмосфера существует далеко не всегда. Роджерс критикует распространенное мнение, что все главные истины об устройстве мира в принципе известны и поэтому задача образования заключается в сообщении фактических деталей, требующих пассивного усвоения.

Подлинный процесс учения, по Роджерсу, предполагает сознательное, ответственное включение в него учащегося, его готовность быть постоянно открытым к восприятию нового опыта и постоянно меняться самому по мере изменений окружающей действительности. Всякая оценка в ходе учения должна быть связана прежде всего с опытом учащегося, поэтому главными основаниями для оценки являются самокритика и самооценка. Через все работы Роджерса, посвященные образованию, проходит мысль, что учение в опыте может стать реальностью только в том случае, если в него удается вовлечь самих учащихся.

Если принять взгляды Роджерса на природу и важность учения на основе субъективного опыта, то остается признать, что в традиционной педагогике роли учителя в сравнении с ролью учащегося придается преувеличенно большое значение. С точки зрения Роджерса, главной задачей учителя является облегчение процесса учения для учащегося; поэтому его рекомендации учителям сводятся к тому, каким образом они могут создавать соответствующую интеллектуальную и эмоциональную обстановку в классе, которая характеризуется атмосферой психологической поддержки. Нет ничего удивительного в том, что эти рекомендации как в целом, так и во многих деталях повторяют рекомендации, сформулированные Роджерсом для психотерапевтической практики.

Роджерс считает, что обучение должно строиться и планироваться таким образом, чтобы оно соответствовало той последовательности, в которой перед детьми возникают те или ные проблемы. Когда школьник уяснил для себя смысл проблемы, роль

учителя сводится к созданию свободной и непринужденной атмосферы, которая будет стимулировать учащегося к ее решению.

Роджерс считает, что учитель сможет создать в классе нужную атмосферу, если он будет руководствоваться следующими принципами:

1. С самого начала и на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное к ним доверие.

2. Он должен помогать учащимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым учащимся в отдельности.

3. Он должен всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.

4. Он должен выступать для учащихся как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи.

5. Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося.

6. Он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.

7. Он должен быть активным участником группового взаимодействия.

8. Он должен открыто выражать в группе свои чувства.

9. Он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника.

10. Наконец, он должен хорошо знать самого себя.

Роджерс выделяет семь практических методик, способных, по его мнению, облегчить процесс опытного обучения:

1. Предоставление школьникам выбора учебной деятельности в условиях свободной и открытой организации обучения или в более традиционных его формах.

2. Совместное принятие учителем и учеником решений, связанных с определением объема и содержания учебной работы, с выделением конкретной учебной задачи, а в некоторых случаях – с оценкой работы, проделанной ребенком на каком-либо отрезке процесса учения.

3. В качестве альтернативы механическому заучиванию фактов Роджерс предлагает метод обучения путем открытий, целью которого является углубление понимания материала и развитие самой способности к учению.

4. Личностная значимость классной работы учащихся может быть достигнута путем имитации на уроке реальных жизненных ситуаций. Имитационные методики показали свою эффективность, например, при изучении различных экономических вопросов, деятельности общественных и государственных организаций и т. д. Такой подход, по мнению Роджерса, хорош не только тем, что пробуждает у школьников интерес к изучаемым предметам, но и тем, что они начинают относиться к самому процессу учения с большей ответственностью.

5. Широкое применение могут найти в школе различные формы группового тренинга, созданные для общих целей самопознания и личностного совершенствования индивидов, – группы развития сензитивности, группы освоения основных форм общения и т. д. Работа такого рода групп всегда строится на развитии человеческих чувств по отношению к себе и к другим. Группы обычно организуются как автономные образования, не имеющие изначально заданной формальной структуры. Цели и процедуры групповой работы определяются самими ее участниками в ходе взаимодействия. Общей целью группового тренинга является помощь индивидам в анализе своей эмоциональной жизни и в освоении техники межличностного общения. Роджерс описывает опыт работы с группами, различными по своему возрастному составу, – от учащихся начальной школы до взрослых. Как правило, в результате такой работы повышается способность индивидов к свободному и ответственному поведению.

6. Специальные группы, создаваемые для облегчения процесса учения, обычно включают семь–десять человек. Их организация оправдывает себя в больших классах, где в противном случае трудно достичь включенности каждого учащегося в общее обсуждение.

7. Несмотря на то что Роджерс резко критикует обучение, сводящееся к внешнему инструктированию, он тем не менее оставляет в своей системе место для программированного обучения и даже отстаивает его полезность. При этом он указывает на неоднозначность и разнообразие возможных способов его применения. По его убеждению, когда учащийся сталкивается с пробелами в знаниях или с нехваткой средств для решения конкретной задачи, гибкое программированное обучение может оказать неоценимую помощь. Роджерс предостерегает лишь от тотального, недифференцированного использования программированного обучения,

которое нередко приводит к вытеснению из процессов учения мышления как такового. Он признает, что правильно использованное программированное обучение повышает гибкость процесса учения и является одним из наиболее эффективных инструментов, которые на сегодняшний день психология смогла предоставить в распоряжение педагогики.

Таким образом, в феноменалистической психологии мы обнаруживаем совершенно иной по сравнению с традиционным подход к процессу обучения. Это предполагает весьма существенную перестройку системы образования, переоценку связанных с ней традиционных ценностей и переосмысление ее роли в обществе.

Человек может стать по-настоящему свободной и творческой личностью только в том случае, если он чувствовал себя свободным в годы обучения, считает Роджерс и последователи его педагогической системы. Это положение звучит правдоподобно. Но оно явно нуждается в эмпирической проверке, так же как и распространенное среди представителей данного направления мнение, что их подход является универсальным и не зависит ни от содержания обучения, ни от возраста учащихся. Нельзя не отметить, что если человека и можно рассматривать как "эксперта" по вопросам собственных потребностей, чувств, убеждений, когда речь идет о психотерапевтической практике, и предоставлять ему инициативу во взаимодействии с психотерапевтом, то мысль о том, что школьник может выступать в качестве более компетентного "эксперта", чем педагог, по вопросам учебной деятельности, вызывает скептическую реакцию.

Результаты большого числа исследований говорят о том, что "эффективные" учителя по сравнению с "неэффективными" отличаются высокой самооценкой, позитивным отношением к себе, свободой от чрезмерной тревожности и самокритики. Они обладают способностью оказывать позитивное воздействие на Я-концепцию и успеваемость учащихся. Учителя, которые внутренне себя принимают, с большей легкостью принимают и других, в то время как учителя, склонные к самоотрицанию, чаще отталкивают других. Поэтому самовосприятие учителя является одним из важнейших факторов, определяющих характер воздействия на Я-концепции школьников, которые находятся с ним в постоянном контакте. Учителя, обладающие позитивным самовосприятием, уверенностью в себе, в своих педагогических способностях, вступают в общение с другими с большей легкостью и поэтому более эффективно

решают задачи, стоящие перед ними на уроке. Иными словами, решающую роль в процессе обучения играют межличностные взаимоотношения, а они, в свою очередь, в огромной степени зависят от личностных качеств учителя.

Планомерную и систематическую помощь учителям с целью улучшения их самопознания и понимания ими межличностных отношений оказывать пока не удается. Но отдельные исследования и практические мероприятия, направленные на решение этой задачи, приносят весьма обнадеживающие результаты. В частности, уже существуют методы, во многих отношениях эквивалентные традиционным формам группового психотренинга, но более удобные в практическом смысле.

Роджерс, один из ведущих представителей феноменалистической психологии, считает, что центральное место в сфере образования должно быть отведено понятию "свобода учения". Особенности личности и поведения учителя он рассматривает с точки зрения того, насколько они обеспечивают учащемуся эту свободу. Мысль, что подлинное учение возможно лишь в том случае, если оно захватывает всю личность учащегося целиком, является краеугольным камнем этого подхода и основанием для многочисленных предложений по перестройке системы образования [2].

***Р. Бернс***

## ШКОЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ И СТИЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ

Организация учебной деятельности, принятая сегодня в большинстве школ, строится на основе соперничества и оценки. По мнению Перки (1970), использование этих принципов приводит к формированию у значительной части школьников негативного самовосприятия. Описывая традиционную школьную организацию, Руэди и Вест (1973) подчеркивают, что главным требованием является здесь одновременное изучение детьми в классе одинакового для всех учебного материала под руководством учителя. При этом школьники взаимодействуют с учителем не индивидуально, а все вместе, как группа. Этот организационный принцип выражен и в расстановке парт в классе: они располагаются ровными рядами так, чтобы ученики сидели лицом к учителю и к доске. Иногда учитель рассаживает детей в соответствии со способностями и

уровнем успеваемости. После изучения какой-либо темы всем детям одновременно дается контрольная работа. Таковы основные черты "структурированной" школьной системы.

На совершенно иных организационных принципах строится обучение в "открытой" школе, которая характеризуется гораздо большей гибкостью. Обучение проводится на индивидуальной основе или ориентировано на небольшие группы учащихся. Каждый школьник учится в том темпе, который является для него оптимальным. Контрольные задания также носят индивидуальный характер и даются ребенку в тот момент, когда он завершил определенную учебную тему. Парты располагаются в классной комнате свободно, под разными углами к доске. Детям разрешается вставать, передвигаться по классу, разговаривать, выходить и входить в любое время. Поэтому уровень шума в таких классах выше, чем на уроках в традиционной школе. В ходе обучения учитель не ставит детям оценок, но регулярно проводит родительские собрания, где высказывает свое мнение об успеваемости каждого ребенка. Отличительной чертой такого обучения является главным образом его индивидуализация.

Исходя в основном из интуитивных соображений, сторонники открытой или неформальной школьной организации считают, что по сравнению с традиционной она позволяет:

а) индивидуализировать программу обучения;

б) использовать резервы внутренней мотивации;

в) стимулировать развитие форм кооперированного учения;

г) придать взаимодействиям учителя с учащимися личностный характер;

д) предоставить учителю роль помощника и советчика, который каждому школьнику может дать нужную информацию;

е) использовать в обучении игровые методы. Успеваемость рассматривается в данном случае не как самоцель, а как естественное следствие указанных преобразований.

Если все, что говорится о преимуществах открытой школьной организации по сравнению с традиционной, верно, то у учащихся таких классов должны наблюдаться следующие особенности:

а) более позитивное отношение к школе, к учителям, к учению в целом;

б) большая готовность принимать роль учащегося и опыт школьной жизни;

в) более позитивные ожидания, связанные с успехами в учебе;

г) более высокая самооценка;

д) более успешное выполнение традиционных школьных заданий, что выражается, в частности, в свободном чтении, грамотности и творческом характере сочинений.

Сопоставляя самооценку, ожидания и учебные достижения учащихся традиционных и неформальных школ, Грубмэн, Форвард и Питерсон (1976) обнаружили, что ни одна из приведенных гипотез не подтверждается. Единственным исключением оказалось более благоприятное отношение учащихся открытых классов к школе. Но, как выяснилось, оно не влечет за собой непосредственного улучшения показателей по всем остальным переменным. Возможно, чтобы этот фактор оказал какое-то воздействие, требуются достаточно большие отрезки времени. Как показало исследование Руэди и Веста (1973), у учащихся традиционных и неформальных школ отсутствуют значимые различия в характере Я-концепций, в межличностной адекватности, в развитии навыков учения и способности учиться самостоятельно. В этом исследовании более благоприятное отношение учащихся открытых классов к школе также оказалось единственным, что отличает их от учащихся традиционных классов. По данным Фрэнкса, Мароллы и Дильона (1974), учащиеся неформальных школ обладают более высокой самооценкой, чем школьники, обучающиеся по традиционным программам. Однако Райту (1975) такого различия обнаружить не удалось. Не смогли этого сделать Клаус и Ходж (1978). Вообще, анализируя результаты американских исследований, направленных на выявление сравнительных характеристик учащихся традиционных и неформальных школ, можно прийти к выводу, что если в открытом классе Я-концепция ребенка и становится более позитивной, то весьма незначительно.

Противопоставление принципов школьной организации является в действительности результатом искусственной поляризации теоретических позиций. Эти два организационных типа школы отражают два экстремальных подхода к преподаванию, между которыми существует еще множество индивидуальных стилей, присущих конкретным учителям и не поддающихся однозначной классификации. Это многообразие стилей преподавания, порождаемое сочетаниями различных целей, приемов, ролей, и является подлинной организационной реальностью обучения.

На сегодняшний день исследователям удалось описать лишь экстремальные его варианты. Следующим шагом на этом пути должно стать описание и изучение всего многообразия организационных принципов, которые располагаются между этими полю-

сами, в частности, многообразия целей и ожиданий учителей и соответственно типов обратной связи, предоставляемой ими в классе, тех последствий, которые эта обратная связь может иметь, для развития Я-концепции у учащихся.

То, что учителя, имеющие разный стиль преподавания, стремятся сформулировать у учащихся разные качества, показано в исследовании Беннета (1976). И хотя этому автору на протяжении года, пока шел эксперимент, не удалось выявить никаких изменений Я-концепций школьников, связанных с изменением стиля преподавания, он установил, что для детей с повышенной тревожностью неформальная школьная среда чревата стрессовыми ситуациями.

Судя по всему, в условиях формального обучения самооценка прочно связана с успеваемостью, так как именно этот фактор является для учащихся преимущественным каналом позитивной обратной связи. С другой стороны, в открытых классах высокая самооценка может в принципе достигаться вне зависимости от успехов школьника в учебе, поскольку здесь вступают в силу иные критерии оценки себя и других.

***Разделение учащихся на потоки***

Во многих школах учащихся разделяют на потоки по способностям. Насколько это целесообразно? В обзоре исследований, посвященных анализу последствий такой практики в начальной школе, Экленд (1973) указывает, что, по мнению ее противников, неоднородное группирование учащихся приводит к формированию у всех детей более высокой самооценки. Те же, кто настаивает на необходимости разделения на потоки, утверждают, что наличие в смешанных классах способных учащихся служит для менее способных каждодневным напоминанием об их учебной неадекватности. Сравнивая свои скромные учебные достижения с успехами "одаренных" одноклассников, эти дети теряют уверенность в себе. На это их оппоненты возражают, что разделение на потоки приводит к автоматическому снижению стандартов учебной деятельности и соответственно уровня притязаний у всех учащихся, кроме тех, которые попадают в класс для наиболее способных. Это приводит к снижению у них оценки собственных учебных способностей, а зачастую и самооценки вообще.

Внимательное рассмотрение этой проблемы показывает также, что сама идея однородного группирования детей оказывается по сути своей педагогически несостоятельной. Ведь в любой "однородной" группе так или иначе происходит расслоение уча-

щихся на "сильных", "средних" и "слабых", и учитель в той или иной форме должен учитывать эти различия.

Баркер-Ланн (1970), на исследование которого мы уже ссылались, отмечает, что, по его наблюдениям, многим учителям не нравится учить малоспособных детей. Как показало это исследование, английские школьники имеют вполне определенные представления о своих учебных способностях. Было также установлено, что разделение школьников на потоки по способностям оказывает непосредственное влияние на их Я-концепцию. Самооценка учащихся элитарных потоков разительно отличается от самооценки учащихся потоков для "неспособных"; последние постоянно стыдятся своего положения.

Опираясь на полученные результаты, можно прийти к выводу, что в вопросе о преимуществах и недостатках разделения на потоки решающим фактором является не организационный принцип сам по себе, а установки и ожидания учителей. Так, если учитель предпочитает учить раздельно детей с разными способностями, он будет и в обычном, смешанном, классе создавать определенные условия обучения. Уайзмэн (1973) считает, что установки и ожидания учителей – фактор гораздо более важный, чем наличие или отсутствие разделения на потоки в организационной структуре школы. Томас (1974) показал, что в школе, где общая атмосфера является демократичной и теплой, где учителя готовы оказывать поддержку каждому школьнику, учащиеся всех трех потоков обладают совершенно одинаковым средним уровнем самооценки.

Но мы можем с уверенностью утверждать, что разделение учащихся на потоки по способностям усугубляет эффекты, связанные с влиянием ожиданий учителя на учебную деятельность школьника. На детей, попавших в класс для самых способных, возлагаются большие надежды. Они буквально сияют в лучах бесконечных похвал, которые щедро расточают в их адрес учителя. Что касается не столь удачливых детей, то от них учителя заведомо не ожидают успехов в учебе. Здесь вступает в действие описанный нами ранее порочный круг, который заставляет школьников оправдывать ожидания учителей, какими бы они ни были. Поэтому основная опасность при разделении учащихся на потоки заключается, на наш взгляд, в том, что негативные представления о своих учебных способностях у школьников, не попавших в класс для одаренных, будут почти неизбежно закрепляться и усугубляться.

Прежде чем перейти к анализу различных методов преподавания, остановимся еще на некоторых особенностях школьной

организации, которые могут влиять на Я-концепцию учащихся. Ряд авторов указывают на то, что участие ребенка в различных видах внеклассной деятельности, в мероприятиях, которые проводятся школой, но прямо не связаны с учебой, улучшает принятие ребенка сверстниками, принятие им самим собственной роли (Коулмэн, 1961), повышает его самооценку (Розенберг, 1965).

Исследование Грабе (1976) было направлено на установление соответствия между участием ребенка во внеклассной деятельности, его самооценкой и размером школы. Выяснилось, что степень влияния внеучебной деятельности на самооценку школьника зависит от размеров школы. Если, например, в небольшой школе ребенок хочет войти в состав школьной баскетбольной команды, а его по какой-то причине туда не берут, он может испытать при этом чувство унижения. Но в большой школе очень многие дети не входят в баскетбольную сборную, и поэтому у подростка гораздо меньше оснований чувствовать себя уязвленным.

***Стиль преподавания***

Подход к преподаванию, в основу которого положены индивидуализированные, личностные отношения с учащимися, является безусловно более прогрессивным. Однако он неприемлем для учителя, обладающего негативной Я-концепцией, который стремится свести к минимуму межличностное взаимодействие с учащимися. В результате стиль его преподавания приближается к традиционному и предполагает однозначность ролевого поведения учителя. Его взаимодействие с учащимся носит безличный характер, задания даются всему классу, без учета индивидуальных различий учащихся. Такому учителю нужна система строгих, единообразных методов преподавания, которые способствовали бы сохранению и упрочению его статуса, создавали бы у него чувство защищенности и безопасности. Учитель, обладающий позитивной Я-концепцией в разнообразии индивидуализированных межличностных взаимоотношений с учащимися, не видит для себя никакой субъективной угрозы. Он проявляет готовность общаться с любым учащимся и принимать его таким, какой он есть. Это не означает, что он прощает учащемуся любое поведение или одобряет все его личностные качества, но он тем не менее не станет отвергать ребенка в целом как личность в силу тех или иных его отличительных черт.

Берне (1976) показал, что студенты педагогических факультетов, предпочитающие методы неформального преподавания,

обладают в среднем существенно более позитивной Я-концепцией, чем те, кто отдает предпочтение традиционным методам, для которых характерны прежде всего опора на оценку и соперничество среди учащихся, а также своего рода запрет на дружественные межличностные контакты с учащимися в ходе обучения. Поэтому можно предположить, что учителя, обладающие негативной Я-концепцией, будут способствовать формированию низкой самооценки у большинства школьников. Мы можем с уверенностью сказать, что выбор учителем того или иного стиля преподавания находится в непосредственной взаимосвязи с его Я-концепцией.

Возможность выразить свои чувства и эмоции сближает детей с окружающими и является, судя по всему, эффективным средством развития у них позитивного и реалистического самовосприятия.

Дети высказываются на уроках тем больше, чем меньше говорит учитель. Как показал Троубридж (1973), количественное соотношение речи учителя и речи учащихся на уроке находится в прямой зависимости от характера Я-концепции учителя. Учителя с негативной самооценкой говорят больше сами, а учителя, обладающие позитивной Я-концепцией, предоставляют такую возможность школьникам.

Выяснилось также, что учителя с позитивной Я-концепцией тратят на уроке меньше времени на разного рода вспомогательные действия – раздачу учебных пособий, сбор контрольных работ, заполнение классного журнала и т. п. Кроме того, значимая позитивная связь была установлена между Я-концепцией учителя и стилем его мышления: если учителя с позитивной Я-концепцией проявляли склонность к гибкости и поиску альтернатив в процессе обучения, то учителя с негативной Я-концепцией руководствовались скорее шаблонными методами. В целом результаты исследования Троубриджа свидетельствуют о том, что Я-концепция учителя определяет очень многое в стиле и методах преподавательской деятельности. Чем более позитивной является Я-концепция учителя, тем большую гибкость проявляет он в свободном обсуждении с учащимися темы урока, тем больше вероятность того, что он сможет и у учащихся воспитать стиль творческого учения, основанного на самостоятельном мышлении, а не на механическом заучивании фактов и положений учебника. С другой стороны, чем меньше учитель уверен в себе, тем больше он склонен к стереотипному, формальному мышлению и соответственно к догматическому стилю

преподавания, основанному на постановке вопросов, требующих однозначного ответа, на изложении фактов с целью одного только запоминания, на стремлении не допустить возникновения дискуссий, нестандартных проблем и альтернатив в процессе обучения.

Таким образом, учителя, обладающие позитивной самооценкой, имеют больше шансов содействовать ее развитию и у своих учеников. Если учитель приветствует в ответах учащихся не только правильное изложение заученного материала, но и самостоятельные рассуждения, стремление к неформальному усвоению знаний, он добивается выигрыша как в когнитивном, так и в эмоциональном развитии ребенка.

Учитель задает вопрос – учащийся на него отвечает; эта привычная школьная процедура завершается, как правило, тем, что учитель дает оценку ответу ребенка и, если этот ответ верен, хвалит его. Роль школьника в этом процессе сводится к тому, чтобы дать ответ. Однако можно попытаться включить учащегося и в последнюю стадию взаимодействия – в стадию оценки, состоящую из двух моментов: оценки правильности ответа и похвалы учащегося, если он ответил правильно. Представим себе теперь, что учитель дает оценку не сам, а спрашивает учащегося: "Как ты думаешь, твой ответ верен?" или "Как ты считаешь, ведь ты неплохо ответил на этот вопрос?" Первая форма вопроса предполагает вовлечение учащегося в оценку правильности своего ответа как бы с отстраненной позиции другого человека; вторая рассчитана на то, что ученик не только оценит свой ответ как правильный, но и выразит эмоциональное отношение по этому поводу.

Несколько исследований были специально направлены на изучение влияния "самопохвалы" на развитие самооценки у учащихся. Фелкер и Томас (1971) просили детей ранжировать девять утверждений в зависимости от того, насколько часто они используют их, обращаясь к самим себе в ходе оценки каких-либо результатов своей учебной деятельности. Одни утверждения были позитивными ("Я сообразительнее, чем другие ребята"), другие – негативными ("У меня никогда ничего не получается"). Выяснилось, что дети, которые ставили на первые места больше позитивных утверждений, отличались и значительно более высокой самооценкой. Больше того, по данным Фелкера и Стэнвика (1971), дети с высокой самооценкой после выполнения учебного задания оценивают свои действия в среднем выше, чем дети с более низкой самооценкой. Таким образом, вербальная оценка школьником своих учебных

действий служит одним из проявлений его самооценки. Однако еще большее значение для обучения имеет такой факт: побуждая детей положительно высказываться в свой адрес, учитель может рассчитывать на более эффективную позитивную трансформацию Я-концепций учащихся, чем в случае, когда хвалит ребенка он сам. Это было экспериментально доказано в исследованиях (Куне и Мак-Ичерн, 1967; Фелкер, 1972).

Оценка самими учащимися правильности своего ответа позволяет снять целый ряд негативных последствий, вызываемых оценочными суждениями других. Брэди и др. (1975) сделали попытку сопоставить влияние на Я-концепцию школьника, с одной стороны, собственных оценок своей деятельности, а с другой – оценок, даваемых другими. Из 74 мальчиков, учащихся четвертых классов, были произвольно сформированы две группы, в которых испытуемым предлагались вопросы по пройденному ими школьному материалу. В первой группе дети сами оценивали правильность своих ответов, во второй это делал учитель. Те, кто оценивал свои ответы сам, в ходе эксперимента проявляли снижение уровня тревожности, меньшую склонность ко лжи, а уровень самооценки оказался у них в конечном итоге более высоким, чем у детей другой группы.

Рассматривая педагогические выводы этих исследований, нельзя не остановиться на изучении стиля педагогического руководства классом. По стилю руководства учителя делятся на авторитарных и демократичных. Авторитарные учителя во главу угла ставят выполнение школьниками обезличенных учебных заданий и предпочитают сами оценивать ответы учащихся. Демократичные учителя ориентируются в основном на тесные контакты с детьми и чаще вовлекают их в процесс оценки собственных ответов. Проведенные в этой области исследования показывают, что различия между авторитарным и демократичным стилями руководства классом формально не сказываются на результатах учебной деятельности как таковой, однако весьма отчетливо влияют на характер эмоциональных процессов, протекающих на уроке. Как отмечают Брофи и Гуд (1974), в классах, где преподают демократичные учителя, наблюдается более активное взаимодействие и кооперация учащихся при решении учебных задач, меньшее значение имеет дух соперничества и процесс учения в целом воспринимается школьниками более позитивно.

Сопоставление данных этих исследований показывает, таким образом, что демократический стиль преподавания вызывает в эмоциональной сфере учащихся благоприятные последствия.

Для детей с низкой самооценкой авторитарная система преподавания, характерными чертами которой являются внешняя оценка и сравнение с другими, чаще всего является источником стресса. Как показали Коэн и Коэн (1974), по сравнению с детьми, обладающими высокой самооценкой, дети, не уверенные в себе, не любят, например, выполнять контрольную работу, заниматься математикой, работать совместно с другими детьми. В то же время этим детям гораздо больше нравится смотреть телевизор, слушать учителя, заниматься искусством или делать что-то своими руками.

Чем объясняются эти различия? Если мы отвергнем мысль, что дети с низкой самооценкой – это просто лентяи, предпочитающие сидеть у телевизора или слушать рассказ учителя, лишь бы не заниматься активной деятельностью, то следующее объяснение будет весьма вероятным. По сравнению со своими одноклассниками, имеющими высокую самооценку ребенок, обладающий негативными представлениями о своих учебных способностях, оказывается в незавидном положении, когда результаты учебной работы публично оцениваются учителем. Кроме того, при любом варианте группировки детей по способностям ему будет отведено место в группе для неспособных, к тому же и сам он ощущает себя таковым. Единственным прибежищем для такого ребенка являются ситуации, в которых он может сохранить анонимность или избежать оценки. Психологически он ощущает себя в безопасности, сидя перед телевизором или слушая рассказ учителя, поскольку в этих ситуациях ему не грозит унижение. Естественно, что их он предпочитает активной учебной работе.

Данные, полученные в этом исследовании, свидетельствуют о том, что для развития позитивной Я-концепции ребенка, который по сравнению со своими одноклассниками хорошо читает, пишет и считает, держится достаточно самостоятельно и не испытывает повышенной тревожности, атмосфера формального соревновательного обучения, когда вся учебная работа четко регламентирована, а результаты учения строго контролируются, является благоприятной. И поскольку на уроках рисования, музыки или ручного труда оценка учебной деятельности носит в целом более аморфный характер, успехи по этим предметам для такого школьника не очень важны. Иначе обстоит дело для ребенка, который читает, пишет и

считает хуже, чем его одноклассники, и испытывает высокую тревожность в стрессовых ситуациях. Для него уроки рисования, музыки и труда могут стать поистине спасительным прибежищем. Формальный стиль преподавания оказывается губительным для представлений такого школьника о своих учебных способностях.

Штерн (1942) проанализировал выводы исследований, посвященных сопоставлению методов руководства процессом обучения с точки зрения воздействия, которое они оказывают, во-первых, на изменение отношения индивида к себе и к другим, а во-вторых, на усвоение знаний. Он установил, что эффективность результатов обучения не зависит от того, какого стиля придерживается преподаватель – демократичного или авторитарного. Однако демократичное обучение способствует в целом повышению готовности индивида принимать себя и других. Остается добавить, что такой стиль преподавания избирают, как правило, те учителя, которые обладают позитивной Я-концепцией, и поэтому только они являются людьми, способными осуществлять позитивную трансформацию Я-концепций учащихся.

Представления учителя о принципах преподавания, вся его, что называется, личная педагогическая философия неизбежно связаны с его самооценкой. В систему профессионального отбора учителей, по-видимому, необходимо включать тестирование их Я-концепции. Это требует в первую очередь дальнейшей разработки надежного и валидного инструментария, который позволял бы измерять и оценивать Я-концепцию с полной достоверностью. Если то, что происходит в стенах школы, строится на неформальных принципах, если ведущая роль отводится в ней индивидуализации обучения и личным взаимоотношениям педагога с учащимися, то для успешного функционирования такой системы необходимы учителя с безусловно высокой самооценкой.

Низкая самооценка не позволяет учителю перестроиться, сменить однажды выбранную роль. Ему не хватает для этого смелости и уверенности в себе. Смена формального стиля преподавания на неформальный создает особенную угрозу для Я-концепции учителя, ибо такой стиль требует от него большого интеллектуального и эмоционального напряжения, делает явными все моменты его личностной неадекватности и незащищенности.

Интересный принцип анализа школьной системы предлагают Льюис и Перки (1978). Они вводят понятия "школа-семья" и "школа-фабрика", противопоставляя их как в плане общей атмосферы и организации, так и в плане образа жизни и характера Я-концепции

их "обитателей". По мнению этих авторов, школы сегодня слишком часто функционируют наподобие фабрик. При этом роль школы сводится к поточному производству некоего продукта, необходимого обществу. Учащиеся находятся в таких школах на правах рабочих, т. е. практически лишены возможности контролировать ту систему деятельности, в которую они включены. От них требуется послушание и работа в поте лица. Они разбиты на большие группы, где должны все одновременно по строгому графику осуществлять различные виды работ. Оценивается их работа на основе стандартной системы тестирования. Контроль за ее исполнением осуществляется с помощью постоянного надзора.

Принцип "школы-фабрики" в своем крайнем выражении создает для учащихся такую жизненную среду, которая вынуждает их: а) демонстрировать послушание и постоянную занятость; б) подчинять свои дела и интересы общему графику работы и распоряжениям других людей; в) подвергаться обезличивающей обработке в группах; г) быть предметом постоянного надзора и оценки, принимать поощрения и наказания в зависимости от качества выполненной ими работы, т. е. успеваемости; д) стремиться к выполнению заданий во имя определенных и официально установленных наград. Нет нужды говорить, что образ жизни "школы-фабрики" может быть охарактеризован только в терминах дегуманизации, отчуждения и психологической несостоятельности всех людей, включенных в эти процессы.

Этой удручающей картине Льюис и Перки противопоставляют модель "школы-семьи", которую отличает теплая, позитивная атмосфера сотрудничества и безусловного взаимного принятия. Главным принципом является забота о каждом, стремление оказать поддержку всякому члену группы, который в ней нуждается. Здесь всячески поощряется приветливость, рождающая у каждого ощущение собственной ценности. В то же время вся организационная структура и правила поведения устанавливаются таким образом, чтобы обеспечить как можно большую индивидуальную свободу в рамках ограничений, принимаемых всеми членами этого сообщества. Позитивные ожидания наряду с царящим здесь духом благожелательности способствует не только хорошей успеваемости, но и формированию у каждого учащегося позитивной самооценки.

В заключение еще раз обратим внимание читателя на то, что нигде в этой книге мы не ратуем за идеал "свободной" школы. Полная спонтанность и отсутствие организации так же губительны

в школе, как и в семье, ибо они лишают ребенка ориентиров, необходимых для позитивного развития личности, в частности для подлинного учения. Поэтому, руководствуясь принципами теплого, дружелюбного общения, сотрудничества и безусловного позитивного отношения, учитель должен предъявлять ребенку совершенно определенные требования и устанавливать для его поведения границы, которые тем не менее оставляли бы место для личной ответственности и инициативы учащегося. Создание в школе такой атмосферы служило бы для ребенка знаком того, что взрослые заботятся о нем, что они убеждены в его способностях и ясно представляют себе меру ответственности, которую на него можно возложить.

Реальные установки учителей имеют большее значение, чем те или иные принципы, положенные в основу организации учебного процесса. Если установки учителя противоречат организационной структуре школы (например, в случае, когда учитель убежден в необходимости разделения школьников по способностям, а работает в школе, где такое разделение не практикуется), это оказывает негативное воздействие на самооценку большей части учащихся. Характер Я-концепции учителя накладывает отчетливый отпечаток на выбор им того или иного стиля преподавания. Учителя с низкой самооценкой склонны к применению традиционных, формальных методов обучения.

Учителя, обладающие позитивной Я-концепцией, отличаются творческим, недогматическим мышлением и способны создавать на уроке атмосферу живого общения, вступая с учащимися в тесные контакты и стремясь оказывать им психологическую поддержку. Благодаря этому становится возможным эмоциональное развитие школьников, а их представления о самих себе приобретают реалистический характер.

В небольших школах учащиеся испытывают более сильное социальное давление, принуждающее их участвовать в учебной и внеклассной деятельности на началах соперничества, в силу чего самооценка неуспевающих снижается более интенсивно, чем в больших, где это давление легче преодолеть.

Данные исследований, посвященных проблемам школьной организации, свидетельствуют о том, что на самооценки учащихся влияют Я-концепции учителей, которые определяют выбор конкретных методов преподавания [3].

*Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская*

## ПСИХОЛОГИЯ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ В ШКОЛЕ

Понятие "усвоение" не фигурирует среди основных понятий общей психологии, поскольку в своем содержании оно не сводится к какой-либо психической функции.

Однако это понятие упоминается уже в первых работах по педагогической психологии (Румянцев, 1918). В исследованиях П. П. Блонского (Блонский, 1935) оно приобретает уже большое значение. П. П. Блонский отмечает, что нельзя смешивать проблему усвоения с проблемой памяти, что усвоение не сводится только к памяти, оно предполагает мыслительную деятельность субъекта.

Мы употребляем это понятие также в широком смысле, обозначая термином "усвоение" познавательную деятельность, включающую целый ряд психических процессов: восприятие, память, мышление. Мы считаем, далее, что усвоение знаний предполагает не только участие мыслительных процессов (даже в широком смысле этого слова). Усвоение непосредственно связано также с особенностями личности – ее чувствами, волей и т. д.

При изучении усвоения знаний мы имеем дело с тройным рядом явлений: во-первых, с самим знанием, т. е. с продуктом, с результатом, сформированным в ходе обучения; во-вторых, с мыслительным процессом, с помощью которого достигается тот или иной результат, и, в-третьих, с определенными качествами мыслительной деятельности ученика, сформированными в его жизненном опыте в условиях воспитания и обучения.

Каждая из этих сторон в разной мере характеризует умственное развитие: на основе только результата еще нельзя судить об умственном развитии; мыслительный процесс уже может служить более показательным критерием, и, наконец, качества или свойства мыслительной деятельности (проявляющиеся при усвоении в используемых приемах мыслительной работы) уже более определенно характеризуют умственное развитие.

Освещая этот вопрос, мы фактически уже выходим за пределы понятия "усвоение", сближая его с другим, тесно связанным с ним понятием "применение знаний". Действительное усвоение возможно только тогда, когда ученик активно действовал с учебным материалом, пробовал применять соответствующие знания. В процессе применения знаний не только раскрываются новые

существенные стороны фактов и явлений, не замеченные ранее, но и вырабатываются приемы мыслительной работы, создается умение мыслить.

Исследования усвоения знаний носят генетический характер, т. е. они направлены на изучение явлений в развитии, при этом раскрываются не только изменения структуры самого знания (последовательный переход от незнания к знанию), но и изменения в мыслительных процессах, с помощью которых знания приобретаются, а также выясняются степень и характер перестройки тех мыслительных приемов, какие использует учащийся. Реализация генетического подхода в психологии обучения связана прежде всего с именем Л. С. Выготского (Выготский, 1956).

До сих пор сохранили полную силу положения Л. С. Выготского относительно основных параметров, по которым можно судить об изменениях мыслительной деятельности в процессе обучения и, в частности, в процессе овладения понятиями: мера и качество обобщенности понятий, степень их абстрагированности и степень включения их в систему, или, как кратко можно выразить этот третий пункт, – "системность" знания.

(Мы не разделяем интерпретации, которую дает Л. С. Выготский этапам умственного развития, в свете так называемой "теории культурного развития", но выдвигаемые им положения легко "очищаются" от этой ложной интерпретации и их достоверность от этого только выигрывает).

Естественно, далее возникает вопрос, как соотносятся этапы или ступени усвоения с возрастными этапами развития детей?

С возрастом расширяются познавательные возможности учащегося. И с этой точки зрения можно говорить о наличии прямой связи между возрастными этапами и этапами усвоения. При этом необходимо иметь в виду следующее: уровень усвоения (т. е. его количественная и качественная характеристика) зависит не только от возрастного уровня развития, но и от степени трудности усваиваемого учебного материала.

В процессе учебной деятельности это явление обнаруживается на каждом шагу. Мы наблюдаем в этом случае два рода фактов.

Во-первых, один и тот же учащийся, достигший высокого этапа усвоения при изучении определенного учебного материала, может стоять на более низком этапе усвоения при изучении более трудного материала.

Во-вторых, у учеников разного возраста может наблюдаться один и тот же уровень усвоения в том случае, если имеет место

одинаковое соотношение между уровнем развития учащегося и степенью трудности усваиваемого им нового учебного материала.

Эти факты показывают, что *одни и те же закономерности усвоения могут проявляться на различных возрастных ступенях.*

Итак, мы попытались охарактеризовать усвоение знаний как сложную целостную познавательную деятельность, определяемую совокупностью различных условий.

Однако при целостном подходе к характеристике учебной деятельности задача как-то расчленить изучаемое явление встает с той же необходимостью, как она возникала перед психологами, изучающими отдельные психические функции. Нельзя же изучать процесс усвоения знаний целиком, не выделив в нем отдельные, специфически свойственные ему элементы. Если для нас эти "единицы" исследования не совпадают с отдельными психическими функциями, то возникает вопрос, что же они собой представляют, в чем заключаются. Нам кажется, что ответ на этот вопрос надо искать с позиций павловского учения.

Мы полагаем, что *основным простейшим элементом познавательного процесса является ассоциация, а основная задача наших исследований состоит в том, чтобы изучить, каким образом ассоциации и их системы образуются в условиях обучения.*

Однако следует сразу же резко противопоставить то понимание ассоциаций и условий их образования, которое до сих пор было известно в психологии под названием ассоцианистической теории, и то, которое вытекает из существа павловского учения.

Сторонники классического ассоциационизма трактовали ассоциацию как связь между психическими явлениями, рассматривая ее вне проблемы материалистической причинности. "Стремление соединиться" приписывалось самим психическим явлениям в силу их внутренних законов.

И. П. Павлов перенес вопрос об ассоциации в совершенно иную принципиальную плоскость. Фактически отождествляя понятие ассоциации с "временной связью", или условным рефлексом, Павлов последовательно реализовал в психологической науке идею детерминизма, идею причинной обусловленности психических явлений.

Базируя свое исследование на физиологических данных, полученных И. П. Павловым, мы должны отвергнуть всяческие теории как идеалистического, так и механистического толка. Сходство последних с павловским учением об ассоциации как образовании

условной связи между раздражителем и ответной реакцией чисто внешнее, поскольку подобные теории полностью исключают процессы, происходящие в центральной, корковой части условного рефлекса.

Образование корковых связей у человека происходит, по Павлову, "принципиально иным" путем, чем у животных, благодаря "чрезвычайной прибавке", которую получило человечество в виде второй сигнальной системы. Поэтому, обсуждая вопрос об образовании и закреплении ассоциаций у человека, необходимо учитывать ее регулирующую роль.

Из условнорефлекторной теории с несомненностью вытекает, что повторение как необходимое условие образования и закрепления условных связей полностью сохраняет свое значение в обучении: однако при этом следует иметь в виду, что во всякой деятельности повторяются не только первое и конечное звенья рефлекса ("стимул" и "реакция"), а условнорефлекторный акт в целом, включая и процессы, происходящие в центральном его звене. И если мы исследуем закономерности сознательного обучения, то нужно иметь в виду, что эти процессы имеют сложный характер, представляя собой совместную деятельность обеих сигнальных систем. Основные формы этих процессов – это различные мыслительные операции, и прежде всего анализ и синтез. Так как анализ и синтез при сознательном обучении происходят на уровне второй сигнальной системы, то при повторении закрепляются не только особенности действия исходных раздражителей (чувственных при реальном анализе и словесных при умственном анализе) и реакции на них, но и вербальная деятельность ученика (в форме внешней или внутренней речи), осуществляющая эти операции. Благодаря повторению одних и тех же форм и приемов анализа однородного материала речевая деятельность происходит со все меньшей затратой нервных усилий; первоначальные трудности, связанные с процессами абстрагирования и обобщения, преодолеваются, и воспроизведение и применение знаний (различение объектов, подведение под правило, дифференциация понятий, установление причинной зависимости и т. п.) происходят "мгновенно", будучи как бы включенными в процесс восприятия исходных раздражителей. В то же время при необходимости (например, при наличии затруднения) этот процесс может вновь приобретать развернутый характер. Такие знания обычно и называют знаниями, хорошо закрепленными и осознанными.

Итак, мы выделяем в познавательной деятельности в качестве ведущих процессов анализ и синтез. Таким образом, основные закономерности, которые помогают раскрыть сущность перехода от низших этапов усвоения к высшим, – закономерности анализа и синтеза. Это означает также, что в других мыслительных операциях мы обнаруживаем проявления различных форм анализа и синтеза, которые лежат в их основе.

Учение И. П. Павлова об аналитико-синтетической деятельности мозга помогло выявить ряд существенных сторон познавательной деятельности.

Выявление психологической природы тех или иных ассоциаций дает возможность "управлять" процессом их выработки, устраняя ошибочные ассоциации, создавая новые виды.

В наших исследованиях мы исходим из того положения, что в ходе обучения непрерывно осуществляется изменение ассоциаций в двух противоположных направлениях: с одной стороны, связи усложняются (образуются цепи ассоциаций, их системы, низшие виды переходят в высшие), а с другой стороны, по мере того как процесс усвоения автоматизируется, происходит упрощение ассоциаций (промежуточные связи выпадают, высшие виды трансформируются в "низшие" и т. п.) [21, с. 93–97].

***А. А. Бодалев***

## О ПРОБЛЕМАХ ВОСПИТАНИЯ И ИХ КОМПЛЕКСНОЙ РАЗРАБОТКЕ

Содружество наук, от состояния которых прежде всего зависит создание теоретически глубоко обоснованной теории воспитания, а также техники его развертывания, предполагает: а) совместное концептуальное осмысливание всей феноменологии, относящейся к целям воспитания, воплощаемым в формировании всесторонне развитого человека; б) совместное концептуальное рассмотрение как характеристик процесса всестороннего развития человека, так и взаимосвязей между ними; в) совместное рассмотрение основных факторов, включаемых в воспитание и обеспечивающих это развитие. Это не означает, что все области человекознания, которые в той или иной мере работают над решением проблем формирования нового человека, должны утратить традиционный для каждой из них предмет исследования, а предполагает только, что

каждая из них в своем изучении человека должна постоянно выходить на стыки с другими науками и сопоставлять получаемые научные факты с их результатами. Это требование не предполагает ничего необычного, а лишь предлагает изучать все явления, относящиеся к становлению человека и как индивида, и как личности, и как индивидуальности, в связи друг с другом (Б. Г. Ананьев, В. П. Кузьмин, А. Н. Леонтьев, В. Д. Небылицын).

Комплексный подход должен быть осуществлен науками, обращенными к проблемам воспитания подрастающих поколений уже при осмысливании ими целей воспитания. Прежде всего должно быть наполнено очень конкретным содержанием понятие "всестороннее развитие". Поэтому представляется очень важной разработка содержательных и одновременно достаточно конкретных "нормативов" развития, которые должны быть достигнуты молодым человеком прежде всего к моменту наступления его гражданской зрелости (а позже и вступления его в другие, не менее ответственные этапы жизни). И эти нормативы очень определенно и широко должны очертить круг требований к идейно-политической, умственной, нравственной, трудовой, эстетической и физической воспитанности вступающих в самостоятельную жизнь молодых людей.

Требуемый уровень каждого из основных компонентов, составляющих суть всестороннего развития, должен быть выражен через систему параметров, в которых были бы отражены не столько неустойчивые приобретения опыта, сколько более прочные и медленнее изменяемые образования. Например, для физического развития – не частные показатели функционирования той или иной системы организма в случайных условиях, а выражающие оптимальный режим ее работы как в обычной, так и в экстремальной обстановке; для нравственного развития – не просто знание норм … этики, а более глубинные образования личности: нравственные убеждения, установки, отношения, ценностные ориентации и связанные с ними основные тенденции поведения.

Точно таким же образом необходимо четко определить и обосновать главные параметры, выражающие уровень идейно-политического, умственного, эстетического, трудового развития, которого должен достичь … человек, вступая в свое гражданское совершеннолетие. Подобную разработку нормативов развития следует осуществить и применительно к каждой из ступеней воспитания, которые проходит человек в свои дошкольные и школьные годы (конец преддошкольного, дошкольного, младшего школьного, подросткового возраста). И эти нормативы развития, в известном

смысле являющиеся промежуточными, должны включать в себя не только знания определенного содержания и не только навыки и умения, которыми должен овладеть человек, достигший высокого для данного возраста уровня развития. Нам представляется необходимым, чтобы они ориентировали также на фиксирование более глубоких и устойчивых характеристик человека, например главных особенностей отражения им действительности, его отношения к разным сторонам ее и его поведения в наиболее общественно значимых ситуациях.

Человек целостен, и любое воспитательное воздействие вызывает сложный эффект, производя изменение в физическом состоянии, эмоционально-нравственном настрое, познавательных процессах и других характеристиках его личности. Вместе с тем увидеть сложные последствия любого воспитательного воздействия на человека еще не значит полностью решить эту важную для всего дела воспитания проблему. Главная задача заключается в том, чтобы сначала понять, какой совокупный воспитательный эффект несет тот или иной тип воздействия на человека из числа тех, которые специально организуются людьми, а затем и все другие типы воздействия, а после этого научиться так управлять их действием, чтобы они, выстроенные в определенную систему, вызывали бы нужный нашему обществу воспитательный результат. Успешно решить эту непростую задачу, пусть сначала только на теоретическом уровне, не смогут одни только специалисты по идейно-политическому воспитанию, или по психологии, или по этике, дидактике, физическому воспитанию и т. п. Необходимо их содружество и сотрудничество не по принципу "рядом", а по принципу "всем вместе". Это означает, что специалисты, разрабатывающие на теоретическом уровне тот или иной аспект проблемы всестороннего развития человека, должны не замыкаться в рамках одного лишь "своего" направления воспитания личности, а попытаться разобраться в том, как и другие направления влияют на данное направление, и наоборот. Одновременно им надо осознать, что качественный скачок в развитии личности при развертывании одного направления воспитания невозможен без "подтягивания" до определенного уровня других направлений. В чем конкретно должно выражаться это "подтягивание", чтобы стали возможны качественные изменения и в данной стороне личности, – это тоже проблема, над решением которой предстоит еще много работать.

Среди других взаимосвязей, которые необходимо энергично изучать, следует назвать зависимости, существующие между

характером деятельности, выполняемой человеком, и теми психическими проявлениями, образованию которых эта деятельность способствует. В нашей науке уже достаточно давно развернуты работы, убедительно показывающие, каким образом влияет на формирование знаний, умений и навыков игровая деятельность ребенка (А. А. Люблинская, Д. Б. Эльконин). С еще более широким размахом ведется исследование этих зависимостей у школьников в условиях обучения (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Г. С. Костюк, Д. Б. Эльконин). Большой интерес представляют работы, освещающие характер перестройки в познавательных процессах учащихся школьников и студентов, вызываемой изменениями в методах обучения и организации процесса учения (Ю. К. Бабанский, В. В. Давыдов, Н. Ф. Добрынин, Н. Ф. Талызина). Вместе с тем к настоящему времени осуществлено незначительное число исследований, которые не только показывали бы развивающую роль учения по отношению к познавательной сфере учащегося, но и раскрывали бы механизмы его влияния на эмоционально-нравственную сферу личности этого учащегося, на его волю и характер. К сожалению, подобной же однородностью страдают и исследования, прослеживающие характер влияния труда на личность учащегося. Совсем неудовлетворительно изучается специфика связей между учением и всеми другими деятельностями, которыми занят или к которым привлекается учащийся, оказывающаяся наиболее оптимальной для достижения всесторонности его развития. А между тем выявление этой специфики, несомненно, одно из важных условий выстраивания деятельностей, через которые проводится ребенок, в систему, дающую наибольший воспитательный эффект.

С этой непростой проблемой связана другая, хотя и сформули-рованная в последнее время в ряде исследований, но ни экспериментально, ни опытно – практически еще не решенная. Речь идет о характере организации предметно-практической и коммуникативной деятельности человека, а также о налаживании их сочетания, наиболее оптимального для развития личности (С. В. Кондратьева, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Мудрик). Вместе с тем понятно, что от того, как в игре, в учении, в труде эти две деятельности соотносятся (не только во что играют дети, не только чему учатся и в какой труд вовлечены, но и как при этом общаются), зависит воспитательный эффект и игры, и учения, и труда. Эта задача – выяснение роли фактора общения со всеми присущими ему характеристиками в развитии личности во все периоды ее жизни – должна привлечь самое серьезное внимание ученых,

думающих о путях, двигаясь по которым можно улучшить качество идейно-политического, умственного, нравственного, трудового, эстетического и физического развития подрастающего поколения.

В ряду первоочередных проблем всестороннего развития существеннейшее место занимает проблема объективных факторов, обеспечивающих это развитие. Не стоит тратить усилий на утверждение о том, что среда, общество формируют человека, – это истина очевидная. Задача заключается в другом: в выяснении, когда, как и какими своими сторонами они влияют на развитие личности и вместе с тем как эти стороны должны изменяться, чтобы человек формировался не с любыми характеристиками физического и духовного развития, а только с теми, которые отвечают идеалам общества. В связи со сказанным возникает необходимость всестороннего теоретического обоснования и постоянного практического опробования и совершенствования системы взаимодействия всех общностей (производственный коллектив, школа, семья и др.), в которые человек непосредственно включен. Предельно важно глубокое знание того, как и на каких уровнях, а также в каких формах должны взаимодополняться функции этих общностей при решении сложнейшей задачи – всестороннего развития человека. Не менее важно при этом четкое понимание характера корректив, которые должны быть внесены в эту образуемую названными общностями воспитательную систему, если какая-то из входящих в нее общностей не работает на воспитание своих юных членов так, как это требуется для общества в целом. И наконец, для полного освещения всей этой части поднимаемой проблемы необходимо получение научно обоснованного ответа на вопрос о том, какие характеристики каждой из этих общностей, в каком сочетании и когда оказываются личностно формирующими и в чем конкретно выражается их воспитательный характер [21, с. 46–150].

***Л. И. Божович***

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРМАЛИЗМА В УСВОЕНИИ ШКОЛЬНЫХ ЗНАНИЙ

Борьба с формализмом знаний – одна из самых актуальных задач педагогической теории и школы в настоящее время…

Однако психологическая природа формализма знаний до сих пор остается нераскрытой. По этому вопросу в психологии нет ни

экспериментальных, ни теоретических исследований. В настоящей работе мы делаем предварительную попытку в этом направлении. Задача излагаемого исследования не в том, чтобы решать многообразные возникающие в этом разрезе вопросы, а в том, чтобы попытаться поставить проблему формализма в психологическом аспекте.

С самого начала мы ограничили область изучения, анализом усвоения знаний учащимися старших классов школы, причем мы воспользовались главным образом усвоением знаний по физике.

Известно, что задача обучения заключается в том, чтобы сделать приобретаемые в школе знания внутренне необходимыми для ребенка, тесно связанными, со всей его личностью и научить его видеть за системой школьных знаний реальную действительность.

Однако в школе далеко не всегда и далеко не у всех учеников удается создать такое отношение к процессу обучения и к знаниям. Школа даже не всегда выделяет это как специальную задачу. В определенный период жизни ребенок становится школьником, что ставит его перед необходимостью учиться, и он учится, т. е. усваивает те или иные знания. Но учение может оказаться, и часто оказывается, для него лишь внешней необходимостью далекой от внутренних потребностей его действительной жизни. Тогда и появляется именно то, что принято называть формализмом знаний.

Основное положение, к которому приводит нас материал экспериментального исследования, заключается в том, что понятие "формальные знания" охватывает не однородные по психологическому содержанию явления и факты. Усвоение знаний в школе – это процесс, имеющий свои этапы, и на различных уровнях усвоения, при определенных условиях обучения, могут возникать и возникают хотя и однородные по своей исходной психологической характеристике, но различные по конкретному содержанию виды формализма.

Нам удалось установить три вида формализма знаний. Остановимся на характеристике каждого из них.

Основной характерной чертой формализма первого выделенного нами вида является заучивание без достаточного понимания. Здесь, как правило, имеется знание формы, лишенной для ученика ее действительного содержания, вербализм, пристрастие учеников к штампам в речи и мысли. Ученики, обнаружившие формализм знаний этого вида, обычно правильно и точно формулируют, например, закон Архимеда, понятие давления и пр., но если они при ответе сбиваются со штампа, то начинают говорить бессмыслицу,

часто даже не замечая допускаемых ими грубых ошибок, например, "давлением называется сила тяжести, умноженная на объем" (уч. 6 кл.), или "тело плавает, если удельный вес воды меньше удельного веса жидкости" (уч. 7 кл.), и т. п.

Приобретение школьных знаний у этих учащихся характеризуется неправильным отношением к сути усваиваемого учебного материала. Часто они относятся к получаемым знаниям как к чему-то чуждому действительности и жизни, а не как к результату обобщения действительных явлений и фактов. Формулируя закон Архимеда, один ученик 6 класса сказал так: "Архимед издал такой закон, что все тела в воде должны становиться легче и легче настолько, насколько вытеснят они воды".

Эти школьники учат и отвечают, но не верят достаточно ни в то, что они учат и отвечают, ни в то, что они отвечают.

Анализ того, с чем приступают к обучению школьники, обнаружившие такого рода формализм знаний, показал, что они владеют лишь чувственными обобщениями, непосредственно слитыми с предметом и действием, и весьма затрудняются в теоретическом плане мышления, лишенного непосредственного практического применения и наглядности.

Если бы эти ученики не стояли перед внешней необходимостью усвоения трудных для них теоретических положений, то они и не пытались бы усваивать их, а продолжали осмысливать явления и факты в меру своего понимания. Но учащиеся должны овладеть положенным, по программе учебным материалом; этого требует от них учитель, программа, к этому их обязывает положение школьника, и они начинают заучивать материал без достаточного понимания.

Именно этим, как мы думаем, объясняется тот факт, что наибольшее количество учеников, обладающих такого рода формальными знаниями, вербуются из школьников с ярко выраженной узкоучебной установкой. Они твердо знают, что "учиться надо", они хотят быть "хорошими школьниками", добиваются определенного места в классе, хорошей отметки, похвалы учителя и т. п., но они не понимают значения, усваиваемых знаний, не вдумываются в содержание изучаемых законов.

Таким образом, ведущим моментом в возникновении формализма знаний является отношение школьника к учению. Поэтому, на каком бы уровне развития мышления ни стоял ученик, он не придет к формальному знанию, если у него нет неправильной узкоучебной установки. Даже те ученики, у которых отсутствует "интел-

лектуальная готовность" к восприятию и пониманию теоретических положений, все же не обнаруживают в своих знаниях характерных черт формализма, если у них нет этой узкоучебной направленности. В своих ответах они обычно идут, "от здравого смысла", объясняя явления и факты лишь в меру своего понимания, вовсе не пользуясь для этого соответствующими законами физики.

В ответах этих учеников формализм отсутствует. Эти ученики просто не знают физических законов и правил, усваивая из всего учебного материала лишь доступные их пониманию положения и факты. Они лучше знают примеры, чем законы, и совершенно не владеют точными формулировками.

Обычно эти ученики "зубрят" лишь к экзаменам, стараясь вытянуть хотя бы на тройку, но и от этого они, по существу, не становятся "формалистами". Они очень быстро забывают заученное, и обучение существенно не изменяет ничего в их мышлении и в их отношении к окружающей действительности.

Таким образом, беседы и опыты с учениками, обнаружившими формализм первого вида, убеждают нас в том, что для возникновения формализма необходима известная ступень усвоения знаний. Формализм – это не просто поверхностные отрывочные знания, это особая структура знаний, возникающая при наличии у школьников неправильной узкоучебной установки; и тогда, когда школе удалось добиться значительных успехов в усвоении школьниками фактического содержания учебного материала, актуальность проблемы формализма не только не уменьшилась, но и возросла.

Описанный нами вид формализма является с точки зрения психологической следствием неполной "готовности" части школьников к подлинному усвоению теоретического материала. В практике школы, он может быть следствием и просто недостаточного качества обучения и возникает в тех случаях, когда учителя мало работают над тем, чтобы довести учебный материал до понимания, хотя это понимание по уровню развития мышления учеников вполне возможно. Формализм, в основе которого лежит заучивание без понимания, к сожалению, встречается нередко.

Однако далеко не всегда формализм носит такой характер.

Большинство учеников к началу обучения в средней школе уже владеют достаточно развитыми формами теоретического мышления. Они способны "к отлету фантазии от действительности", могут само понятие, обобщение, закон сделать специальным предметом сознания. Но перед ними возникает другая

трудность. Оторвав понятие от предмета, они не всегда умеют вернуться к нему, увидеть в научном понятии все многообразие отраженной в нем конкретной действительности. Возможность такого отрыва заложена, как мы уже говорили выше, в самих условиях школьного обучения.

В этих случаях появляется формализм, существенно отличный от того вида формализма, который мы описали выше. Здесь школьник не только знает правила и законы, он их не только помнит, но и понимает их теоретическое содержание, однако они остаются чуждыми его сознанию и личности. Формальные знания здесь выступают для школьника как "отдельные знания", стоящие наряду с его прежними представлениями и понятиями, не соотнесенные с явлениями реального мира, а, следовательно, лишенные для ученика их действительного познавательного смысла.

Этот вид формализма проявляется в абстрактности и схематизме знаний, в неумении использовать полученные знания для объяснения явлений действительности. Этот вид формализма, как показывает массовый материал исследования, является до сих пор основным в нашей школе. Он свойствен многим школьникам и очень медленно преодолевается в процессе обучения.

"Почему тонет булавка?" – спрашиваем мы у ученика 7 класса, недавно усвоившего закон Архимеда. "Потому, что она из металла, тяжелая, и потому, что у нее удельный вес больше удельного веса воды", – отвечает школьник. "А почему плавает пенал?" – "Он легкий, и удельный вес у него небольшой". Другой ученик того же класса на вопрос, будет ли плавать деревянный брусок, ответил: "Будет плавать, так как он из дерева, легкий, и вода на него давит с большей силой, чем он сам весит". – "А железная банка?" – "Тоже будет плавать, так как у нее углубление есть и потом на нее вода давит с большей силой, чем она сама весит".

Первое, что бросается в глаза при анализе приведенных ответов, это наличие сосуществования в сознании учеников полученных в школе знаний с теми представлениями и понятиями, с которыми они приступали к обучению. При этом основным способом объяснения остается для них прежнее "донаучное" объяснение (тело плавает потому, что легкое, деревянное; тонет – потому, что тяжелое, железное и т. п.). Однако формально "для учителя" они привлекают и новые знания, которые остаются в их сознании обособленными, связанными с их прежними представлениями через союз "и". Новые положения учащийся понял и заучил, но они

представляются ему ненужной абстракцией, лишенной реального смысла. Если раньше обобщение было слито с предметом и рассуждение оказывалось связанным с практическим суждением и действием, то теперь понятие приобрело характер абстракции, оторванной от всего многообразия обобщенной в нем конкретной действительности. Система научных понятий, данная в учебной дисциплине, оказалась для школьника отгороженной от реальных законов действительности плотной стеной школьного здания.

Интересно, что если такую беседу мы проводили сразу после урока, то учащихся еще как-то привлекали школьные знания, но чем дальше мы относили беседу от момента изучения соответствующего учебного материала, тем реже учащиеся пользовались школьными знаниями. Это нам представляется особенно показательным для формализма знаний, так как при сознательном усвоении происходит как раз обратная картина: знания не забываются, но закрепляются в мышлении и памяти ученика, причем чем дольше понятие "живет" в сознании школьника, тем более адекватно он им оперирует во всех случаях учебной и жизненной практики.

То же самое "забывание" школьных знаний мы видели и при изменении обстановки беседы. Если вопросы задавал учитель, если беседа протекала в лаборатории по физике или даже вообще в школьном здании, ученики еще считали своей обязанностью отвечать, пользуясь полученными знаниями, но если те же вопросы задавались не в порядке проверки знаний, а просто в разговоре, ученики легко отказывались от полученных на уроке знаний и переходили на близкие им объяснения "по здравому смыслу".

Школьники, обладающие такого рода формализмом знаний, не умеют увидеть окружающие их явления природы в свете знаний, полученных ими в школе. Более того, перед ними даже не встает эта задача. У них остается нетронутым "донаучный" подход к явлениям природы.

Мы вовсе не считаем, что только правильный ответ на вопросы, свидетельствует об отсутствии формализма. Нам представляется важным лишь способ подхода к ответу. Одно дело, когда ученик в данном вопросе видит теоретическую задачу; когда он затрудняется, ищет ответа в законах физики. Другое – когда он сразу же отметает все свои знания как ненужную шелуху и идет в ответе от "здравого смысла". И именно таких школьников немало.

Массовый материал, собранный нами в форме опроса, так же как и беседы с отдельными учениками, свидетельствует об

отсутствии у многих школьников подлинно сознательного усвоения знаний. Он свидетельствует о том, что даже в старших классах школы знания не всегда являются средством познания учениками окружающих явлений природы и жизни, а без такой установки процесс усвоения, ограниченный рамками узкоучебных мотивов, не переходит за стены класса, школьного здания, обрываясь на пороге жизни и давая в итоге чуждые ученику формальные знания.

Нам остается остановиться на характеристике третьего вида формализма, значительно менее распространенного среди учащихся, чем второй его вид, но все же имеющего место и важного с точки зрения понимания психологической природы формальных знаний.

До сих пор мы говорили о формализме, который является либо связанности мышления школьника чувственной структурой, лежащих в основе мышления обобщений, либо результатом отсутствия у школьников подлинного познавательного отношения к знаниям. В этом втором случае теоретическое мышление учеников оказывается оторванным от конкретного многообразия действительности, отраженной в системе научных понятий.

Но формализм встречается и на более высоком уровне усвоения, где учащиеся и понимают учебный материал, и всячески стремятся применить свои знания для решения теоретических и жизненных, практических задач. В чем суть этого вида формализма?

Анализ процесса усвоения показывает, что некоторая (очень немногочисленная) часть учеников уже во время урока стремится осмыслить новые знания с позиций своего непосредственного жизненного опыта. Их не удовлетворяет сосуществование двух видов знаний – собственных и школьных, как это было на другом, более низком уровне усвоения. Они стремятся слить все имеющиеся у них представления и понятия в единую систему знаний.

Когда перед этими учащимися, еще до изучения ими закона Архимеда, мы ставили вопрос, почему плавает или тонет та или иная вещь (пенал, банка, иголка и т. п.), то они искали не столько объяснения данного конкретного случая, сколько познания общей закономерности, лежащей в его основе. Таким образом, наряду с практическим отношением к фактам у этих школьников появляется и теоретический, познавательный интерес к ним. Если им еще неизвестен физический закон, объясняющий то или иное явление природы, то они все же подходят к его объяснению "от науки", используя для этого уже имеющиеся у них знания по физике. Так,

например, до изучения закона Архимеда они выдвигают в качестве объяснения принцип давления, плотность предмета, закон притяжения и т. п.

В поисках единой общей причины явления школьники, стоящие на этом уровне усвоения, часто выделяют, однако, только одну сторону явления и незакономерно расширяют ее до общего всеобъемлющего принципа.

Здесь мы имеем как раз обратное тому, что является характерным для учеников первого и второго уровня усвоения: там даже правильные общие положения (иногда, например, закон Архимеда в целом) низводились до значимости частного объяснения; здесь – отдельная действующая причина получала значение закона.

В упорном стремлении выйти за пределы практических объяснений в область теории ученики часто сталкиваются с затруднениями, основанными на недостаточном знании или понимании, и тогда они пускаются в самые фантастические построения. "Железка, – говорит один ученик 6 класса, может плавать и не плавать в зависимости от центра тяжести. Когда у тела центр тяжести ниже точки опоры, тело плавает, когда выше – оно тонет". "Тело тонет или плавает, – говорит другой ученик того же класса, – в зависимости от плотности предмета. Железный брусок тонет, так как молекулярность у него гуще, деревянный брусок плавает, так как молекулярность у него реже" и т. п. Иногда ученики, подпадая под власть усвоенных или созданных ими "научных" положений, пытаются во что бы то ни стало объяснять и действовать в соответствии с принятыми положениями. В этих случаях они готовы идти даже "против фактов", "против здравого смысла", низводя тем самым теоретические положения до значения догмы. Так, например, один ученик пришел к утверждению, что тело плавает, если у него большая площадь. "Если площадь у тела большая, – решил он, – оно будет плавать, маленькая – потонет". Мы показываем этому ученику плоскую металлическую пластинку и спрашиваем: "Как, по-вашему, она будет плавать?" "Должна плавать", – ответил мальчик, хотя до того, как он выдвинул свой принцип объяснения, он безошибочно давал правильные ответы на аналогичные вопросы. Он и сейчас знает, что железная пластинка будет тонуть, но это вступает в противоречие с установленным им общим правилом, и он предпочитает во имя "сохранения" этого правила закрыть глаза на факты, отвечая: "Должна плавать". Другой ученик, придя к какомуто парадоксальному утверждению, явно противоречащему

действительности, на наш вопрос: "Подумайте, разве так бывает?" – ответил: "Не знаю... так выходит".

Таким образом, и у этих школьников мы встречаем элементы формализма, являющегося следствием того, что познавательное теоретическое отношение сформировалось у них раньше, чем они достигли полного овладения содержанием учебного материала.

Полное усвоение школьных знаний предполагает овладение системой обобщений, составляющих основное содержание знаний. Подлинное усвоение основ наук невозможно, если обобщения, обладая чувственным наглядным характером, остаются неосознанными, слитыми с предметом и действием; но оно невозможно также и в том случае, если обобщения, оторвавшись от отраженной в них действительности, оказываются абсолютизированными в сознании ребенка. Для полного и сознательного усвоения необходимо не только умение увидеть общее в единичном, но и умение в общем увидеть единичное и конкретное. В данном случае ученики еще не научились учитывать всего конкретного многообразия условий применения научных положений и понятий и поэтому, пытаясь использовать свои знания в осмыслении реальных жизненных фактов, впадают в догматизм. Они верят в закон, верят в книгу, верят в учителя, они применяют свои знания, не учитывая всех многообразных конкретных обстоятельств, и если факты не укладываются в то прокрустово ложе, в которое они хотят их втиснуть, они отворачиваются от фактов.

В заключение мы хотели бы сделать некоторые выводы, вытекающие из собранного нами экспериментального материала.

Прежде всего нам хотелось бы различить два, обычно не различаемых между собой явления; формализм знаний, т. е. формальный характер конечного продукта усвоения, и формализм самого усвоения знаний. Первое характеризует результат обучения – знания мертвенные, застывшие в своем движении, лишенные для ученика подлинного познавательного смысла. Второе характеризует известный этап усвоения учеником новой для него системы научных понятий, на основе которой происходит перестройка его прежних представлений, способов мышления, всего мировоззрения.

Процесс усвоения обязательно предполагает постепенный переход чего-то с самого начала неизвестного и чуждого ученику в известное, понятное и близкое. Знания (если они не ограничиваются, только фактическими сведениями, а они ими не ограничиваются) становятся убеждениями лишь в процессе усвоения, а не являются ими с самого начала.

Следовательно, все дело заключается в том, чтобы поставить ученика в такое отношение к учению, при котором оно приобретает для него познавательный смысл и, таким образом, обеспечивает движение процесса усвоения, обеспечивает необходимый для подлинного усвоения переход знаний в убеждение, в способ понимания действительности.

Наше исследование показывает, что отсутствие действительно познавательного отношения к знанию приводит к тому, что процесс усвоения как бы обрывается на полпути, и, не будучи завершенным, дает в качестве результата недоработанный, недоброкачественный, продукт, а именно формальные знания.

Многие видят генеральный путь преодоления формализма в последовательном проведении принципа связи теории и практики. В такой общей форме это, конечно, не может вызвать возражений. Однако обычный способ реализации этой связи вызывает ряд вопросов и сомнений. Чаще всего принцип связи теории и практики в методике обучения заключается в том, чтобы стремиться сделать для ученика школьные знания средством решения практических задач. Педагог часто видит залог подлинного усвоения основ наук в практическом смысле, какой должны иметь знания для ученика. В методике физики, например, ищут связи одних ее разделов с основами сельскохозяйственного труда, агрономией, других – с отдельными отраслями производства. Предлагается, например, изучая капиллярность, говорить о бороновании, изучая разделы механики, теплоты, электричества, связать их с устройством и работой трактора и т. п.

Однако для того чтобы этот методический прием привел к желаемому результату, т. е. сделал бы знания по физике имеющими для школьника реальный смысл, необходимо сделать практику сельскохозяйственного труда жизненно значимой для учащегося. В противном случае связь физики с агрономией будет усвоена школьниками формально (что в действительности обычно и происходит).

С другой стороны, и это главное, мы полагаем, что цель школьного обучения для ребенка должна лежать именно в приобретении теоретических знаний и практических навыков; знания должны быть целью, а не средством учебной деятельности школьника.

Ученик не должен быть ни ученым, открывающим законы природы, ни профессионалом, использующим свои знания на практике. Он должен прежде всего учиться основам наук, и он должен в них находить смысл и пафос школьного обучения.

Главная цель обучения физике в школе заключается не в том, чтобы обосновать ученику необходимость знания физики для агрономии, и не в том, чтобы он смог использовать эти знания при боронировании или устройстве парников. Физика (как и всякая наука) должна быть для школьников наукой, раскрывающей ему законы природы, технических процессов, явлений окружающей жизни, и в этом должен заключаться для учеников смысл учения [20, с. 282–290].

***Л. И. Божович***

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА

Излагая исследование мотивов учебной деятельности школьников, мы будем называть мотивами все побудители этой деятельности. <...>

В результате исследования было установлено, что учебная деятельность школьников побуждается целой системой разнообразных мотивов.

Для детей разного возраста и для каждого ребенка не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Одни из них являются основными, ведущими, другие – второстепенными, побочными, не имеющими самостоятельного значения. Последние всегда так или иначе подчинены ведущим мотивам. В одних случаях таким ведущим мотивом может оказаться стремление завоевать место отличника в классе, в других случаях – желание получить высшее образование, в третьих – интерес к самим знаниям.

Все эти мотивы учения могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие – с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой-К первым относятся познавательные интересы детей, потребности в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями; другие связаны с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений.

Исследование обнаружило, что обе эти категории мотивов необходимы для успешного осуществления не только учебной, но

и любой другой деятельности. Мотивы, идущие от самой деятельности, оказывают непосредственное воздействие на субъекта, помогая ему преодолевать встречающиеся трудности, препятствующие целенаправленному и систематическому ее осуществлению. Функция другого вида мотивов совсем иная: будучи порождены всем социальным контекстом, в котором протекает жизнь субъекта, они могут побуждать его деятельность посредством сознательно поставленных целей, принятых решений, иногда даже независимо от непосредственного отношения человека к самой деятельности.

Для нравственного воспитания учащихся далеко не безразлично, каково содержание широких социальных мотивов их учебной деятельности. Исследования показывают, что в одних случаях школьники воспринимают учение как свой общественный долг, как особую форму участия в общественном труде взрослых. В других – они рассматривают его лишь как средство получить в будущем выгодную работу и обеспечить свое материальное благополучие. Следовательно, широкие социальные мотивы могут воплощать в себе подлинно общественные потребности школьника, но могут представлять собой и личные, индивидуалистические или эгоистические побуждения, а это в свою очередь определяет формирующийся моральный облик ученика. В исследовании было также установлено, что и та и другая категория мотивов характеризуется специфическими особенностями на разных этапах развития ребенка. Анализ особенностей мотивации учения у школьников разных возрастов обнаружил В закономерный ход изменений мотивов учения с возрастом и условия, способствующие этому изменению.

У детей, поступающих в школу, как показало исследование, широкие социальные мотивы выражают возникающую в старшем дошкольном возрасте потребность занять новое положение среди окружающих, а именно положение школьника, и стремление выполнять связанную с этим положением серьезную, общественно значимую деятельность.

Вместе с тем у детей, поступающих в школу, имеется и определенный уровень развития познавательных интересов. Первое время и те и другие мотивы обеспечивают добросовестное, можно даже сказать, ответственное отношение учащихся к учению в школе. В I и II классах такое отношение не только продолжает сохраняться, но даже усиливается и развивается.

Однако постепенно это положительное отношение маленьких Школьников к учению начинает утрачиваться. Переломным момен-

том, как правило, является III класс. Здесь уже многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, их старательность уменьшается, авторитет учителя заметно падает. Существенной причиной указанных изменений является прежде всего то, что к III–IV классам их потребность в позиции школьника является уже удовлетворенной и позиция школьника теряет для них свою эмоциональную привлекательность. В связи с этим и учитель также начинает занимать в жизни детей иное место. Он перестает быть центральной фигурой в классе, способной определять и поведение детей и их взаимоотношения. Постепенно у школьников возникает собственная сфера жизни, появляется особенный интерес к мнению товарищей, независимо от того, как на то или иное смотрит учитель. На этом этапе развития уже не только мнение учителя, но и отношение детского коллектива обеспечивает переживание ребенком состояния большего или меньшего эмоционального благополучия.

Широкие социальные мотивы имеют настолько большое значение в этом возрасте, что в известной мере определяют и непосредственный интерес школьников к самой учебной деятельности. В первые 2–3 года учения в школе им интересно делать все, что предлагает учитель, все, что имеет характер серьезной общественно значимой деятельности.

Специальное изучение процесса формирования познавательных интересов... позволило выявить их специфику на разных этапах возрастного развития школьников. В начале обучения познавательные интересы детей еще довольно неустойчивы. Для них характерна известная ситуативность: дети с интересом могут слушать рассказ учителя, но этот интерес исчезает вместе с его окончанием. Такого рода интересы можно характеризовать как эпизодические.

Как показывают исследования, в среднем школьном возрасте и широкие социальные мотивы учения и учебные интересы приобретают иной характер.

Среди широких социальных мотивов ведущим становится стремление учащихся найти свое место среди товарищей в классном коллективе. Обнаружилось, что желание хорошо учиться у подростков определяется больше всего их стремлением оказаться на уровне требований, предъявляемых товарищами, завоевать качеством своего учебного труда их авторитет. И наоборот, самой частой причиной недисциплинированного поведения школьников

этого возраста, их недоброжелательного отношения к окружающим, возникновения у них отрицательных черт характера является неуспех в учении.

Существенные изменения претерпевают и мотивы, непосредственно связанные с самой учебной деятельностью. Их развитие идет в нескольких направлениях. Во-первых, интерес к конкретным фактам, расширяющим кругозор учащихся, начинает отступать на второй план, уступая место интересу к закономерностям, управляющим явлениями природы. Во-вторых, интересы учащихся этого возраста становятся более устойчивыми, дифференцируются по областям знаний и приобретают личностный характер. Этот личностный характер выражается в том, что интерес перестает быть эпизодическим, а становится как бы присущим самому ребенку и независимо от ситуации начинает побуждать его к активному поиску путей и средств своего удовлетворения. Важно отметить и еще одну черту такого познавательного интереса – его возрастание в связи с удовлетворением. В самом деле, получение ответа на тот или иной вопрос расширяет представления школьника об интересующем его предмете, а это с большей отчетливостью обнаруживает для него ограниченность собственных знаний. Последнее вызывает у ребенка еще большую потребность в их дальнейшем обогащении. Таким образом, личностный познавательный интерес приобретает, образно говоря, ненасыщаемый характер.

В отличие от подростков, у которых широкие социальные мотивы учения связаны прежде всего с условиями их школьной жизни и содержанием усваиваемых знаний, у школьников старшего возраста мотивы учения начинают воплощать их потребности и стремления, связанные с их будущей позицией в жизни и с их профессиональной трудовой деятельностью. Старшие школьники – это люди, обращенные в будущее, и все настоящее, в том числе и учение, выступает для них в свете этой основной направленности их личности. Выбор дальнейшего жизненного пути, самоопределение становятся для них тем мотивационным центром, который определяет их деятельность, поведение и их отношение к окружающему.

Подводя итог исследованиям широких социальных мотивов учения школьников и их учебных (познавательных) интересов, можно выдвинуть некоторые положения, относящиеся к теоретическому пониманию потребностей и мотивов и их развития.

Прежде всего стало очевидным, что побуждение к действию Г всегда исходит от потребности, а объект, который служит ее удовлетворению, определяет лишь характер и направление деятельности. При этом было установлено, что не только одна и та же потребность может воплощаться в различных объектах, но и в одном и том же объекте могут воплощаться самые разнообразные взаимодействующие, переплетающиеся, а иногда и противоречащие друг другу потребности. Например, отметка в качестве мотива учебной деятельности может воплощать в себе и потребность *в* одобрении учителя, и потребность быть на уровне своей собственной самооценки, и стремление завоевать авторитет товарищей, п желание облегчить себе поступление в высшее учебное заведение, и многие другие потребности. Отсюда ясно, что внешние объекты могут стимулировать активность человека лишь потому, что они отвечают имеющейся у него потребности или способны актуализировать ту, которую они удовлетворяли в предшествующем опыте человека.

В связи с этим изменение объектов, в которых воплощаются потребности, не составляет содержания развития потребностей, а является лишь показателем этого развития. Процесс же развития потребностей должен быть еще вскрыт и изучен. Однако на основании проведенного исследования некоторые из путей развития потребностей могут быть уже намечены.

Во-первых, это путь развития потребностей через изменение положения ребенка в жизни, в системе его взаимоотношений с окружающими людьми. На разных возрастных этапах ребенок занимает разное место в жизни, это определяет и разные требования, которые к нему предъявляет окружающая общественная среда. Ребенок же только тогда может испытать необходимое ему эмоциональное благополучие, когда он способен ответить предъявляемым требованиям. Это и порождает потребности, специфические для каждого возрастного этапа. В изложенном исследовании развития мотивов учебной деятельности школьника было обнаружено, что за изменением мотивов скрываются сначала потребности, связанные с новой социальной позицией школьника, затем с позицией ребенка в коллективе сверстников и, наконец, с позицией будущего члена общества. По-видимому, такой путь развития потребностей характерен не только для ребенка. Потребности взрослого человека также претерпевают изменения в связи с изменениями, происходящими в его образе жизни и в нем самом–

его опыте, знаниях, в уровне его психического развития. Во-вторых, новые потребности возникают у ребенка в процессе его развития в связи с усвоением им новых форм поведения и деятельности, с овладением готовыми предметами культуры. Так, например, у многих детей, научившихся читать, возникает потребность в чтении, научившихся слушать музыку – потребность в музыке, научившихся быть аккуратными – потребность в аккуратности, овладевших тем или иным спортом – потребность в спортивной деятельности. Таким образом, путь развития потребностей, который был указан Леонтьевым, несомненно, имеет место, только он не исчерпывает все направления развития потребностей и не раскрывает до конца его механизмы.

Третий вывод... заключается в том, что, помимо расширения круга потребностей и возникновения новых, происходит развитие внутри каждой потребности от элементарных ее форм к более сложным, качественно своеобразным. Этот путь особенно отчетливо обнаружился на развитии познавательных потребностей, происходящем в процессе учебной деятельности учащихся: от элементарных форм эпизодического учебного интереса до сложных форм в принципе неисчерпаемой потребности в теоретических знаниях.

И наконец, последний путь развития потребностей... это путь развития структуры мотивационной сферы ребенка, т. е. развитие соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов.

Здесь имеет место изменение с возрастом и ведущих, доминирующих потребностей и своеобразной их иерархизации.

Сборник: Изучение мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. М., "Педагогика", 1972, с. 22–29.

*К. Н. Волков*

## ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МАЛЫХ ГРУППАХ

В предыдущих главах, основываясь на проведенных психологами исследованиях, мы установили, что реализация воспитательной роли группы возможна лишь в процессе специально организованной педагогом деятельности, которая и составляет основное средство воспитания.

Естественно, что главным видом деятельности учащихся в течение всего времени пребывания в школе является учеба. Однако речь идет не только и не столько о содержании учебных предметов. Мы имеем в виду воспитательное воздействие форм и методов учебного процесса, т. е. роль в воспитании самой организации учебной работы.

В настоящее время учебная работа осуществляется в двух формах. Одна из них – так называемая фронтальная работа, занимающая большую часть учебного времени. Как известно, при фронтальной работе учитель обращается ко всему классу. На разных этапах урока формы такого обращения различны – при объяснении нового материала педагог обращается в одинаковой мере ко всем вне зависимости от уровня знаний, навыков и умений каждого учащегося. При опросе или повторении он чаще всего обращается к отдельным школьникам. Однако и в том и в другом случае учащиеся при фронтальной работе друг с другом не *связаны.*

Точно так же они не связаны и в различных видах индивидуальной работы: при написании сочинений, выполнении контрольных работ или работе с карточками. Создается парадоксальное положение: основная форма деятельности детей – учеба – не содержит делового общения учащихся между собой. *Это в свою очередь ведет к тому, что связи и отношения в классе могут возникать на основе других, второстепенных, а порой педагогически вредных видов деятельности.*

Давайте задумаемся: не этот ли голод в общении при организации главного дела школы является одной из основных причин, приводящих к тому, о чем мы говорили в первой главе, – к утрате интереса к учению, к тому, что учеба не удовлетворяет растущих эмоциональных потребностей, что уже второклассники с меньшим энтузиазмом идут на уроки, чем первоклассники, а в пятых и

шестых классах нередко возникает явно отрицательное отношение к учебе?

Всякий думающий учитель понимает, что между воспитательной задачей образования и нынешними формами учебного процесса возникло противоречие. Педагоги пытаются искать выход в перенесении центра тяжести с фронтальных форм работы на индивидуальные. Правилен ли этот путь? Да, правилен, если индивидуализация обучения основана на научно достоверном учете способностей, склонностей и интересов детей. Как известно, в большинстве случаев в условиях массовой школы такая задача становится трудновыполнимой.

Где же искать выход? Психологи отвечают весьма определенно – в *организации коллективной,* или, как ее чаще называют, *групповой, учебной деятельности,* основанной на учете закономерностей общения между детьми, на представлениях о динамике, форме и структуре групп школьников. Говоря иными словами, ученые предлагают построить учебный процесс так, чтобы на некоторых его этапах дети контактировали не только непосредственно с учителем, но и друг с другом, чтобы педагогическое воздействие оказалось не прямым, а косвенным, чтобы поставить школьника в такую ситуацию, при которой он овладевал бы знаниями не ради родителей или учителей, не из страха наказаний, а с интересом, увлеченно.

Эту нелегкую задачу пытаются решить многие научные коллективы как в нашей стране, так и за рубежом. Среди них группа ученых Эстонии, работающая под общим руководством академика АПН СССР Х. И. Лийметса, московские исследователи Б. И. Первин, М. Д. Виноградова, датский психолог коммунист Арне Шелунд, возглавляющий школьную комиссию ЦК Компартии Дании, и многие-многие другие. Об их поисках мы и постараемся рассказать в этой главе.

***Создание малых групп в учебных целях***

Прежде чем убеждать читателя в преимуществах этой новой формы учебной деятельности и рассказывать о структуре групп, их видах, распределении обязанностей среди членов группы, формах общения, о сочетании групповой работы с индивидуальной и фронтальной, постараемся понять, что же она, эта деятельность, собой представляет. Воспользуемся примером Х. И. Лийметса.

Идет урок математики в X классе. Выполняется упражнение на тему "Область определения, предел и непрерывность функций".

Новый материал школьники проходили два урока назад фронтально, решая одновременно типовые задачи. На предыдущем уроке задачи решались индивидуально. Учащиеся с неодинаковым уровнем знаний получали различные по сложности задания, несущественно отличавшиеся от типовых.

Сегодня урок начался с проверки домашнего задания. Затем учитель предложил приготовиться к групповой работе. В классе произвели необходимую перестановку мебели так, чтобы удобно было разделиться на группы. Каждая из них соответственно количеству членов получает листки с заданиями. Последние в зависимости от уровня подготовки группы различаются по степени трудности и количеству. По сравнению с решенными на прошлых уроках они в большей мере отличаются от типовых.

Ученики знакомятся с первой задачей. Когда с заданием ознакомились все, каждый приступает к решению. После выполнения первой задачи каждый из участников работы сообщает свой результат. Если он совпал с результатами остальных, то группа сразу переходит к решению другой задачи, если нет – начинается обсуждение. Во время работы групп учитель ходит по классу, останавливается то у одной, то у другой группы и следит за их работой. Он пытается установить:

· нашла ли группа самый рациональный путь решения;

· не остались ли какие-либо ошибки неисправленными;

· какие типичные ошибки допущены членами той или иной группы.

Основываясь на этих наблюдениях, учитель планирует свою дальнейшую деятельность: какие типичные ошибки следует обсуждать всем классом, каким группам предложить ознакомить с ходом решения той или иной задачи весь класс.

Если какая-либо группа испытывает трудности, учитель включается в ее работу и руководит обсуждением. Таким образом, учитель может больше внимания уделить ученикам, нуждающимся в помощи.

За групповой работой следует фронтальная. Учитель просит представителей двух групп, которые, по его наблюдениям, решали какую-то задачу по-разному, записать на доске ход решения. Затем во время беседы с классом выясняется, какой из двух возможных путей решения является более рациональным. Класс знакомится и с наиболее интересными задачами, которые решали лишь некоторые группы.

Прочитав это описание, кое-кто из читателей может заявить: "Ну что же тут нового? Это же лабораторно-бригадный метод, подвергшийся справедливому осуждению в 30-х годах".

Ничего подобного! Современная групповая работа не только не похожа, но и во многом диаметрально противоположна так называемому лабораторно-бригадному методу.

Как известно, основные направления критики последнего касались в основном трех проблем. Во-первых, указывалось на то, что уровень знаний, а особенно умений и навыков учащихся при лабораторно-бригадном методе оказывался низким. Групповая же работа, как доказали опыты, значительно повышает уровень знаний, умений и навыков учащихся. Во-вторых, отмечалось, что лабораторно-бригадный метод снижает активность отдельных, особенно слабоуспевающих и ленивых ребят, позволяя им как бы прятаться за спины товарищей. Групповая работа самой своей организацией, особенностями методики просто не позволяет не принимать участие в ходе урока, вызывая активную деятельность каждого.

Наконец, в-третьих, лабораторно-бригадный метод принижал организаторские и воспитывающие функции учителя, групповая же работа, напротив, неизмеримо повышает его роль и ответственность, делает его работу творческой, увеличивает ее эффективность и что, быть может, самое главное – естественно меняет позицию учителя по отношению к ученикам, к классу, превращая его в квалифицированного советника, выполняющего свои главные учительские функции так, как требовал этого Макаренко, – в коллективе и через коллектив.

Отвергая аналогию между лабораторно-бригадным методом и формами групповой работы, мы по существу уже начали разговор о ее значении. Из всего сказанного ранее нетрудно заметить, что ее преимущества можно было бы рассматривать в двух тесно связанных и переплетающихся областях – воспитательной и дидактической.

Собственно говоря, такая органичная связь этих двух компонентов школьной работы является еще одним свойством, выгодно отличающим групповую работу от иных форм и видов учебной деятельности.

**Психологические преимущества учебных занятий в малых группах.** Итак, остановимся вначале на воспитательных преимуществах групповой работы. Пожалуй, первым и главным среди них следует отметить резкое повышение *интереса к учению,* выработку положительного отношения к нему. Эти сдвиги в отношении школь-

ников к учебе были изучены и за рубежом, и у нас разными методами. Абсолютное большинство полученных результатов указывало на положительные изменения в отношении к учебе. Нам представляются особенно интересными результаты одного опроса. Из ответов школьников выяснилось, что две трети из них отвлекаются, занимаются посторонними делами и разговорами, когда их товарищи выполняют задание у доски. На втором месте оказалось объяснение учителя, на третьем – выполнение фронтальных заданий. Во время же групповой работы случаи отвлечения отметили лишь 2,1 % ребят.

Как, какими путями, при помощи каких механизмов во время групповой деятельности формируется интерес к знаниям, положительное отношение к учению, к умственному труду вообще? Х. И. Лийметс объясняет механизм этого процесса примерно следующим образом. Результаты учения в существенной мере зависят от его мотивов. Главными мотивами, обеспечивающими высокую продуктивность учебной работы, являются упомянутый нами интерес к учебе, сознание необходимости приобретаемых знаний, чувство долга перед семьей, учителем, школой. Это всем давно и хорошо известно. Групповая работа дает возможность штурмовать эти неприступные для многих учителей вершины не прямо, "в лоб", а боковыми, обходными и более надежными путями. Каковы они?

Тут на первый план для детей разных школьных возрастов выступает хорошо известная нам потребность в эмоциональном контакте.

В процессе преобладающей в настоящее время фронтальной и индивидуальной работы обмен информацией осуществляется только через учителя. Напротив, общение между учащимися – основная форма и необходимое условие приведения групповой работы. Таким образом, общение в группе становится той точкой опоры, которая переворачивает мир детского отношения к учебе. Однако так бывает лишь на первых, начальных этапах групповой деятельности. В дальнейшем следует полагать, что с мотивами большинства учащихся происходит своеобразная трансформация. При умелой организации групповой работы учебные занятия, побуждаемые вначале стремлением к общению, начинают приобретать самостоятельный интерес, собственную побудительную силу. Это еще один немаловажный путь формирования познавательных интересов школьников. Однако умение поддерживать личные деловые контакты не всем дано от природы. При групповой работе можно успешно решить задачу обучения деловому общению.

Начнем с того, что требуется человеку для успешного контакта с другими людьми. Исследования психологов показали, что наиболее терпимыми по отношению к другим, а следовательно, и более пригодными к деловому общению оказались:

· люди, стремящиеся к самостоятельности в сочетании с несколько меньшим стремлением к руководству;

· более дружелюбные и менее агрессивные;

· желающие быть общественно полезными;

· легко признающие вклад других, осознающие неизбежность различий между людьми, и не стремящиеся подогнать оценку других под свои собственные нормы и каноны.

Групповая работа в немалой степени способствует выработке у человека этих ценных качеств.

Общение начинается с того, что психологи называют *социальной перцепцией,* т. е. с восприятия других людей, их внешности, речи, мимики, жестов, с оценки их действия и поступков. Далее происходит оценка и анализ того, что воспринято, ведущие, в свою очередь, к пониманию целей, мотивов и характера действий других людей. Работа в учебных группах открывает широчайшие возможности для выработки навыков социальной перцепции, умения понимать и оценивать личность и действия других людей. Далее, для общения необходима способность правильно оценивать свои собственные действия, поступки и их результаты, а также регулировать свое поведение в соответствии с требованиями партнеров и непрерывно меняющимися окружающими условиями.

Общение требует умения четко и тактично выбирать формы и средства передачи другим людям своих мыслей, чувств, намерений с тем, чтобы добиться наибольшего взаимопонимания. Оно предполагает умение воспринять требования и нормы группы, научиться подчинять свое поведение групповым задачам, требованиям руководителя, а в случае необходимости и самому стать руководителем. Научиться деловому общению – это значит научиться преодолевать неизбежно возникающие между членами группы противоречия, а порой и конфликты.

Совершенно очевидно, что все эти задачи не могут быть решены ни при фронтальной, ни при индивидуальной работе в школе. Зато они успешно решаются в процессе деятельности учебных групп. Мы не имеем возможности сейчас хотя бы кратко упомянуть о многочисленных экспериментах, которые убедительно свидетельствовали о том, как резко уменьшается в процессе групповой

работы число "отверженных" и "непринятых", как укрепляется эмоциональное, организационное и волевое единство групп, как улучшаются отношения между их членами, одним словом, о том, как в процессе основной для ребенка, подростка и юноши деятельности формируется классный коллектив.

**Что выигрывает дидактика при групповой работе?** Возникает другой, не менее важный для педагога вопрос: не повлечет ли за собой групповая работа, имеющая зримые воспитательные преимущества, снижение качества и продуктивности учебной деятельности, т. е. не скажется ли она отрицательно на темпе учебных занятий, не снизится ли успеваемость? Иными словами, какие дидактические возможности кроются в организации групповой работы?

Попробуем взглянуть на сравнительную эффективность фронтальной, индивидуальной и групповой работы с современных позиций. В условиях фронтальной работы учебная информация поступает почти исключительно от учителя, без вариаций в содержании и способах передачи, связанных с индивидуальными особенностями каждого. Это значит, что в данном случае речь идет об одностороннем процессе коммуникации. Что же касается контроля за усвоением, то он осуществляется весьма эпизодически, от случая к случаю.

Однако и эта редкая, эпизодическая форма двусторонней коммуникации не дает возможности ученику выразить и развить свое собственное мнение, обосновать свою точку зрения. Напротив, хороший ответ должен максимально приближаться к материалу учебника или рассказу учителя. Кроме того, обычно инициатива вызова ученика также принадлежит педагогу.

Важным условием эффективности усвоения учебной информации является наличие у учащегося возможности как-то относиться к ней, например, обсуждать ее с равными себе, отстаивать свою точку зрения по тем или иным вопросам и т. д. Лишь при этом условии возможна, как мы уже отмечали, "интериоризация" знаний, взглядов, мировоззрения, т. е. превращение их в собственное достояние, в убеждения.

Вполне понятно, что ни фронтальная, ни индивидуальные формы урочной работы такой возможности не представляют. Наиболее благоприятна для этого групповая работа. Конечно, сказанное не означает, что групповая работа должна стать единственной формой учебного процесса. Одна из наиболее сложных проблем –

разумное сочетание ее с фронтальной и индивидуальной учебной деятельностью.

Учитывая эту оговорку, продолжим разговор о дидактических преимуществах групповой работы. Нетрудно сделать вывод, что успешное осуществление коммуникаций между учителем и учеником возможно лишь в том случае, если между ними устанавливается не односторонняя, а двусторонняя связь. Значение связи, идущей от ученика к учителю, не ограничивается лишь получением информации о количестве и качестве усвоенных знаний. Она выполняет и другую функцию – помогает осуществлять регулирующие воздействия. Благодаря этому учебный процесс начинает осуществляться с постоянным учетом того, чего добился каждый ученик на каждой ступени обучения. В то время как при фронтальной работе связь учащихся с учителем остается желанной, но практически никогда не достигаемой целью, в групповой деятельности она естественный и необходимый компонент.

***Условия эффективности групповой работы***

**Психологические основы формирования группы.** Перед учителем, организующим групповую работу, в первую очередь встает вопрос о составе группы. В психологических исследованиях этот вопрос изучался с разных сторон, учитывалась эффективность работы в группах с разным составом, активность учащихся в них, изучалось изменение психологического климата в зависимости от числа участников, позиция руководителя в группах разных составов и т. д.

Так, в одном исследовании сравнивался психологический климат в группах, состоявших из 4 и 8 человек. Члены трех групп, которые насчитывали по 4 человека, проявили гораздо большую склонность выражаться свободно и не стесняясь высказывать свое мнение, чем группы, состоящие из 8 человек. Другой психолог показал, что с возрастанием численного состава групп снижалась их продуктивность. В то же время еще в одном эксперименте было доказано, что группы в 2 человека выполняли задание лучше, чем одиночки, а в 4 человека лучше, чем пары. В больших группах уменьшалось число активно работающих учащихся, а в малых оно увеличивалось. Так, по данным эксперимента, в 20-минутной дискуссии в восьмичленной группе наиболее активный ее участник мог выступить 20–30 раз, а наименее активный лишь 2–3 раза. В четырехчленной же группе самый активный из выступавших брал слово 25–30 раз, а самый пассивный член 15–20 раз. При этом

некоторые пассивные ученики восьмичленной группы становились активными в четырехчленной группе. С другой стороны, если принимать во внимание богатство выдвигаемых идей и точек зрения, а также обилие поступающей дополнительной информации, большая группа имела ряд преимуществ.

Неожиданно для исследователей выявилось еще одно существенное условие успешности работы. Опыты показали четкое различие между работоспособностью групп с четным и нечетным составом. В группах с четным числом членов было труднее достигнуть согласия, в них чаще возникали конфликтные ситуации и антагонизм. Эти непонятные на первый взгляд различия объясняются весьма просто: группы с четным числом членов могут распадаться на две равные подгруппы с противоположными точками зрения. Это затрудняет создание большинства и коллективного мнения группы и тем самым задерживает принятие решения. Поэтому группы с нечетным числом участников оказываются предпочтительнее.

Итак, поскольку в группах с 3 участниками не хватает мнений и точек зрения для продуктивного обсуждения, в группах с 4 и 6 участниками может произойти раскол, а в семичленной группе не хватает возможностей для высказывания своей точки зрения каждым, следует признать оптимальным состав группы в 5 человек.

Естественно, это число может меняться в зависимости от характера задания.

При подборе группы следует руководствоваться следующими соображениями. Во-первых, необходимо учитывать, что по разным предметам создаются разные группы, но и в границах одного предмета состав группы не следует сохранять стабильным. Он должен постоянно регулироваться учителем с учетом продвижения отдельных учащихся.

По таким дисциплинам, как математика, физика, химия, иностранный язык, целесообразно создавать так называемые гомогенные группы, т. е. группы учащихся с примерно одинаковым уровнем знаний, навыков и умений. Казалось бы, этот принцип вступает в противоречие с обычной школьной практикой, создает более благоприятные условия для "сильных" ребят, наносит душевные травмы слабоуспевающим. Однако эксперименты, проведенные в Эстонской ССР, полностью опровергли эти утверждения. Выяснилось, что во время организованной таким образом групповой работы больше всего повышается успеваемость именно слабоуспевающих учеников, конечно, при условии, что подобное членение на

группы сопровождается дифференциацией по степени трудности учебных заданий для каждой группы. Что же касается "психических травм", то оказалось, что сами ребята склонны объединяться в зависимости от уровня знаний по предмету. При формировании же групп для занятий по таким предметам, как литература, история, география, подбор учащихся с одинаковым уровнем успеваемости нежелателен.

Группы целесообразно создавать из учащихся, существенно не различающихся между собой по темпу учебной работы.

В то же время для совместной работы лучше подбирать школьников с различной внеучебной информированностью по данному предмету. Это создает необходимые условия для взаимного обмена сведениями, что в свою очередь в немалой степени может способствовать улучшению отношения к тем детям, которые ранее по тем или иным причинам не пользовались среди своих сверстников популярностью.

Наконец, при комплектовании учебных групп принимались во внимание и взаимоотношения учащихся. Взаимоотношения исследовались с помощью социометрического метода, причем ученые и педагоги руководствовались следующими правилами:

· в одну группу не включали учеников, взаимно отвергающих друг друга;

· учеников с низким статусом старались направить в такие группы, в которых отношение к ним было нейтральным.

Практика показала, что в процессе совместной деятельности сплошь и рядом нейтральные отношения превращаются в положительные. В этом, как мы уже говорили, одно из серьезных преимуществ групповой работы.

**Размещение группы.** Вопросами размещения группы раньше других занялись промышленные психологи. Педагогическая психология уделила внимание этим проблемам значительно позднее. Однако уже первые опыты в этой области дали интересные и неожиданные результаты.

Среди вопросов, связанных с размещением, выделим несколько. Первый из них – порядок пространственного расположения членов группы. Выяснилось, в частности, что наиболее активным членом группы становится тот, кто располагается в центре. При этом удалось установить, что размещение порой играло большую роль, чем личные качества члена группы. Сошлемся на один эксперимент.

Исследовалось 10 групп студентов по 4 человека. Каждая из групп была укомплектована таким образом, что один из ее членов занимал высокую социометрическую позицию, другой – низкую, а двое других – промежуточную. Предоставляя возможность каждому из членов группы поочередно занимать центральную позицию в ходе групповой дискуссии, экспериментатор убеждался, что когда, например, член группы с низким статусом размещался в центре, а его товарищ с высоким статусом на периферии, то находившийся в центре становился наиболее активным, а "активист", перемещенный на периферию, – более пассивным. Следует добавить при этом, что помещенный в центр испытывал наибольшее удовлетворение при решении задачи.

Два других исследователя путем повторных экспериментов с 20 группами из 5 лиц, размещенных так, что двое сидели при решении проблемных заданий напротив трех, показали, как шел процесс становления руководителя. Им с наибольшей вероятностью становился один из тех, кто сидел на стороне, занятой двумя. Размещение оказывает существенное влияние и на активность членов группы, и на единство и целостность в ее работе.

Все это очевидно и из обыденных наблюдений. Каждый, кому доводилось сидеть с краю группы или просто компании знакомых, знает, что в этой позиции включиться в общий разговор труднее. Один психолог наблюдал, что в учебной группе при наличии свободных мест центральную позицию пытались занять наиболее заинтересованные, а не испытывающие интереса размещались по краям.

Было выяснено влияние и других особенностей расположения на активность членов группы. Так, оказалось, что более оживленные связи устанавливаются между теми, кто сидит напротив друг друга, а не рядом друг с другом.

При размещении более активных против менее активных достигалось усиление контактов между ними, и вторые тем самым получали большую возможность для включения в общее обсуждение. Правда, при встречах дружеского характера наиболее интенсивные связи возникают между сидящими рядом, а не напротив.

Заметим также, что расстояние между членами группы также оказывается психологическим фактором, влияющим на установление деловых контактов. Чем больше оно, тем труднее становится устанавливать контакты.

Таким образом, оказывается, что даже простое пространственное размещение учащихся в группе может сильно влиять как на

проявление, так и на формирование личных качеств. Нет нужды подчеркивать, что все это открывает новые, мало учитывавшиеся ранее пути педагогического воздействия.

**Роль ученического самоуправления в учебной группе.** В состоящей из 5 членов учебной группе, казалось бы, не может быть развитой системы самоуправления. Действительно, чаще всего здесь речь идет лишь об одном старосте. Однако, забегая вперед, скажем, что при умелой педагогической инструментовке самоуправление в области непосредственной организации учебной деятельности является как наиболее эффективным средством организации детей, так и самым действенным из всех доступных учителю воспитательных средств. Но прежде чем привести читателя к этому выводу, проследим особенности формирования и функционирования самоуправления в деятельности малых групп.

Специально проведенные эксперименты показали, что если в младших классах выдвижение педагогом старосты группы не приводит к каким-либо неприятным коллизиям, то в средних и старших классах "назначенный" староста, даже обладающий всеми необходимыми для выполнения этой роли достоинствами, может встречать либо глухое, либо явное сопротивление группы, рассматривающей этот акт как ущемление ее прав, вмешательство со стороны. Формально назначенный староста и сам может чувствовать себя неприятно. Группа воспринимает его трудно. Она быстро начинает работу, но впоследствии становится пассивной. Обмен мнениями становится менее интенсивным, отмечается больше компромиссов с групповым решением (по принципу: "а нам все равно"). Задание, однако, может выполняться.

Если же староста назначается вопреки собственному выбору группы, то может складываться совсем неприятная ситуация. Группа может воспринимать это как своеобразный вызов, осыпать старосту насмешками. Ему приходится действовать в обстановке враждебности, сарказма и труднопреодолимого сопротивления. Активность членов группы в этом случае весьма неравномерна, а некоторые ее участники могут оставаться совсем пассивными.

При этом существует большое расхождение мнений, однако о деле говорится мало и группа в конце концов распадается на подгруппы. Поставленная задача оказывается невыполненной.

Чаще всего это сопротивление остается скрытым от глаз педагога и стороннего наблюдателя вообще и обнаруживается преимущественно в динамике социометрических замеров, прикрывается порой внешне благоприятнейшими отношениями и поэтому

особенно опасно. Опасно вдвойне. Во-первых, такая ситуация снижает эффективность учебной работы, и, во-вторых, она резко ухудшает отношение товарищей к ранее пользовавшимся популярностью школьникам.

Итак, вывод первый. Выбор старосты следует предоставлять самой группе.

Педагогу полезно знать, на какие же качества учащихся группа при этом ориентируется. Психологи изучили этот вопрос. Они проанализировали ряд гипотез, в которых ученики выбирают:

· наиболее популярного товарища;

· того, кто наиболее активен в учебе;

· того, кто выдвигает наилучшие предложения по решению групповых заданий.

В результате экспериментов выявилось, что лучшими признавались не те школьники, которые проявляли активность в учебе, и не те, кто выдвигал наиболее удачные предложения, а те, кто пользовался самым высоким социометрическим статусом, т. е. занимал ведущее место в системе межличностных отношений. Но, как известно, педагог, назначая руководителя группы, созданной для выполнения того или иного учебного задания, почти исключительно руководствуется учебной активностью. Таким образом, в выборе старосты учителем легко может быть допущена ошибка.

Ученые полагают, что в учебных группах происходит своеобразная ролевая дифференциация, при которой вычленяется "технический" лидер, берущий на себя руководство выполнением задания, и "эмоциональный" лидер, заботящийся о поддержании добрых отношений, сглаживании противоречий, снятии возникающих напряжении. Конечно, может происходить и так, что все функции выполняются одним человеком, но это бывает редко. Более того, наблюдения показали, что чем в большей мере староста – "техник", тем в меньшей он выполняет социально-эмоциональные функции.

Далее, не раз повторенные разными исследователями опыты свидетельствуют еще об одном весьма любопытном социально-психологическом явлении. Даже староста, избранный самой группой, успешно сочетающий "технические" и "социально-эмоциональные" функции, если он долго остается в этой роли, начинает "обрастать" некоторыми "автократическими" чертами. Это ведет не только к потере его популярности, но и к возникновению эмоционально отрицательного отношения к нему. Отсюда следует третий, пожалуй,

самый серьезный педагогический вывод: старосте противопоказано длительное пребывание на руководящем посту. Его следует в интересах группы и его собственных возможно чаще переизбирать. Это тем легче сделать, что существование самой учебной группы обычно кратковременно.

Таким образом, мы подходим к обоснованию тезиса, выдвинутого в самом начале этого параграфа. Учитывая, что учебные группы создаются по всем предметам и по каждому из них в группе существует свой руководитель, а также принимая во внимание, что в каждой предметной группе руководители довольно часто меняются, мы убедились, что система самоуправления, складывающаяся в процессе групповой работы, оказывается весьма разветвленной и гибкой.

В обычном классе и даже пионерско-комсомольском самоуправлении активно действующих учащихся оказывается не так много, и, как показали специально проведенные замеры, время, затрачиваемое ими на выполнение общественных обязанностей, очень невелико. Актив же, складывающийся при организации учебных, групп, во-первых, работает подолгу и постоянно. Во-вторых, он в силу характера возлагаемых на него функций работает с максимальной степенью напряжения. И наконец, в-третьих (не это ли самое важное?), он с течением времени практически охватывает всех учащихся, воспитывая у всех навыки организационной работы, создавая у всех то состояние эмоционального благополучия, которое связано с выполнением ключевых функций в той или иной коллективной деятельности.

Наконец, руководящая роль в учебном процессе повышает интерес к нему даже у тех, у кого раньше он не отмечался.

Естественно, при этом мы далеки от того, чтобы противопоставить разные формы ученического самоуправления. Напротив, в условиях успешно организованной жизни класса они друг друга дополняют, обогащают и наполняют новым содержанием.

В заключение скажем несколько слов о функциях старосты в процессе групповой работы. В ней обычно различают следующие фазы:

- на первой фазе происходит взаимный обмен информацией по обсуждаемому вопросу и предлагаются различные пути его решения;
- на второй осуществляется оценка этих возможностей, делаются попытки разобраться в выдвинутых предложениях, найти наиболее удобное их сочетание или выбрать лучшее;

- на третьей фазе принимается решение;
- и наконец следует его выполнение.

Нет нужды говорить, что все эти элементы деятельности в психологическом, организационном и интеллектуальном плане значительно сложнее, чем сбор металлолома, бумажной макулатуры или участие в воскреснике по уборке школьного двора и территории микрорайона, хотя и эти виды деятельности также требуют умения руководить и подчиняться.

Вполне понятно, что ученик, избранный старостой, не всегда может успешно справиться со своими обязанностями во всех фазах учебной работы. Поэтому особенно важным элементом групповой работы становится кропотливое, требующее значительного времени инструктирование учителем старост по методике, технике и личному поведению во время руководства учебной работой.

**Место групповой работы в учебном процессе.** Конечно, все сказанное вовсе не значит, что в недалеком будущем групповая работа должна вытеснить остальные формы организации учебного процесса. Больше того, чрезмерное увлечение групповой работой ничего, кроме вреда, принести не может. Таким образом, возникает ряд вопросов: во-первых, какую долю совокупного учебного времени должна занимать работа в группах, во-вторых, на каких этапах обучения она наиболее целесообразна, в-третьих, возможно ли использовать ее при обучении учащихся различных возрастов и, наконец, применима ли она при преподавании всех учебных предметов?

Попытаемся коротко ответить на них. Очевидно, мерилом оценки места и значения учебной деятельности групп должна быть экспериментальная, подлежащая строгому учету и оценке проверка ее воспитательных и дидактических результатов, тщательный анализ ее психологических следствий, изучение физиологических и гигиенических аспектов. К сожалению, такая работа ведется еще недостаточно, и поэтому выводы, к которым приходят психологи в своих рекомендациях, порой противоречивы.

Наиболее ревностные защитники групповой работы во Франции, ФРГ и Соединенных Штатах Америки считают, что учебная работа в группах должна занять около 70–80 % совокупного учебного времени. Авторы одного из наиболее проверенных вариантов группового обучения, включенного в систему многопоточной школы, ученые Висконсинского центра в США указывают значительно более скромную цифру – около 40 %. Не раз упоминавшийся нами

на страницах этой главы советский ученый, академик Х. И. Лийметс считает, что групповая работа должна проводиться не более чем на двух уроках в день, так как она связана со значительным напряжением учащихся.

Однако, несмотря на разноречивость рекомендаций, все исследователи, работающие в этой области, единодушно признают, что учебная работа в группах обязательно и постоянно должна чередоваться как с фронтальными, так и с индивидуальными занятиями. Постараемся ответить на другой вопрос: следует ли считать, что групповая работа может быть использована лишь в каких-то отдельных формах организации учебного процесса: либо при изложении нового материала, либо при его закреплении, либо при повторении?

Кратко рассмотрим каждую из этих возможностей.

*Изложение нового материала.* Психолог Блум на основе длительного изучения различных форм обучения в средних и старших классах школ Австралии пришел к выводу, что наиболее быстрой и оперативной формой сообщения знаний является лекция или рассказ учителя. Но тут же он добавляет, что даже самая плохо организованная дискуссия в группе дает большее понимание учащимися содержания предмета.

Вывод напрашивается сам собой: при изложении нового материала можно использовать как фронтальную, так и групповую форму работы. Последняя оказывается наиболее эффективной тогда и там, когда само содержание усваиваемого носит проблемный характер, нуждается в обсуждении, осмысливании.

При изучении такого рода нового материала особенно целесообразной становится дифференцированная групповая работа, предполагающая включение элементов самостоятельного, индивидуального поиска. Это требование в свою очередь делает необходимым иметь в классе подборку нужных материалов: книг, справочников, газетных вырезок, словарей и т. д. На основе индивидуального поиска группа готовит доклад или реферат, являющийся плодом совместного обсуждения, который в свою очередь доводится до сведения всего класса.

*Закрепление пройденного.* Закрепление нередко считают наименее интересной частью урока. Вследствие этого и без того недостаточная активность учащихся, характерная для фронтальной работы, еще больше снижается. Чаще всего повторение сводится к диалогу между учителем и учеником при пассивности всего класса. Как мы отмечали, опросы детей показывают, что именно в

это время они больше, чем когда-либо, отвлекаются и занимаются посторонними делами. Групповая работа во время повторения повышает активность, открывая каждому возможность дополнить товарища, сообщить новый внепрограммный материал, полученный из других источников, рассмотреть ранее пройденный материал с новых позиций, связать его с курсом других предметов.

Упражнения, выполняемые во время совместной работы в группе, обеспечивают одно из главных дидактических требований – немедленную связь учеников с учителем. При индивидуальной работе ученики узнают о допущенных ошибках лишь спустя некоторое, порой длительное время – при фронтальном опросе или проверке тетрадей. Участие в групповой работе позволяет каждому ученику сразу выявлять причины ошибок и в случаях возникновения непреодолимых для него трудностей тут же на месте получать помощь либо товарищей, либо учителя.

Таким образом, групповая форма учебной работы в принципе применима на всех этапах урока.

То же следует сказать и об учебных предметах. Однако здесь необходимо сделать одну существенную оговорку. Гуманитарные предметы – история, обществоведение, литература, а также в значительной мере география и биология – открывают возможности для изучения значительной части нового материала в группах, в то время как при прохождении математики, физики, химии, иностранного языка целесообразнее большую часть разделов излагать фронтально, а групповую работу использовать в качестве одной из форм закрепления и повторения пройденного.

В заключение ответим на последний вопрос: целесообразна ли организация учебного процесса в группах лишь для какой-то одной возрастной категории школьников или она может успешно протекать как в начальной, так и в средней школе? Эксперименты показали, что групповая работа оказалась в равной степени эффективной в обучении как самых маленьких детей, так и старшеклассников. При этом, естественно, существенно менялись ее формы – от дидактических игр до серьезных диспутов по актуальным вопросам экономики, идеологии, политики.

**Технические средства учебной работы в группе.** Групповая работа на уроке может быть организована в любой, самой обычной школе, оснащенной минимумом технических средств. Ее методика после соответствующей подготовки доступна каждому учителю. Однако бесспорно также и то, что, открывая дополнительные дида-

ктические и воспитательные возможности, групповая работа требует от учителя более тщательной и продуманной подготовки к уроку, хорошего знания как индивидуально-психологических особенностей ученика, так и характера протекающих в классе групповых процессов. Но, кроме всех этих условий, она неизбежно отнимает больше времени на подготовку к уроку, чем при обычных классно-урочных занятиях. Это очевидно. Готовясь к групповым занятиям в классе, учитель наряду с поиском нового материала, продумыванием плана и хода урока, подготовкой наглядных пособий и т. д. должен проделать минимум пять дополнительных операций:

· продумать, какие элементы учебного процесса и какого рода учебный материал следует проработать фронтально, какой – в формах индивидуального обучения, а что целесообразнее оставить для изучения в группе;

· подготовить задание для каждой группы, учитывая как характер материала, так и возможности группы;

· при дифференцированной групповой работе продумать индивидуальные задания для каждого ученика, естественно, предварительно тщательно проанализировав уровень его знаний и способностей, а также особенности усвоения им учебного материала;

· продумать, следует ли вносить изменения в состав групп и в их руководство;

· подготовиться к инструктированию старост.

Кроме того, на начальных этапах групповой работы нужно тщательно изучить характер межличностных отношений в классе, его психологическую структуру. Без всех этих предварительных условий групповая работа может не только не оправдать возлагаемых на нее надежд, но и рискует обрести упоминавшиеся недостатки бригадно-группового метода обучения.

Таким образом, возникает, казалось бы, трудно решаемая дилемма: либо работать старыми, малоэффективными методами и приемами, но при этом затрачивать минимум времени и усилий, либо пойти нехоженными, новаторскими тропами, испытывая все трудности первопроходцев.

Скажем прямо, такая работа посильна лишь учителям-энтузиастам. Мы же говорим о необходимости перестройки работы массовой школы. Очевидно, такая перестройка возможна лишь в том случае, если учителю будет оказана дополнительная помощь в таких масштабах, чтобы не только не увеличить, но, напротив, сократить время, необходимое ему для подготовки к уроку. Что это возможно, показывает опыт. Мы остановимся на двух вариантах

такой помощи – расскажем о программе-минимум, легко осуществимой уже сейчас, и об оптимальной программе, внедрение которой, как показывает практика тысяч школ во многих странах мира, возможно в самом недалеком будущем.

Итак, вначале о программе-минимум. Во многих школах Эстонской ССР, а также в Томской области Российской Федерации введены и успешно применяются так называемые тетради с печатной основой. О них подробно рассказывает Х. И. Лийметс. Он считает, что в такого рода руководствах должна быть указана цель, которую преследует задание, например: "Изучить художественные средства народной песни". Кроме того, в руководстве должен даваться перечень материалов, которыми могут воспользоваться ученики (указание на то, какие страницы учебника нужно прочитать, к каким газетным вырезкам, имеющимся в кабинете, обратиться, какие факты из увиденного кинофильма припомнить и т. д.). Часто в целях экономии времени учащимся дают перечни материалов и источников информации к каждому конкретному заданию. Задания должны указываться в порядке их выполнения, например:

1. Прочитайте приложенные к руководству карточки с поговорками.

2. Какие свойства людей одобряются в этих поговорках, какие осуждаются?

3. Сопоставьте поговорки разных народов.

4. Что можно найти в них общего?

5. Чем обусловлено это общее?

В руководствах указывается, какую часть задания следует выполнять индивидуально, а какую коллективно. Например, после анализа пословиц может быть указано: "Сообща обсудите ответы на вопросы. На основе обсуждения дополните свои записи". В дальнейшем при выработке у учащихся достаточно надежных навыков групповой работы такие замечания могут и не делаться.

Руководство с печатной основой может являться частью тетради или бланком конспекта на отдельных листах. Лийметс считает, что вариант бланка особенно подходит для групповой работы. Бланк удобнее тетради с печатной основой, так как в тетради оставлено мало места для пространных записей, необходимость в которых неизбежно возникает при взаимном обмене мнениями или дискуссии в группе. К конспекту на отдельных листах можно приложить сколько угодно новых листов с записями и рисунками. Для хранения таких конспектов используются скоросшиватели.

Бланк конспекта предназначен также для записи рассказа учителя или лекции. В нем содержатся заголовки и подзаголовки разделов материала, определения понятий, которые ученики должны прочно усвоить, и оставлено место для записей.

В заключение группа подводит итоги работы каждого ученика и обязательно докладывает классу о результатах. Остальные ученики, не входящие в группу, записывают основные положения отчета и в дальнейшем опираются на них при усвоении материала. Отчеты групп сохраняются в предметных кабинетах, и их можно использовать при повторении.

Другим интересным опытом, отчасти сходным с описанным, является получающий все большее распространение за рубежом опыт создания так называемых учебных пакетов.

Учебный пакет представляет собой набор учебных материалов, предназначенных для работы группы. Такие пакеты рассчитаны обычно не на один урок, а на весь курс данного предмета или на прохождение большой темы. Они включают перечень целей обучения, описание задач, связанных с достижением этих целей, указание на изучаемые объекты и виды учебной деятельности. Пакеты содержат учебные книги для индивидуальных занятий и работы в группах. Эти книги обычно строятся по принципу программированного учебника.

Нередко учебные пособия могут раскладываться на отдельные части – "модули", напоминающие наши "рабочие тетради". "Модули", как правило, красочно оформлены; учащиеся самостоятельно читают текст, заполняют пропуски, отвечают на вопросы. "Модули" содержат материал различной степени трудности (на трех, четырех, пяти, а иногда и более уровнях) для учащихся, обладающих различной обучаемостью, темпом усвоения и способностями. В пакете обычно помещаются серии диафильмов с портативным аппаратом для просмотра, киноленты, кинокольцовки, звукозаписи, таблицы, диаграммы, рисунки и т. д. Учебный пакет может содержать набор предметов для конструирования, набор реактивов для проведения опытов, перепечатки газетных или журнальных статей и иной материал, иллюстрирующий тему занятий и облегчающий их проведение.

В любом пакете содержатся методические указания: перечень видов учебных занятий и порядок их проведения, советы по организации индивидуальной работы или работы в малых группах, рекомендации по организации дидактических игр, экскурсий, лабора-

торных и практических работ. Постоянный компонент пакетов – аппарат самопроверки, а также инструкции для учителя по проверке эффективности обучения каждого ученика. Пакет нередко содержит и адресованные учителю рекомендации о системе подбора и накапливания иной информации, содержащей местные, знакомые учащимся явления, факты, события.

Все эти материалы комплектуются в ярко оформленные пакеты из пластика или плотной бумаги (отсюда и название "учебный пакет") и рассылаются через специальные агентства в школы.

До сих пор мы рассказывали об организации групповой учебной работы в условиях обычной школьной системы. Однако ее развитие все острее ставит вопрос о коренном изменении последней, с тем чтобы создать для каждого ученика свою, наиболее приемлемую систему овладения знаниями.

Такая система ведет не только к перестройке всего учебного процесса, но требует и новых архитектурных решений. Обычная, просуществовавшая столетия классная комната становится тесной и неудобной.

Нам довелось ознакомиться с рядом опытных американских школ, архитектура и оборудование которых были рассчитаны на организацию групповой работы с детьми. Так, в Мокферлендской начальной школе, расположенной неподалеку от г. Медисон (штат Висконсин), обычные классные комнаты заменены просторными помещениями площадью около 400 м$^2$ каждое, рассчитанными на работу "потока". В помещении не было парт. Их заменяли легкие столики, которые при желании можно было сдвигать вместе так, что создавалась удобная обстановка для работы группы из 5–7 человек. Многочисленные легкие, удобные для переноски ширмы позволяли создавать уединенную обстановку для работы группы. Пол был покрыт мягкой ковровой тканью, гасившей шум шагов. Несмотря на присутствие в одном помещении большого числа учащихся, шума не было.

Однако наиболее интересное архитектурное решение, рассчитанное как на фронтальную, так и на групповую и индивидуальную форму учебной работы, принадлежит советским архитекторам. В научно-исследовательском и проектном институте школьных зданий Госгражданстроя СССР создано несколько проектов школьных зданий, предложенных к постройке в конце восьмидесятых – начале девяностых годов. В них предполагается расширить площадь учебных помещений до 96 м$^2$, а самое главное, покончить с тради-

ционной прямоугольной формой классной комнаты. На смену ей должно прийти пятиугольное помещение, позволяющее не только улучшить освещенность и создать более гибкую конструкцию самого здания, но и развернуть наряду с фронтальной учебную работу в малых группах. В этих классах также планируются раздвижные стены, легкие переносные столы и стулья.

Таким образом, психологические исследования контактных групп вызвали лавину методических перестроек, радикальное изменение форм организации учебного процесса и привели в конечном итоге к поиску новых архитектурных решений [5].

***Л. С. Выготский***

## БИОЛОГИЧЕСКИЙ И СОЦИАЛЬНЫЙ ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ

… Можно сделать чрезвычайно важные психологические выводы относительно природы и существа воспитательного процесса. Мы видели, что поведение человека слагается из биологических и социальных особенностей и условий его роста. Биологический фактор определяет собой тот базис, тот фундамент, ту основу прирожденных реакций, из пределов которой организм не в состоянии выйти и над которой надстраивается система приобретенных реакций.

При этом с совершенной очевидностью выступает тот факт, что эта новая система реакций всецело определяется структурой среды, в которой растет и развивается организм. Всякое воспитание носит поэтому неизбежно социальный характер, хочет оно того или нет.

Мы видели, что единственным воспитателем, способным образовать новые реакции в организме, является собственный опыт организма. Только та связь остается для него действительной, которая была дана в личном опыте. Вот почему личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы. Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого. Оказывать непосредственное влияние и производить изменения в чужом организме невозможно, можно только воспитываться самому, т. е. изменять свои прирожденные реакции через собственный опыт.

"Наши движения – суть наши учителя". Ребенок в конечном счете воспитывается сам. В его организме, а не где-либо в другом месте происходит та решительная схватка различных воздействий, которая определяет на долгие годы его поведение. В этом смысле воспитание во всех странах и во все эпохи всегда было социальным, как бы антисоциально оно ни было по своей идеологии. И в бурсе, и в старой гимназии, и в кадетском корпусе, и в институте для благородных девиц, как и в школах Греции, средневековья и Востока, воспитывали всегда не учителя и наставники, но та школьная социальная среда, которая устанавливалась для каждого отдельного случая.

Поэтому пассивность ученика как недооценивание его личного опыта является величайшим грехом с научной точки зрения, так как берет за основу ложное правило, что учитель – это все, а ученик – ничто. Напротив, психологическая точка зрения требует признать, что в воспитательном процессе личный опыт ученика представляет из себя все. Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам.

Поэтому традиционная европейская школьная система, которая процесс воспитания и обучения всегда сводила к пассивному восприятию учеником предначертаний и поучений учителя, является верхом психологической несуразности. В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность. В процессе воспитания учитель должен быть рельсами, по которым свободно и самостоятельно движутся вагоны, получая от них только направление собственного движения. Научная школа есть непременно "школа действий", по выражению Лая.

В основу воспитательного действия самих учеников должен быть положен полный процесс реакции со всеми ее тремя моментами – восприятием раздражения, переработкой его и ответным действием. Прежняя педагогика чрезмерно усиливала и утрировала первый момент восприятия и превращала ученика в губку, которая тем вернее исполняла свое назначение, чем более жадно и полно впитывала в себя чужие знания. Между тем знание, не проведенное через личный опыт, вовсе не есть знание. Психология требует, чтобы ученики учились не только воспринимать, но и реагировать. Воспитывать – значит прежде всего устанавливать новые реакции, вырабатывать новые формы поведения.

Придавая такое исключительное значение личному опыту ученика, можем ли мы сводить к нулю роль учителя. Можем ли мы прежнюю формулу "учитель – все, ученик – ничто" заменить обратной: "ученик – все, учитель – ничто". Ни в каком случае. Если мы должны с научной точки зрения отказать учителю в способности непосредственного воспитательного влияния, в мистической способности непосредственно "лепить чужую душу", то именно потому, что мы признаем за учителем неизмеримо более важное значение.

Из предыдущего мы видели, что опыт ученика, установление условных рефлексов, всецело и без всякого остатка определяется социальной средой. Стоит измениться социальной среде, как сейчас же меняется и поведение человека. Мы уже говорили, что среда играет по отношению к каждому из нас ту же самую роль, что Павловская лаборатория в отношении подобных собак. Там условия лаборатории определяют условный рефлекс собаки, здесь социальная среда определяет выработку поведения. Учитель является с психологической точки зрения организатором воспитывающей социальной среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником.

И если учитель бессилен в непосредственном воздействии на ученика, то он всесилен при посредственном влиянии на него через социальную среду. Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом. Как садовник был бы безумен, если бы хотел влиять на рост растения, прямо вытаскивая его руками из земли, так и педагог оказался бы в противоречии с природой воспитания, если бы силился непосредственно воздействовать на ребенка. Но садовник влияет на прорастание цветка, повышая температуру, регулируя влажность, изменяя расположение соседних растений, подбирая и примешивая почву и удобрение, т. е. опять таки косвенно, через соответствующие изменения среды. Так и педагог, изменяя среду, воспитывает ребенка.

При этом следует иметь в виду, что педагог выступает в воспитательном процессе в двойной роли, и в этом отношении учительский труд не представляет какого-либо исключения по сравнению со всяким другим видом человеческого труда. Любой человеческий труд двойствен по природе. В самых примитивных и в самых сложных формах человеческого труда рабочий выступает в двойной роли: с одной стороны, в качестве организатора и

управителя производства, а с другой – в качестве части своей же машины. Возьмем, к примеру, труд японского рикши, который на себе перетаскивает пассажиров по городу, и сравним его с работой вагоновожатого трамвая. Мы увидим, что рикша является простым источником физической силы, тяги, и своей мускульной и нервной силой заменяет силу лошади, пара или электричества. Но одновременно с, этим рикша выступает и в такой роли, в которой его не могли бы заменить ни лошадь, ни пар, ни электричество: он не только часть своей машины, но и ее командир, управитель, регулятор и организатор нехитрого производства. Он подымает оглобли, в нужную минуту пускает в ход и останавливает каретку, обходит препятствия, сворачивает на поворотах, избирает нужное направление.

Те же два момента мы найдем и в труде вагоновожатого. И он передвигает своей мускульной системой с места на место ручку тормоза или мотора, и он механической силой удара ноги подает сигнал, и он, таким образом, является еще простой частью своей машины, частью, которая изменяет расположение других частей. Гораздо заметнее вторая роль вагоновожатого – та, где он выступает как организатор и управитель всей этой сложной системы двигателей, тормозов и сигналов.

Из этого сравнения видно, что хотя оба момента труда одинаково присутствуют у вагоновожатого и рикши, однако они поменялись местами. У рикши труд организатора и управителя машины играет ничтожную и неприметную роль по сравнению с трудом физическим. Если рикша от чего устает за день, то, конечно, не от управления машиной, а от беганья в оглоблях. Напротив, у вагоновожатого близок к нулю труд физический и в грандиозной мере возрастает значение умственного труда. Развитие труда благодаря совершенствованию техники идет в направлении, которое можно обозначить условно – от рикши к вагоновожатому. Рабочий в современной индустрии делается все больше и больше организатором производства, управителем машин.

Так точно и учитель является, с одной стороны, организатором и управителем социальной воспитательной среды, а с другой – частью этой среды. Там, где он заменяет книги, карты, словарь, товарища, он действует как рикша, который заменяет лошадь. Там, где учитель, подобно рикше, выступает в роли части воспитательной машины, там с научной точки зрения он не выступает как воспитатель. Как воспитатель он выступает только там, где, устраняя

себя, призывает на службу могущественные силы среды, управляет ими и заставляет их служить воспитанию.

Таким образом, мы приходим к следующей формуле воспитательного процесса: воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды.

Чтобы роль эта сделалась совершенно ясна, надо остановиться несколько подробнее на понятии воспитательной среды. Легко может показаться с первого взгляда, что никакой особой воспитательной среды не нужно, что воспитание может осуществляться в любой среде, и, в частности, наилучшим воспитателем является та среда, которая и предназначена как место будущей деятельности воспитанника. Всякая искусственно созданная социальная среда всегда будет заключать в себе такие связи, которые будут отличаться от реальной действительности, и, следовательно, всегда будет сохранять известный угол расхождения с жизнью. Отсюда очень легко сделать тот вывод, что никакой искусственной воспитательной среды создавать не следует: жизнь воспитывает лучше школы, окуните ребенка с головой в шумный поток жизни, и вы заранее можете быть уверены, что такой способ воспитания даст жизнестойкого и жизнеспособного человека.

Однако подобный взгляд неправилен. Здесь следует принять в соображение два момента. Во-первых, то, что воспитание имеет всегда целью не приспособление к уже существующей среде, что действительно может быть осуществлена самой жизнью. В первый год революции многие понимали задачу воспитания как разрушение школы. Революционная улица – лучший воспитатель, надо из наших детей сделать уличных ребят, надо разрушить школу во имя жизни – таковы были лозунги. В этом мнении было очень много здорового пафоса, верной реакции против школы, отгороженной от жизни китайской стеной, и вероятно, в бурные эпохи революции упразднение воспитания есть самый верный воспитательный метод. Однако совсем не так обстоит дело в эпохи более спокойные и в свете трезвой научной мысли. Это верно, что мы воспитываем для жизни, что она – высший судья и что нашей конечной целью является не прививка каких-либо особых школьных добродетелей, а сообщение жизненных навыков и умений, что приобщение к жизни – наша конечная цель. Но в жизни есть самые различные навыки, и приобщение может быть самых различных свойств. Мы не можем относиться равнодушно и одинаково ко всем ее элементам и не можем всему решительно сказать "да" только потому, что

это существует в жизни. Следовательно, мы не можем согласиться на предоставление воспитательного процесса во власть жизненной стихии. Мы никогда не сумеем расчесть наперед, какие элементы жизни возобладают в нашем воспитаннике, и не получим ли мы в результате карикатуру на жизнь, т. е. сплошную коллекцию ее отрицательных и негодных сторон.

В нашей улице есть столько мути и грязи рядом с прекрасным и возвышенным, что предоставлять исход борьбы за двигательное поле ребенка свободной игре раздражений так же безумно, как, желая добраться до Америки, броситься в океан и отдаться свободной игре волн.

Во-вторых, надо принять во внимание, что элементы среды могут заключать в себе подчас и совершенно вредные и губительные влияния для молодого организма. Надо иметь в виду, что мы имеем дело не с установившимся членом среды, а с растущим, изменяющимся, ломким организмом и что многое, совершенно приемлемое для взрослого человека, окажется губительным для ребенка.

Оба соображения: с одной стороны, несоответствие взрослой среды ребенку и чрезвычайная сложность и пестрота влияний среды, с другой, заставляют отказаться от стихийного начала в воспитательном процессе и противопоставить ему разумное сопротивление и управление этим процессом, достигаемое через рациональную организацию среды.

Такова природа всякого научного знания. Всякое теоретическое положение проверяется или испытывается практикой, и истинность его устанавливается только тогда, когда построенная на нем практика оправдывает себя. Человек открывает законы природы не для того, чтобы бессильно смириться перед ее всемогуществом и отказаться от собственной воли. И не для того, чтобы неразумно и слепо действовать вопреки им. Но, разумно подчиняясь им, комбинируя их, он подчиняет их себе. Человек заставляет природу служить себе, по ее же собственным законам. Так же обстоит дело и с социальным воспитанием. Познание истинных, не зависящих от воли учителя законов социального воспитания вовсе не означает признания бессилия нашего перед воспитательным процессом, отказа от вмешательства в него и предоставления всего воспитания стихийной силе среды.

Напротив, как всякое расширение нашего знания, оно означает увеличение нашего могущества над этим процессом, большие возможности нашего активного вмешательства в него. Знание

истинной природы воспитания указывает нам, какими средствами мы можем владеть всецело. Таким образом, психологическая теория социального воспитания не только не обозначает капитуляции перед воспитанием, но, напротив того, знаменует высшую точку в овладении течением воспитательных процессов.

Так и педагогическая психология становится чрезвычайно действенной практической наукой. Она не ограничивается чисто теоретическими задачами – постигнуть и описать природу воспитания, открыть и формулировать его законы. Она должна научить нас, как овладеть воспитанием, опираясь на его же собственные законы. Становится понятной и та мысль, которая была высказана выше, что в процессе воспитания учитель при новом понимании дела имеет не только не меньшее значение, чем прежде, но неизмеримо большее. И хотя его роль теряет, видимо во внешней активности, так как он меньше учит и воспитывает, однако она выигрывает во внутренней активности. Власть такого учителя над воспитательным процессом во столько раз больше власти прежнего учителя, во сколько могущество вагоновожатого больше, чем сила рикши.

**Активность воспитательного процесса и его учеников**

Менее всего следует представлять себе воспитательный процесс как односторонне активный и приписывать всю без остатка активность среде, сводя на нет активность самого ученика, учителя и всего приходящего в соприкосновение с воспитанием. Напротив, в воспитании нет ничего пассивного, бездейственного. Даже мертвые вещи, когда они вовлекаются в круг воспитания, когда им поручается воспитательная роль, приобретают активность и становятся действенными участниками этого процесса.

При поверхностном взгляде очень легко сделать из учения об условных рефлексах вывод, что человеческое поведение и воспитание понимаются исключительно механически и организм напоминает автомат, с машинообразной правильностью отвечающий на раздражения среды. На неправильность такого взгляда мы уже указывали. Самый процесс образования условного рефлекса, как было показано, возникает из борьбы и столкновения двух совершенно независимых в природе друг от друга элементов, которые приходят в столкновение, скрещиваясь и пересекаясь в организме по законам этого же организма.

"Человек противостоит природе, как сила природы", организм противостоит миру, как активная борющаяся величина. Навстречу влияниям среды организм несет унаследованный им опыт. Среда

как бы молотами расплющивает и кует этот опыт, деформирует его. Организм борется за самоутверждение. Поведение есть диалектический и сложный процесс борьбы между миром и человеком и внутри человека, и в исходе этой борьбы силы самого организма, условия его наследственной конструкции играют не меньшую роль, чем нападающие влияния среды.

Признание абсолютной "социальной всепропитанности" нашего опыта отнюдь не означает признания человека автоматом и отрицания за ним всякого значения. Поэтому приведенная выше формула, которая берется с математической точностью предсказать поведение человека и расчислить его из наследственных реакций организма и всех влияний среды, эта формула ошибается в одном существенном моменте: она не учитывает той бесконечной сложности внутриорганической борьбы, которая никогда не дозволяет заранее расчислить и предсказать поведение человека, являющееся всегда не иначе, как в исходе этой борьбы. Среда не есть нечто абсолютно внеположное человеку. Нельзя даже отделить, где кончаются влияния среды и где начинаются влияния собственного тела.

Таким образом, само тело, как это бывает в интеро- и проприорецептивных полях; является для себя же частью социальной среды. Процесс установления приобретаемых реакций, условных рефлексов, есть двусторонний активный процесс, где организм не только подвергается влиянию среды, но где каждой своей реакцией он известным образом влияет на среду и через нее на самого себя. В этом двустороннем процессе организму принадлежит рефлекс как готовая реакция, среде принадлежат условия для возникновения новой. Установление реакций зависит всякий раз от исхода схватки между организмом и средой.

Но и среда не представляет из себя чего-либо абсолютно застывшего, неподатливого и неизменного. Напротив, единой среды не существует в реальной действительности. Она распадается на ряд более и менее самостоятельных и изолированных друг от друга кусков, которые могут быть предметом разумного воздействия человека, как ничто другое. Среда для человека в конечном счете есть социальная среда, потому что там, где она выступает даже как природная, все же в ее отношении к человеку всегда имеются налицо определяющие социальные моменты. В отношениях к ней человек всегда пользуется социальным опытом. Если, глядя на лес, реку, деревья, мы сознаем, что это – лес, река и дерево, мы

называем их, мы понимаем, что они собой обозначают, – следовательно, мы подходим к ним с такими сложными операциями социального опыта, которые можно не замечать только в силу того же закона, по которому мы не замечаем того, что мы дышим, растем, вертимся вместе с землей, т. е. всех тех изменений, которые происходят непрерывно и постоянно.

Поэтому противопоставлять социальную среду среде природной можно только в очень узком, ограниченном и условном смысле. Если же социальную среду условно понимать как совокупность человеческих отношений, то совершенно понятна та исключительная пластичность социальной среды, которая делает ее едва ли не самым гибким средством воспитания. Элементы среды находятся между собой не в скованном и неподвижном состоянии, а в изменчивом, легко меняющем свои формы и очертания. Комбинируя известным образом эти элементы, человек может создавать всякий раз новые и новые формы социальной среды.

Вот почему на долю учителя в процессе воспитания выпадает тоже активная роль – лепить, кроить, кромсать и резать элементы среды, сочетать их самым различным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна. Таким образом, воспитательный процесс оказывается уже трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда. Поэтому воспитательный процесс меньше всего можно понимать как благодушно мирный и ровный. Напротив, психологическая природа его открывает то, что он является сложнейшей борьбой, в которую кинуты тысячи сложнейших и разнообразных сил, что он представляет из себя динамический, активный и диалектический процесс, напоминающий не медленный, эволюционный процесс роста, но скачкообразный и революционный процесс непрекращающихся схваток между человеком и миром.

**О целях воспитания с психологической точки зрения**

Вопрос о целях воспитания во всем его объеме не относится к предмету педагогической психологии. Последняя должна вскрыть формальную сторону всякого воспитательного процесса независимо от его целей, объяснить управляющие им законы независимо от того, в какую сторону направлено их действие. Дело общей педагогики, дело социальной этики указывать и намечать цели воспитания.

Психологическая природа воспитательного процесса совершенно одинакова, хотим ли мы воспитать фашиста или пролетария, готовим ли мы акробата или хорошего чиновника. Нас должен

интересовать только самый механизм установления новых реакций, к чьему бы благу эти реакции ни клонились.

Однако есть в этом вопросе некоторая формальная сторона, которая может быть рассмотрена только с психологической точки зрения. Вопрос в психологии должна стоять не о тех или иных конкретных целях воспитания, а о том, какие, вообще, цели могут быть поставлены с научной точки зрения воспитательному процессу. Каковы те условия, наблюдение которых заставит наши цели идти вразрез с воспитательным процессом. Этот вопрос правомочна разрешить психологическая теория воспитания, и только она одна.

Из всего предыдущего мы видели, что воспитательный процесс насквозь конкретен. Он заключается не в чем ином, как в установлении новых связей, причем эта связь бывает всякий раз совершенно вещественна и конкретна. Уже по одному этому понятно, что ставить цели воспитательному процессу можно только конкретные. С научной точки зрения одинаково можно говорить о воспитании фашиста или революционера, акробата или чиновника, ибо во всех этих случаях мы имеем всегда налицо совершенно определенный характер тех реакций, совершенно ясную систему того поведения, точный идеал той деятельности, которые мы хотим осуществить.

Но говорить об отвлеченных идеалах воспитания как о развитии цельной и гармонической личности или культурного и цивилизованного человека с точки зрения научной бессмысленно, ибо это ничего ровно не означает для выбора тех связей, которыми мы должны пользоваться в воспитательном процессе. Научно формулировать цели воспитания – значит совершенно конкретно и точно наметить ту систему поведения, которую мы желаем осуществить в нашем воспитаннике.

И стоит только приглядеться к воспитательным системам в их историческом развитии, чтобы заметить, что цели воспитания на деле всегда были совершенно конкретные и жизненные и отвечали идеалам эпохи, той экономической и социальной структуре общества, которая определяет собой всю историю эпохи. Если на словах эти идеалы, формулировались иначе, то это зависело всякий раз либо от научной беспомощности мыслителя, либо от классового лицемерия эпохи.

Феодализм, который был заинтересован только в воспитании покорных и безропотных рабов, конечно, не мог говорить об этом открыто и должен был прикрываться религиозным учением о спасении души. Так было и во все те эпохи, когда правящий класс эксплуататоров, который командовал и воспитанием, прикрывал

отвлеченными словами истинную цель воспитания. Ныне при обнажении классовых противоречий надобность подобной маскировки миновала, и человек нашей эпохи склонен совершенно конкретно и точно формулировать жизненную цель воспитания.

Надо иметь в виду что воспитание всегда и везде носило классовый характер – сознавалось это или не сознавалось его апологетами или апостолами. Дело в том, что в человеческом обществе воспитание есть совершенно определенная общественная функция, которая всегда направляется интересами господствующего класса, и свобода и независимость малой искусственной воспитательной среды от большой социальной среды есть, в сущности, очень относительные и условные свободы и независимость в известных узких пределах и границах.

Всегда существует известное взаимодействие влияний и связь между большой и малой социальной средой, и вся сложность психологической проблемы воспитания заключается не в чем ином, как в установлении истинных границ этой независимости. Показать и обнаружить классовую природу и содержание всякой воспитательной системы не представляется трудным. Достаточно вспомнить ту образовательную систему царской, русской школы, которая создавала лицеи и институты для дворянства, реальные училища для городской буржуазии, приюты и ремесленные училища для бедноты.

Поэтому с психологической точки зрения бессмысленно говорить о каких-либо отвлеченных и общих целях всякого воспитания вообще. У каждого воспитания есть свои собственные цели, даже у каждого периода воспитания могут быть свои, и в чем бы они ни выражались, они всегда будут формулировать известные стороны и характер того поведения, которое воспитание хочет вызвать к жизни. Только такие цели воспитания могут иметь реальное значение в выборе и направлении воспитательного процесса, ибо только они могут давать правила для отбора нужных воспитательных воздействий и для правильного их комбинирования в стройную педагогическую систему.

**Воспитание как социальный отбор**

Мы вплотную подошли к тому, чтобы окончательно сформулировать на основании всего учтенного материала психологическую природу воспитательного процесса. Однако было бы крайне затруднительно сделать это в одной фразе, так как всякое определение, согласно французской поговорке, есть ограничение, т. е. частичное, одностороннее освещение предмета. Поэтому постараемся взглянуть на воспитание с нескольких важнейших сторон.

Первым приближающим определением воспитания будет указание на то, что воспитательный процесс сводится к установлению и накоплению условных реакций на основе прирожденных и к выработке полезных для приспособления к социальной среде форм поведения. Иначе говоря, воспитание определяется как приспособление наследственного опыта к данной социальной среде.

Но не трудно заметить, что такое определение чрезмерно широко, потому что под понятие воспитания подошла бы всякая новая условная реакция, и мы потеряли бы критерий для различения воспитания от установления новой условной реакции, которую мы замыкаем ежедневно, когда решаемся здороваться с новым знакомым человеком, понимать новое иностранное слово, реагировать на новое событие. С этой точки зрения необходимо отличать воспитание от повседневной жизни.

Нет никакого сомнения в том, что всякое установление в жизни подобной новой реакции есть по существу психологическое воздействие на самого себя, самовоспитательный процесс. Особенно резко это бросается в глаза там, где мы встречаемся не с единичными и случайными установлениями реакций, но с планомерным, целесообразным и длительным процессом выработки новых систем поведения у взрослых людей. Так, когда мы имеем дело с обучением солдат, с обучением новой игре, с какими-нибудь курсами стенографии или машинописи, мы несомненно сталкиваемся с психологическими процессами воспитательной природы, ибо во всех этих случаях идет речь о выработке и установлении новых систем реакций, новых форм поведения.

Однако здесь правильнее было бы говорить для ясности и точности дела скорее о перевоспитании в широком смысле этого слова, чем о воспитании. Различие одного и другого слова несколько отличается от того значения, которое придается им в популярном словоупотреблении. В обычном языке под перевоспитанием, как правило, разумеется коренная переработка, перестройка уже существующих систем реакций. Так принято говорить о перевоспитании преступника, душевнобольного и т. д. Никто не стал бы в обыденной речи говорить о перевоспитании на курсах машинописи или стенографии. С популярной точки зрения мы здесь ничего не перевоспитываем, но сообщаем и вырабатываем как бы новые навыки. Между тем с научной точки зрения во всех этих случаях правильно было бы говорить именно о перевоспитании, так как психологически мы везде имеем установление некоторых новых связей в уже сложившейся системе поведения.

Существенным признаком воспитания следует считать момент неустановленности, текучести, роста, самостоятельного изменения организма. Таким образом, в чистом виде понятие о воспитании применимо только к ребенку, т. е. к растущему и самоизменяющемуся организму. Это совершенно аналогично всем прочим физическим процессам организма. Изменения в организме происходят безостановочно в продолжение всей жизни. Однако те изменения, которые принято называть ростом, имеют совершенно иной биологический смысл. Предназначение и цель их заключаются в подготовке молодого существа к сложной и многообразной жизненной деятельности. Слово "воспитание" применимо только к росту.

Таким образом, воспитание можно определить как планомерное, целесообразное, преднамеренное, сознательное воздействие и вмешательство в процессы естественного роста организма. Следовательно, только то установление новых реакции будет иметь воспитательный характер, которое в той или иной мере вмешивается в процессы роста и направляет их. Следовательно, не все новые связи, замыкающиеся у ребенка, будут воспитательными актами.

Если, уходя из дому, я уславливаюсь с ребенком, где я оставлю для него ключ, этим самым я несомненно замыкаю новую связь у ребенка. Но если эта реакция не имеет никакого иного назначения, кроме того, как помочь ребенку отыскать ключ, она не может быть названа воспитательной с психологической точки зрения. Следовательно, не все, что мы делаем с ребенком, есть воспитание в научном смысле слова.

Отсюда видно, что воспитание может составить предмет и проблему детской психологии. В чем же смысл этого процесса? Его правильнее всего определить как процесс социального отбора. Мы помним, что реакция есть сложный процесс взаимоотношения между миром и человеком, определяемый приспособлением. Поведение есть высшая форма приспособления к среде. Но ребенок обладает множеством социальных возможностей. Из него могут выработаться самые различные личности. "Ребенок, – говорит Франк,– "воображающий" себя разбойником, солдатом или лошадью и "изображающий" из себя эти существа, в действительности более прав, чем его родители или ученые-психологи, видящие в нем только маленькое, беспомощное существо, живущее в детской. Ибо под этой внешностью действительно таится потенциальный запас сил и реальностей, не вмещающихся во внешнепредметную реальность его жизни. В этом маленьком существе действительно

живут силы и стремления и разбойника, и солдата, и даже лошадей; оно фактически есть нечто неизмеримо большее, чем то, чем кажется постороннему наблюдателю" [1917, с. 57). В ребенке потенциально заключено множество будущих личностей, он может стать и тем, и другим, и третьим. Воспитание производит социальный отбор наружной личности. Из человека как биотипа, оно путем отбора формирует человека как социотипа [6, с. 81–93].

***П. Я. Гальперин***

## МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

После исследований Л. С. Выготского и Ж. Пиаже об умственном развитии ребенка в психологии установилось мнение, что в старшем дошкольном и первом школьном возрасте происходит глубокое изменение мышления – переход от его дологических к собственно логическим формам. Правда, Выготский и Пиаже разошлись в оценке роли, какую в этом переходе играет школьное обучение; видимо, потому, что Выготский ориентировался на "хорошее обучение", а Пиаже – на фактически господствующее в школах. Но за этим у обоих скрывалась неясность представлений о деятельности ученика в процессе обучения и возможных изменениях организации этой деятельности. Все многообразие известных в то время форм обучения не позволяло ясно поставить эту проблему.

Лишь после того как вне этой проблемы и вне исследований мышления (и в этом смысле ненамеренно и неожиданно) у нас сложились сначала один, а затем и другой метод "поэтапного формирования" одних и тех же умственных действий и понятий – одних и тех же, но в каждом из них с существенно разными свойствами и, главное, с прозрачной зависимостью между этими свойствами и методами их воспитания, стало понятно, почему эта зависимость прежде оставалась скрытой.

Дело в том, что ранее известные формы обучения, несмотря на внешнее разнообразие, оказались вариантами одного и того же метода, при котором деятельность ученика в процессе овладения новым заданием происходит без достаточного руководства, контролируется главным образом по конечному результату и приходит к нему ощупью. Мы же поставили перед собой другую задачу: выяс-

нить условия, при наличии которых ученик будет действовать так, "как надо", и неизбежно придет к заранее намеченным результатам.

В поисках этих условий, продолжавшихся долго и трудно, незаметно изменился самый порядок исследования. Обычно усвоение нового задания обеспечивается с двух сторон: со стороны учителя – ясным и доходчивым разъяснением этого задания, со стороны ученика – наличием необходимых предварительных знаний и умений; дальнейшее – ответственность за ход и результаты научения – возлагаются на способности (внимание, понимание, память). Мы же решили не полагаться на них и сначала выяснить, какие качества знаний и умений мы хотим получить, и затем подобрать, а если нужно, то и сконструировать условия, которые обеспечивали бы – именно обеспечивали бы – формирование новых знаний и умений с заданными показателями.

Так в конце концов сложилась система условий, которая получила название "поэтапного формирования" и которую лучше назвать "планомерно-поэтапным формированием умственных действий и понятий".

Эта система намечает четыре больших группы условий: формирования достаточной (а лучше – адекватной) мотивации действий ученика; обеспечения правильного выполнения нового действия; воспитания его желаемых свойств и, последняя, его превращения в умственное действие (в его желаемую форму). В каждой из этих групп много условий, которые должны учитываться в определенном четком соотношении…

Достаточно полный (для данного ученика) набор условий, обеспечивающих правильное выполнение нового действия (которое ученик выполнять не умеет), мы называем "схемой полной ориентировочной основы действия" (и кратко записываем – схОдп, в отличие от неполной – схнОд). В записи эта схема получает вид как бы алгоритмического предписания, но в отличие от математического алгоритма схема требует понимания каждого шага и рассчитана на это. Ее основное назначение заключается в том, чтобы раскрыть перед ребенком объективную структуру материала и действия, выделить в материале ориентиры, а в действии – последовательность его отдельных звеньев, чтобы вместе они позволяли ребенку с первого и до последнего шага правильно выполнить все задание.

В самом начале такой записи помещается разъяснение того, для чего нужен конечный продукт действия. Именно его роль

определяет и объясняет те его свойства, которыми этот продукт должен обладать и которые он должен приобрести в результате обработки исходного материала. Затем следуют указания на отдельные части этого продукта (в порядке их выполнения) и отдельные действия, с помощью которых они производятся. В материале выделяются ориентиры, и все действие выполняется замедленно и настолько развернуто, чтобы для ребенка ясно выступили связи между отдельными действиями и теми изменениями материала, которые ими производятся. Все это должно быть не только сказано и показано, но и представлено в четкой, внешней и устойчивой форме – в виде записи на карточке (которую по ее назначению мы называем ориентировочной – ОК).

При таком обучении в каждом целенаправленном действии ясно выступают две особенности его строения. Одна, присущая всякому целенаправленному действию, состоит в разделении ориентировочной и исполнительной части: сначала (с помощью ОК) ребенок ориентируется в задании, а затем выполняет действие. В ходе обучения разделяющая их последовательность все более уменьшается, и обе части, ориентировочная и исполнительная, все более как бы сливаются. И это значит, что, в отличие от бессубъектного действия, всякое целенаправленное действие субъекта обладает бинарной структурой и что в психологии нельзя рассматривать вместо всего действия только одну исполнительную часть (как это нередко делается до сих пор). Именно ориентировочная часть в первую очередь отвечает за ход обучения и качество его результатов. Другая особенность целенаправленного действия, свойственная уже только человеку, состоит в его опосредованности своеобразным психическим орудием – схОдп, которая в записи на ОК представлена даже как "отдельная вещь". В развитии орудий заключаются главные возможности повышения эффективности действия…

Для уверенного воспитания действия его материал и отдельные его звенья должны выполняться или на оригинальных предметах, или на моделях, схемах, чертежах, изображениях, словом, – материально иди материализованно. А это, естественно, выдвигает последующую задачу – "перенести" все действие (в перцептивных, физических и речевых действиях – только их исполнительную часть) в умственный план. Этот внутренний план может быть сформирован только на основе речи, и поэтому только через промежуточные этапы "громкой, социализованной речи" и "внешней речи про себя".

Не только на этих, но и на всех этапах производится "отработка" желаемых свойств действия: его разумности, обобщенности, сознательности, меры овладения и т. д. Эта отработка бывает более или менее длительной – в зависимости от характера прошлого опыта, его содержания, объема и качества. В предельном случае, когда таким опытом практически можно пренебречь, отработка производится на четырех этапах: материального, или материализованного, действия, в громкой социализованной речи, на первом внутреннем этапе – "внешней речи про себя" и, наконец, на заключительном этапе "действия в скрытой речи". На характеристике этих этапов, на средствах отработки действия на каждом из них и показателях достаточности такой отработки, на приемах перехода с одного этапа на другой не будем останавливаться. Ограничимся замечанием, что этот процесс (который обычно называют "интериоризацией", т. е. переносом действия извне во внутренний план) на самом деле на каждом этапе представляет собой воссоздание действия заново. Это, в свою очередь, ведет к необходимости на каждом этапе еще и еще раз отрабатывать действие по всем параметрам и показателям. Но, подчеркиваю, это – только в "абсолютно новом действии", что является, конечно, таким же предельным понятием, как и "абсолютно черное тело" в физике.

Каждый раз действие производится с определенным материалом и, следовательно, в ограниченных условиях. А они воспитывают далеко не все свойства действия, которые мы хотели бы у него воспитать. Чтобы воспитать и другие свойства, подбираются такие типы заданий, на решении которых эти свойства "отрабатываются". По каждому типу подбирается как можно больше задач, варьирующих по трудности и конкретному наполнению, чтобы на их решении обеспечить достижение намеченных показателей. Порядок предъявления заданий намечается заранее. Поскольку схОдп обеспечивает решение задач всех намеченных типов, основным правилом смены заданий становится не переход от более легкого к более трудному, а контрастность заданий, возбуждающая активность детей в работе. Необходимо отметить, что если вначале мы заботимся о развертывании действия и его замедленном выполнении, то в дальнейшем прилагаем не меньше усилий для сокращения процесса ориентировки; оно достигается разными путями и, в частности, сокращением времени, отводимого на общее выполнение задания.

После систематической отработки действия по всем параметрам и на всех уровнях, после его сокращения (особенно на уровне

"внешней речи про себя") умственное действие открывается в самонаблюдении как "чистая мысль"… Этот феномен, вызывающий столько споров, но сам по себе бесспорный, мы получаем регулярно. Технология его становления не только делает его "понятным", но открывает путь к решению еще двух проблем психологии: проблемы собственно психологического "механизма" психических явлений и проблемы строго причинного и собственно психологического их объяснения. В данной статье нас интересует другое.

Обучение новому действию на схОдп, представленной на ОК, чрезвычайно облегчает задачу ребенка. Действие включается в систему его интересов (самый первый этап составляет "формирование мотивационной основы действия"), на ОК в легко обозримой и легко читаемой записи открывается общая перспектива предстоящего действия, содержание каждого из его звеньев, их последовательность и связь между ними; ребенок видит, с чего начинать, к чему вести, что и как делать на каждом отрезке пути. Каждое из этих указаний ОК сделаны для него посильными и по ориентировке, и по исполнению; каждое из этих указаний соотнесено с определенными ориентирами материала. И ничего не нужно предварительно заучивать, чтобы потом выполнять по памяти! Задача усвоения переносятся на непроизвольную память, которая управляется по тому показателю, насколько ребенок может обходиться без опоры: сначала на ОК, потом – без ее проговаривания вслух и, наконец, без проговаривания "про себя" (и, следовательно, без разделения последовательных звеньев действия).

Благодаря такой организации процесса новое действие (а на его основе – представления и понятия о его объектах) формируется гораздо легче и скорей, чем в традиционных формах обучения. Несмотря на замедленное выполнение вначале (когда главное заключается в образовании и сохранении правильной структуры действия), общее время обучения оказывается гораздо короче, чем отводимое по традиционной программе. Немалая доля этого сокращения получается за счет исключения проб и ошибок в начальный, длительный и трудный период обычного становления действия.

Благодаря такому облегчению новое действие, а с ним представления и понятия становятся доступны гораздо в более раннем возрасте [7].

*П. Я. Гальперин*

# О МЕТОДЕ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

Наш метод больше известен как метод "поэтапного формирования умственных действий". Почему "умственных действий"? Сопоставим два крайних положения: одно – начальное, когда ребенок может выполнить новое действие (сложение, звуковой анализ слова или, наоборот, слияние его звуков и т. д.) только с опорой на внешние объекты и внешние манипуляции с ними, и второе – заключительное, когда то же самое действие ребенок выполняет уже в уме и как бы автоматически (но "с пониманием"!). Первое – материальное действие, последнее – это уже, пожалуй, и не действие (хотя бы только представляемое), а скорее лишь мысль о действии – мысль, в которой исходное чувственное содержание действия становится далеким адресатом, сама же она представляется чем-то "чисто психическим". Но в этом случае предметное действие и мысль о нем составляют конечные звенья единого процесса и в своей генетической преемственности намечают картину некоего преобразования материального процесса в процесс психический. Перед нами как бы приоткрывается тайна возникновения – не психического вообще, но – конкретного психического процесса, а следовательно, и возможность увязать и объяснить то, что до сих пор оставалось безнадежно разделенным и недоступным пониманию: действительное содержание психических "актов" их "явления" в самонаблюдении, функции этого явления и его подлинные механизмы. Конечно, это только гипотеза, но такая гипотеза стоила того, чтобы ее проверить! И с ее проверки началось изучение умственных действий, точнее их формирования.

Приступая к этой задаче, мы чувствовали себя слишком беспомощными, чтобы изобретать модели еще неизвестного процесса, и поэтому решили держаться реальных фактов – обучения разным умственным действиям в школе. А в школе, как и в жизни, действия производятся не ради самого исполнения, а для того, чтобы получить определенный результат. И в зависимости от успеха, с каким выполняется действие в разных условиях, ребенку ставят отметки, баллируют его умение. Этим де-факто признаются два важных положения: 1) действие ребенка может иметь разные качества и 2) задача обучения состоит в том, чтобы воспитывать действия с определенными, заранее намеченными свойствами.

Очевидно, различия одного и того же действия у разных детей получаются от разного понимания этого действия и неодинакового умения выполнять его в разных условиях. "Понимание" и "умение" – это субъективные обозначения двух основных частей предметного действия. Одну из них, которую суммарно называют "пониманием", по ее объективной роли в действии мы называем ориентировочной; к ней относятся: составление картины обстоятельств, наметка плана действия, контроль и коррекция его исполнения. Вторую часть предметного действия составляет самое исполнение ("умение"), которое, хотя и зависит от ориентировочной части, не может быть сведено к ней.

Ориентировочная часть является управляющей инстанцией и в основном именно от нее зависит качество исполнения. Если составить набор ситуаций, где по плану обучения это действие должно применяться, они наметят совокупность требований к формируемому действию, а вместе с ними – совокупность свойств, отвечающих этим требованиям и подлежащих формированию.

Итак, задача заключается не просто в том, чтобы сформировать действие, а в том, чтобы сформировать его с определенными заранее намеченными свойствами. Такая задача решительно меняет общую стратегию исследования: вместо изучения того, как идет формирование действия, теперь выдвигается требование – выяснить, а если нужно, то создать условия, обеспечивающие формирование действия с заданными свойствами. В отношении навыков, к примеру, это означало бы: не устанавливать "кривую проб и ошибок", а, наоборот, подбирать условия, которые устранили бы ошибки и уверенно воспитывали бы заданные показатели действия.

Разница между этими двумя путями исследования заключается в том, что в первом случае мы только констатируем результат – постепенное снижение ошибок, – но принципиально мы не можем выяснить ни той "промежуточной", центральной деятельности, от которой непосредственно, прежде и больше всего зависит исполнение, всех – именно всех! – условий, от которых зависит сама эта деятельность. Во втором же случае каждая ошибка рассматривается нами как задача – найти ориентир, позволяющий не делать этой ошибки; такое восстановление ориентиров продолжается до тех пор, пока совокупность их не обеспечит испытуемому (обладающему необходимыми предварительными знаниями и умениями, но не умеющему выполнить новое действие) возможность выполнять новое действие правильно с первого раза.

В результате этих исследований было установлено следующее:

а) вместе с действиями формируются чувственные образы и понятия о предметах этих действий. Формирование действий, образов и понятий составляет разные стороны одного и того же процесса. Более того, схемы действий и схемы предметов могут в значительной мере замещать друг друга в том смысле, что известные свойства предмета начинают обозначать определенные способы действия, а за каждым звеном действия предполагаются определенные свойства его предмета;

б) умственный план составляет только один из идеальных планов. Другим является план восприятия. Возможно, что третьим самостоятельным планом деятельности отдельного человека является план речи. Во всяком случае, умственный план образуется только на основе речевой формы действия;

в) действие переносится в идеальный план или целиком, или только в своей ориентировочной части. В этом последнем случае исполнительная часть действия остается в материальном плане и, меняясь вместе с ориентировочной частью, в конечном счете превращается в двигательный навык;

г) перенос действия, в идеальный, в частности, в умственный план совершается путем отражения его предметного содержания средствами каждого из этих планов и выражается многократными последовательными изменениями формы действия;

д) перенос действия в умственный план, его интериоризация, составляет только одну линию его изменений. Другие неизбежные и не менее важные линии составляют изменения: полноты звеньев действия, меры их дифференцировки, меры овладения ими, темпа, ритма и силовых показателей. Эти изменения обусловливают, во-первых, смену способов исполнения и форм обратной связи, во-вторых, определяют достигнутые качества действия. Первые из этих изменений ведут к преобразованию идеально выполняемого действия в нечто, что в самонаблюдении открывается как психический процесс; вторые позволяют управлять формированием таких свойств действия, как гибкость, разумность, сознательность, критичность и т. д.

После исследований В. Кёлера не приходится сомневаться, что разумность действия есть характеристика вполне объективная. Ее меру мы определяем тем, насколько ребенок ориентирует действие на его существенные, внешние, объективные условия. Естественно, мы стремились как можно полнее обеспечить разум-

ность действия и однажды так близко подошли к решению этой задачи, что получили совершенно новый тип процесса. Пробы и ошибки, столь характерные для традиционного формирования действий, стали редкими и случайными, длительность формирования резко сократилась (за счет самого большого и трудного периода становления "правильного" действия), колебания в качестве отдельных исполнений были незначительными; существенно возрос перенос, изменилось и само отношение учащихся к процессу учения.

Этот новый тип формирования действий и понятий мы назвали вторым по сравнению с обычным, широкоизвестным, "исторически" первым.

Преимущества учения по второму типу по сравнению с первым очевидны и значительны, особенно когда задача ограничена усвоением отдельных заданий. Но в школьном обучении задания обычно относятся к определенной области и составляют более или менее длинный ряд. По отношению к такому ряду ясно выступает основной недостаток учения по второму типу: для каждого нового задания ориентировочную основу действия (т. е. совокупность условий, на которые фактически ориентируется обучающийся при выполнении действия) приходится указывать заново (перенос остается существенно неполным), а находится она эмпирически (проверкой того, насколько предлагаемые ориентиры устраняют ошибки обучающегося). Этот недостаток второго типа учения выдвинул перед нами новую задачу: воспитать умение составлять полную ориентировочную основу для новых заданий, по крайней мере, из определенной и ограниченной области. Очевидно, для этого необходимо вооружить обучающегося таким методом анализа, чтобы он мог для любого явления из этой области самостоятельно составить полную ориентировочную основу действия. Очевидно, далее, что такой анализ должен быть ориентирован: 1) на "основные единицы" материала данной области и 2) на общие правила их сочетания в конкретные явления. Соответственно этому на первых объектах новой области обучающийся овладевает двумя методами: методом выделения основных единиц конкретных объектов и методом характеристики их сочетания в этих объектах. В результате составляется полная ориентировочная основа этого объекта, которая от полной ориентировочной основы второго типа, имеющей эмпирический характер, отличается рациональной природой. А на основе такой полной и рациональной ориентировочной основы происходит усвоение действий и понятий, связанных с изучаемым объектом.

Такого рода обучение, названное нами третьим типом, впервые удалось осуществить для написания букв и слов. Даже по сравнению со вторым типом результаты третьего типа обучения во всех отношениях оказались настолько лучше, что в целях обобщения мы поставили себе задачей перенести этот тип учения на существенно отличный материал – на грамматический анализ слов и первые арифметические действия и понятия [21, с. 97–101].

***В. В. Давыдов***

## ПРОБЛЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ: ОПЫТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

… Как отмечалось выше, при обучении в массовой школе доминирующее значение нередко приобретает эмпирическое мышление школьников; поэтому случаи обобщения с места (т. е. теоретического обобщения) наблюдаются чаще всего у способных школьников, умеющих "принимать" от учителя или даже ставить самостоятельно учебную задачу и могущих решать ее посредством анализа. Вместе с тем необходимо отметить, что при организации в школе процесса усвоения в форме развернутой и полноценной учебной деятельности, важнейшим компонентом которой служит учебная задача, у большинства детей будут развиваться аналитические средства ее решения на основе обобщения, носящего теоретический характер.

Рассмотрим содержание таких понятий, как "учебная задача" и "учебная проблема" (второе понятие было введено в теории проблемного обучения). Прежде всего следует отметить, что до сих пор отсутствует четкое разграничение понятий "задача" и "проблема". Например, у С. Л. Рубинштейна в одних случаях эти понятия используются как однопорядковые, в других – задача истолковывается как словесно сформулированная проблема. По нашему мнению, достаточно четкого разграничения содержания этих понятий не сделал и М. И. Махмутов в своей монографии по проблемному обучению. Вместе с тем в этой книге дается следующая характеристика учебной проблемы: "Учебная проблема понимается нами как отражение (форма проявления) логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление

умственного поиска, пробуждающее интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведущее к усвоению нового понятия или нового способа действия".

Если учесть то обстоятельство, что учебная задача, как было показано выше, стимулирует мышление школьников к объяснению еще неизвестного, к усвоению новых понятий и способов действия, то станет понятным, что общий смысл и общая роль учебной задачи в процессе усвоения в принципе будут те же, что и у учебной проблемы. Как утверждают специалисты проблемного обучения, знания "не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации". Учебная деятельность в своей основе также нацелена на то, чтобы школьники усваивали знания в процессе самостоятельного решения учебных задач, которое позволяет им раскрыть условия происхождения этих знаний. Отметим, что проблемное обучение, как и учебная деятельность, внутренне связано с теоретическим уровнем усвоения знаний и с теоретическим мышлением.

Таким образом, теория учебной деятельности и теория проблемного обучения по ряду своих основных идей и понятий достаточно близки друг к другу (правда, это не исключает некоторых значительных расхождений между этими теориями при интерпретации содержания ряда понятий).

Выше уже неоднократно говорилось о том, что учебная задача решается школьниками путем выполнения определенных действий. Назовем эти учебные действия:

· преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;

· моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме;

· преобразование модели отношения для изучения его свойств в "чистом виде";

· построение системы частных задач, решаемых общим способом;

· контроль за выполнением предыдущих действий;

· оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Каждое такое действие состоит из соответствующих операций, наборы которых меняются в зависимости от конкретных условий решения той или иной учебной задачи (как известно, действие соотносится с целью задачи, а его операции – с ее условиями).

Школьники первоначально, естественно, не умеют самостоятельно формулировать учебные задачи и выполнять действия по их решению. До поры до времени им помогает в этом учитель, но постепенно соответствующие умения приобретают сами ученики (именно в этом процессе у них формируется самостоятельно осуществляемая учебная деятельность, умение учиться).

В психологии выявлены и описаны некоторые существенные особенности исходной формы учебных действий. Эта форма состоит в совместном выполнении группой школьников под руководством учителя распределенных между ними учебных действий. Постепенно происходит интериоризация этих коллективно распределенных действий, превращение их в индивидуально осуществляемое решение учебных задач (соответствующие исследования проводились применительно к преподаванию математики, физики, грамматики, изобразительного искусства).

Рассмотрим основные особенности учебных действий. Исходным и, можно сказать, главным действием является преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого всеобщего отношения того объекта, который должен быть отражен в соответствующем теоретическом понятии. Важно отметить, что речь здесь идет о целенаправленном преобразовании условий задачи, направленном на поиск, обнаружение и выделение вполне определенного отношения некоторого целостного объекта. Своеобразие этого отношения состоит в том, что, с одной стороны, оно является реальным моментом преобразуемых условий, с другой – выступает как генетическая основа и источник всех частных особенностей целостного объекта, т. е. его всеобщим отношением. Поиск такого отношения составляет содержание мыслительного анализа, которое в своей учебной функции выступает первоначальным моментом процесса формирования требуемого понятия. Вместе с тем следует иметь в виду, что рассматриваемое учебное действие, в основе которого лежит мыслительный анализ, вначале имеет форму преобразования предметных условий учебной задачи (это мыслительное действие первоначально осуществляется в предметно-чувственной форме).

Следующее учебное действие состоит в моделировании выделенного всеобщего отношения в предметной, графической или буквенной форме. Важно отметить, что учебные модели составляют внутренне необходимое звено процесса усвоения теоретических знаний и обобщенных способов действия. При этом не

всякое изображение можно назвать учебной моделью, а лишь такое, которое фиксирует именно всеобщее отношение некоторого целостного объекта и обеспечивает его дальнейший анализ. Поскольку в учебной модели изображается некоторое всеобщее отношение, найденное и выделенное в процессе преобразования условий учебной задачи, то содержание этой модели фиксирует внутренние характеристики объекта, ненаблюдаемые непосредственно. Можно сказать, что учебная модель, выступая как продукт мыслительного анализа, затем сама может являться особым средством мыслительной деятельности человека.

Еще одно учебное действие состоит в преобразовании модели с целью изучения свойства выделенного всеобщего отношения объекта. Это отношение в реальных условиях задачи как бы "заслоняется" многими частными признаками, что в целом затрудняет его специальное рассмотрение. В модели это отношение выступает зримо и, можно сказать, "в чистом виде". Поэтому, преобразовывая и переконструируя учебную модель, школьники получают возможность изучать свойства всеобщего отношения как такового, без "затемнения" привходящими обстоятельствами. Работа с учебной моделью выступает как процесс изучения свойств содержательной абстракции всеобщего отношения.

Ориентация школьников на всеобщее отношение изучаемого целостного объекта служит основой формирования у них некоторого общего способа решения учебной задачи и тем самым формирования понятия об исходной "клеточке" этого объекта. Однако адекватность "клеточки" своему объекту обнаруживается тогда, когда из нее выводятся многообразные частные его проявления. Применительно к учебной задаче это означает выведение на ее основе системы различных частных задач, при решении которых школьники конкретизируют ранее найденный общий способ, а тем самым конкретизируют и соответствующее ему понятие ("клеточку"). Поэтому следующее учебное действие состоит в выведении и построении определенной системы частных задач.

Благодаря этому действию школьники конкретизируют исходную учебную задачу и тем самым превращают ее в многообразие частных задач, которые могут быть решены единым (общим) способом, усвоенным при осуществлении предыдущих учебных действий. Действенный характер этого способа проверяется именно при решении отдельных частных задач, когда школьники подходят к ним как к вариантам исходной учебной задачи и сразу, как бы "с

места" выделяют в каждой из них то общее отношение, ориентация на которое позволяет им применять ранее усвоенный общий способ решения.

Рассмотренные учебные действия в сущности все вместе направлены на то, чтобы при их выполнении школьники раскрывали условия происхождения усваиваемого ими понятия (зачем и как выделяется его содержание, почему и в чем оно фиксируется, в каких частных ситуациях оно затем проявляется). Тем самым это понятие как бы строится самими школьниками, правда, при систематически осуществляемом руководстве учителя (вместе с тем характер этого руководства постепенно меняется, а степень самостоятельности школьника постепенно растет).

Большую роль в усвоении школьниками знаний играют учебные действия контроля и оценки. Так, контроль состоит в определении соответствия других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Контроль позволяет ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий решаемой задачи и получаемого результата. Благодаря этому контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения.

Действие оценки позволяет определить, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели. Вместе с тем оценка состоит не в простой констатации этих моментов, а в содержательном качественном рассмотрении результата усвоения (общего способа действия и соответствующего ему понятия), в его сопоставлении с целью. Именно оценка "сообщает" школьникам о том, решена или не решена ими данная учебная задача.

Выполнение действий контроля и оценки предполагает обращение внимания школьников к содержанию собственных действий, к рассмотрению их оснований с точки зрения соответствия требуемому задачей результату. Такое рассмотрение школьниками оснований собственных действий, называемое рефлексией, служит существенным условием правильности их построения и изменения. Учебная деятельность и отдельные ее компоненты (в частности, контроль и оценка) осуществляются благодаря такому основополагающему качеству человеческого сознания, как рефлексия…[8].

*В. В. Давыдов*

## ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Всестороннее развитие человека внутренне связано с формированием у него основ современного научно-теоретического мышления. С точки марксистско-ленинской философии, лишь диалектическое мышление удовлетворяет требования современной науки.

Известно, что любая форма собственно-теоретического мышления требует от человека ориентации не только на содержание, но и на форму построения знаний. На философском языке это называется "рефлексией" на собственные познавательные процессы. Ф. Энгельс отмечал, что у человека общие с животными все виды рассудочной деятельности (индукция, дедукция, абстрагирование, анализ, синтез, эксперимент). "Наоборот, диалектическое мышление, – писал Ф. Энгельс, – именно потому, что оно имеет своей предпосылкой исследование природы самих понятий – возможно только для человека...".

"Исследование природы самих понятий" специфично для современного научно-теоретического мышления, изучающего целостные системы объектов. Анализ такой системы обнаруживает в ней некоторую простую связь, выступающую в роли генетически исходной основы для всех частных проявлений. Эта исходная связь служит всеобщим существенным источником реальной целостной системы. Одна из первых задач теоретического мышления, как раз и состоит в выделении такой существенной связи (в ее абстрагировании), а затем в мысленном сведении к ней всех проявлений объекта (в их обобщении).

Следующая задача теоретического мышления состоит в выяснении происхождения частных сторон системы из ее всеобщего основания, а тем самым в понимании и объяснении их. Такое мысленное восхождение от всеобщего ко все более многообразным его проявлениям называется в диалектической логике "способом восхождения от абстрактного к конкретному". Этот способ, по словам К. Маркса, выступает как единственно правильный в научном отношении способ воспроизведения действительности в мышлении.

Научное, теоретическое понятие, реализующее этот способ, отражает процессы превращения всеобщей связи в ее многообразные частные формы. Оно служит способом мысленного просле-

живания их происхождения, средством выведения частного из всеобщего. В свою очередь, теоретическое понятие опирается на теоретическое обобщение. Проф. С. Л. Рубинштейн выделил две характерные черты теоретического обобщения:

1) оно выполняется при таком анализе какого-либо одного конкретного факта (события, задачи), который обнаруживает внутреннюю связь его частных проявлений;

2) исходя из знания этой связи человек затем сразу, как бы "с места", обобщает все другие факты (события, задачи) данного круга. Здесь человеку не требуется длительное сравнение многих сходных фактов для их постепенного обобщения (такое сравнение – черта эмпирического обобщения).

На наш взгляд, эти особенности диалектического мышления необходимо учитывать не только в научных исследованиях, но и при построении всего учебного процесса на любой ступени образования, если его специально ориентировать на формирование у учащихся развитых познавательных способностей и творческой самостоятельности.

Однако на начальных стадиях научного познания, а также в повседневной жизни и до сих пор еще в обучении в основном используются "элементарные методы" мышления, подробно излагаемые в традиционной формальной логике. Согласно ее теории человек путем постепенного сравнения многих предметов обнаруживает в них одинаковые свойства, которые затем абстрагирует и обозначает словом. Такое общее свойство становится содержанием понятий. Оно позволяет однозначно отличать предмет одного класса от предметов других классов. Благодаря этому можно систематизировать и классифицировать окружающие предметы и явления. Функции такого понятия существенно другие, чем функции научно-теоретического понятия.

Основные процессы повседневной мыслительной деятельности лежат в пределах этой формально-логической схемы, которая в специальной литературе называется эмпирической теорией абстрагирования, обобщения и образования понятий. В пределах этой теории отсутствует качественное различие между житейскими и научными понятиями. Они отличаются здесь лишь по объему и систематизированности сведений, в принципе одинаково доступных и повседневному, и научному опыту. Иными словами, здесь нет описания своеобразия научного отношения к объекту.

Анализ многих современных работ по педагогической психологии, дидактике и методике обнаруживает тот факт, что в подходе

к абстракции, обобщению и понятию авторы этих работ руководствуются именно этой эмпирической теорией. Она вошла в плоть и кровь убеждений авторов методических пособий и психологов. Вся "технология" частных методик (подчеркиваем – вся!) так или иначе реализует общие установки этой теории или многообразные сведения их. Таким следствием является то, что в преподавании не различаются формы житейских и научных понятий. Это приводит к абсолютизации эмпирического опыта учащихся. Далее, в преподавании преувеличивается роль иллюстративной наглядности, а также действия сравнения при образовании понятий.

Связь психологии и дидактики с эмпирической теорией понятия сложилась давно и, обусловлена историческими факторами, выражающими цели массового образования прошлых веков. Важно отметить, что эта теория описывает лишь "элементарные методы" мышления, не специфические для человека. Она не раскрывает формы подлинно человеческого уровня теоретического мышления. Любая система образования формирует у учащихся определенный тип мышления. И постольку, поскольку это действительно удается традиционной системе образования всех ступеней, она прививает учащимся лишь эмпирическое мышление. Эта система не обеспечивает формирования у них собственно-теоретического мышления. Для этого у нее нет соответствующих психологических и дидактических средств организации познавательного опыта учащихся. Традиционная психология и дидактика, опирающаяся на эмпирическую теорию понятия, не могут разрешить перспективные задачи современного образования, в котором неуклонно повышается вес научных знаний и требуется развитое теоретическое мышление. Постановка, а тем более разрешение этих задач предполагает создание "другой модели мышления", чем та, которую традиционная психология и дидактика заимствовали из эмпирической теории. Эту новую "модель" психологи и дидакты могут и должны получить в диалектической логике.

Таким образом, наиболее перспективная проблема умственного развития учащихся состоит в изучении условий замены типа мышления, который проектируется системой традиционного образования, в изучении условий формирования у учащихся основ теоретического мышления.

В течение нескольких лет наш исследовательский коллектив проводит экспериментальное обучение математике, грамматике и биологии на разных этапах школьного образования. В ходе такого обучения его содержание, и методы по сравнению с обычными ме-

няются так, чтобы в максимальной степени повысить требования к теоретическому мышлению учащихся, обнаруживающему и одновременно формирующемуся в процессе усвоения соответствующих знаний.

В настоящее время уже накоплен опыт, позволяющий сформулировать некоторые общие принципы построения таких учебных предметов, содержание которых адекватно формированию у учащихся основ теоретического мышления. Укажем некоторые из этих принципов.

Все понятия, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, должны усваиваться учащимися путем рассмотрения таких условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми (иными словами, понятия не даются как "готовое знание").

Усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями. Последние должны быть выведены из абстрактного, как из, своей единой основы. Этот принцип вытекает из установки на выяснение происхождения понятий и соответствует требованиям восхождения от абстрактного к конкретному.

При изучении предметно-материальных источников тех или иных понятий учащиеся прежде всего должны обнаружить генетически исходную, всеобщую связь, определяющую содержание и структуру всего объекта данных понятий.

Эту связь необходимо воспроизвести в особых предметных, графических или знакомых моделях, позволяющих изучать ее свойства в "чистом виде".

У всех учащихся нужно специально сформировать такие предметные действия, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем изучать ее свойства.

Учащиеся должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане.

Конкретные исследования показывают, во-первых, что в настоящее время можно вести преподавание различных дисциплин, ориентирующееся на зачатки теоретического мышления у учащихся, и, во-вторых, такое преподавание, если оно проводится систематически, действительно способствует развитию у них основ научного мышления. Было бы целесообразным проверить эти возможности не только в общеобразовательной школе, но и в различных формах производственного обучения [21, с. 203–207].

*А. Б. Добрович*

## ПРЯМЫЕ МЕТОДЫ УГАШЕНИЯ КОНФЛИКТА

Для любой группы конфликт между двумя или несколькими ее членами – помеха нормальному общению и совместному труду. Поэтому то, что ссорящимся кажется их "личным делом", в действительности затрагивает всех. И возникает необходимость угашения конфликта. Желательно по крайней мере "перемирие" враждующих, причем на основе такого компромисса между ними, который бы, во-первых, не шел вразрез с общими этическими нормами, а во-вторых, не ущемлял человеческое достоинство обеих сторон. Миссия примирения конфликтующих обычно лежит на старшем (по положению или по возрасту) лице – на преподавателе, руководителе, общественном лидере.

Широко распространены *прямые* методы угашения конфликта. Вот их примерный и весьма краткий перечень.

1. Руководитель поочередно приглашает к себе враждующих и просит каждого изложить суть и причины столкновения. При этом он пресекает любую попытку очернения одного человека другим и требует фактов, только фактов, а не эмоций. "Все плохое, что вы хотели бы сказать об Иване Ивановиче, надо говорить при нем, а не за глаза. Я еще предоставлю вам такую возможность". Далее руководитель, насколько это удается, уточняет факты. Как только он, независимо от суждений самих конфликтующих, приходит к определенному решению, он вызывает обоих, просит их в его присутствии высказать все, что они считают нужным, прерывает нередко вспыхивающую при этом ссору между ними и объявляет им свое решение. Оно может оказаться в пользу одного; либо не в пользу обоих; в любом случае руководитель прям, деловит и основывается на авторитете этических традиций и официальных установлений, существующих в нашем обществе. Его решение служит сигналом: инцидент исчерпан, и возвращаться к нему – значит отнимать время и энергию у занятых людей.

2. Педагог или руководитель предлагает конфликтующим высказать свои претензии друг к другу при группе, на собрании. Последующее решение он принимает на основе выступлений участников собрания по данному вопросу, и теперь это решение объявляется недовольному (или обоим, если оба недовольны) от лица группы, т. е. как суждение объективное и не подлежащее дальнейшей дискуссии.

3. Если конфликт, несмотря на указанные меры, не утихает, руководитель или педагог прибегает к санкциям в отношении конфликтующих (одного из них либо обоих): от повторных критических замечаний (с глазу на глаз и при группе) до административных взысканий (коль скоро конфликт наносит ущерб учебному или производственному процессу).

4. Если и это не помогает, руководитель изыскивает способ развести конфликтующих (по разным классам, цехам и т. п.). Можно было бы привести много примеров того, как участники конфликта, будучи людьми самокритичными и принципиальными, под влиянием прямых мер угашения конфликта меняли либо смягчали свои враждебные установки в отношении друг друга, помогая коллективу тем самым вернуться к здоровой "психологической атмосфере" совместной деятельности. Бывают, однако, и обратные случаи, когда прямое давление руководителя или группы на враждующих людей лишь "загоняет вглубь" их взаимное ожесточение. Выражаясь языком медиков, "болезнь" в подобных ситуациях не излечивается, а переходит в хроническую форму…

Поэтому более эффективными оказываются подчас *косвенные* методы угашения конфликта – приемы, в немалом количестве накопленные в практике психотерапевтов и психологов. Особенно богата такими приемами так называемая "семейная" психотерапия и психокоррекция: деятельность по налаживанию и восстановлению расстроенных внутрисемейных отношений.

Познакомим читателя с некоторыми принципами косвенного угашения конфликтов [9].

***А. Б. Добрович***

## КОСВЕННЫЕ МЕТОДЫ УГАШЕНИЯ КОНФЛИКТА (ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ОБЩЕНИЯ)

**Принцип "выхода чувств".** По наблюдению одного из видных современных психотерапевтов К. Роджерса, если человеку дать беспрепятственно выразить свои отрицательные эмоции, то постепенно они "сами собой" сменяются положительными. Действительно, когда специалист по семейной психотерапии предоставляет женщине, находящейся у него на приеме, высказать о своем муже самые резкие суждения, даже чудовищно обидные и несправедливые, после такого

монолога, длящегося иногда час и более, женщина, как правило, вздохнув, говорит: "Вообще-то он мог бы быть лучше, у него есть неплохие качества…" (И далее следует перечисление этих качеств.)

Реализация данного принципа требует от психолога (или лица, выполняющего функцию психолога) профессионального терпения и способности эмоционально поддерживать собеседника. Казалось бы, нет ничего сложного в том, чтобы педагог выслушивающий сетования Коли на Толю, попросту молчал и время от времени кивком головы, мимикой подтверждал: "Понимаю, внимательно слушаю". Но чаще всего педагог не выдерживает, обрывает Колю, если его занесло бог знает куда, поправляет, взывает к логике, к совести и т. п. А ведь все это следовало бы попросту отложить на час или на другую встречу. И тогда Коля, более или менее умиротворенный за счет "выхода чувств", легче принял бы разумные и человечные доводы педагога.

Почему-то мы убеждены, что внимательно слушать – значит выражать согласие собеседнику. Какое же может быть "согласие", если тот говорит вздорные, возмутительные вещи?… Но в действительности (и это знает любой психотерапевт-практик) вполне возможно, слушая, демонстрировать партнеру сочувственное понимание, которое тем не менее еще не гарантирует вашего согласия с ним.

**Принцип "эмоционального возмещения".** Человек, обращающийся к вам с сетованиями на своего недруга, должен рассматриваться (пусть это звучит парадоксально) как страдающее лицо. Пусть вам совершенно ясно, что поистине пострадавшим является не он, а именно его недруг. Внутренняя картина ситуации, сложившаяся у вашего собеседника, именно его выставляет страдальцем. И чем более он не прав, тем активнее выгораживает себя перед собственной совестью в качестве "мученика" и "жертвы".

Со страданием следует считаться, будь оно даже "неправедным". Показав, что вы считаетесь с этим, вы уже "эмоционально возмещаете" удрученное душевное состояние собеседника. Его в особенности согревает уместно ввернутое в беседу слово похвалы… Похвалы?! Но если он заслуживает как раз порицания, наказания?… Что ж, он должен сполна получить то, чего заслуживает. Но доброе слово этому совсем не помеха. Напротив, оно ключ к его совести. Надо только знать, каковы его действительные хорошие черты. И тогда обращение к нему прозвучит, например, так: "Вы ведь вообще человек тонкий, обостренно воспринимающий поэзию, музыку. Как же это вас бес попутал быть таким грубым и жестоким в конфликте с Н. Н.?"

Или так: "Знаете ли вы старинную мудрость о том, что из двух спорящих не прав тот, кто умней?… А вас, кстати, все считают умным человеком".

Или так: "У тебя, Нина, чудесные, одухотворенные глаза, добрая улыбка. Если бы ты видела себя в зеркале в тот момент, когда оскорбляла Н. Н. Злоба никому не к лицу, а тебе – в особенности".

Подчеркнем: льстить конфликтующему не надо, лесть легко распознается, льстец вызывает открытое или тайное презрение собеседника. Надо сказать о том хорошем, что в человеке действительно есть. Ведь что-нибудь есть!..

Этого бывает достаточно, чтобы вызвать целую "лавину" раскаяния и выражений искренней готовности пойти на мировую.

**Принцип "авторитетного третьего".** Состояние конфликта резко искажает взаимовосприятие враждующих и делает их ролевые ожидания друг к другу весьма тенденциозными. Оля, находящаяся в затяжной ссоре с Наташей, уже не в состоянии принять от нее невольную похвалу, неожиданное одобрение. Оле в этом слышится скрытая издевка либо мерещится хитрый Наташин замысел: усыпить ее бдительность, "расслабить", а там нанести новый удар по самолюбию!..

Примиряющее, доброе мнение одного из противников о другом может теперь быть передано лишь через третье лицо, авторитетное для обоих. Это лицо психологу приходится изыскать, проинструктировать и "подослать" к кому-то из двух враждующих с весьма деликатной миссией… Все погибло, если человек догадается, что его хотят таким образом психологически обработать. Третье лицо должно 99 % своего общения с Олей посвятить темам, которые для них взаимно интересны, и лишь один процент – "ударной" реплике, звучащей вскользь и как бы случайно вырвавшейся.

Для обиженного человека положительное суждение о нем со стороны обидчика – это толчок его собственным мыслям в направлении поисков межличностного компромисса.

**Принцип "обнажения агрессии".** Психолог (или лицо, выступающее в этой функции) намеренно предоставляет враждующим возможность выразить свою неприязнь друг к другу. На людях это следует делать исключительно в замаскированном виде: можно "столкнуть" партнеров конфликта в спортивном состязании, в диспуте, игре, трудовом соревновании.

Прямая форма "обнажения агрессии" реализуется таким способом: психолог побуждает партнеров конфликта ссориться в его присутствии и достаточно длительное время не пресекает ссоры.

Как правило, при третьем лице она не достигает таких крайностей, чтобы пришлось в буквальном смысле слова разнимать враждующих. Дав им выговорить самое "наболевшее", психолог не отпускает их, а продолжает работу на основе одного из принципов, следующих ниже.

**Принцип "принудительного слушания оппонента".** Психолог побуждает конфликтующих ссориться в его присутствии, а затем останавливает ссору и подает следующую инструкцию: "Каждый из вас, прежде чем ответить оппоненту, должен с предельной точностью повторить его последнюю реплику". Далее психолог, вмешиваясь в диалог, настойчиво требует выполнения инструкции. Обычно при этом обнаруживается, что ссорящиеся не в состоянии правильно воспроизвести реплики друг друга, поскольку каждый слышит в основном себя, а обидчику приписывает тон и слова, которых в действительности не было. Фиксируя на этом внимание конфликтующих (иногда полезно прибегнуть к помощи магнитофона), психолог принуждает их к добросовестному слушанию друг друга. Непривычность такой ситуации уменьшает накал взаимного ожесточения и способствует росту самокритичности спорящих.

**Принцип "обмена позиций".** Психолог останавливает развернувшуюся на его глазах ссору, просит враждующих, например Колю и Толю, поменяться местами, на которых они до сих пор сидели, а затем подает следующую инструкцию: "Толя должен вообразить себе, что он Коля, и от имени Коли высказать Толе все обвинения, какие приходят в голову". Далее аналогичное по смыслу требование предъявляется Коле. В иных случаях этот прием впервые побуждает конфликтующих взглянуть на ссору глазами оппонента. Казалось бы, такой взгляд "со стороны другого" соответствует элементарным нормам, азбучным истинам общения. Тем не менее людям, охваченным гневом и обидой, он дается с большим трудом и преимущественно – в ситуации профессионального вмешательства в их конфликт извне. Описанного приема иногда бывает достаточно, чтобы в рамках "семейной" психотерапии примирить месяцами (и даже годами) конфликтующих супругов. Можно думать, что прием обладает универсальной эффективностью, т. е. уместен при угашении конфликтов любого типа.

**Принцип "расширения духовного горизонта" спорящих.** Побуждая конфликтующих длительно ссориться в его присутствии, психолог тем или иным способом протоколирует ссору (желательно использование магнитофона, в некоторых психотерапевтических

центрах имеется даже видеомагнитофон для подобных целей). Далее ссора останавливается и ее запись воспроизводится. Как правило, враждующие подавлены тем, что услышали, поскольку оба начинают понимать, что вели себя недостойно либо, во всяком случае, некрасиво. На этом фоне психолог приступает к профессиональному разбору ссоры, беспощадно показывая эгоизм и недобросовестность аргументации каждого из конфликтующих. Далее он взывает к духовному началу обоих и разоблачает все мелкое, непринципиальное, примитивное, что сопровождало (либо вызывало) конфликт. Перед ссорящимися намечаются жизненные ценности более высокого порядка, духовные цели, в стремлении к которым они, ссорящиеся, по существу, едины, а не взаимно враждебны. Беседа заканчивается призывом ориентироваться именно на эти высокие ценности и цели, оставив позади уязвленное самолюбие и мелочные личные счеты.

Таковы основные принципы и приемы психотерапевтического (косвенного) угашения межличностных конфликтов. Следует особо подчеркнуть, что вышеописанные формы психологической работы уместны лишь на фоне общей трудовой активности группы (включая конфликтующих ее членов). В атмосфере безделья и безответственности "игры в психологию" не только не устраняют конфликтов, но и могут даже способствовать их нарастанию и углублению. Только люди, которые в первую очередь заняты делом, вправе время от времени заниматься самими собой. Перенос интересов на себя и свои межличностные отношения не должен становиться "пристойным" камуфляжем лени и эгоизма.

Профилактика и разрешение межличностных конфликтов наиболее успешно осуществляются, как уже подчеркивалось, с помощью специальных психологических игр в группе. Этим играм посвящены последующие страницы данной главы [10].

***Н. Ф. Добрынин***

## О ЗНАЧИМОСТИ ПОЛУЧАЕМЫХ УЧАЩИМИСЯ ЗНАНИЙ

На основе потребностей у человека образуются интересы. Можем ли мы заменить понятие значимости понятием потребности или интереса? Это было бы неправильно, так как необходимо каждый раз учитывать соотношение потребностей и интересов с

данными условиями жизни и их изменениями. Поэтому значимость потребностей и интересов в разных условиях может быть различной, а иногда и вовсе исчезать.

Положение человека в обществе заставляет его не только удовлетворять свои узколичные потребности, но и выполнять те требования, которые предъявляет к нему общество. Таким образом, следует говорить не только о личной, но и об общественной значимости как раздражителей, действующих на человека, так и систем ассоциаций, связанных с ними, и действий, вызванных этими ассоциациями. Чтобы общественная значимость стала действенной для человека, т. е. вызывала определенные поступки, она должна стать личной значимостью для него. Но общественная значимость также носит объективный характер, она выражает необходимость действовать именно так, а не иначе. Если же общественные требования не являются обязательными в данных условиях, то они теряют свою значимость. Когда человек не только подчиняется общественным требованиям, но понимает их и сознает их важность, когда он ставит перед собой такие цели, которые связаны с его личными потребностями и интересами, но в то же время являются выражением тех целей, которые стоят перед обществом, тогда следует говорить об убеждениях человека. Поэтому для деятельности человека исключительную значимость приобретают его убеждения. Итак, мы не можем разрывать потребности, интересы и убеждения человека. Между ними возможны разнообразные отношения, но в целом они тесно связаны между собой.

Общество все время растет и изменяется, и личность также не остается неизменной. Следовательно, значимость для личности всего, что ее окружает, ее потребности и интересы также могут меняться и, кроме того, по-разному выражаться в разных условиях среды. Противоречия между потребностями личности и удовлетворением этих потребностей, противоречия между самими потребностями, выступающими в разное время по-разному, – все это является движущей силой в жизни личности.

Отсюда вытекает, что значимость внешних явлений, а также стремлений и действий человека в разное время может быть большей или меньшей. В частности, изменяется объективная и субъективная значимость для школьника тех знаний, которые он получает в процессе своего развития. Одно дело, когда школьник заучивает материал только потому, что надо ответить учителю, никак не связывая этот материал со всей жизнью, и другое дело,

когда тот же школьник получает такие знания, которые должны служить основой его дальнейшей жизни и деятельности. В первом случае можно говорить лишь о формальной значимости получаемых знаний; во втором случае знания являются не формальными, а действенными, становясь необходимыми для применения их в жизни.

Исходя из этих положений, работники нашей кафедры проводили исследования в разных классах и на материале разных предметов. Первоначально изучались содержание и методы преподавания того или иного предмета в данном классе. Знания учащихся подвергались проверке путем учета ответов на уроках и анализа письменных работ. Тем самым устанавливалось, какие знания получили для учащихся действенную значимость.

В работе, проведенной А. С. Бородулиной, было показано, что активность должна сопровождаться приданием значимости тому, для чего она применяется.

Нередко учителя, сами хорошо представляя значение излагаемого ими материала, не учитывают того, что он совсем не известен учащимся. Умение стать на точку зрения тех, кому предлагаются данные знания, понять, что для них в данном случае является наиболее существенным, позволит учителю в полной мере овладеть формированием знаний у учащихся.

Вопрос о значимости школьных знаний должен быть рассмотрен еще и с другой стороны. Как известно, в процессе обучения учащийся постепенно переходит от фактов к их сущности, при этом ... от сущности первого, так сказать, порядка, к сущности второго порядка и т. д..., т. е. от отдельных явлений ко все более широким и глубоким обобщениям.

В работе, проведенной И. В. Бадинцян сначала под руководством И. М. Подберезина в г. Орджоникидзе, а затем под нашим руководством в Москве, было показано, что у учащихся седьмого класса значимость знаний о химической реакции первоначально связана с новизной, внешней эффектной стороной тех опытов, которые демонстрируются учителем на уроках химии. Здесь значимость изучаемых явлений вытекает из потребности познать новое, яркое, не наблюдавшееся ранее, из интереса к незнакомому, необычному. И. В. Бадинцян назвала такой интерес "созерцательным". В этих случаях значимость для учащихся приобретают только явления; сущность этих явлений может пока и не привлекать школьников. На этой стадии учащиеся без всякого интереса слушают объяснения учителя о причинах данной химической реакции, о

взаимосвязи между внешними проявлениями веществ, вступающих в реакцию, и внутренним процессом, вызвавшим эти внешние изменения. Дальнейшее развитие усвоения химии должно идти в направлении усвоения сущности явления. Этот путь часто носит своеобразный характер.

Иногда учащимся удается самостоятельно вызвать химическую реакцию, а иногда не удается, так как не соблюдаются все необходимые условия. Но, допустив ошибку, школьник сплошь и рядом даже не пытается выяснить, в чем же заключается ее причина. Он может лишь записать, да и то нередко только с чужой помощью, формулу химической реакции, еще не понимая значимости ее объяснения, вытекающей из сущности химических явлений. Когда таким учащимся предлагались определенные вещества и указывалось, что нужно сделать, чтобы получить желательный результат, они охотно выполняли все нужные действия. Когда же требовалось самостоятельно выбрать из нескольких веществ те, которые необходимы для химической реакции, и создать условия для этой реакции, то учащиеся терялись и допускали ошибки. Их интерес ограничивался простым вызыванием новых любопытных изменений веществ без постановки вопроса о внутренней сущности этих изменений. Такой интерес И. В. Бадинцян называет "созерцательно-действенным".

Дальнейшее развитие познавательных интересов идет к установлению причин того, почему данная реакция иногда получается, а иногда не получается. А это уже требует понимания сущности того или иного явления. Теперь для учащихся приобретают значимость уже не только сами явления, а и сущность их, пусть пока сущность первого порядка, которая, однако, позволит понять частную зависимость между данными явлениями и разобраться в некоторых связанных с ними закономерностях. На этой стадии учащийся уже понимает и свойства веществ, вступающих в реакцию, и условия, при которых она может произойти, и результаты реакции. Его интересует не только то, что происходит и как получить данный результат, но и почему он происходит. И. В. Бадинцян назвала интерес такого рода "причинно-познавательным".

Дальнейшее развитие интереса к изучению химии приводит к пониманию причинных зависимостей не только отдельных частных химических явлений, но и к познанию общих закономерностей движения молекул и атомов, без чего невозможно активное вмешательство в эти изменения, невозможно подчинение природы

человеку в той степени, как это может быть осуществлено на современном уровне науки. Так химия становится обязательной частью общего научного, материалистического мировоззрения. Учащиеся начинают понимать необходимость знания основ химии, основ, существенных для практики, для изменения и улучшения жизни, для создания новых сочетаний веществ, не имеющихся в природе. Значимость, необходимость теории становится для них очевидной. И. В. Бадинцян называет этот интерес "причинно-творческим" интересом.

В условиях массовой школы далеко не все школьники достигают этой стадии. Она связана не только с переходом в старшие классы, но и с активными методами преподавания.

Так, если в седьмом классе преобладает "созерцательный" интерес, а "созерцательно-действенный" и в особенности "причинно-познавательный" интерес охватывает лишь небольшое количество учащихся, то "причинно-творческий" интерес как в этом, так и в восьмом классе вообще отсутствует. Он появляется только в девятом классе, но количество учащихся, у которых он обнаружился, невелико, и лишь немногим больше имеется учащихся десятого класса с этой высшей ступенью понимания значимости химии.

Роль значимости знаний, подлежащих усвоению в школе, раскрывается и в тех проводившихся под нашим руководством работах, которые посвящены изучению психологических основ усвоения и применения научных понятий. В исследовании Л. И. Тиграновой, изучавшей формирование понятий по физике в шестом классе, было выяснено, что усвоение понятий требует придания значимости всем существенным признакам этих понятий. Кроме того, необходимо, чтобы те несущественные признаки понятий, которые неизбежно входят в системы ассоциаций учащихся, утратили свою значимость для них. То и другое достигалось, в частности, с помощью решения задач по физике, непосредственно связанных с практикой жизни (Тигранова, 1957). Часто встречающийся недостаток преподавания физики в школе заключается в том, что за вычислениями, требующимися для решения задач, исчезает сущность физических явлений, математика как бы маскирует собой физику. Придание значимости самой физической сущности явлений решительно изменяет отношение школьников к физике.

В процессе обучения следует выделять основные факты действительности и на основе их приучать школьников делать выводы самостоятельно. Нет необходимости заучивать слишком

много деталей. Достаточно взять такое количество фактов, чтобы можно было на основе их усвоить сущность явлений и переходить ко все более глубоким обобщениям.

Таким образом, работы, проведенные на нашей кафедре, показывают, что общее значение получаемых в школе знаний постепенно переходит в личную значимость их для учащихся, связанную с потребностями, интересами и убеждениями личности. В результате этого знания приобретают все более действенный характер. Только правильно организованное обучение, лишенное формализма, приводит учащихся ко все более полному пониманию значимости получаемых знаний и тем самым готовит их к участию в жизни.

Вместе с тем рассмотренные исследования показывают, что когда объективная значимость знаний, умений и навыков действительно понимается учащимися, становится для них ясной, вызывает у них положительное отношение и интерес к ним, то эти знания и усваиваются более успешно [21, с. 159–163].

***О. Ю. Ермолаев, Т. М. Марютина***

## ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА И КОМПЬЮТЕРЫ

Подавляющее большинство специалистов – футурологов, организаторов науки и производства – считает, что будущее, несомненно, за компьютерами. Но сами по себе они представляют неодушевленный предмет. Без человека, а точнее, без его новых оригинальных человеческих идей компьютер – ничто. Именно поэтому необходимо, во-первых, срочно решать проблему подготовки уже работающих специалистов к труду в новых условиях. По прогнозу американской ассоциации профессионально-технического обучения, к 2000 году соответствующую переподготовку должны будут пройти три четверти самодеятельного населения страны. Во-вторых, надо разрабатывать оптимальные пути компьютеризации в сфере народного образования.

В настоящее время компьютер со всеми его возможностями выступает в школе в двух ролях: как предмет изучения и как техническое средство обучения.

Первое представляет собой основное содержание предмета ОИиВТ – основы информатики и вычислительной техники. Овладевая этим предметом, школьники изучают основы работы с

информацией, программирования, знакомятся с алгоритмическими языками, устройством микропроцессорной техники и ЭВМ.

Приобретенные в результате обучения ОИиВТ знания, умения и навыки должны обеспечить учащимся возможность использовать компьютер как техническое средство, оптимизирующее усвоение других учебных предметов. Пока, к сожалению, эффективное использование компьютеров в учебном процессе тормозится – прежде всего, из-за слабости материально-технической базы. Имеющиеся в школах ЭВМ отечественного производства ненадежны, да и их остро не хватает. Ощущается также дефицит программного обеспечения как по курсу ОИиВТ, так и по другим учебным предметам. И, тем не менее использование компьютеров в качестве средства обучении – завтрашний день школы.

Пока совершенно неясно, как повлияет компьютеризация на поведение, моральные нормы, психику и жизнь будущих поколений. Готовы ли наши дети к тому, чтобы "слиться с компьютерами" в их будущей профессиональной деятельности, хотят ли они этого? Уже сейчас очевидно, что учащиеся относятся к работе с ЭВМ по-разному.

Одних – их не так много, по некоторым данным, около 20 % – компьютеры привлекают с почти мистической силой. Эти дети, в основном мальчики, готовы проводить за компьютерами дни и ночи. Но есть и другая крайность. Уже описан феномен "компьютерофобии" – боязни компьютеров. В школе этот феномен встречается редко, но осторожное, сдержанное отношение к компьютерам характерно для многих учащихся, в первую очередь девочек. Немало и таких учеников, которые остаются равнодушными к уникальным возможностям ЭВМ.

Столь же выражены индивидуальные различия и в успешности овладения компьютером как средством решения учебных задач. У одних учащихся этот процесс происходит естественно и просто. Они как будто родились для того, чтобы программировать и решать разнообразные задачи с помощью ЭВМ, и чем труднее, тем лучше. Другие же, напротив, не могут и шагу ступить без помощи учителя или успевающего одноклассника. Компьютер для многих так и остается тайной за семью печатями. <...>

### Интерес или необходимость

Было бы иллюзией полагать, что все учащиеся, приступающие к изучению информатики, в равной степени заинтересованы в овладении этим учебным предметом. Как уже говорилось, число

школьников, по-настоящему увлекающихся компьютером, не превышает 20 %. Встречаются и случаи резко отрицательного отношения к компьютерному обучению.

Несомненно, что анализ причин, побуждающих школьника принимать или отвергать компьютер, играет ведущую роль при рассмотрении взаимодействия школьника и ЭВМ. Какие мотивы в наибольшей степени определяют эффективность взаимодействия учащихся с компьютерами, от чего зависят, в свою очередь, эти мотивы, как они трансформируются и перераспределяются в процессе изучения ОИиВТ?

У многих учащихся, особенно у мальчиков, первоначальный интерес к компьютерам возникает задолго до начала изучения курса ОИиВТ. Происходит это благодаря интенсивно развивающейся досуговой информатике, иначе говоря – компьютерным играм. Уже в начальной школе дети имеют представление о том, что такое компьютер, знают, что на нем можно "играть", знают, что игры эти интересны и разнообразны. Несомненно, что младшие школьники относятся к ЭВМ с пиететом.

Отчасти это отношение сохраняется и в более старшем возрасте. Однако учебная и досуговая информатика по-разному привлекают подростков: любящих играть гораздо больше, чем любящих учиться. В оптимальном случае досуговая информатика выступает как своеобразный фундамент, обеспечивающий знакомство с ЭВМ. Было бы ошибкой недооценивать также и то, что в результате подобного знакомства у школьников формируется устойчивое положительное отношение к ЭВМ, почти дружеская привязанность к хорошему партнеру по игре. К сожалению, для многих детей досуговая информатика остается единственной формой взаимодействия с компьютером. Преподаватели программирования из Новосибирска, где последовательно и углубленно осуществляется компьютеризация обучения, пришли к выводу, что интерес к компьютерным играм у думающих и увлеченно работающих учащихся проходит несколько стадий развития.

Повышенный интерес к игре как таковой постепенно сменяется желанием узнать алгоритмическую сторону игровой программы. Учащиеся начинают самостоятельно их разбирать и анализировать возможные методы программирования игр. Наконец, у них возникает желание самим попробовать силы и написать программу какой-либо игры. Однако те же специалисты отмечают, что, как правило, больше одной-двух игровых задач школьники не программируют.

Первичное увлечение играми сменяется желанием программировать другие задачи и проблемы. У всех ли учеников это происходит? Очевидно, нет. Как показывает практика преподавания ОНиВТ в обычных школах, отнюдь не все учащиеся в своем желании постичь премудрости ЭВМ заходят так далеко. Подобная деятельность оказывается привлекательной лишь для сравнительно небольшого контингента сверхмотивированных к ЭВМ школьников – "компьютерных фанатов". Подобнее мы поговорим о них позже.

Деятельность человека обычно побуждается несколькими мотивами, действующими одновременно или поочередно, но один из них, как правило, является основным, или ведущим, а другие – подчиненными, иногда мотивы, имея разную направленность, сталкиваются, возникает нелегкая для личности ситуация борьбы мотивов. В результате различные мотивы соподчиняются, образуя иерархию, специфическую для каждой личности.

Как показывают наблюдения учителей информатики, для многих школьников изучение ОИиВТ – не более чем необходимость, продиктованная тем, что этот предмет является обязательным в учебной программе. Психологи называют такой мотив нормативно-ролевым. Учащиеся, у которых доминирует подобный мотив, ориентированы на некоторый социальный стандарт, норму поведения. Многие знают о том, какое место займут компьютеры в жизни общества в будущем. Осознание этого в сочетании с желанием приобрести престижную и перспективную профессию стимулирует их к более или менее тщательному изучению информатики.

С помощью набора специальных опросников мы исследовали мотивы изучения информатики у 155 учащихся старших классов ряда московских школ (80 девушек и 75 юношей). 39 % девушек продемонстрировали в качестве ведущего нормативно-ролевой мотив: они изучают ОИиВТ потому, что должны это делать, потому, что отметка идет в аттестат. Из юношей подобные ответы дали только 25 %. У них больше, чем у девушек, нормативно-ролевые мотивы сочетаются с профессионально-ориентационными (такие мотивы назвали 43 % юношей и 28 % девушек). Как известно, девушки в меньшей степени связывают свою будущую работу с ЭВМ. Юноши, напротив, больше руководствуются желанием обеспечить себе свободный выбор профессии с использованием компьютеров. <...>

Важное место в жизни школьников занимает еще одна группа мотивов, не связанных с непосредственным интересом к компьютерам и информатике. Это мотивы достижений. <...>

Учение с его отчетливо выступающими успехами и неудачами во многом зависит от упорства и настойчивости учащегося, поэтому такую заметную роль в учебной деятельности играет мотивация достижений – стремление все делать хорошо и свободно оценивать результаты сделанного. Поставив себе определенную цель, учащиеся с развитой мотивацией достижений упорно стремятся ее добиться. К сожалению, далеко не всегда такой целью является получение знаний. Нередко их цели более прозаичны и прагматичны, например: получить хороший аттестат, добиться каких-либо привилегий. Приобретение знаний при этом выступает как побочный продукт реализации мотива достижений. Для хорошо успевающих учащихся мотив достижений, как правило, сопряжен с надеждой на успех. <...> В большинстве случаев ориентированные на успех учащиеся убеждены, что справятся со всеми предъявляемыми требованиями. Они верят в свои силы, не испытывают страха на контрольных и экзаменах и обычно не задумываются о границах своих способностей. Уверенные в себе, они, как правило, более полно реализуют свои способности и чаще других достигают поставленных целей.

У слабоуспевающих учащихся мотив достижений чаще сопряжен с ориентацией на избегание неудачи. Как правило, эти ученики сомневаются в своих способностях и недооценивают свои возможности в достижении цели. Учителя, в том числе учителя информатики, нередко сталкиваются с такими случаями, когда школьники, особенно в ситуациях, предъявляющих жесткие требования, не справляются с этими требованиями только потому, что не верят в себя. <...>

Освоение компьютера у некоторых учащихся сопровождается повышением психической напряженности. Чаще всего это происходит у неуверенных в себе, тревожных подростков. Особенно тяжело для них вести работу в режиме диалога с ЭВМ. Установка на избегание неудачи тормозит их деятельность, они стремятся уйти от необходимости принимать решения и нередко вообще отказываются от работы.

Психологи указывают, что при разных интеллектуальных возможностях ориентированные на избегание неудачи школьники показывают худшие результаты по сравнению с учащимися, ориентированными на успех. Именно поэтому рекомендуется всячески укреплять веру в себя, поддерживать сознание собственной силы у учащихся, ориентированных на неудачу.

Даже в тех случаях, когда учащимся неинтересна информатика, существует немало мотивов, которые побуждают их весьма успешно овладевать новым предметом. Но ОИиВТ относится к числу необычных для школы учебных предметов еще и потому, что среди учащихся нередко встречаются и такие, которые проявляют необыкновенно живой, непосредственный интерес к информатике и в первую очередь к этой "чудо-игрушке" ЭВМ. <...>

Одним из ведущих, основных мотивов, который определяет в самом начале обучения интерес к работе с ЭВМ, может считаться так называемый инструментальный мотив. Он характеризует процессуальную часть работы учащихся с ЭВМ и, по существу, может рассматриваться как видоизмененный игровой мотив. Некоторым ребятам нравится сидеть за пультом ЭВМ, нажимать на клавиши, наблюдать за реакцией на эти их действия на дисплее, решать какие-либо несложные задачи, позволяющие быстро получить результат, желательно в яркой и эффектной форме.

В отсутствие игр или интересного для них занятия эти ребята часто начинают бессмысленно нажимать на клавиши ЭВМ. Причем эта вредная привычка с трудом искореняется. Иначе говоря, отношение к ЭВМ как к игрушке для этой категории школьников очень долго остается ведущим мотивом обучения. Инструментальный мотив как ведущий во взаимодействии с ЭВМ ограничивает возможности учащегося в познании компьютера. У части школьников он так и остается в виде слегка замаскированного игрового мотива, а у других постепенно перерастает в настоящую потребность освоения ЭВМ как великолепного технического средства. Инструментальные возможности ЭВМ привлекают их больше, чем что бы то ни было другое. Именно из этой группы школьников выделяются впоследствии компьютерные фанаты.

Интерес к операциональной стороне взаимодействия с ЭВМ является хорошей базой для формирования другой категории мотивов – содержательных. Содержательные мотивы, в первую очередь познавательные, относятся к числу наиболее продуктивных. Они определяют отношение учащегося к ЭВМ как средству решения задач и характеризуют ориентацию учащихся на овладение способами решения. Считается, что у учащихся в результате обучения ОИиВТ должна сформироваться привычка обращаться к ЭВМ при решении задач из любой области.

Познавательные мотивы в изучении информатики, как правило, соседствуют с заинтересованностью учащихся техникой как тако-

вой. Они как бы включаются в более широкий познавательный контекст, в котором ЭВМ выступает как один из компонентов технократического обеспечения науки и производства. Интерес к использованию ЭВМ побуждает учащихся глубже проникать в технические возможности компьютеров. По мере углубления знаний возникает более четкое представление о будущей профессии. Нередки случаи, когда познавательные и профессионально-ориентационные мотивы сосуществуют с мотивами достижения. Стремление учащихся получить социально значимую, престижную профессию побуждает их серьезно и основательно изучать информатику, что невозможно без настоящей заинтересованности этим предметом.

В совокупности эти мотивы образуют стойкий комплекс, определяющий особую направленность личности. Мы считаем, что эту направленность условно можно назвать компьютерной, а учащихся, сверхмотивированных к овладению навыками работы с ЭВМ, – компьютерными фанатами. <...>

Основным психологическим фактором, обусловливающим успешность работы фаната по компенсации ошибок, случайных сбоев, является постоянная мобилизационная готовность к деятельности. Кроме своеобразного интеллектуального компонента, заключающегося прежде всего в прекрасном знании всех возможностей ЭВМ, ее технических и технологических особенностей, у фанатов присутствует второй компонент – высокий уровень активации нервной системы при работе с ЭВМ. Невозможно представить себе фаната, который был бы расслаблен, пассивен, скучал за машиной. Картина совершенно иная: глаза горят, пальцы быстро бегают по клавиатуре. Итак, для фанатов характерны чрезвычайно высокий уровень готовности к деятельности и интенсивность ее реализации.

Направленность фанатов на открытие нового в мире ЭВМ способствует активизации их умственной деятельности в этом направлении но в остальном они нередко остаются пассивными и безразличными. Казалось бы, знание основ программирования должно положительно сказываться на успехах в изучении других школьных предметов, в первую очередь математики, физики. И такое иногда наблюдается, но, к сожалению, не очень часто.

Существование компьютерных фанатов – реальность современной школы. Но вопрос, почему возникает такая сверхувлеченность, остается открытым. На наш взгляд, в процессе знакомства с ЭВМ у некоторых учащихся появляется потребность полностью

овладеть машиной, понять все ее особенности, выявить все ее возможности. Это своего рода соревнование, спор с машиной: кто умнее? Машина как бы бросает вызов учащемуся, и некоторые ребята этот вызов принимают. Результаты предварительных исследований показывают, что в каждом классе ребят, серьезно увлекшихся "соревнованием" с ЭВМ, примерно 3–7 %. В зарубежной литературе уже появился термин "хакеры" – "одержимые программисты".

Психолог А. Г. Шмелев пишет: "Первый признак хакерства – безразличие ко всему, что не имеет непосредственного отношения к сидению за дисплеем. Хакеры могут быть отличными работниками, но их глубокая ограниченность, невосприимчивость к гуманитарным ценностям неизбежно накладывают отпечаток "технологического кретинизма" и на их продукцию. В хакерстве часто проявляется та же самая симптоматика бегства от реальности, что и у игроков-потребителей. Разница лишь в том, что в отличие от потребителей одержимые... переживают своего рода упоение властью, чувствуя себя творцами некоторого псевдобытия".

За рубежом хакерство получило широкое распространение в университетах и технических колледжах. Компьютерные хулиганы, используя свои большие профессиональные знания, стремятся проникнуть в государственные и частные информационные банки. Делается это нередко для демонстрации своих профессиональных способностей. Хакеры, как правило, не разрушают чужие банки данных и не похищают хранящуюся в них информацию. Но уже появились и компьютерные воры "крекеры", которые специализируются на похищении информации и ее использовании. Проникая в чужие банки данных, они овладевают конфиденциальной информацией и при этом могут стереть или изменить некоторые данные в информационном банке в соответствии со своими интересами.

Этические принципы использования компьютеров еще не выработаны. Хакеры не склонны рассматривать нажатие нескольких клавиш на компьютере как преступление. Они не считают необходимым переносить этические принципы, принятые в отношениях между людьми, на отношения между компьютерами.

Поскольку в нашей стране еще слишком мало компьютеров, доступных широкому кругу населения, говорить о проблеме хакерства как о социально опасном феномене преждевременно. В то же время недооценивать социальные последствия деятельности хакеров было бы недальновидно. Так, несколько лет назад японские школьники вывели из строя сложнейшую компьютерную систему,

управляющую движением пригородных электричек. В результате этого на железнодорожных платформах скопилось 15 миллионов охваченных паникой японцев. <...>

**Скажи мне, во что и как ты играешь, и я скажу, кто ты**

К сожалению, это пока не более чем эффектное заявление, хотя психологам давно известно, какое огромное значение имеет игра для психического развития детей, являясь их ведущей деятельностью в дошкольном возрасте и сохраняя заметное место в период школьного детства. Все знают о половых предпочтениях в игре: девочки играют "в дочки-матери", мальчики – "в войну". Можно проследить связь и между темпераментом детей и избираемыми играми. Дети с высокой двигательной активностью предпочитают подвижные игры. Есть дети-экстраверты, они любят игру-общение, активную, живую, с фантазией и выдумкой. Напротив, дети-интроверты – застенчивые, замкнутые, предпочитают спокойные игры, нередко в одиночестве. В детских компаниях, где разыгрываются сюжетно-ролевые игры, все роли независимо от их конкретного содержания строго фиксированы: есть постоянные лидеры, обычно придумывающие игру и забирающие себе наиболее интересные роли, и есть аутсайдеры, которые изображают второстепенных или отрицательных персонажей. Известно, что талантливые и особо одаренные дети, с раннего детства проявляющие высокую познавательную активность, превращают свои игры в мощный инструмент познания.

Таким образом, свободный выбор игры в значительной степени определяется индивидуально-психологическими особенностями ребенка.

Внедрение компьютеров в нашу жизнь ознаменовалось появлением и стремительным распространением компьютерных игр. По масштабу это явление сравнивают с эпидемией, охватившей практически всех, кто имеет доступ к электронно-вычислительной технике. Но все-таки наиболее увлеченные игроки – дети и подростки.

Заинтересованные в популяризации компьютеров и повышении массового спроса на них, западные фирмы разрабатывают все новые варианты игр в красочном исполнении, нередко со звуковым сопровождением. Игры создаются на все вкусы. Стараются не отстать наши профессиональные и любительские объединения компьютерщиков.

Феномен массового увлечения компьютерными играми и его последствия еще потребуют глубокого психологического осмысления и анализа. Мы же хотели ответить следующее. При свободном выборе из арсенала разнообразных игр (логических, имитационных) учащийся, с нашей точки зрения, выбирает в первую очередь такие, которые так или иначе отражают его индивидуально-психологические особенности.

Группа психологов во главе с А. Г. Шмелевым провела своеобразную инвентаризацию имеющих хождение в нашей стране компьютерных игр. Они выделили 13 сюжетно-тематических классов. Не вдаваясь в подробное описание их, отметим, что каждый класс предъявляет свои специфические требования к играющему. Так, игры-головоломки, основанные на переборе вариантов и комбинаторике, требуют хорошо развитого логико-математического мышления. Они представляют достаточно серьезную умственную нагрузку, поэтому привлекают ребят с хорошо развитым интеллектом и тех, кто стремится совершенствовать свои интеллектуальные способности. Принципиально иной вид – компьютерная имитация спортивных игр (тенниса, футбола и др.), эти игры не предъявляют повышенных требований к интеллекту играющих. Но для успешного их исхода играющий должен обладать рядом других особенностей: высокой скоростью реакции, меткостью, ловкостью, способностью к экстраполяции траекторий движущихся объектов.

В конвейерных играх играющий имеет дело с постоянно меняющейся игровой ситуацией, по отношению к которой необходимо в каждый отрезок времени выполнить определенную задачу. Если играющему это не удается, он "слетает с конвейера". Эти игры со стороны кажутся монотонными, лишенными яркой сюжетной увлекательности, но они дают объективную информацию о том, насколько долго играющий способен поддерживать оптимальный уровень мобилизационной готовности. По успешности выполнения этой игры можно судить о психической устойчивости, выносливости подростка, его умении быстро переключать и распределять внимание.

Популярны у подростков приключенческие, авантюрные видеоигры. Это игры-действия с максимальной включенностью игрока в сюжетное развитие событий, полные псевдориска и подлинного эмоционального напряжения для их участников. Психологам известно, что взрослые в основном видят в играх средство отдыха, расслабления и восстановления сил в результате переключения. Дети и подростки ищут в играх другого – прежде всего острых

ощущений. Они стремятся испытать свои силы в единоборстве с врагом в играх "преследования – избегания". В игре-единоборстве типа "каратэ", особенно популярной молодежной среде, герой непосредственно сталкивается со своим врагом. Психологи считают, что такие игры больше всего привлекают людей, у которых имеется выраженное стремление к компенсации собственной слабости. Это могут быть физически плохо развитые подростки, притесняемые более сильными сверстниками, а также подростки, испытывающие потребность в агрессивной самозащите от чрезмерно подавляющих их взрослых – родителей и учителей. Игры "преследования – избегания", давая непосредственное переживание опасности, обеспечивают их участникам высокое эмоциональное напряжение. Эти игры привлекательны для подростков, испытывающих особую потребность в сильных впечатлениях.

Выбирая ту или иную игру, подросток может преследовать разные цели, среди которых – и отдых, и удовольствие от игры как таковой, и приобщение к престижному занятию, и включение в привлекательную группу сверстников, и самоиспытание, и тренинг.

Поскольку умение хорошо играть считается престижным в молодежной среде, многие увлеченные компьютерными играми подростки стремятся показывать высокий уровень достижений в наиболее популярных играх. Обычно любая игра имеет некоторые нормативы или показатели успеха по итогам ее исполнения многими играющими, поэтому каждый вновь начинающий игру может сравнить свои результаты с этими показателями. Открывается прямая возможность объективной самооценки и совершенствования своих возможностей.

Мотивы достижений здесь нередко действуют с особой силой. Встречаются подростки и юноши, которые играют до полного изнеможения с одной лишь установкой – быть первым в таблице рекордов. Такой подход ничего, кроме вреда, принести не может.

Выбор игры обнаруживает склонность подростка к тому или иному виду деятельности.

Компьютерные игры заключают в себе большой диагностический потенциал, который в будущем может быть использован для оценки индивидуально-психологических особенностей и на уровне зрительно-моторных навыков, и в сфере познавательных процессов, и применительно к некоторым личностным характеристикам [4, с. 274–283].

*Л. В. Занков*

# ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

## МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Существенная черта экспериментально-педагогического исследования проблемы обучения и развития в том, что выявление объективной закономерности процесса обучения не только неразрывно связано с его перестройкой, но и обусловлено ею. Нельзя понимать эту связь только как применение результатов исследования к практике школы: его метод с полной необходимостью требует экспериментального обоснования изменения существующей практики. В педагогическом исследовании проблемы обучения и развития выявление объективной закономерности учебного процесса есть в то же время изыскание тех путей, благодаря которым могут быть достигнуты желаемые результаты в развитии учащихся.

Экспериментальная дидактическая система, с одной стороны, и традиционная методика обучения – с другой, как принципиально различающиеся типы построения обучения выступают в качестве причин, обусловливающих ход общего развития школьников экспериментальных классов, с одной стороны, и обычных классов – с другой.

Предположение о том, что общее развитие младших школьников, достигаемое в условиях традиционной методики, не является пределом, основывалось на анализе программы, учебников для начальных классов и методики преподавания. Неправомерное облегчение учебного материала, неоправданно медленный темп его изучения, многократные однообразные повторения, по-видимому, не могут способствовать интенсивному развитию школьников. Неблагоприятным обстоятельством являлись также скудость теоретических знаний, их поверхностный характер, подчинение привитию навыков.

Крайне ограниченный круг непосредственного познания окружающего мира путем экскурсий и наблюдений способствует вербализму в обучении. Любознательность детей не находит удовлетворения, основная нагрузка ложится на память в ущерб мысли, отсутствует или слабо представлено внутреннее побуждение к учению. Унификация процесса учебной деятельности не дает возможности проявиться и развернуться индивидуальности.

Направляющая и регулирующая роль по отношению к процессу обучения в его многообразных формах принадлежит дидактическим

принципам. Мы имеем в виду принципы, созданные нами с той целью, чтобы обучение в наибольшей степени служило оптимальному общему развитию школьников.

## ПРИНЦИПЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

В числе дидактических принципов нашей экспериментальной системы решающая роль принадлежит принципу обучения на высоком уровне трудности.

Принцип обучения на высоком уровне трудности характеризуется не тем, что повышает некую абстрактную "среднюю норму трудности, но прежде всего тем, что раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьниками не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие детей идет вяло и слабо.

Здесь, следовательно, дело не в том, что просто требуется некоторое напряжение умственных сил учащихся, как об этом говорится в дидактике, когда речь идет о постепенном повышении трудности. Обучение на высоком уровне трудности вызывает своеобразные процессы психической деятельности школьника в овладении учебным материалом. Здесь происходит не только добавление к имеющимся знаниям и их объединение. Существенное заключается в том, что усвоение определенных сведений, становясь достоянием школьника, вместе с тем ведет к их переосмыслению в дальнейшем течении познания. Так происходит систематизация знаний, имеющая сложную структуру.

Степень трудности регулируется соблюдением меры трудности. Мера трудности в нашем понимании отнюдь не направлена на снижение трудности, но выступает как необходимый компонент целесообразного применения принципа. Это обусловлено, в частности, тем, что при его реализации предлагается учебный материал, который может быть осмыслен школьниками. Если не соблюдать меры трудности, ребенок, не будучи в состоянии разобраться в предлагаемом материале, поневоле пойдет по пути механического запоминания. Тогда высокий уровень трудности из положительного фактора превратится в отрицательный. Характер трудности очерчен благодаря неразрывной связи упомянутого принципа с другим, который требует ведущей роли теоретических знаний в начальном обучении. Следовательно, имеется в виду не любая трудность, а трудность, заключающаяся в познании взаимозависимости явлений, их внутренней существенной связи.

Принцип, который утверждает ведущую роль теоретических знаний, не принижает значения умений и навыков и их формирования у младших школьников. О том, что в экспериментальном обучении навыкам уделяется много внимания, свидетельствуют наши программы, методические указания, учебные материалы, учебники. Что касается путей формирования навыков, то они действительно отличаются от традиционной методики. В экспериментальном обучении формирование навыков происходит на основе общего развития, на базе возможно более глубокого осмысления соответствующих понятий, отношений, зависимостей.

Принцип высокого уровня трудности, являясь кардинальным в экспериментальной системе, в то же время находится в определенной зависимости от другого принципа – в изучении программного материала идти вперед быстрым темпом. Неправомерное замедление темпа, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности, поскольку учебная деятельность школьника идет преимущественно "по накатанным путям".

Выполняя служебную функцию по отношению к высокому уровню трудности, упомянутый принцип вместе с тем играет существенную самостоятельную роль. Он требует постоянного движения вперед. Непрерывное обогащение ума школьника разносторонним содержанием создает благоприятные условия для все более глубокого осмысления получаемых сведений, поскольку они включаются в широко развернутую систему.

Суть дела заключается не в том, чтобы дети в течение урока решили как можно больше примеров, выполнили как можно больше упражнений и т. п. Идти вперед быстрым темпом вовсе не значит торопиться на уроке, давать в спешке как можно больше сведений школьникам. Спешка и погоня за рекордами глубоко чужды нашей экспериментальной системе. Столь же неприемлемы и многократно однообразные повторения. Быстрый темп изучения дает возможность раскрывать разные стороны приобретаемых знаний, углублять их и связывать. Данный принцип имеет не столько количественную, но главным образом качественную характеристику.

Ведущую роль теоретических знаний обретает свое инобытие в принципе осознания школьниками процесса учения. Данный принцип и близок к общепринятому принципу сознательности усвоения знаний, и существенно отличается от него.

Принцип сознательности в его обычном понимании и наш принцип осознания школьниками процесса учения отличаются друг от друга по объекту и по характеру осознания. Если в первом осознание обращено вовне, имея своим объектом сведения, умения и навыки, которыми надо овладеть, то во втором оно обращено внутрь на протекание учебной деятельности.

Мы строим учебный процесс так, чтобы школьник уяснил себе основания определенного расположения, материала, необходимость заучивания определенных его элементов, источники ошибок при его усвоении и т. д. Итак, мы рассмотрели четыре принципа нашей экспериментальной дидактической системы.

Поле их действия уточняет принцип, требующий, чтобы учитель вел целенаправленную и систематическую работу над общим развитием всех учащихся класса, в том числе и наиболее слабых.

Наши дидактические принципы действуют внутри экспериментальной системы, характерные черты которой выходят за пределы собственно учебной работы. В традиционной методике исключительная роль принадлежит таким мотивам учения, которые не связаны внутренне, по существу, с познанием. Наиболее сильным мотивом этого рода является получение хороших и отличных отметок. Когда действуют подобные мотивы, преодоление трудностей, напряжение, о котором говорится в дидактике, происходят для достижения цели, которая является внешней по отношению к познанию, а овладение знаниями становится средством. В экспериментальной системе, где отсутствует давление на школьников с помощью отметок и других подобных способов, реализация наших дидактических принципов приводит к возникновению, росту и углублению внутреннего побуждения к учению. Обогащение все новыми и новыми знаниями, раздумья, стремление самому доискаться истины, выполнение сложных заданий – все это отличает интенсивное и устойчивое внутреннее побуждение. Конечно, и здесь нередко присутствует усилие, однако, вплетаясь в содержательную деятельность, глубоко укорененную в стремлении к познанию, усилие лишено того тягостного характера, которое связано с давлением извне. Поэтому принцип обучения на высоком уровне трудности нельзя понимать как преодоление извне таких требований, которые вызывают напряжение в учебной деятельности.

В том же русле идет еще одна характерная черта экспериментальной системы. Стремясь раскрыть возможности школьника, создать благоприятные условия для их развития, мы считаем необ-

ходимым дать простор индивидуальности. Это отнюдь не означает, разумеется, что принижается роль коллектива в развитии школьников. Расцвет индивидуальности возможен не в уединении, не в обособлении, а лишь в условиях содержательной, разносторонней жизни детского коллектива, имеющей должную идейную направленность и в то же время выражающей побуждения школьников, их желания и стремления.

Индивидуальное не представляет собой просто своеобразной окраски тех сторон или черт личности, которые присущи вообще школьнику на определенной стадии его развития, тех возможностей, которые скрыты в нем. Индивидуальное есть форма существования общего. Следовательно, унификация, которая подавляет индивидуальное, подавляет тем самым духовные силы школьника, препятствует раскрытию и формированию его возможностей, препятствует общему развитию школьника.

Педагогические и психологические труды усилили возможности сравнения нашего исследования с другими, так или иначе относящимися к проблеме обучения и развития. Хотя они в большей или меньшей степени отличаются друг от друга, характерен общий подход: проблема ограничивается воздействием обучения на умственное развитие школьников, а в то же время признается прямолинейность достижения желаемого результата. Так, например, утверждается непосредственная связь между "формированием полноценных знаний" и "ярким сдвигом в умственном развитии ребенка", причем даже и не упоминается о внутренних процессах развития.

В докладе "Обучение и умственное развитие" П. Я. Гальперин уже прямо говорит о связи обучения с развитием мышления. Здесь особая роль отводится "оперативным схемам научного мышления в отдельной области знания и общим принципам научного мышления о мире".

"Схемы двух последних видов мы называем базальными и философскими", – пишет П. Я. Гальперин. "Полное усвоение этих оперативных схем ведет к четкой дифференцировке сенсорной и понятийной картины вещей и к соответственному изменению мышления о них. Таким образом, полное усвоение базальных и философских оперативных схем составляет основу развития мышления". И далее: "3 тип учения вместе с формированием полноценных знаний и умений непосредственно приводит к яркому сдвигу в умственном развитии ребенка".

Построение нашей экспериментальной дидактической системы, направленной на оптимальное общее развитие школьников, исходит из положения о детерминированности хода общего развития школьника характером его обучения. Построение обучения выступает как причина, а процесс развития школьника – как следствие. Причинно-следственная связь важна, поскольку в ней выражается детерминированность хода развития школьников. Это не означает, однако, что зависимость развития от обучения следует понимать однозначно. Кроме внешней детерминации процессу развития свойственна внутренняя обусловленность. Ее основой являются единство и борьба противоположностей. В нашем исследовании это показано путем анализа линий развития психической деятельности младших школьников [21, с. 21–26].

***В. Н. Карандашев***

## СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Стиль педагогического общения представляет собой синтетическую характеристику взаимодействия учителя и учащихся, обобщенное описание типичных коммуникативных приемов, способов, тактик, применяемых учителем в общении с учащимися.

В современной педагогической психологии известны разные классификации стилей педагогического общения. Мы не будем на них останавливаться, поскольку они достаточно хорошо рассмотрены в работе А. А. Леонтьева "Педагогическое общение". За основу возьмем одну, с нашей точки зрения, наиболее четкую и универсальную. Еще в 30-х гг. немецким психологом Куртом Левиным была предложена классификация стилей воспитания, при которой выделяют три стиля: "автократический", "демократический" и "свободный". А. А. Бодалев выделил такие стили, как "автократический", "либеральный" и "демократический". Н. Ф. Маслова рассматривает два основных стиля руководства учителя: "демократический" и "авторитарный".

Мы возьмем за основу характеристику трех стилей общения: авторитарного, демократического и либерального. Будем при этом иметь в виду, что в чистом виде описанные типы встречаются редко. Последовательно рассмотрим отличающие их признаки.

**Практикум. Тренинг анализа**

*"Диагностика стиля педагогического общения".* Посетите урок или понаблюдайте за системой работы кого-либо из учителей вашей школы. И опишите стиль его общения с учащимися по вышеперечисленным признакам. Какой стиль общения преобладает у этого педагога? С каким другим стилем сочетается? Выполнив это относительно простое задание несколько раз, можете приступить к следующему упражнению.

*"Самодиагностика стиля общения".* Понаблюдайте как бы со стороны и проанализируйте по описанным выше признакам свой стиль педагогического общения. Постарайтесь не обольщаться и быть объективными в этом самоанализе. Результаты самоанализа лучше оформить в письменном виде. Это придаст самооценке большую четкость и станет более реальной основой для самовоспитания.

А теперь давайте посмотрим, какой стиль педагогического общения лучше.

Нередко приходится слышать, что демократический. Но есть немало сторонников и авторитарного стиля, причем часто неявных. Интересно отметить такую деталь самовосприятия: многие авторитары считают себя демократами, но твердыми демократами. Каковы же следствия авторитарности и псевдодемократии?

Как показывают исследования, авторитарный подход к воспитанию и обучению задерживает становление коллективистских тенденций, прививает культ силы, формирует невротиков и, если смотреть дальше, то таких же авторитарных лидеров в классе. В классах, где занятия ведут учителя авторитарного стиля, у учащихся очень медленно идет формирование ответственности, самостоятельности, инициативы. В последнее время часто сетуют на инфантильность нашей молодежи. А не является ли это следствием авторитарности в подходе к ней со стороны взрослых?

Известно, что в классах, где преподают учителя с преобладанием авторитарных методов руководства, обычно бывает неплохая дисциплина и успеваемость. Однако за внешним благополучием могут скрываться значительные изъяны работы учителя по нравственному формированию личности школьника. Это проявляется, например, в том, что дисциплина в таких классах чаще всего неосознанная. Это скорее "дисциплина страха", которая держится в присутствии учителя, причем учителя-авторитара. В его отсутствие она превращается в вопиющие формы анархии и культа силы.

Успеваемость в таких классах действительно нередко бывает хорошей. Это составляет наибольшую гордость учителей-авторитаров ("Может, и есть недостатки в нашей системе работы, но зато мы выучиваем"). Можно согласиться с тем, что в плане передачи знаний, "дрессировки" учащихся такие учителя преуспевают. Но при этом не следует забывать психологическую закономерность преимущественного вытеснения из нашего сознания того, что связано с отрицательными эмоциями. Как метко заметил В. Леви, "знание, усвоенное без радости, – не усвоено". А могут ли с радостью усваиваться знания, получаемые от учителя-авторитара по принуждению? Таким образом, непрочность знаний еще одно следствие авторитарного стиля обучения.

Теперь давайте посмотрим, как влияет стиль педагогического общения на познавательную активность учащихся?

Показательные результаты в этом отношении получены в исследовании А. А. Андреева на примере IV классов. Это влияние проявилось прежде всего в том, что на уроках с авторитарным стилем общения у учащихся преобладают реактивные формы, в которых участие учащихся "ответно-исполнительское", значительно уменьшающее возможности проявления ими встречной учебной инициативы. В отличие от этого при демократическом стиле педагогического общения познавательная активность учащихся на уроке более разнообразна. На уроках с демократическим стилем общения ученики проявляли инициативу, выступали по собственной инициативе в 3 раза чаще, чем на уроках с авторитарным стилем. Причем на уроках авторитаров инициативные высказывания учащихся носили характер указаний на разного рода ошибки в ответах других учащихся. При демократическом стиле в 4 раза чаще проявлялись неформальные контакты с учителем.

На уроках учителей демократического стиля общения учащиеся чаще поднимают руки, реже отказываются отвечать необоснованным молчанием, больше говорят по собственному почину, вступая в дидактический диалог, чаще проявляют инициативу в речевом общении.

У учителей-авторитаров речевое взаимодействие более ограничено учебно-предметной сферой, у них более постоянный и более узкий круг учащихся, с которыми они вступают в контакт, их диалоги с учащимися более бедны по форме.

А теперь давайте посмотрим, за счет каких же приемов общения учителя-авторитары тормозят активность учащихся IV классов.

1. Сопровождение учебной деятельности ограничениями и запретами, необязательными для плодотворной работы.

2. Запрещение учащемуся участвовать в общем обсуждении учебного вопроса как способ дисциплинирования.

3. Реагирование на индивидуальные просьбы о помощи как на помеху "ходу урока", нередко сопровождаемое интонациями недовольства и раздраженности.

4. Чрезмерно строгая критика попыток проявления инициативы в общении со стороны учащихся, в особенности дополняемая ироническими, недовольными или насмешливыми комментариями.

5. Игнорирование, неуважение незрелых самостоятельных высказываний учащихся.

6. Частые возражения учащихся по учебным вопросам расцениваются как "непослушание", "недисциплинированность". Реплики такого рода подавляются негативными педагогическими санкциями.

7. Подчеркнутое (властное, высокомерное или снисходительное) демонстрирование учителем своего превосходства в уровне знаний.

Демократический стиль общения мобилизует познавательную активность учащихся на уроке за счет следующих средств. Во-первых, профилактикой и снятием у учащихся коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, неуверенности в общении. Это достигается за счет следующих коммуникативных приемов:

1) создание для учащихся атмосферы защищенности при общении с учителем на уроке;

2) ободрение, поддержка самой попытки ответа, самого факта участия в работе на уроке;

3) одобрение обращений учащихся за действительно, необходимой помощью к учителю или с его разрешения к товарищам;

4) авансирующая похвала за устные ответы по собственной инициативе;

5) создание щадящих условий при ответе учащихся скованных в общении;

6) предупреждение поведения учащихся, подавляющего коммуникативную активность товарищей на уроке.

Во-вторых, мобилизация познавательной активности учащихся достигается за счет приемов оказания коммуникативной поддержки в самом процессе общения:

1) своевременная помощь ученику в подборе слов для выражения мысли, в правильном построении высказываний;

2) сообщение и разъяснение того, почему в данной ситуации лучше так сказать, а не иначе;

3) прямое или попутное обучение коммуникативным приемам, способам вступления в диалог, правильному поведению в ситуации беседы;

4) подчеркнуто позитивная критика коммуникативного поведения учащегося в диалоге с учителем;

5) речевое и неречевое демонстрирование заинтересованного внимания к учащимся, сочувственного, понимающего, одобрительного отношения к их участию в диалоге;

6) предоставление учащимся возможности сориентироваться в ситуации, например, выделение времени подумать, "собраться с мыслями" при ответе на вопрос учителя.

Педагогическая эффективность перечисленных приемов в значительной мере определяется совершенством коммуникативной техники учителя, арсеналом речевых и неречевых средств, которыми он владеет, его коммуникативной изобретательностью. Следует обратить внимание также на то, что при демократическом стиле педагогического общения учащиеся более позитивно оценивают учебную деятельность и более удовлетворены ею. Уроки в условиях авторитарного общения характеризуются более низкой удовлетворенностью учащихся учебной деятельностью на них.

Как видим, у авторитара есть плюсы, но есть и свои минусы.

А можно ли выделить в авторитарном общении что-то безусловно положительное?

1. Авторитарный стиль лучше в экстремальных условиях, в ситуациях опасности, когда нужно в минимальный промежуток времени принять ответственное решение. Типичным примером в этом отношении является армия, где доминанта авторитарности неизбежна. Но вряд ли приемлемо перенесение в школу армейских способов руководства.

2. Нет необходимости в демократичности и в условиях четко регламентированной деятельности, когда ясно, кто и что должен делать, кто и кому подчиняется, каковы взаимосвязи членов группы в процессе деятельности, т. е. авторитарность возможна как способ реализации уже принятого решения, если оно четкое, как способ (а не стиль) поведения на отдельных этапах деятельности.

3. Авторитарный стиль руководства лучше на начальных этапах развития коллектива (в первом классе в этом еще нет необходимости) или когда учитель впервые приходит в класс. Ошибку

допускают те молодые учителя, которые, придя в класс впервые, начинают общение излишне демократично, на грани либеральности. Это может привести к слишком короткой психологической дистанции в отношениях с учениками и появлению фамильярности в отношениях с учителем у некоторых учащихся. С самого начала работы с классом важно поставить себя в роль учителя. Но даже в этом случае речь идет не о жесткой авторитарности, не о чопорной заносчивости, а об относительном преобладании авторитарности в методах руководства. Это знают многие учителя. Но нередко забывают демократизировать взаимоотношения с учащимися по мере укрепления доверия в отношениях с ними, по мере развития коллектива.

Важно помнить, что авторитарный стиль имеет тенденцию упрочения с возрастанием стажа работы. Поэтому культивированию демократизма нужно уделять особое внимание в плане самосовершенствования. В заключение следует указать на некоторые трудности перехода от одного стиля педагогического общения к другому.

Сначала о переходе от авторитарного стиля к демократическому. Демократический стиль по контрасту с авторитарным может восприниматься как либеральный, по крайней мере вначале. Но так или иначе либеральное брожение в коллективе возникает. К этому нужно быть готовым в том случае, когда в класс, где работал педагог авторитарного склада, приходит учитель-демократ. Эта же трудность возникает перед любым учителем с демократическим стилем общения в условиях авторитарного духа школы. Какой же выход?

Во-первых, переход от авторитарности к демократичности не должен быть слишком резкий. А во-вторых, демократичность, если это действительно демократичность, а не либеральность, в конце концов, завоевывает симпатии учащихся и их уважение.

Труден и процесс перехода от демократичности к авторитарности в стиле педагогического общения. Труден он прежде всего для нервной системы учащихся, поскольку порождает нервно-психические перегрузки. Типичный пример этого – переход от либерально-демократического воспитания в семье к воспитанию в "ежовых рукавицах". Показателен в этом плане факт, что наибольшее количество детских неврозов приходится на конец дошкольного возраста. Это как раз тот возраст, когда многие родители "понимают", что пора воспитывать, имея под этим в виду жесткую регламентацию жизни, более строгие требования (ведь ребенку скоро идти в школу, а это "не шутка").

Наиболее печальную картину представляет собой либеральный стиль педагогического общения. Не случайно его часто называют либерально-ситуативным, поскольку общение в значительной мере определяется ситуацией, настроением. Учителей такого стиля больше всего не любят учащиеся, поскольку к их стилю общения трудно приспособиться. То они очень мягкие, потакающие учащимся. То, когда чувствуют, что власть от них уходит, очень жесткие. Резкие переходы от либеральности к авторитарности и обратно типичны для учителей-либералов.

**Практикум. Ролевой тренинг**

Стиль педагогического общения проявляется не только в вышеописанных признаках, но и в тоне педагогического обращения, в голосе учителя. В этой связи предлагается два упражнения для тренинга.

*"Вызов ученика".* Вы – учитель. Вам нужно вызвать ученика к доске.

· Вызовите ученика спокойно.

· Вызовите ученика весело, жизнерадостно.

· Вызовите ученика равнодушно.

· Вызовите ученика доброжелательно.

· Вызовите ученика недоброжелательно.

· Вызовите ученика с иронией и т. п. (методика В. А. Кан-Качика).

*"Стиль педагогического обращения"* (упражнение построено на основе методики В. Леви). Для начала познакомимся с системой координат, по которой может быть разложено обращение учителя к ученику. Один из членов группы играет роль учителя, другой – ребенка. Остальные выступают в качестве экспертов. Задача "учителя" – обратиться к ребенку с какой-либо фразой, например:

– Ну как дела?

– Иди к доске и т. п.

Можно разыграть и всю ситуацию начала урока, начинающегося с опроса, т. е. вызвать ученика к доске.

Каждому участнику предлагается продемонстрировать два-три "чужих" способа обращения, например, пассивно с мягкостью, активно с мягкостью, пассивно с жесткостью и др. А затем предложить свой личный вариант обращения.

Эксперты оценивают манеру поведения и интонацию по приведенной выше схеме (рис. 3.2), указывая точку в системе координат. "Учителю" в конечном счете желательно найти оптимальный тон обращения, который находится на пересечении системы координат в точке "ребенок".

**Рис. 3.2**

Итак, мы приходим к выводу, что оптимальным стилем педагогического общения является демократический с возможностью в случае необходимости перехода к некоторым методам авторитарности или либеральности [11].

***И. Н. Козлова***

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА УРОКА

Практика анализа уроков в школе показывает, что учителя сравнительно легко выделяют методический аспект урока, реже выходят на дидактический анализ и в исключительно редких случаях можно услышать элементы анализа психологического, хотя важность психологических знаний декларируется и признается. Думается, такое положение дел связано с трудностью вычленения предмета собственно психологического анализа и установления показателей оценки его сторон.

Что можно считать психологическим предметом урока? Вероятно, это субъективная сторона его: восприятие, переживание учеником того, что происходит на уроке, субъективный образ событий, реально имеющих место. Однако этот образ, отражение происходящего человеком, невидим, неосязаем, невоспринимаем органами чувств другого человека. Мы пытаемся судить о психике, устанавливая соответствия характеристик образа и действий, производимых субъектом. И поскольку практически анализируется

не отражение (образ), а деятельность, то именно она и рассматривается в качестве предмета психологии. Следовательно, общепсихологическим предметом анализа урока можно считать деятельность учащихся.

**Общепсихологический анализ урока (анализ деятельности учащихся).** Нам представляется целесообразным избежать в анализе традиционного дробного членения психического отражения на процессы (ощущение, восприятие, память и т. д.), так как принятие значительного количества единиц анализа делает его практически трудноосуществимым. Мы считаем существенными в анализе деятельности учащихся следующие моменты:

1) отношения (мотивационный компонент);

2) уровень деятельности;

3) режим деятельности.

I. Анализ мотивационной подоплеки активности школьников на уроке представляет значительную трудность. Поскольку наиболее показательны в этом отношении эмоциональные проявления, то именно они и должны быть отмечены в ходе урока. Однако школьная администрация не расценивает чувства ребят как существенный показатель эффективности обучения. Невыявленность эмоций или их отсутствие считается естественным в деловой атмосфере урока. Так, занятие, посвященное составлению юмористического рассказа, прошло под девизом "Смех – дело серьезное". Мы не слышали смеха, не видели улыбок, и никто из двух десятков присутствовавших на уроке педагогов не счел это обстоятельство заслуживающим внимания.

Учитель обычно предпочитает, чтобы ребята больше рассуждали и меньше переживали. "Ну это эмоции!" – означает неудовлетворенность ответом ученика. Иногда мы просто не даем себе труда представить, в каком эмоциональном состоянии уходит класс с урока. Преподаватель географии стремился к предельной ясности изложения демографических проблем, а старшеклассники почувствовали, что их будущее спланировано без их участия. В этом случае более адекватным теме урока и связанным с нею жизненным планам старшеклассников было бы состояние "озадаченности и озабоченности", чем переживание предопределенности событий и независимости их хода от личной позиции каждого.

Ребенок унесет с урока то, что пройдет через его чувства. И если ученика взволновала только полученная отметка, то именно она, а не учебный материал и будет главным отпечатком, следом

урока в его сознании. Поэтому надо постараться, чтобы школьник переживал действительно важные моменты урока, а не выключался из него надолго из-за вдруг осчастливившей или, наоборот, несправедливо обидевшей оценки.

Эмоциональные проявления трудно наблюдать на открытых уроках. В таких ситуациях эмоции хорошо контролируются учащимися старших возрастов. Однако сам учитель должен всегда помнить о том, что эмоциональное отношение к происходящему, возможность его проявить – важнейший фактор усвоения любой информации.

Эмоции школьников не следует подавлять и оценивать. Но можно попытаться вызвать то или иное чувство. А если не получается или переживание возникает независимо от наших усилий, задумайтесь: "Почему?" Во всяком случае, не считайте деловую, нейтральную по эмоциональному фону обстановку на уроке оптимальной.

II. Под уровнем деятельности учащихся будем понимать соотношение репродуктивных и продуктивных компонентов их активности.

Репродуктивный уровень деятельности предполагает воспроизведение материала в том виде, в каком он дан учителем, в учебнике или другом источнике информации. При репродукции работает в основном память ученика.

Продуктивный уровень деятельности предполагает переработку, преобразование исходной информации (свертывание, развертывание, сравнение и т. д.). Такая переработка возможна лишь при включении мышления. Следовательно, проблема уровня деятельности учащихся – это вопрос о том, какой процесс – мышление или память преимущественно задействованы в ходе урока. Неправильно считать репродуктивный уровень деятельности соответствующим низкому уровню трудности. Некоторые виды учебного материала (основной объем программы по иностранному языку) требует только репродукции. Однако значительная часть информации может быть усвоена на любом уровне, как репродуктивном, так и продуктивном. Важно, чтобы учитель, планируя развивающий аспект цели урока, представлял себе, чего он хочет от учеников: чтобы они знали и помнили, или размышляли, или и то и другое вместе, и соответствующим образом ставил задачи. Например, задание: "Назовите даты жизни писателя…" требует припоминания и предполагает репродуктивный уровень деятельности. А другая формулировка вопроса: "Скажите, свидетелем каких исторических

событий был писатель…?" – нацеливает на сравнение двух рядов – хронологии жизни писателя и цепи исторических событий.

С этой точки зрения следует проанализировать каждую задачу, предложенную классу, и оценить уровень деятельности учащихся на уроке: был ли он преимущественно репродуктивным или продуктивным, соответствует ли данный уровень характеру изучаемого материала и развивающей задаче, поставленной учителем.

Какими способами можно достичь повышения продуктивности учебной деятельности?

Задания, вопросы классу нельзя анализировать отдельно, отвлекаясь от ответов учеников. Вопрос, предложенный учителем, может предполагать ответ, основанный на анализе, понимании причинно-следственных связей, т. е. работе мышления. Размышление требует времени, необходимого для производства умственных операций. Если ученик отвечает на такой вопрос не задумываясь, сразу, скорее всего ответ ему просто известен; мышление не включалось в решение задачи, она не была для ученика новой и решена на репродуктивном уровне.

Дополнительный материал для оценки уровня деятельности учащихся могут дать ситуации, когда школьник затрудняется с ответом и учитель оказывает ему помощь. Характер подсказок может быть различен. В одних случаях взрослый начинает формулировку ответа, предлагая ребенку продолжить – такая помощь явно стимулирует репродукцию. Или педагог указывает на таблицу или наглядное пособие, в котором ученик может найти ответ – снова репродукция. Но если в подсказке учителя содержатся лишь сведения, которые могут сузить область поиска ответа, но не дают его в готовом виде, такая помощь скорее выведет ответ ученика на продуктивный уровень.

Итак, прямыми и косвенными признаками уровня деятельности учащихся на уроке можно считать:

1) характер заданий;

2) латентное (скрытое) время ответа;

3) направленность помощи учителя.

III. Режим деятельности предполагает периодическую своевременную смену видов деятельности учащихся в ходе урока. Дело в том, что внимание человека не может быть сосредоточенным в условиях однообразной деятельности в течение 45 мин. Периодически школьники отвлекаются, наступают так называемые кризисы внимания. Кризис внимания может протекать явно или скрыто:

ученик занимается посторонним делом или, устремив взгляд на доску, думает о своем, мысленно отсутствует. Продолжительность периода устойчивого внимания индивидуальна и зависит от многих факторов внешнего и внутреннего порядка: привлекательности деятельности, состояния ребенка в данный момент и др. Но могут быть выведены среднестатистические возрастные показатели устойчивости внимания. Речь идет о промежутках времени, в течение которых мы можем быть сосредоточены в условиях однообразной деятельности. Ориентировочно этот период устойчивого внимания равен для взрослых и старших школьников 20 минут, у подростков – 15 минут, в младших классах – 10 минут, у шестилеток – 6–8 минут.

При однообразной деятельности (например, слушание) через такие периоды непроизвольное отвлечение внимания наступает у большинства. Поэтому, продумывая организацию урока, следует предусмотреть своевременные (т. е. предшествующие кризисам внимания) смены вида деятельности школьников.

Понятие вида деятельности не совпадает с понятием этапа урока. Этапы урока могут сменять друг друга, а деятельность учащихся оставаться неизменной: они наблюдают за происходящим у классной доски. При этом объекты наблюдения меняются, а деятельность – нет. Кардинальной сменой деятельности может считаться переход от теории к практике и обратно. Так, в случае, если материал урока оказывается преимущественно теоретическим, элементами смены деятельности могут стать лабораторные работы, физкультминутки, игры. На практическом уроке эту роль будут выполнять вкрапления теории: инструктаж, анализ выполненной операции и т. д.

Наблюдая урок в аспекте режима, следует вести хронометраж деятельности учащихся:

| Время | Деятельность учащихся |
|---|---|
| 9.30 | Слушают объяснение учителя |
| 9.33 | Ведут запись |
| … | … |

Без фиксации времени и видов деятельности оценка режима может быть искажена, так как впечатление скучного, эмоционально ненасыщенного урока обычно смещается на однообразие деятельности, что не всегда оправданно.

Режим оценивается как оптимальный, если переключение видов деятельности следует через промежутки времени, не превышающие возрастной максимум устойчивости внимания, и учащиеся сохраняют высокую работоспособность в течение всего урока. Можно оценить режим урока как допустимый, если вы даете рекомендации по способам его оптимизации (например, перестановка заданий без нарушения логики материала с целью уменьшения периода однообразной деятельности или использование физкультпаузы). Нерациональным признается режим урока, на котором однообразие деятельности приводит к утомлению или слишком частые переключения не позволяют закончить выполнение задания.

В школьной практике мы наблюдаем уроки, на которых учащиеся сохраняют высокую работоспособность в условиях однообразной деятельности (написание контрольных работ, сочинений). Однако, эксплуатируя так внимание школьников, учитель работает против педагога, который придет в класс вслед за ним. Поэтому, планируя урок, следует по возможности тщательно продумать режим основных переключений видов деятельности учеников.

Социально-психологический анализ урока имеет своим предметом взаимоотношения учителя и учащихся. В качестве возможного варианта рабочей программы наблюдения "социально-психологического предмета урока" может быть предложена следующая:

· проявления стиля общения учителя;

· соответствие манеры обращений педагога возрасту учащихся;

· педагогические установки.

Относительно первого пункта предложенной программы следует подчеркнуть, что речь идет не о диагностике стиля общения педагога, а о наблюдении проявлений различных стиля в ходе урока. Дело в том, что представители чистых стилей (авторитарного, демократического, либерального) являются скорее исключением, чем правилом, как всякие крайности в континууме. Кроме того, 45-минутного наблюдения в условиях открытого урока явно недостаточно для сколь-либо достоверного диагноза. И третье соображение, заставляющее нас отказаться от диагностики – противоречивость показателей. Что можно считать существенными характеристиками стиля общения педагога с группой?

Во-первых, это преобладающий характер обращений. Если условно разделить все обращения к классу на: организующие ("Откройте тетради"), дисциплинарные ("Прекратите разговоры"), оценочные ("Молодцы" или "Плохо"), то окажется, что учителя, тяготеющие к демократическому стилю общения, отдают предпочтение организационным и положительным оценочным воздействиям, а педагоги, практикующие авторитарный стиль, чаще прибегают к дисциплинарным и отрицательным оценочным репликам.

Но характер обращения может противоречить интонации голоса, взгляду, жесту. Очень трудно ответить на вопрос, что же является решающим: вербальные или невербальные средства воздействия.

Демократический стиль руководства предполагает возможность выбора со стороны подчиненных. Поэтому, говоря о стиле управления группой важно оценить диапазон выбора, предоставляемого учащимся.

Даже в случае однозначности диапазона стиля общения учителя следует воздержаться от оценок его. Обстоятельства, определяющие уместность и предпочтительность того или иного стиля, весьма многочисленны. В репертуаре педагога-мастера могут быть все позиции по отношению к детям. В этом случае он не только дает выбор учащимся, но имеет возможность делать его сам.

С маленькими детьми обращаются иначе, чем со взрослыми. Это очевидно всем, наблюдающим процесс общения взрослого и ребенка извне. Но сам учитель не является внешним наблюдателем по отношению к самому себе.

Приходя на занятие в X класс после урока в IV классе, он порой не замечает неуместности указаний: "Возьмите ручки. Запишите с красной строки. Отложите тетради в сторону" и т. п., и недоумевает по поводу раздражения учащихся. А другой педагог, отличающийся теоретическим складом ума и строгой логикой, удивляется непонятливости младших, подростков. Однако наблюдатель, знающий возрастную психологию, вряд ли затруднится в анализе подобных ситуаций.

Социально-психологический анализ просто незаменим в случаях проявления педагогических установок. Установка – это отношение, сформировавшееся в опыте человека, к чему-либо или кому-либо, в какой-то мере предвзятость, оживание. Установки относятся к неосознанным мотивам поведения. Они весьма консервативны. Дети меняются быстрее, чем наше отношение к ним, поэтому педагогические установки могут быть тормозом развития ребенка. Негативная педагогическая установка может проявляться в том, что ученику

дают меньше времени на ответ (не дают ему подумать, сосредоточиться); обходят вниманием поднятую руку, но спрашивает, когда ученик не выражает желания отвечать; приписывают ему вину, когда авторство проступка неизвестно, и т. п.

Установка может быть и позитивной. В любом случае извне проявления установок расцениваются как несправедливость.

В ходе урока можно фиксировать общение учителя с каждым из воспитанников на схеме посадочных мест с помощью условных значков. Например, точкой обозначать обращение педагога к ученику, вертикальной чертой – ответ школьника, горизонтальными прочерками сверху или снизу – оценку ответа (соответственно положительную или отрицательную).

Анализируя такую запись, мы убеждаемся, что учитель работает с классом избирательно. Но является ли такая избирательность проявлением педагогических установок? Ответить на этот вопрос трудно, наблюдая единичный урок. При повторных наблюдениях мы имеем возможность сравнить и у нас появляется больше оснований говорить о том, что в классе есть ученики, обойденные учительским вниманием или не справедливо оцененные (неоцененные).

Данные о педагогических установках не могут быть представлены в самоанализе урока учителем (установки неосознанны). Поэтому педагогу необходим социально-психологический анализ урока как зеркало, в котором он мог бы видеть себя.

Общая схема психологического анализа урока может выглядеть так:

1. Деятельность учащихся:

а) режим деятельности;

б) уровень деятельности;

в) отношение к деятельности.

2. Педагогическое общение:

а) стиль руководства группой;

б) соответствие общения возрасту учащихся;

в) педагогические установки.

Развернутая схема психологического анализа урока:

1. Деятельность учащихся на уроке:

а) режим деятельности (оптимальный, допустимый, нерациональный);

б) уровень деятельности (в основном репродуктивный, продуктивный; соответствие уровня деятельности учащихся развивающей задаче урока);

в) отношение учащихся к деятельности на уроке (эмоциональное, деловое).

2. Педагогическое общение:

а) стиль руководства группой (авторитарный, демократический, либеральный);

б) соответствие характера общения возрасту и состоянию учащихся (тон общения, позиция педагога по отношению к группе);

в) педагогические установки (позитивные, негативные, не проявляются).

Используйте ее как опорный конспект [12].

***Г. С. Костюк***

## ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ

Навчання – важливий шлях *виховання.* З іншого боку, успіхи в навчанні значною мірою залежать від того, як виховується особистість загалом, які взаємини складаються у процесі навчання між учителем і учнями, між учнями в колевтиві, як навчання пов'язується із життям. Сказане вище про взаємозв'язок навчання і розвитку стосується також виховання, але тут цей взаємозв'язок ще складніший.

Якості особистості (допитливість, готовність до праці, дисциплінованість та ін.) є дуже складними утвореннями, які поступово виробляються у процесі індивідуального розвитку людини. Попри всі різноманітності ці якості мають деякі спільні риси своєї структури. Шляхом аналізу в кожній такій якості можна виділити різні і водночас пов'язані один з одним структурні компоненти: а) знання, б) мотиви і в) способи дій. Допитливість, наприклад, передбачає сформовані вже в особистості знання, стосовно яких новий об'єкт викликає емоцію здивування, прагнення пізнати його, і способи дій, за допомогою яких людина так чи інакше реалізує це прагнення. Готовність до праці передбачає усвідомлення обов'язку працювати, потребу у праці, наявність необхідних умінь і навичок. Дисциплінованою є та особистість, яка знає норми, правила поведінки, прагне їх додержувати і володіє звичними способами поведінки.

*Суспільні умови життя визначають формування якостей особистості* не безпосередньо, а *через її діяльність в цих умовах*. Водночас якості особистості виробляються по-різному залежно від психологічного складу або будови діяльності.

У навчальній діяльності, яка посідає значне або навіть центральне місце в житті школяра, успішно формуються розумові, моральні та інші якості за умови, якщо учні активно шукають відповіді на виникаючі перед ними питання, самостійно або під керівництвом педагогів розв'язують пізнавальні і практичні завдання, переживають емоції сумніву, радості подолання труднощів, успіху в пізнанні нового. Ці емоції, без яких, як зазначав В. І. Ленін, не буває людського шукання істини, закріплюються, збагачуються. З них формуються стійкі пізнавально-емоційні відношення до діяльності, до навчальної діяльності, зокрема інтелектуальні почуття, потреби, інтереси (жадоба знань, бажання вчитися, читацькі захоплення, пристрасть до досліджень тощо). Ці пізнавально-емоційні відношення, формуючись у процесі навчальної діяльності, зумовлюють дальше її протікання і результати, тобто впливають на якість засвоєння знань, трансформують їх у переконання, світогляд особистості. Переконанням стає все пережите і продумане, а не просто завчене.

Важливу роль у навчальній діяльності відіграють й інші, ширші соціальні мотиви, які характеризують її життєву значущість для учнів. До них належать усвідомлення суспільного значення засвоєння знань, почуття обов'язку, честі радянського школяра, прагнення підготувати себе до майбутньої практичної діяльності, посісти певне місце в житті тощо. Від мотивів учіння залежить, чим є для школяра навчальна діяльність, що він засвоює, що бере з неї.

Праця також неоднаково впливає на розвиток почуттів, прагнень та інших мотивів. У процесі будь-якої діяльності учні краще засвоюють те, що не суперечить їхнім переконанням. Якщо вони, наприклад, виконують якусь роботу задля того, щоб позбутися її і мати час для розваг, то праця мало чим спричиняється до розвитку особистості.

Зв'язок навчання з працею, з життям є одним з основних джерел формування повноцінної мотивації навчальної і трудової діяльності учнів. Там, де навчання і праця не існують самі по собі, а реально поєднуються в житті школярів, де в пізнавальну учбову діяльність входить практика, а праця наповнюється інтелектуальним змістом, включає елементи творчості, там створюються найсприятливіші умови для розвитку пізнавальних інтересів, духовних запитів учнів і високого морального ставлення їх до праці. Досвід роботи багатьох шкіл нашої країни засвідчує це.

У структурі кожної якості особистості певне місце посідають *знання.* Однак самі по собі вони не забезпечують відповідної пове-

дінки. Численні факти свідчать про те, що між знаннями норм, правил і реальною поведінкою бувають значні розбіжності. Вони мають місце і в тих випадках, коли той чи інший вихованець володіє навичками правильної поведінки. Звідси можна зробити висновок, що вирішальна роль належить *системі мотивів,* які спонукають особистість до тих або інших дій. Якщо необхідні внутрішні спонукання (потреби, інтереси, почуття) відсутні або незначні, то знання і навички будуть недійовими. Вихованець розумово пасивний, апатичний не працює з повною віддачею і тому не просувається в розвитку відповідно до своїх можливостей. Цурання розумової праці, зумовлене браком спонукань, стає на перешкоді розвитку його здібностей. Він ухиляється від виконання своїх трудових обов'язків (хоч і усвідомлює їх), знаходить різні виправдання своєму неробству.

Людські потреби і пов'язані з ними почуття і прагнення не виникають завдяки одним словесним настановам, умовлянням, повчанням. Потребам, почуттям не можна просто "навчити". Вони виникають як наслідок відповідно організованої власної діяльності особистості, практики її моральної поведінки, її реальних взаємовідносин з іншими людьми.

*Способи* поведінки виробляються практично. Вони засвоюються і закріплюються, стають звичними, тією чи іншою мірою автоматизованими. Цим способам можна і потрібно навчати дітей. Однак успіх цього навчання залежить від його мотивів. Якщо потрібні мотиви не виникають, то десятки і сотні вправ не сприятимуть утворенню стійких форм поведінки. Більш того, за відсутності належної мотивації, правильного ставлення дитини до засвоюваної форми поведінки у неї можуть вироблятися негативні риси. Якщо вона, наприклад, виконує завдання або додержується правил поведінки лише тому, що боїться бути осудженою, покараною за їх невиконання, то в неї можуть з'явитися негативні риси (хитрість, крутійство тощо).

Відомо, що мотиви діяльності, поведінки дітей формуються в системі доступних їм суспільних відносин. У цій системі визначаються вимоги, які ставляться перед дитиною. Від їх виконання залежить ставлення до неї з боку оточуючих, задоволення її потреб і бажань. Діти на практиці переконуються, що потрібно зважати на вимоги оточуючих, дотримуватися правил моральної поведінки. Вони вчаться стримувати свої безпосередні бажання, а досягаючи успіху в цьому, переживають позитивні емоції. Нагромаджуючись, останні стають новими мотивами поведінки. Якщо оточуючі послідовні щодо своїх вимог і водночас уважні до дитини, правильно

застосовують різні форми оцінки її поведінки, підтримуючи паростки нового в мотивації, то вже в ранньому шкільному віці на грунті первинних потреб закладаються нові, вторинні потреби, що мають велику спонукальну силу.

Можливості формування нових потреб та інших мотивів поведінки підростаючого індивіда розширюються з введенням його в життя *колективу.* У колективі, згуртованому цілеспрямованою перспективною діяльністю, створюються складніші життєві взаємини, виділяються функції, які закріплюються за кожним членом, визначаються вимоги до поведінки, виробляється єдина суспільна думка, складаються оцінні стосунки, яким належить провідна роль у формуванні моральних рис. В умовах колективу індивід може здійснювати свої наміри щодо співробітництва з іншими, утвердити себе як особистість, реалізувати свої можливості. Тому вплив виховання на розвиток особистості стає якісно іншим, якщо виховання не зводиться до "парних" взаємостосунків вихователя і вихованця, а здійснюється в колективі. Цьому сприяє, звісно, не сам факт включення в колектив, а ті різноманітні взаємини, в які індивід вступає з іншими членами колективу (співробітництва, взаємодопомоги, керівництва, підлеглості тощо) у процесі сумісного виконання суспільно важливої діяльності. Формування вихованця у колективі залежить від того, які взаємини складаються в ньому, якими моральними, трудовими правилами, традиціями вони регулюються, які тенденції виникають і змагаються.

Однією з вирішальних ланок, від яких залежить вплив колективу, є співвідношення між місцем, яке посідає особистість у колективі, виконуваними нею функціями і її ставленням до них, внутрішньою позицією вихованця, тобто тим, до чого він сам прагне, який рівень його домагань. Залежно від цього співвідношення він по-різному переживає успіхи і невдачі у своїй діяльності, по-різному реагує на їхню оцінку, прикладає різні зусилля для оволодіння змістом діяльності. Внаслідок цього у нього закріплюються не лише позитивні, а й нерідко і негативні переживання, знижується зацікавленість змістом самої діяльності (навчальної, трудової), з'являється бажання виконувати роботу якісно лише заради оцінки, честолюбство тощо (Л. І. Божович та ін.).

Переживання, почуття, які виникають у кожного члена колективу, опосередковують вплив колективу на поведінку, а через неї – на моральний досвід, що формується. Мотивація поведінки обумовлює успіх закріплення засвоюваних особистістю норм, перетворен-

ня їх у внутрішні, звичні способи регуляції, в "другу вдачу" людини, яка може бути сильнішою від його природи.

Утворення звичних форм поведінки є процесом перетворення зовнішнього у внутрішнє, який проходить, згідно здобутих у дослідженнях даних, кілька фаз. Зовнішні вимоги до особистості з боку вихователя і колективу не зразу стають внутрішніми її вимогами до себе, регуляторами її поведінки. Перехід від однієї фази їх формування до іншої відбувається швидше, якщо сам вихованець прагне бути кращим. Узагальнення і закріплення позитивних емоційних переживань і прагнень викликає потребу поводитися так, як цього вимагає засвоювана норма поведінки. Утворення таких потреб обов'язкова умова моральної поведінки, яка регулюється узагальненими і стійкими моральними якостями.

Найглибший зміст виховної роботи А. С. Макаренко правильно вбачав у "доборі і вихованні людських потреб". Не всі потреби мають однакову цінність щодо їх значення для розвитку особистості. Необхідна міра в розвитку органічних та інших потреб, властивих людині як споживачеві матеріальних благ. Вихованець має шанувати працю людей, що створювали ці блага. Водночас потрібно розвивати у нього вищі людські потреби, що характеризують особистість як творця матеріальних і духовних цінностей. До них належить потреба у знаннях, у праці, у мистецтві, в духовному спілкуванні з іншими людьми, в колективному співробітництві з ними, в моральній поведінці тощо. Розвиток цих потреб і пов'язаних з ним почуттів обумовлює успіхи в здобутті знань, формуванні світогляду, в розвитку здібностей, виробленні внутрішніх регуляторів поведінки, які відповідають високим принципам комуністичної моралі.

Моральні риси особистості формуються завдяки конкретним діям, вчинкам. Наприклад, почуття обов'язку, яке виникає у дошкільнят, виявляється спочатку щодо близьких йому людей (рідних, вихователькі). Поступово воно узагальнюється, переноситься в нові життєві ситуації, розширюється коло людей, стосовно яких воно виявляється. Це почуття стає узагальненою стійкою рисою характеру, яка внутрішньо спрямовує поведінку дитини у відповідних життєвих обставинах. Так формуються й інші риси характеру. Виховання успішно керує цим процесом, якщо воно передбачає перетворення позитивних ситуаційних спонукань у стійкі мотиви поведінки. За наявності таких мотивів можна завбачити поведінку вихованця, покластися на нього, можна бути впевненим, що у важких життєвих ситуаціях він вчинить так, як вимагає обов'язок.

Формування мотиваційної основи поведінки особистості не завжди проходить гладко, безконфліктно. Часто спостерігаємо змагання різних мотивів. Мистецтво виховання полягає в тому, щоб формувати в особистості готовність правильно розв'язувати внутрішні мотиваційні конфлікти, бути стійким щодо всяких спокус, чинити опір зовнішнім негативним впливам. Особистість виховується не лише внаслідок засвоєння впливів навколишнього середовища, а й тому, що чинить їм опір. Це відзначав М. Горький, коли писав про своє дитинство. Важливо й те, в ім'я чого особистість чинить опір.

У процесі розвитку свідомості і самосвідомості в особистості закономірно з'являється прагнення до *самовиховання.* Будучи похідним стосовно виховання і суспільних обставин життя, воно включається у процес розвитку особистості як важливий внутрішній фактор. Самовиховання виявляється через дії особистості, які спрямовані на вироблення якостей, що відповідають її ідеалам, життєвій меті, вимогам до себе. Збігаючись з метою виховання, воно створює найсприятливіші умови для успішного формування позитивних рис особистості відповідно до ідеалів і вимог нашого суспільства. Індивід починає працювати над собою. Ця робота – не просто самоаналіз, а вдосконалення себе завдяки власній діяльності, особливо учінню і праці, кращому виконанню своїх обов'язків. Людина розвиває свої здібності, формуючи свій характер, намагається нести відповідальність за своє майбутнє, активно змінювати умови, обставини свого життя і розвитку. В історії суспільного розвитку, як писали К. Маркс і Ф. Енгельс, "обставини в такій же мірі творять людей, в якій люди творять обставини". Ця істина значною мірою має сенс і щодо індивідуальної історії особистості.

У прагненні до самовиховання і його здійсненні виявляються вищі форми розвитку особистості, її духовний саморух. Лише те виховання досягає мети, яке використовує це закономірне явище розвитку особистості, сприяє виникненню і розгортанню самовиховання, керує ним і визнає в ньому свого сильного союзника. Завдяки самовихованню можна добитися значних успіхів у формуванні розумових, моральних, трудових та інших якостей особистості, зокрема самодисципліни, здатності швидко і правильно розв'язувати внутрішні конфлікти, сили волі, самовладання та ін. Керування самовихованням повинно сприяти утворенню повноцінних ідеалів підростаючої особистості, що відповідають ідеалам нашого суспільства, забезпечувати вмілу, тактовну допомогу у просуванні до обраного ідеалу, у виборі і застосуванні потрібних для цього засобів і способів дій.

Особистість виступає не лише об'єктом, суб'єктом виховного процесу. Виховання успішно веде розвиток особистості до поставленої мети, якщо робить вихованця активним учасником процесу її досягнення, розумно поєднує вимоги з повагою, уважним ставленням до нього.

Виховання веде за собою розвиток особистості, якщо вихователь дає вихованцю не лише потрібні знання, ідеї, істини, правила, а й організує і спрямовує відповідно до них його життя і діяльність, уважно слідкує, що і як сприймає при цьому вихованець, що думає, переживає, які тенденції і прагнення виникають і закріплюються в нього. Невдач зазнає те виховання, яке зводиться до сукупності "заходів", зовнішніх впливів на вихованців, ігнорує внутрішній світ їхніх потреб, думок, почуттів і прагнень, через які лише й воно може досягти своєї мети.

Таке виховання тяжіє до спрощеного механістичного розуміння психології людини. Воно бідне за змістом, не спроможне керувати і не керує розвитком особистості. У кращому випадку воно сприяє формуванню деяких систем навичок, гальмівних механізмів, проте ці гальма є нестійкими і легко знімаються, як тільки зникають зовнішні стимули, що прямо або опосередковано їх підтримують. Методи такого виховання не відповідають тим складним завданням, які воно ставить перед собою. Через це його результати можуть бути протилежні очікуваним.

Нерідко негативні психологічні якості, які виникають у дитини внаслідок невдалого виховання і несприятливих обставин життя, тлумачать як зумовлені її природою. У деяких випадках природні особливості можуть сприяти виникненню таких якостей, проте їх причиною є ті взаємостосунки дитини з дорослими, які зумовлені вихованням. Виникаючи як ситуаційні явища, що виражають самозахист, протидію дитини грубим вимогам дорослих, протест проти їх педантизму, догматизму, інколи деспотії, вони нерідко перетворюються потім у стійкі риси впертості, негативізму, зухвалості, озлобленості, гіпертрофованого критицизму, недисциплінованості та ін. П. Ф. Лесгафт залишив нам яскраві психологічні характеристики типів школярів (лицемірний, честолюбивий, добродушний, затурканий злісний, затурканий м'який, пригнічений та ін.), породжені умовами життя і вихованням свого часу.

Педагоги успішно спрямовують розвиток дітей, якщо виховання пов'язане з життям і знаходить у ньому підтримку, якщо забезпечується співробітництво сім'ї, школи і громадськості, якщо всебічно

використовуються всі засоби, що їх надає суспільство з виховною метою (дитячі організації, клуби, кіно, бібліотеки, музеї, театри, виробництво, художня література, мистецтво та ін.). Організуючи різнобічні дійові взаємини дітей з навколишнім суспільним і природним середовищем, систематично і послідовно ускладнюючи вимоги до них і залучаючи самих дітей до їх виконання, педагоги мають змогу керувати всебічним розвитком особистості.

Реалізація цих можливостей залежить від того, якою мірою виховання охоплює всю багатогранність відносин дітей до середовища, в якому вони живуть, і керує їх здійсненням. Дуже часто педагоги неправильно спрямовують цей процес. У ньому переважає стихійність, внаслідок чого зміст психічного розвитку дітей не відповідає меті виховання. Водночас вихованням можна і виправляти недоліки в розвитку особистості, спричинені різними обставинами життя, хоч перевиховувати, як відомо, завжди важче, ніж виховувати.

Можливості виховання великі, але не безмежні. Вони залежать не лише від суспільних умов, а й від *вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей.* Якщо враховується ця залежність, то розширюються можливості виховання, його вплив на розвиток. Виховання бере активну участь у розвитку природної пластичності нервової системи дитини, сприяючи утворенню численних умовних нервових зв'язків, їх диференціюванню й об'єднанню, інтеграції в нові структури. Ці зв'язки лежать в основі нових психічних процесів, станів, властивостей і якостей, що виникають. Завдяки цьому виховання є вкрай необхідною умовою вікових переходів від нижчих до вищих рівнів розвитку психічної діяльності дитини. Але її розвиток залежить і від інших умов, зокрема від дозрівання органічних структур. Він становить єдиний, цілісний психофізіологічний процес, який охоплює внутрішню, часто суперечливу взаємодію властивостей і якостей, що формуються в дитини. Наслідком усього цього і є вікові особливості її психічної діяльності, які потрібно враховувати у процесі виховання, щоб конкретизувати його програму стосовно того або іншого віку, поступово і поетапно її здійснювати.

Вплив виховання на розвиток дитини опосередковується типологічними особливостями її нервової системи, темпераменту і виникаючою на цьому грунті індивідуальною своєрідністю психічної діяльності.

Згідно з павловськими характеристиками, індивід із сангвінічним темпераментом – це активний, продуктивний працівник, але тоді лише, коли зайнятий цікавою справою. У протилежному разі він

нудний, млявий. Флегматик – спокійний, завжди врівноважений, наполегливий і завзятий трудівник, холерик – бойовий, запальний, легко і швидко роздратовується, а меланхолік – явно загальмований, невпевнений у собі, в усьому вбачає і очікує для себе щось небезпечне. Тому одні і ті самі виховні дії, потрапляючи на різний грунт, дають різні результати. Вплив типологічних особливостей нервної системи дитини на розвиток її психічних властивостей і якостей вимагає подальшого вивчення. Проведення досліджень у цій галузі і врахування їх результатів у педагогічній практиці дадуть змогу обгрунтувати шляхи індивідуалізації виховання, успішно розвивати кращі якості темпераменту кожної дитини, формувати в неї позитивні риси характеру і завдяки їм гальмувати, вживати негативні вияви темпераменту (імпульсивність, нестриманість, боязкість та ін.). Індивідуальні відмінності потрібно враховувати для того, щоб керувати всебічним розвитком здібностей кожної дитини.

Якщо у вихованні не беруться до уваги сам процес розвитку, його рушійні сили, вікові та індивідуальні особливості, то воно не лише мало сприяє розвитку, а й стримує його. Виникають непереборні зовнішні і внутрішні конфлікти у житті дитини, протиріччя, які зумовлюють "кризи", супроводжувані різними негативними явищами.

**Рушійні сили розвитку і виховання**

Єдність і взаємопроникнення зовнішнього і внутрішнього, в якому виникає боротьба протилежностей, розгортання цих протилежностей, "*переходи кожного* визначення, якості, риси, сторони, властивості *в кожну* другу", є рушійними силами процесу розвитку. У процесі розвитку особистості суперечності виникають спочатку як зовнішні суперечності між організмом і середовищем, а потім стають внутрішніми. Вони характерні для всіх форм життєдіяльності організму і в кожній з них мають свої особливості. Кожна форма розвитку вдосконалюється за рахунок своїх внутрішніх суперечностей. У розвитку будь-якого, у тому числі і людського, організму наявні такі протилежності, як спадковість і мінливість під впливом умов життя у морфологічному розвитку, асиміляція і дисиміляція в обміні речовин, збудження і гальмування в рефлекторній діяльності нервової системи. Порушується рівновага між організмом і середовищем, і організм прагне відновити її. Стан рівноваги тимчасовий, відносний, він щоразу порушується внаслідок змінюваності умов життя, тоді як процес урівноважування постійний.

Порушення рівноваги між організмом і середовищем – це зовнішня суперечність, яка передбачає різні акти поведінки організму.

Вона впливає на розвиток, переходячи із зовнішньої у внутрішню. З розвитком відображуючої діяльності нервової системи людського індивіда суперечна єдність зовнішнього і внутрішнього набуває нових форм свого вияву, виступаючи як єдність об'єктивного і суб'єктивного. Розвиток суб'єкта, який виділяє себе з навколишнього об'єктивного світу, призводить до ускладнення, як ми спостерігали вище, його взаємовідносин з цими світом і виникнення нових суперечностей. Одні суперечності долаються, натомість виникають інші. Цей процес невіддільний від процесу розвитку особистості. Суперечності як зіткнення різних тенденцій, сторін, властивостей природно виникають у житті особистості і відіграють позитивну роль у її розвитку, внутрішньо спонукають її до вдосконалення форм своєї діяльності. Без них не було б розвитку як саморуху.

Проблема рушійних сил розвитку особистості розроблена у психології і педагогіці ще недостатньо. Проте і наявні у психології дані дають змогу виявити низку тих внутрішніх суперечностей, які є його рушійними силами. Одні з них мають місце на всіх етапах розвитку, у всіх дітей, інші притаманні певному вікові і мають індивідуальний характер.

Однією з головних внутрішніх суперечностей, що закономірно виявляється на всіх етапах становлення особистості, є *розходження між* виникаючими у неї *новими потребами, запитами, прагненнями і досягнутим рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення.* У суспільних умовах життя підростаючої людини, спілкування її з дорослими перше часто випереджає друге. Розходження, що виникає, спонукає особистість активно засвоювати такі форми поведінки, які спроможні задовольнити її актуальні потреби. На різних етапах розвитку ця суперечність виявляється і розв'язується по-різному. Так, для дітей дошкільного віку типовим є розходження між прагненням брати активну участь у навколишньому житті (водити машини, літаки, трактори тощо) і дійсним рівнем розвитку їх фізичних і психічних сил. Воно знаходить своє розв'язання в сюжетній грі, де діти входять у певні ролі, виконують відповідні їм функції, наслідують дії і стосунки дорослих, переживають емоції. У доступній формі, яка відповідає віковим можливостям, діти включаються в життя дорослих.

Участь у грі призводить до нових суперечностей у цій новій для дитини діяльності, наприклад між її прагненням робити як дорослий і розвитком її способів дій, операцій; між мотивами робити як дорослий і безпосередніми спонуками, зумовленими предметною ігровою

ситуацією. "Кожна рольова гра насичена конфліктами, у які вступають між собою мотив виконання певної ролі і всілякі безпосередні спонуки, що з'являються під час гри". З розв'язанням цих конфліктів розвивається сама гра. Діти починають відчувати потребу у серйозній діяльності, спрямованій на результати, які цінні самі по собі.

В учбовій діяльності школярів постійно виникають розходження між новими пізнавальними задачами, у розв'язування яких вони включаються, і наявними в них знаннями, вміннями і навичками, розумовими та іншими операціями. Навчання завжди спричиняється (незалежно від того, усвідомлює це вчитель чи ні) до такого розходження, якщо воно ставить собі за мету розвиток учнів. Це розходження долається завдяки виробленню досконаліших навичок і операцій.

Пізнання школярами об'єктивної дійсності у процесі учбової діяльності є, як і всяке пізнання, не безпосереднім, а дуже складним, опосередкованим засвоєнням соціального досвіду людей, суперечливим її відображенням. У ньому наявні діалектичні переходи від відчуття до думки, від нижчих до вищих ступенів пізнання. В учнів виникають суперечності між наочним образом і думкою, образом і словом, між узагальненнями, життєвими поняттями, які вже склалися, і новими фактами. Ці суперечності розв'язуються у процесі нових спостережень, експериментів, вироблення нових дій, операцій. Так розкриваються істотні властивості і відношення речей, які в досвіді учнів містяться опосередковано.

Як зазначалося вище, у розвитку пізнання велику роль відіграє аналітичне розчленування його об'єктів, виділення різноманітних їх ознак і властивостей. Можливості його безмежні. Проте накопичування величезної кількості результатів аналізу стримується можливостями мозку. Свого часу І. М. Сєченов писав, що розум людського індивіда, який розвивається, справляється з цією суперечністю, виробляючи різні способи синтезування, "поєднання тисяч і мільйонів подібних індивідуальних особливостей об'єктів" у групи, виражені словами, термінами. Таким чином, розвивається здатність розкривати тотожне у відмінному, загальне у частковому, зараховувати часткові впливи до певних їх класів, категорій і завдяки цьому свідомо сприймати їх.

Під час розв'язування учнями всіляких проблем часто виникають суперечності *між новою ситуацією і попереднім досвідом,* виробленими способами мислення. Зацікавлення учнів проблемою спричиняється до їх активної розумової діяльності, яка полягає у здогадах,

висловлюванні гіпотез, у пошуках розв'язків і перевірці їх ефективності. За умов правильного педагогічного керівництва самостійним розв'язуванням доступних проблем учні з успіхом оволодівають узагальненим умінням знаходити розв'язки задач, частковими і загальними прийомами розумової діяльності (Д. М. Богоявленський, Є. М. Кабанова-Меллер, Н. О. Менчинська та ін.). Включення в навчальну діяльність проблемних ситуацій, у яких учні виконують роль дослідників і заново відкривають уже відкриті істини, є надійним способом керування розвитком їх мислення. Найбільш сприятливі умови для його розвитку створюються під час виконання учнями всіляких творчих завдань.

Перспективні цілі, ідеали, які виникають у житті особистості, спонукають її до активної діяльності, спрямованої на оволодіння потрібними для їх досягнення знаннями, вміннями і навичками, на самовдосконалення. Перспективна ціль – це вища цінність для особистості, джерело очікування майбутніх радощів, задля яких вона ладна відмовитися від багатьох радощів, що в неї є. Дійовий ідеал наближає майбутнє, до якого прагне людина. Зіставлення особистістю того, до чого вона прагне, з тим, що в неї є, спричиняється до її дій, завдяки яким теперішнє наближається до очікуваного майбутнього. Тому так важливо плекати, виховувати цю перспективну цілеспрямованість особистості і допомагати їй долати труднощі на шляху до мети. Будь-які труднощі зумовлені розходженням між перспективними прагненнями особистості і вже досягнутими можливостями. Через брак допомоги з боку дорослих ці розходження часто не переборюються, внаслідок чого з'являється невпевненість в собі, зниження самооцінки, рівня домагань. Останній нерідко є компромісом між прагненнями особистості і заниженою оцінкою своїх можливостей. Виникають також такі негативні явища, як розлад між мріями про майбутнє і теперішніми справами, відхід від дійсності у світ фантазій.

У процесі становлення особистості суперечності виникають також *між досягнутим рівнем розвитку* і *способом її життя,* місцем, яке вона посідає в системі суспільних відносин, виконуваними нею функціями. Особистість переростає свій спосіб життя. Останній уже перестає її задовольняти, відстає від її можливостей. Особистість прагне розширити свої взаємини з навколишнім суспільним середовищем, включитися в нові види суспільно значущої діяльності (у школі, поза нею тощо). Виховання веде за собою розвиток, якщо сприяє реалізації цих прагнень.

Діалектика суб'єктивного й об'єктивного *в розвитку потреб і емоцій* виявляється по-різному. Протягом усього життя людину спонукають до активності передусім її органічні потреби. На грунті первинних потреб утворюється ціла система вторинних потреб і пов'язаних з ними почуттів, прагнень. Історію утворення почувань К. Д. Ушинський називав "найінтимнішою історією нашої душі". Ці вторинні спонуки до діяльності виникають і розвиваються у процесі самої діяльності, головним видом якої є праця в різних її формах (навчальна, виробнича тощо). Праця – це переборення перешкод, труднощів, тому людина, прагнучи до діяльності, нерідко вступає в суперечність із собою. "Ми любимо труд, – писав К. Д. Ушинський, – але не любимо *труднощів* труда, не усвідомлюючи, що труд без труднощів неможливий, бо трудність становить усю суть труда, незалежно від тих цілей, що їх досягають трудом. Шукаючи труд і одвертаючись від трудності труда, людина шукає неможливого".

Ушинський правильно зазначав, що велике значення для розвитку особистості має те, як ця "психологічна антиномія" розв'язується в її повсякденній діяльності. Завдання виховання – керувати її розв'язуванням так, щоб переборення труднощів породжувало у дітей позитивні емоції, щоб ці емоції, підсилювані успішною діяльністю, ставали джерелом нових потреб (у пізнанні, праці, творчості), інтересів і почуттів, як цього вимагає суспільство. Правильне розв'язання цієї суперечності сприяє переборенню й інших суперечностей, які виникають в духовному житті індивіда (між первинними і вторинними потребами та ін.), і цим самим стимулює розвиток вищих потреб людини, що є важливим складником її духовного багатства.

Для розвитку емоційного життя характерні також свої специфічні внутрішні суперечності. Відомо, що самі емоції є "полярними", переживаються людиною як протилежності (задоволення – незадоволення, упевненість – сумнів, радість – сум тощо) і відображають її взаємовідносини з навколишнім, спілкування з іншими людьми, переборення труднощів, невдач у роботі тощо. Єдність і боротьба цих протилежностей є важливою умовою розвитку емоцій, переходу від ситуаційних емоційних станів до стійких почуттів. У цьому процесі одні емоції "чеканяться", усвідомлюються, зміцнюються і перетворюються в почуття через протилежні їм переживання: упевненість в істинності своїх думок – через сумнів, що спонукає до перевірки, обгрунтування; сміливість – через переборення страху; почуття власної гідності через переживання сорому за деякі акти своєї поведінки; любов до гарного в людей – через відразу до негативних

їх рис тощо. Свого часу К. Д. Ушинський висловив багато глибоких думок про те, що потрібно враховувати діалектику людських почуттів, виховувати в дітей упевненість в собі, сміливість, мужність й інші позитивні риси характеру.

Дані психології про розвиток почуттів у дітей свідчать, що суперечливі їх взаємозв'язки є внутрішнім фактором формування емоційної сприйнятливості, чутливості особистості, її "відвертості" або "відлюдкуватості" та інших емоційних особливостей. Вони відіграють значну роль у самовихованні почуттів, виробленні механізмів гальмування, які регулюють їх зовнішний вияв (П. М. Якобсон).

У житті індивіда часто стикаються, вступають в конфлікт різні емоції. Завдання виховання – сприяти їх правильному розв'язанню, зміцнювати почуття, зумовлені передовими ідейними тенденціями. Мистецтво педагогічного керування полягає в тому, щоб вчасно підтримати потрібну тенденцію, підсилити її належною оцінкою і допомогти особистості перебороти протилежну емоцію. А для цього, як говорила Н. К. Крупська, педагогові необхідно бути уважним психологом, який зумів би побачити, підгледіти, що робиться в дитячій душі.

Розвиток суб'єктивного світу дітей веде до зміни співвідношення реактивності й активності у процесі взаємодії з середовищем. Зростають довільність, ініціатива, самостійність поведінки, опір безпосереднім зовнішнім впливам, які не відповідають внутрішнім установкам дитини. Ця зміна також має діалектичний характер. Прагнення бути самостійним, притаманне вже дітям трирічного віку ("я сам"), заходить у суперечність з потребою дитини спілкуватися з дорослими, з якими інтимно пов'язане все її життя, спиратися на їхню допомогу. Ця суперечність по-різному виявляється на різних вікових етапах. Підліток, наприклад, прагнучи бути самостійним, різко протестує проти неприхованої опіки, регламентації його поведінки з боку дорослих і водночас йому ще не вистачає внутрішньої саморегуляції, самоконтролю своєї поведінки, він нерідко опиняється в полоні безпосередньої ситуації. Навіть у ранній юності, зазначає В. О. Сухомлинський, наявна суперечність між прагненням розумом контролювати почуття і дитячою безпосередністю поведінки. За умови правильного керівництва переборення цих суперечностей веде до розвитку самостійності. Якщо такого керівництва немає, виникають порушення дисципліни, неслухняність та інші негативні явища.

У розвитку поведінки особистості виявляється діалектика свободи і необхідності. Свобода дій особистості розвивається поступово завдяки пізнанню об'єктивної необхідності. Вона являє собою не відокремлення цих дій від об'єктивних умов, а ширше й глибше

усвідомлення їх, врахування не лише близьких, а й віддалених їх наслідків. Цей процес удосконалюється, як про це йшлося вище, не без конфліктів. Він вимагає вироблення здатності підпорядковувати ближчі особистісні мотиви більш віддаленим суспільним мотивам, усвідомлюваним як щось необхідне, належне, і гальмувати безпосередні реакції.

Дослідні дані свідчать про те, що боротьба цих мотивів уже в дошкільників може закінчуватися перемогою вищих тенденцій. Мотиви суспільного порядку (наприклад, усвідомлення необхідності зробити щось корисне для мами, дитячого колективу) можуть переважати над безпосередніми (наприклад, прагненням піти погуляти). Вони спонукають дітей до вольових зусиль, спрямованих на подолання труднощів. Більшою мірою такому підпорядкуванню мотивів сприяють життя і діяльність школярів. Досвід переборення конфліктів, набутий у процесі цілеспрямованого виховання, вдосконалює волю особистості. Моральна воля гартується її власними перемогами над внутрішніми труднощами.

У процесі розвитку індивіда наявна боротьба двох тенденцій: до інертності, сталості, стереотипності та до пластичності, змінюваності, динаміки. У першій тенденції виявляється прагнення живої системи до збереження таких, що виправдали себе, зв'язків і способів дій, у другій – необхідність їх зміни під впливом зовнішніх і внутрішніх умов існування.

Суперечності *між тенденціями до інертності, сталості, стереотипності, з* одного боку, і *до рухливості, змінюваності, з* іншого, розв'язуються завдяки виробленню нервовою системою досконаліших способів регуляції взаємодії індивіда із середовищем, поєднуючих у собі позитивне однієї й іншої протилежності, зокрема способів, яким притаманна динамічна стереотипність, гнучка стабільність. До таких способів належать узагальнені знання, системи узагальнених й оборотних розумових операцій, що легко переносяться на різні ситуації і застосовуються в цих ситуаціях, узагальнені прийоми розумової праці, вміння розв'язувати всілякі життєві задачі. Саме вироблення таких узагальнених способів дій характерне для поступального руху особистості від нижчих до вищих рівнів розвитку її розумових здібностей. Такі узагальнення складаються і в мотиваційній сфері особистості, що розвивається, забезпечуючи правильну, стійку її поведінку у різноманітних життєвих ситуаціях.

В історії розвитку особистості, як і в будь-якій історії, одні явища, тенденції відмирають, інші народжуються, міцніють, розвива-

ються і потім поступаються місцем новим. Діалектичний зв'язок нового і старого, народжуваного і відмираючого, прогресу і регресу, "знищення старого" і "виникнення нового" притаманне всім формам розвитку особистості і психічної діяльності. Нова структура останньої народжується в старій, вона містить в собі багато старого (знання, навички, психічні властивості тощо) і водночас несе в собі нові риси, нові можливості. Зміна стадій психічного розвитку являє собою "заперечення заперечення"…

Суперечності між старим і новим у розвитку особистості і способи їх переборення набувають різного характеру залежно від етапу розвитку, індивідуальних її особливостей та умов виховання. На початкових етапах розвитку вони ще не усвідомлюються особистістю, що розвивається. На пізніших етапах багато з них усвідомлюються, переживаються у формі незадоволення загалом і незадоволення власне собою. Індивід прагне сам розв'язати суперечності і вдається до різних зовнішніх і внутрішніх дій. Нове виникає в старому завдяки діяльності суб'єкта в об'єктивних умовах його життя.

Виховання сприяє переборенню суперечностей, допомагаючи особистості виробити форми вияву свого прагнення до самостійності, самоствердження згідно вимог суспільства і її власних ідеалів. За неправильного керівництва цим процесом виникають розходження між вимогами суспільства й особистими прагненнями, що нерідко закінчуються гострими конфліктами. Суперечності не переборюються, виникають затримки у розвитку, які часто називають кризами.

У зарубіжній психологічній літературі багато авторів розглядають кризи як неминуче явище під час дозрівання організму (Ш. Бюлер та ін.). Глибше вивчення цієї проблеми переконує нас, що це не так. Кризи бувають не в усіх дітей. Вони виникають там, де дорослі не помічають нових тенденцій в розвитку дитини, її прагнень до нових форм самостійності і не враховують їх у своїх способах керівництва. Стосунки між дитиною і дорослими, які раніше сприяли реалізації її самостійності на відносно низькому рівні розвитку, стають обтяжливими для неї на вищому рівні. Якщо стосунки не змінюються, то затримується розвиток.

Загострення непереборюваних внутрішніх суперечностей призводить у деяких індивидів до хворобливого порушення нервово-психічної діяльності – неврозів або психоневрозів. Вивчення цих явищ показало, що причиною їх стають гострі афективні конфлікти

підростаючої особистості з оточуючими людьми, непереборювані для неї внутрішні суперечності, які спричиняються до важких переживань, до психічної і фізіологічної дезорганізації особистості. Внаслідок цього вона не може знайти раціональний вихід із ситуації, яка склалася, відновити втрачені зв'язки з навколишнім середовищем. Фізіологічною основою таких захворювань є зіткнення і пов'язане з цим перенапруження процесів збудження і гальмування, яке виявляється у зривах нормального функціонуваня вищої нервової діяльності. Такі явища частіше трапляються в дітей з ослабленою нервовою системою, але можуть виникати також і в індивідів, що раніше не виявляли схильності до захворювань. В обох випадках доцільним є медико-педагогічне втручання.

Питанню про суперечності у процесі розвитку особистості приділяється увага в буржуазній психологічній літературі. Проте спроби його розв'язати в багато дечому мають хибний напрям. Особливо неспроможними є фрейдистські концепції. Суперечності розуміються ними як боротьба у житті особистості біологічного і соціального, інстинктивних, несвідомих тенденцій і соціально обумовлених свідомих обмежень. Із цих засад фрейдисти намагаються тлумачити походження психоневрозів.

У житті особистості інколи, звісно, виникають суперечності між біологічним і соціальним. Але вони не є головними в її розвитку. Ті суперечності, про які йшлося вище, не зводяться до них. Це суперечності між різними соціально обумовленими сторонами, тенденціями в розвитку особистості. Сильні афективні переживання, які інколи призводять до зривів її вищої нервової діяльності, зумовлені зіткненням значущих для особистості, суспільних за своїм походженням і змістом тенденцій, потреб і прагнень. Бувають і розходження в житті особистості між несвідомим і свідомим. Але самі несвідомі тенденції, установки є здебільшого результатом попередньої свідомої, соціально обумовленої діяльності. Не лише зміст, а й механізми їх, які виникають внаслідок взаємодії двох сигнальних систем, суспільно обумовлені. Про це свідчать експериментальні дослідження процесу утворення і виявлення несвідомо діючих установок (Д. М. Узнадзе та ін.). Інколи показують рушійні сили розвитку особистості як боротьбу між її розумом і почуттями, "головою" і "серцем", причому під серцем розуміють щось біологічне, егоїстичне, забуваючи, що "серце" людини зіткане все із її людських стосунків з іншими людьми".

Усе це свідчить про те, наскільки важливо правильно розуміти рушійні сили розвитку особистості для наукового обгрунтування шляхів ефективного керівництва ним [11, с. 175–193].

*Н. С. Лейтес*

## ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И СПОСОБНОСТЕЙ

Общепризнанно, что умственное развитие не сводится к объему знаний и умственных операций, которыми владеет школьник (Кабанова-Меллер, 1968; Калмыкова, 1966; Пономарев, 1967; Брунер, 1968); подлинное умственное развитие, очевидно, не является чем-то внешним по отношению к способностям. Внутренняя близость, в некоторых отношениях единство умственного развития и умственных способностей не могут вызывать сомнений (Рубинштейн, 1960; Самарин, 1960, 1962).

Еще в начале века в работах по детской и педагогической психологии, начало которым было положено Бине (Бине, 1910), оценка возрастных возможностей интеллекта и оценка индивидуальных умственных способностей были объединены благодаря понятию "уровень умственного развития". Считалось, что высота умственного развития (определяемая по успешности выполнения тестов разной степени сложности) соответствует определенной возрастной ступени и что индивидуальные различия могут быть установлены по степени отклонения от высоты развития, признаваемой нормой для данного возраста. Уровень умственного развития стал общей мерой возраста и индивидуальности, он якобы позволял судить как о темпе возрастного развития, так и о способностях.

Но можно ли не различать понятия "умственное развитие" и "способности", или "уровень развития" и "степень, величина умственных способностей"? На этом следует специально остановиться.

Прежде всего отметим, что сведение возрастных и индивидуальных различий к уровням умственного развития означало бы односторонне количественный подход к проблеме. Разве один школьный возраст отличается от другого только по величине, по степени умственного развития и не имеет иных, качественных особенностей и разве различия в умственном отношении между соучениками-сверстниками выражаются полностью в неодинаковости высоты их развития?

В связи с вопросом о значении умственного развития школьников особый интерес представляет понятие "обучаемость", систематически и многосторонне разрабатываемое в последние годы в лаборатории Н. А. Менчинской (Менчинская, 1968). Основ-

ной показатель обучаемости – "темп продвижения" (Калмыкова, 1961). По данным Н. А. Менчинской и ее сотрудников (Калмыкова, 1968; Бударный, 1965), быстрее обучаются те ученики, чей уровень развития выше. Такое сближение понятий "обучаемость" и "умственное развитие" является обоснованным и правомерным, но, повидимому, только до определенного предела. Уже хотя бы потому, что здесь очень важен и возрастной аспект.

В самом деле, уровень умственного развития школьников, конечно, возрастает от младших классов к старшим, обучаемость же зависит не только от тех показателей, которые прогрессируют с возрастом. Внимания к себе требуют факты, говорящие о том, что в ходе возрастного развития происходят качественные изменения умственных возможностей, связанные, в частности, с ограничением или утратой некоторых умственных достоинств предшествующих возрастных периодов. При чрезмерном сближении понятий "уровень умственного развития" и "обучаемость" можно прийти к выводу, что обучаемость и темп продвижения у младших школьников должны быть гораздо ниже, чем у старших школьников. Но ведь в действительности это совсем не так – слишком много фактов свидетельствовало бы против такого понимания хода возрастного развития. Еще Аристотель спрашивал: "Почему, когда мы старше, у нас сильнее ум, а когда моложе, то легче учимся?"

Известно, что в первые годы жизни, когда еще так низок уровень умственного развития, обучаемость (т. е. быстрота продвижения в умственном развитии) чрезвычайно велика. Достаточно напомнить расчеты Э. Торндайка и его сотрудников, согласно которым к возрасту трех лет человек уже проходит полпути своего умственного развития (принимая все оговорки в отношении этого поразительного заключения, сделанные Р. Заззо (Заззо, 1967), вряд ли можно не согласиться с выводом о чрезвычайно быстром темпе умственного развития ребенка в первые годы жизни).

Имеется немало свидетельств, указывающих, что обучаемость школьников младших классов в некоторых отношениях превосходит обучаемость школьников последующих классов.

Таким образом, последовательное увеличение умственных сил по мере продвижения школьников от младших классов к старшим отнюдь не пропорционально росту обучаемости. По-видимому, в каждом возрасте должны быть достаточно полно выявлены и развиты достоинства именно данного возрастного периода. Тем самым неправомерно было бы считать, что способности с возрастом просто увеличиваются.

В этой связи нельзя пройти мимо идеи о сензитивных периодах возрастного развития, периодах повышенной чувствительности к определенным воздействиям. Многочисленные жизненные факты указывают на то – в этом суть явления, – что в отдельные периоды детства возникают повышенные возможности для развития психики в тех или иных направлениях, имеющие временный, преходящий характер.

Важное положительное значение идеи о сензитивных периодах состоит в том, что она исходит из представлений о качественной неодинаковости возрастных этапов, привлекает внимание к потенциям детства. Факты, характеризующие сензитивные периоды, делают особенно понятным, что различия в учебных возможностях связаны не только с уровнями умственного развития, но и с возрастными предпосылками способностей.

Важна не только количественная сторона, т. е. не только то, что сам масштаб уровня умственного развития меняется от возраста к возрасту. Существует и качественная сторона умственного развития, обусловленная возрастным этапом. Уровни умственного развития неотделимы от других особенностей возраста, которые придают им своеобразие, имеющее прямое отношение к успешности учения.

Развитие умственных сил происходит как бы по спирали – от одного уровня и преобладания одних предпосылок способностей к новому, более высокому уровню с другими предпосылками способностей.

По мере продвижения от младшего школьного возраста к юности не только достигается новая высота умственного развития, но и происходит преодоление тех односторонностей, которые возникают на определенных этапах возрастного развития; вместе с тем развитие интеллекта обогащается свойствами, которые несут на себе печать основных периодов школьного детства.

Поэтому нельзя сколько-нибудь полно оценить умственные возможности школьника, не учитывая те качественные (во многом личностные) черты, которые присущи возрастным периодам развития.

"Умственное развитие ребенка, – пишет А. Н. Леонтьев, – нельзя рассматривать в отрыве от его психического развития в целом, от богатства интересов ребенка, его чувств и всех других черт, образующих его духовный облик" (Леонтьев, 1950, с. 3). Личностный подход при изучении умственных особенностей школьников присущ ряду исследований последних лет, проводимых под руководством Н. А. Менчинской (Липкина, 1968; Мурачковский, 1965).

Умственное развитие в "макроплане" означает не только переход к новой высоте умственного развития, но и несет с собой такие возрастные личностные черты, которые не могут не сказываться на возможностях учения.

В каком же отношении находятся умственное развитие и обучаемость к собственно-умственным способностям? Имеющиеся материалы о возрастных особенностях позволяют внести некоторую определенность в понимание этого вопроса.

Прежде всего, очевидно, необходимо различать такие черты умственного облика ученика, которые могут быть легко и быстро изменены, и такие, которые связаны с более глубокими и устойчивыми особенностями личности (Теплов, 1957). Понятно, что не следует смешивать предпосылки продвижения в учении, которые зависят только от знаний и навыков, с теми предпосылками, которые выражают, например, динамику умственной работоспособности. Н. А. Менчинская по отношению к самим показателям умственного развития указывает на необходимость выявления различных "пластов", или "слоев", от лежащих на поверхности до более глубоких (Менчинская, 1968, с. 201).

Характеризующими способности, по-видимому, можно считать только такие свойства, которые не исчезают при переходе к новому возрасту. Чем дольше проявляются те или иные особенности и чем старше ученик, тем больше оснований отнести наблюдаемые черты за счет его формирующихся способностей.

Поэтому глубоко ошибочными могут оказаться суждения о будущих способностях ученика, основанные на его проявлениях в определенный момент детства. Примером такого рода неосновательности прогноза могут служить взгляды Ч. Спирмена, который писал о развитии с возрастом "д" (общего фактора одаренности) следующее: "Линии роста "д" для разных индивидуумов идут параллельно; это значит, что тот, кто стоит впереди другого на некотором раннем возрасте (например, в 11 лет), обычно сохранит это преимущество до конца своих дней" (Спирмен, 1927). Столь категорическое утверждение фаталистической идеи интересно не только с точки зрения истории изучения проблемы, оно и сейчас достаточно актуально. Правда, нельзя не заметить, что в зарубежной литературе представления о неизменности постепенно уходят в прошлое; у современных западных психологов уже стало общепринятым при характеристике отдельных возрастных периодов указывать и на возможные сдвиги в ходе развития (например, обращается внима-

ние на то, что ребенок, который затрудненно читает, сможет стать средним или даже выдающимся) (Энглиш, 1961; Миллард, 1958). И в теоретических работах о возрастном психическом развитии, например, у Д. Б. Херриса (Херрис, 1964), обращается внимание на качественные различия между стадиями и на нарушения постоянства в линии развития.

Следует признать, что особенности умственного развития и обучаемости ученика в каждом периоде школьного детства лишь частично и временно обнаруживают становление его способностей. Трудности и ошибки, связанные с прогнозом развития способностей у ребенка, в значительной мере обусловлены недостаточным различением черт формирующейся индивидуальности и временных, возрастных черт. Применительно к школьникам понятия диагноза и прогноза далеко отстоят друг от друга.

Следует учитывать и другое. Обучаемость у детей и подростков непосредственно характеризует лишь учебные способности. Разделение способностей на учебные, с одной стороны, и собственно способности, зрелые, творческие, – с другой, принято в работах по специальным способностям, художественным (Кириенко, 1959) и математическим (Крутецкий, 1968). Разделение на учебные способности и собственно способности (развитые способности взрослого человека), по-видимому, применимо и по отношению к общим способностям, разумеется, с учетом относительности такого разделения. Это с новой стороны показывает, что не может быть просто поставлен знак равенства между обучаемостью (или тем более уровнем умственного развития) и способности.

Вместе с тем быстрый темп развития отдельных детей – и об этом не следует забывать – может быть предвестником незаурядных способностей. Признаки формирования больших умственных способностей еще не проявляются у детей и подростков в достижениях, имеющих значение для общества: они могут обнаруживаться, в частности, как потребность в развитии, настоятельная и вместе с тем не вполне определенная. При всей многозначности и относительности признаков развивающегося интеллекта проблема предвидения хода развития общих способностей на длительный или отдаленный период не может считаться недействительной, ее нельзя игнорировать.

Конечно, при оценке способностей недопустимы упрощенные подходы – в школьном возрасте можно говорить лишь о тех или иных предпосылках способностей. Современное состояние психо-

логии еще не позволяет в разработке вопросов прогноза достичь многого. Но наша критика тестологии и ложных, фаталистических идей о неизменности, предопределенности умственных способностей не должна заходить так далеко, чтобы было потеряно представление об устойчивости, относительном постоянстве индивидуальности [20, с. 163–168].

***А. Н. Леонтьев***

## ОВЛАДЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ НАУЧНЫМИ ПОНЯТИЯМИ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Развитие всякой науки заключается не только в накоплении конкретных знаний, но необходимо связано с развитием представлений и о самом ее предмете, об ее отношении к другим смежным с ней наукам, об ее основной проблематике и о ее принципиальных методах. Эти изменения заявляют о себе при каждом значительном шаге вперед даже во вполне оформившихся научных дисциплинах; тем яснее выступают они в тех науках, которые еще только начинают свой исторический путь, только выходят из своей предыстории, из стадии своего первоначального подготовления. Здесь буквально каждый действительный шаг в продвижении конкретного исследования связан с пересмотром наиболее кардинальных вопросов науки…

… Задача выяснения области педагогической психологии может показаться на первый взгляд слишком общей и абстрактной, а ее решение чем-то само собой разумеющимся и поэтому не заслуживающим внимания. Однако именно игнорированию или неверному решению этой задачи мы и обязаны, как нам кажется, тем, что педагогическая психология до самого последнего времени по праву еще сохраняет за собой данную ей несколько десятков лет тому назад шутливую, но вместе с тем трагическую для нее характеристику: "максимум надежд и минимум выполнения".

Определение действительной области педагогической психологии, ее отношения к общей и возрастной психологии, ее связи с педагогическими дисциплинами и соответственно определение центральной для нее проблематики есть вопрос, от решения которого во многом зависит не только успех каждого отдельного исследования, но и решение общего вопроса о том, быть или не быть педагогической психологии подлинной наукой.

Прежде всего мы сталкиваемся с тем широкоизвестным пониманием педагогической психологии, которое связано с почти полным слиянием ее с так называемой экспериментальной педагогикой. В основе этого понимания лежит, как известно, идея "эмпирической", т. е. в основном психологической педагогики, идея, которая выражается в попытке построения педагогического процесса на основе изучения тех "фактических условий, которые только и могут служить отправным пунктом при создании норм" (Мейман).

В своей наиболее яркой форме эта идея представлена, пожалуй, у Клапареда, который формулирует ее следующим образом: "Подобно тому как садоводство покоится на изучении жизни растений, так и педагогика должна основываться на изучении психики ребенка". Почти тождественное с этим положение развивается и Торндайком, прибегающим для пояснения своей мысли к той же самой "ботанической аналогии".

Подобное понимание педагогической психологии неизбежно оказывается совпадающим по своей сущности и с другим, формально-противоположным ему, но вытекающим из той же педагогической идеи пониманием ее "как науки о педагогическом процессе, рассматриваемом с психологической точки зрения" (Рубинштейн). Разумеется, как то, так и другое понимание являются равно несостоятельными, так как оба они пытаются различать науки по своеобразию их "точек зрения", по своеобразию "аспектов" исследования.

Этой ложной идее "аспектного" различия наук мы должны решительно противопоставить единственно правильное понимание, а именно, что, во-первых, различные науки отличаются друг от друга по своим реальным предметам, по изучаемым ими областям действительности и, во-вторых, отношения наук между собой лишь воспроизводят отношения их предметов.

Это – первая теоретическая предпосылка, которая должна лечь в основу всякого разделения наук.

Столь же неудовлетворительным, хотя и более разработанным, является тот взгляд на педагогическую психологию, который заключается в признании ее одной из ветвей так называемой прикладной психологии. Педагогическая психология с этой точки зрения есть такая наука, которая, по выражению одного из исследователей, "занимается приложением данных психологии к процессу воспитания и обучения" (Блонский). Методологически неправильным является уже скрытое в самом этом определении старое противопоставление "чистых" и "прикладных" наук; несостоятель-

ным оказывается этот взгляд на педагогическую психологию и в своем конкретном осуществлении. Он приводит к тому, что систематические обзоры проблем педагогической психологии лишь кратко повторяют собой содержание общих психологических курсов с дополнением последних пресловутыми "педагогическими выводами", неизбежно грешащими совершенно искусственным приспособлением их к господствующим педагогическим идеям или к собственным педагогическим взглядам автора, приспособлением, нередко достигаемым лишь ценой прямых погрешностей против самой психологии или даже ценой прямых теоретических натяжек. Чтобы убедиться в этом, достаточно внимательно рассмотреть, например, делавшиеся в нашей литературе попытки психологического "обоснования" комплексного метода обучения положениями гештальтпсихологии, или попытки обоснования "решения некоторых дидактических вопросов данными исследования так называемых "типов запоминания", или, наконец, такие попытки, как попытка трактовать проблему поощрения и наказания в школе с точки зрения общей теории эмоционального поведения.

Можно ли, в самом деле, "вывести" необходимость комплексного метода обучения из положения о структурности и целостности психологической деятельности ребенка? Мы утверждаем, что – нет. Можно ли всерьез приписывать сколько-нибудь прямое педагогическое значение тому факту, что среди детей мы обнаруживаем 1 % испытуемых, принадлежащих к слуховому типу заучивания, 2 % – к зрительному типу, 3 % – к моторному?

Что, строго говоря, устанавливается этими цифрами? Очевидно, лишь то общеизвестное и бесспорное положение, что, вообще, человек есть существо зрительного типа, причем у незначительного процента людей возникают, однако, преимущественно слуховые или двигательные представления.

Мы, наконец, предоставляем судить самим читателям, можно ли на основании психологических (а практически даже психофизиологических) данных исследования эмоций разрешить такую сложнейшую социально-педагогическую проблему, как проблема мер воздействия на ребенка...

Подобного рода попытки "приложения" психологии к педагогической теории и практике могут привести лишь к убеждению о крайне ограниченном значении психологии для учителя.

Таким образом, и этот взгляд на педагогическую психологию содержит в себе, с нашей точки зрения, неправильное понимание

ее содержания и ее отношения к общей психологии. Педагогическая психология не есть общая или возрастная психология, "приложенная" к педагогическим вопросам, но она есть особая область или особый раздел психологии, подобно тому, как, например, органическая химия есть особый раздел химии. Она имеет свой собственный, своеобразный предмет, свою собственную проблематику и свои специальные методы. Ее конкретные положения относятся к общей психологической теории совершенно так же, как относятся к ней конкретно психологические положения, принадлежащие и к любому другому разделу психологической науки. Таково наше второе предварительное положение.

Нам остается, наконец, рассмотреть только еще один, последний взгляд на педагогическую психологию. Этот взгляд, осуществляющий сугубо "деловую" и "практическую" точку зрения, заключается в признании того, что к педагогической психологии относятся результаты всех тех исследований, которые используют психологические методики и имеют значение для педагогики. Понятно, что, отправляясь в построении научной области от конкретного способа добывания фактов как от основного, хотя и не всегда осознаваемого критерия, мы не в состоянии прийти ни к чему другому, как к беспринципной коллекции "имеющих отношение" к педагогическому процессу ряда фактов и положений, не объединенных ни в какую научную систему.

Характер конкретной методики менее всего способен определить область науки и использование приемов психологического исследования в экспериментальной педагогике, в физиологии или в педологии, само по себе совершенно законное и часто необходимое; не в состоянии, однако, лечь в основу построения педагогической психологии, так же как оно не может быть положено и в основу построения психологии "педологической" или "физиологической".

… Опираясь на произведенный нами анализ различных точек зрения на педагогическую психологию, мы можем теперь следующим образом обозначить ее действительное содержание. Мы полагаем, что действительное содержание педагогической психологии составляют исследования психологической деятельности ребенка в процессе воспитания и обучения, и при этом исследования не всякой его психологической деятельности, но лишь той, которая является специфической для этого процесса.

Таким образом, исследования по педагогической психологии направляются на то, что происходит, образно выражаясь, в голове

у ребенка, т. е. остаются исследованиями собственно-психологическими и отнюдь не подменяют собой исследований педагогических, педологических или физиологических.

С другой стороны, отправляясь от реальной психологической деятельности ребенка, осуществляющейся в условиях педагогического процесса, исследования по педагогической психологии не ограничиваются лишь ее "интерпретацией" с точки зрения отдельных положений общей или возрастной психологии. Педагогическая психология есть особый, самостоятельный раздел общей психологии, имеющий своим предметом психологическую деятельность учащегося в процессе обучения и воспитания.

Чтобы исчерпать нашу первую задачу – задачу выяснения области педагогической психологии, мы должны в заключение остановиться еще на одном вопросе: на вопросе об отношении педагогической психологии к педагогике.

В своей самой общей форме этот вопрос уясняется уже из того простого факта, что организация всякого педагогического процесса осуществляется на основе учета своеобразия психологической деятельности учащегося. Эта бесспорная мысль как нельзя более ясно выражена одним из американских исследователей, говорившим, что, в то время как ученик думает лишь о преподаваемом ему предмете, учитель обязательно должен думать также и о том, как и что думает о нем ученик.

Таким образом, педагогические дисциплины необходимо должны опираться на данные педагогической психологии; конечно, мы не хотим сказать этим, что в построении педагогического процесса мы должны исходить исключительно или даже преимущественно из психологических данных. Педагогическая цель, как и логика самого предмета преподавания, несомненно, выступает здесь на первый план; наконец, необходимость ориентироваться на физиологические, гигиенические и т. п. нормы, определяющие со своей стороны организацию педагогического процесса, лишает психологию того исключительного места, на которое она некогда претендовала. Все же педагогической психологии остается принадлежать весьма серьезная роль в построении педагогической теории и практики. Эта роль вырисовывается, однако, со всей ясностью лишь при более близком рассмотрении конкретного отношения психологического исследования к педагогическому процессу.

Всякое исследование по педагогической психологии, понимаемое так, как мы это очертили выше, необходимо отправляется от

того или иного отрезка живой педагогической действительности, от того или иного педагогического факта. Этот исходный для исследования факт воспроизводится в случае надобности в лабораторных условиях, т. е. берется в своей наиболее простой и выразительной форме, с тем чтобы та психологическая деятельность учащегося, которая выступает как один из моментов действительности данного педагогического факта в его целом, могла обнаружить себя с достаточной ясностью и стать предметом научного психологического изучения. Данные о психологической деятельности учащегося, которые мы получаем в результате нашего изучения, и составляют конечный результат исследования. Они вновь возвращают нас к исходной для исследования действительности – действительности педагогического процесса, взятого в его целом. Эти новые, добытые исследованием данные о психологической деятельности учащегося, разумеется, не нейтральны по отношению к исходной педагогической действительности и той педагогической теории, которая лежит за ней. Отличаясь принципиально и качественно или даже лишь по степени своей разработанности от того представления о психологической деятельности учащихся, на которое фактически безразлично – сознательно или стихийно – опиралась организация педагогического процесса, она необходимо должна привести в результате вносимой поправки к его изменению и усовершенствованию. В этом и заключается практическое значение исследования по педагогической психологии.

Весь этот процесс движения исследования может быть схематически представлен в следующем виде:

1) педагогическая действительность (отрезок педагогического процесса) как отправной момент для исследования по педагогической психологии;

2) психологическая деятельность учащегося, выделенная как один из моментов этой действительности,– предмет психологического исследования;

3) результат психологического исследования – новое представление о данной психологической деятельности учащегося;

4) педагогическое исследование, реконструирующее педагогический процесс на основании учета нового представления о психологической деятельности учащегося;

5) новая педагогическая действительность как результат этой реконструкции.

При рассмотрении этой схемы выявляются, как нам кажется, основные, интересующие нас соотношения. Прежде всего становится очевидным, что сфера действительности, являющаяся предметом исследования педагогической психологии, не совпадает со сферой действительности, изучаемой педагогикой; она лишь один из моментов этой педагогической действительности как целого, который снимается в этом целом. Во-вторых, и тем самым выясняется и принципиальная связь исследования психологического и исследования педагогического: она заключается в том, что одно предполагает другое, но что они отнюдь не дублируют и не подменяют друг друга. И наконец, последнее – выясняется отношение исследования по педагогической психологии к педагогической практике: это отношение, как мы видим, не является прямым; выводы психологического исследования должны быть прежде рассмотрены педагогически, т. е. их действительное место и значение должны быть найдены лишь в последующем педагогическом исследовании (мы употребляем здесь понятие "исследование" в самом широком, разумеется, смысле слова); впрочем, последнее вытекает уже из того, что психологические данные, как мы это неоднократно подчеркивали, вообще, не могут служить единственным основанием, на котором строится педагогический процесс; их адекватное использование и составляет одну из задач педагогического исследования.

… Своеобразию области педагогической психологии соответствует и своеобразие ее проблематики. Она, однако, не может быть найдена в простом перечислении отдельных психологических вопросов, с которыми мы сталкиваемся в педагогической практике. Поставить проблему исследования – значит не только обозначить его конкретный предмет, значит не только найти вопрос, подлежащий выяснению, но это значит, прежде всего, осознать свою теоретическую задачу. Меньше всего поэтому можем мы пользоваться в качестве внутреннего критерия при оценке выдвинутой проблемы голым фактом достаточной или недостаточной изученности данного предмета. Предварительный анализ и теоретическое исследование являются необходимыми предпосылками для построения проблематики в любой области науки.

Как и выше, в определении области педагогической психологии и в определении проблемы нашего исследования мы должны будем начать с некоторого разъяснения. Среди всего конкретного многообразия различных представлений о психологической природе обучения можно выделить, как это показано в ряде работ

Л. С. Выготского, два основных взгляда, два основных противоположных друг другу понимания. Одно из них лучше всего высмеяно Свифтом. Это – то понимание, которое претворено в педагогическом "методе" одного из академиков фантастического острова Лапуты: для обучения нужно согласно этому методу лишь написать особыми чернилами на съедобной таблетке то, что подлежит усвоению, и дать учащемуся проглотить эту таблетку; тогда написанное испарится, поднимется в его мозг и прочно осядет там. Это такое понимание обучения, в основе которого лежит представление о том, что знания заполняют голову ребенка подобно тому, как вода заполняет сосуд. Это такое понимание обучения, согласно которому изменения, совершающиеся в процессе обучения в сознании учащегося, суть изменения лишь его содержания; сама же деятельность сознания и его строение остаются неизменными, подчиняющимися одним и тем же, раз навсегда данным, законам.

При таком понимании процесса (понимании, на позициях которого и до сих пор, в сущности, стоит вся ассоцианистическая психология до Торндайка включительно) исчезает и самый предмет педагогической психологии, исчезает тем самым и своеобразие ее принципиальной проблематики. Ведь психологическая деятельность ребенка в процессе обучения отличается, с этой точки зрения, только своеобразием своего содержания, своеобразием своей направленности, но отнюдь не по своей внутренней характеристике; следовательно, и сама педагогическая психология выступает как общая или возрастная психология, лишь внешне приложенная к педагогике, причем ее проблематика сохраняется и остается неизменной и все новое заключается лишь в том педагогическом направлении, в котором делаются соответствующие выводы.

Другое, противоположное этому и, с нашей точки зрения, единственно правильное понимание исходит из того простого факта, что в процессе обучения осуществляется не только механическое накапливание знаний, заполняющих сознание ребенка, как товары заполняют складочное помещение, но что при этом происходит и решительное изменение самого сознания учащегося, что при этом перестраивается и развивается вся его психическая деятельность, и в первую очередь развивается его мышление. Это понимание сразу ставит нас перед основной и центральной проблемой педагогической психологии – перед проблемой отношения процесса обучения и процесса психологического развития ребенка, проблемой, разработанной у нас с наибольшей полнотой в иссле-

дованиях Л. С. Выготского, от которых мы и будем отправляться в нашем дальнейшем изложении.

Различные способы решения этой проблемы, которые мы находим в классической и современной буржуазной психологии, являются, как это показано Л. С. Выготским, равно, хотя и по разным основаниям, несостоятельными. Два крайних полюса среди этих решений составляют, с одной стороны, теории, формулирующие то положение, что обучение может происходить лишь в меру развития, с другой – теории, выдвигающие ту мысль, что развитие и есть обучение. И если первая из этих концепций, необходимо предполагая признание спонтанного характера развития ребенка, идущего независимо от обучения (который и определяет собой односторонне возможность обучения на каждом данном этапе), возвращает нас в педагогике к классическим педоцентрическим взглядам, то вторая концепция, наиболее ярко выраженная современным бихевиоризмом в лице Торндайка, провозгласившего положение о том, что "умственные способности развиваются лишь в меру того, в меру чего они подвергаются специальному обучению на определенном материале", снимает эту проблему вовсе и лишает всякой специфичности обучение в узком смысле, видя в нем лишь частный случай осуществления общих условий психологического развития.

Понятие обучения может, однако, выступить для нас и как понятие собственно-психологическое, т. е. именно как процесс тех изменений в психологической деятельности ребенка, которые являются результатом педагогического воздействия. Тогда отношение обучения и развития будут для нас не чем иным, как отношением одного типа изменений – изменений под влиянием обучения – к другому типу изменений, совершающихся вне этого процесса и независимо от него, т. е. отношением двух типов или путей развития, которые в целом и составляют содержание психологического развития ребенка.

Воспользуемся примерами, чтобы пояснить свою мысль. Пусть мы устанавливаем факт (и именно как факт, эмпирически нам данный) "опережения" развития обучением. Какого рода отношение характеризуется этим фактом? Очевидно, отношение обучения и развития, понятное в первом приведенном нами смысле. Далее, пусть мы устанавливаем психологическое своеобразие в развитии так называемых спонтанных, т. е. приобретаемых вне процесса обучения, понятий и понятий научных, приобретаемых ребенком в школе. Как за отношением этих процессов выступает теперь общая проблема развития и обучения? Она может выступить как проб-

лема соотношения двух типов психологического развития, дающих в своем перекрещивании формулу развития в целом; правда, это не единственно возможное здесь понимание, но именно оно выступает перед нами, как только мы становимся на вторую точку зрения.

Вот почему то различие, о котором мы говорим, необходимо внести с самого начала, для того чтобы избежать целого ряда трудностей, ставящих нас перед перспективой недостаточно ясного выражения нашей проблемы. Итак, в своем исследовании мы будем исходить из первого указанного нами смысла обоих этих понятий.

Для того чтобы конкретизировать нашу проблему, мы попытаемся воспользоваться анализом типического факта обучения – факта овладения учащимся научным понятием.

Как же осуществляется этот процесс, какова его принципиальная психологическая схема? Для того чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим прежде всего, чем может не владеть ребенок, чего он может не знать, что выступает перед ним как задача и что вместе с тем является заданным объективно в этом частном случае процесса перехода от незнания к знанию.

Заданным в этом процессе является, конечно, не слово. Мы исходим из того, что учащийся знает слово, что он способен правильно называть предмет. Можно ли, однако, сделать отсюда тот вывод, что учащийся, умеющий называть указываемый ему предмет, например, словом "рычаг", или, наоборот, способный представить себе, слыша это слово, соответствующий ему предмет, т. е. способный отнести это слово к предмету, тем самым знает предмет, мыслит его в тех его действительных связях и отношениях, которые обобщены в научном понятии рычага? Очевидно, что то обобщение, которое лежит за словом "рычаг" у учащегося, и то обобщение, которое является научным понятием рычага, как оно выступает в системе данной науки, не совпадают. Иначе не было бы надобности ни в каком дальнейшем процессе. Движение, переход к этому более высокому обобщению, т. е. к более полному и глубокому знанию той действительности, которая отображена в этом понятии, и составляют содержание рассматриваемого нами процесса. Заданной является здесь именно эта действительность, хотя она может и не выступать перед учащимся в своей непосредственно-чувственной форме, а может быть представленной лишь в понятии, в обобщении.

Психологически, в некотором условном ее заострении, мы можем мыслить схему этого процесса в следующем виде: в сознании учащегося мы имеем известное представление о том или

ином предмете, о том или ином отрезке объективной действительности; конкретно психологически это представление выступает как то реальное значение, которое лежит за соответствующим словом у ребенка. Оно характеризуется со стороны своего внутреннего строения своими конкретными фактическими связями и своим прямым отношением к действительности; в его основе лежит относительно ограниченный фактический опыт ребенка.

На другом полюсе выступает слово в его развитом значении, т. е. слово, являющееся носителем научного понятия, характеризующееся иным, более сложным иерархическим строением, своими абстрактными связями, более сложным отношением к обобщенной в нем конкретной действительности, отношением, предполагающим переход, движение к этой действительности в дискурсивном процессе, т. е. движение через ряд других опосредствующих понятий, в которые оно переливается, переходит в процессе дискурсивной деятельности, наконец, оно является продуктом огромного опыта человечества, многовековой практики общественного человека. Это – значение слова, обобщение, как оно выступает в качестве объективного предмета овладения учащимся (разумеется, и здесь мы снова, для краткости, допускаем некоторое упрощение, не различая между собой фактически передаваемое обобщение, реально-психологическое обобщение, как оно выступает в форме соответствующего значения в сознании преподавателя, и предполагаемое программой понятие, которое является объективно научной, а не психологической категорией). Процесс движения, который мы рассматриваем, и есть, образно выражаясь, как бы процесс передачи учащемуся заданного программой высшего значения, т. е. как бы переход его из сознания преподавателя в сознание учащегося. Реально этот процесс заключается, очевидно, в том, что первичное обобщение, лежащее за соответствующим словом, например за словом "рычаг", у ребенка развивается, перестраивается, т. е. поднимается на новый и высший уровень и в идеальном случае, наконец, оказывается совпадающим с тем обобщением, которое представлено в научном понятии рычага; соответственно и лежащая за этим понятием действительность выступает теперь перед ребенком в своих более глубоких связях и сношениях.

Вопрос о том, как психологически совершается в педагогическом процессе эта передача учащемуся нового, высшего по своему уровню значения, и составляет проблему нашего исследования.

На первый взгляд может показаться, что эта психологическая проблема, фактически преодолеваемая практикой педагогического процесса, уже тем самым является разрешенной и для своего полного теоретического освещения нуждается лишь в некотором подытоживании имеющихся данных. Достаточно, однако, подвергнуть беглому анализу существующие теоретические решения ее, чтобы убедиться в их несостоятельности, а вместе с тем и в огромной сложности и в совершенно недостаточной разработанности самой этой проблемы.

… Нам остается самое важное: рассмотреть процесс овладения учащимся научным понятием, как он представляется иногда в нашей педагогической литературе. Мы, однако, прежде хотели бы обозначить те основные методологические положения, которые являются для нас исходными.

Первая из них заключается в признании того, что отображающее объективную реальность понятие (система понятий), т. е. обобщение, которое лежит за словом, являющимся материальным причалом данного понятия, есть продукт общественной практики человека. Развитие, образование понятия есть, таким образом, результат столкновения человека с материальной действительностью в процессе его отношения к этой действительности, в процессе практики.

Вторая наша предпосылка состоит в понимании самого процесса познания, в ходе которого мысль человека "бесконечно углубляется от явлений к сущности"; этот процесс никогда не остается созерцательным, но он неразрывно внутренне связан с практическим отношением человека к познаваемой им действительности.

Отправляясь от этих предпосылок, мы приходим, прежде всего, к тому выводу, что если за значением слова (значение слова психологически и является той реальной формой, в которой дано для нашего сознания обобщенное отображение действительности) лежит объективная реальность, то для того, чтобы данное обобщение возникало в сознании ребенка, необходимо поставить ребенка перед этой действительностью; ее обобщение в сознании и есть процесс, ведущий к овладению соответствующим понятием.

… Если, действительно, мы будем рассматривать указанные общие положения как положения конкретно-психологические, то перед нами открывается следующее понимание процесса овладения ребенком системой научных знаний. Так как понятие формируется в сложном процессе восхождения от конкретного к абстрактному и от него к действительности, в процессе практики, то овладение

понятием в обучении, представляющее собой лишь частный случай этого процесса, и заключается в том, что ребенок, который ставится школой перед известным отрезком действительности, воспроизводит этот процесс практики, в результате чего он и овладевает высшим обобщением – научным понятием. Это представление о психологическом процессе является прежде всего теоретически несостоятельным уже потому, что оно, с одной стороны, усматривает социальную природу его лишь в тех содержаниях, с которым имеет дело мышление ребенка, в то время как в действительности оно открывается и в способах его деятельности, а с другой стороны, потому, что, растворяя своеобразие этого процесса как процесса психологического, в теоретико-познавательной схеме оно неправомерно ограничивает теперь и самый процесс развития познания как такового пределами изолированной индивидуальности. С этой точки зрения, если быть последовательным, проблема педагогической организации процесса овладения учащимся научным понятием есть всегда проблема внешней организации действительности, внешней организации практики ребенка. Что не учитывается таким решением вопроса? Не учитывается то, что научные понятия явились результатом переработки огромного опыта общественного человека и что если бы ребенок действительно воспроизводил в процессе овладения понятием путь человечества, то мы должны были бы воспроизвести перед ребенком и всю ту конкретную действительность, обобщение которой в процессе практики может и должно привести к образованию понятия или к его преобразованию, что, как мы знаем, не является необходимым, и даже более того, является невозможным. Верно, что в основе закона Архимеда лежит обобщенный опыт человечества, человеческая практика, что человечество было приведено к соответствующей системе понятий в результате бесчисленного множества раз повторившейся и отразившейся в сознании практики с вещами, но эти понятия суть продукт именно человеческой практики, практики общественного человека, а не мышления индивида, пусть даже с каким угодно широким личным опытом, ибо мышление выступает в качестве сознания, говоря словами Маркса, "не отдельной личности, а отдельных личностей, в связи с целым обществом". Вот почему легендарное восклицание автора закона плавания тел остается при всех условиях лишь узкобиографическим фактом. Ребенок меньше всего похож на Робинзона, делающего самостоятельно свои открытия, но при таком представлении

о процессе образования понятий он рассматривается именно в положении своеобразного Робинзона, в котором он остается даже и в том случае, если его окружает не необитаемый остров, а мир вещей, организованных социально, и если его столкновение с ними предопределено также социально.

Новое понимание психологического процесса овладения ребенком понятием содержится в цитированных нами исследованиях Л. С. Выготского. В этом понимании правильно подчеркивается момент общения и сотрудничества как необходимое условие тех психологических изменений, которые совершаются в процессе обучения. Это указание, однако, ставит нас перед необходимостью понять, что лежит за самим общением, т. е. показать, как в процессе общения совершается овладение научным понятием. Если мы не сделаем этого шага и будем понимать общение как движущую причину процесса, то такое понимание может привести нас к неправильным выводам, вступающим, с нашей точки зрения, в противоречие со всей системой взглядов этого автора. Действительно, если мы поймем это указание в том смысле, что развитие значений (а следовательно, и развитие сознания, реальной единицей которого является значение) движется взаимодействием идеального значения слова и его реального психологического значения у ребенка, осуществляющегося в общении, т. е. что оно движется самим общением, а не совершается в условиях процесса общения, то мы с необходимостью придем к тому решительно сложному положению, что развитие значений (обобщений) определяется не действительностью, а общественным сознанием, которое и выступает как система идеальных значений; что, таким образом, общественное сознание определяет личное, а личное сознание определяет общественное, ибо среда для личности сама выступает как относительное, по-разному осмысливаемое, что, в свою очередь, зависит от развития обобщающей деятельности сознания, конкретизирующейся в развитии значений, и, наконец, окажется замкнутым в круг, воспроизводящий круг классического социологизма: общество влияет на человека, человек – на общество. Таким образом, для полного и действительного раскрытия этого движения необходимо дальнейшее теоретическое и экспериментальное исследование, направленное на вопрос о том, как осуществляется развитие значения в процессе овладения понятием, т. е. на вопрос о том, что лежит за, общением, по каким внутренним законам

осуществляется в условиях общения переход от одного уровня развития значения к другому, высшему уровню.

… Мы знаем, что типическим для мышления в развитых понятиях является сложное отношение понятия к обобщаемой и раскрываемой им многообразной действительности, в котором оно переходит, переливается в другие понятия и отражает в этом своем движении ее "живую жизнь". Психологически этот процесс и выступает как процесс формирующегося и раскрывающего себя высшего обобщения; он не может быть, как мы уже об этом говорили, сведен к сумме образовавшихся ассоциаций, к воспроизведению замкнувшихся конкретных связей. Никакое количество запоминаемых учащимся примеров применения понятий, законов, правил к отдельным фактам действительности, которые мы можем привести на уроке и в учебнике, не может объяснить процесса овладения понятием, ибо движение понятия характеризуется именно своей творческой стороной; это есть движение к новому, а не репродукция старых связей. Понять закон Архимеда, т. е. овладеть им, значит уметь применить его, т. е. перенести понятия, лежащие в его основе, в любую ситуацию по отношению к любым явлениям, объективно им раскрываемым, а вовсе не только уметь воспроизвести те конкретные случаи, из которых он был извлечен на уроке или на которых было показано его применение к практике. Таким образом, наша проблема и в этом случае не снимается, но лишь конкретизируется применительно к тому или другому педагогическому приему.

Развитие и движение обобщения в процессе интеллектуальной деятельности ребенка выступает конкретно-психологически всегда как единый индуктивно-дедуктивный, говоря логическими терминами, процесс; если в сознании ребенка мы имеем некоторое первичное обобщение, которое переносится им в процессе его интеллектуальной деятельности на новое единичное явление (или на новый круг явлений), то этот акт можно рассматривать одинаково и как движение нисходящее, как движение от обобщения к частному, единичному, и как движение восходящее, ибо включение этого единичного явления в обобщение не оставляет его неизменным, но обогащает его и тем самым его трансформирует.

Таким образом, при любом способе организации обучения основам наук наша проблема сохраняется именно как проблема овладения понятием. Может ли она, однако, быть выражена психологически как проблема изменения значения? Не является ли такое

раскрытие проблемы вербалистическим и потому ложным? Мы не считаем и это предположение сколько-нибудь состоятельным.

Овладение ребенком научным понятием есть процесс перестройки под влиянием обучения того первичного обобщения, с которым ребенок приходит в школу. Это обобщение, однако, не есть образ, независимо существующий в сознании и лишь внешне связанный со словом, но оно выступает реально-психологически в единстве с ним.

Слово есть необходимый внутренний момент человеческого мышления, и теоретическая задача здесь заключается именно в том, чтобы проникнуть в этот процесс, двигаясь от слова к той психологической действительности, которая лежит за ним. Итак, формулируем еще раз: наша проблема есть проблема перехода в процессе обучения от первоначального реально-психологического значения, в котором выступает для учащегося данное научное понятие, к его новому и высшему уровню.

Для того чтобы перейти к анализу и рассмотрению того процесса изменения значений, который осуществляется в обучении, нам необходимо вернуться к некоторым предварительным для нас психологическим данным. Обращаясь к исследованиям развития речи в онтогенезе, и прежде всего к исследованиям Л. С. Выготского, мы можем выразить некоторые общие их результаты (мы не претендуем на то, чтобы исчерпать все богатство содержания) в следующих схематических положениях.

Речь представляет собой своеобразную деятельность, которая не стоит наряду с другими видами психологической деятельности, но, выступая в единстве с мышлением, занимает центральное место в процессе психологического развития ребенка. Как показывают специальные исследования, речь имеет полифункциональный характер, т. е. она выполняет как бы различные функции; слово является, прежде всего, средством общения, но слово как носитель понятия является также и средством мышления, его необходимым внутренним моментом; обе эти функции внутренне связаны между собой. Соответственно речь является и полиморфной деятельностью, т. е. речь выступает в различных формах: то в форме внешней речи, безразлично кинетической или звуковой (такова ее первичная форма и вместе с тем та форма, в которой осуществляется общение), то в форме внутренней речи, в форме слова, как оно выступает во внутренней деятельности речевого мышления, то, наконец, в своеобразной форме письменной, графической

речи. Ее психологический анализ приводит к необходимости различения в ней двух сторон: физической стороны и семантической, т. е. смысловой стороны (слово как значение, как носитель обобщения); обе эти стороны речи образуют единство, но не совпадают друг с другом.

Наконец, рассматривая речь с ее семантической стороны, мы прежде всего открываем в слове специфический признак всякого истинного, т. е. человеческого слова – его отнесенность к некоторой действительности (предметную отнесенность слова); но слово не только относится к предмету, означая предмет, оно обобщает его, т. е. оно всегда является носителем некоторого обобщения; обобщение, лежащее за словом, и составляет в своей психологической характеристике то, что мы называем значением слова.

Равным образом и процесс развития речи не есть прямой и количественный процесс, выражающийся лишь в увеличении словаря ребенка и в увеличении ассоциативных связей слова, который сопровождается постепенной утратой речью своего внешнего двигательного компонента, как это представляет известная схема Уотсона (громкая речь – шепот – беззвучная речь), но это есть сложный процесс качественных изменений, который охватывает все перечисленные нами функции, стороны и связи слова. Главное содержание процесса развития речи и составляет развитие ее семантической стороны, связанное с развитием мышления и сознания ребенка в целом. В процессе психологического развития ребенка меняется значение слова, т. е. то обобщение, носителем которого оно является. Это не значит, что меняется и предметная отнесенность слова; слово – "рычаг" в речи ребенка, и в речи взрослого – может быть одинаково отнесено к данной конкретной вещи, но в то время как в сознании ребенка это слово выступает как носитель первичного обобщения ряда конкретных предметов, например в значении рукоятки машины, длинной палки и т. п., для сознания взрослого человека слово "рычаг" значит любое физическое тело, имеющее одну точку опоры и две точки приложения сил. Таким образом, то, что называется конкретностью детского мышления, полностью раскрывает себя в своеобразии строения значения детского слова, кристаллизующего в себе обобщающую деятельность ребенка. За развитием значений лежит реальное развитие мышления, ибо вместе с процессом развития значений изменяется и форма отношения слова к конкретной действительности; это нетрудно показать на уже приведенном нами примере: в

то время как обобщение, лежащее за словом ребенка, связано с соответствующей ему действительностью отношением прямой отнесенности, научное понятие рычага соотносится с конкретным предметом в сложном движении перехода через систему опосредствующих обобщений, т. е. необходимо предполагает наличие развернутого дискурсивного процесса, в котором раскрывается эта иерархическая связь понятий и осуществляется "переливание" понятия в другие понятия.

Мы уже пытались показать выше, при анализе того частного случая изменения значений, который составляет предмет нашего исследования, что ни указание на факт непосредственного столкновения ребенка с миром вещей, ни указание на факт общения, сотрудничества и подражания не могут сами по себе раскрыть развитие значения слова. В каком бы сложном переплетении они не выступали, они остаются лишь внешними движущими моментами процесса; задача же всякого исследования развития заключается в исследовании именно его внутренней природы, в раскрытии его внутренних движущих противоречий.

Выдвигаемая нами гипотеза, представляющая собой попытку раскрытия этого процесса, разумеется, в самом первом лишь приближении, была впервые намечена рядом теоретических и экспериментальных исследований, осуществленных отделом общей и генетической психологии Всеукраинской психоневрологической Академии (А. В. Запорожец, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин и др.).

Если мы обратимся к рассмотрению истории развития человеческой речи, как она представляется на основании палеонтологических исследований в яфетидологии, то и здесь перед нами открывается ее зависимость от развития общественной производственной деятельности человека. Правда, эта зависимость выступает здесь, прежде всего, в отношении истории языка как объективной надстроечной системы; однако эта объективная сторона речи, образуя единство с ее субъективным осуществлением, лишь оформляет и несет в себе те внутренние сдвиги в индивидуальном сознании человека, которые непосредственно связаны с изменением и усложнением общественно-исторических условий его деятельности.

В онтогенезе первые предметно-отнесенные слова возникают, по нашему предположению, в силу того, что на известной ступени развития ребенка объекты внешней действительности начинают выступать перед ним не как инстинктивные, не как природа, с ко-

торой ребенок непосредственно соотносится, но как опосредствующие его "естественные" отношения; тем самым впервые становится для него возможным и речевое общение в его человеческих формах – на основе предметно-отнесенного, означающего слова.

Историческая природа психики ребенка заключается, следовательно, не в том, что он выступает как "говорящее существо", но в том, что его отношение к природе является общественно и предметно-опосредствованным.

Итак, значение, т. е. обобщение, носителем которого является слово, выступает перед нами прежде всего как образ действительности. С другой стороны, в конкретно-психологическом исследовании образования понятия обобщение открывается нам, как показано Л. С. Выготским, в своем строении, в своей внутренней структуре. Что же представляет собой эта структура? Она является строением обобщения, если мы будем рассматривать обобщение как готовый продукт, как результат деятельности отчужденной от самой этой деятельности, взятой в его отношении к действительности, т. е. логически; она, однако, оказывается вместе с тем характеризующей и лежащую за значением психологическую деятельность, отложившуюся, кристаллизовавшуюся в этой структуре, деятельность, которая и есть реальная, психологическая действительность, исследованная нами в нашем эксперименте. Таким образом, значение выступает перед нами в своей двойственности. За значением слова открывается нам обобщение как образ действительности и обобщение как деятельность, как система психологических операций. Они не совпадают друг с другом, но противоположны друг другу. Значение слова и есть единство этих противоположностей.

Развитие этого противоречия, которое первоначально выступает для нас как формальный и безличный факт, составляет, однако, живую ткань, реальное содержание процесса развития психологической жизни.

Но уже на более высокой ступени развития, когда происходит отделение образа, находящего свой материальный причал в слове от актуального объекта, это отношение усложняется. Значение теперь уже как значение слова с присущей ему функцией смыслообразования в акте означения раскрывает свою противоречивость.

Происходит реальное разделение: значение-образ выступает теперь в своих отношениях к другому идеаторным содержанием сознания, благодаря которым оно стабилизуется. ("Падчерица это – девочка", – говорит ребенок в опытах, которые мы приводим ниже.)

С другой стороны, в лежащей за ним деятельности субъекта оно сохраняет свое отношение к предмету, меняющему в процессе развития этой деятельности свой смысл (например, в тех же опытах случай перехода от ситуации "девочка – мачеха" к ситуации "мальчик – мачеха" с последующим развитием ее).

Наконец, с развитием дискурсивной деятельности это противоречие как бы удваивается. В известных конкретно-исторических условиях, а именно когда сама эта теоретическая деятельность, деятельность сознания, может обособиться и оторваться от тех материальных отношений, в которые она была первоначально включена, оно способно перейти в отношения прямого столкновения и борьбы. На одном полюсе оказывается значение как образ и деятельность сознания, порвавшая свои связи с деятельностью, реально соотносящей субъекта с его действительностью, т. е. с деятельностью предметной и материальной прежде всего, на другом полюсе – сама эта материальная деятельность. Таким образом, психологически интеллектуальная деятельность как система операций может выступать двояко на одном полюсе – как чисто идеальная, раскрывающая значение как образ, как сознание в узком смысле, на другом – как звено (а именно как теоретическое звено) деятельности реальной и формирующей сознание.

Только открытие противоречивой природы значения позволяет нам понять и процесс развития значения как процесс перехода одной из его сторон, на которые оно раздваивается, в другую, – переход деятельности в отображение, в образ действительности как в ее субъективный продукт, и осуществление этого отображения, принадлежащего сознанию в деятельности, – позволяет понять движение значения как "разрушение в себе себя самого", ведущее к "скачкам", к уничтожению прежнего и возникновению нового.

Для того чтобы показать в первом приближении, в самой общей и по необходимости пока еще абстрактной форме этот процесс, мы позволим себе воспользоваться аналогией с процессом преобразования первых орудий человека, как он представляется совершенно условно привлекаемым нами для разъяснения своей мысли так называемым законом Гартига. Согласно этому закону известная система операций, определяемая орудием и обобщенная в нем, как бы переходит в процессе своего развития меру, данную в самом орудии, в результате чего возникает противоречие между самим орудием и способом его употребления. Это противоречие приводит к скачку – к реконструкции самого орудия, кото-

рое теперь определяет новые возможности деятельности и несет в себе новую меру ее дальнейшего развития. Так, первобытный скребок, имеющий верхний затупленный край, приспособленный для держания, первоначально служит для скобления, что предполагает поперечное движение, идущее в направлении, перпендикулярном к его лезвию. Однако дальнейшее употребление этого орудия и дальнейшее развитие системы операций с ним приводят к тому, что направление его движения становится продольным. Результатом такого употребления данного орудия является то, что его рукоятка перемещается сверху к одной из его сторон, т. е. происходит преобразование скребка в примитивный нож. Теперь и само действие с ним специализируется именно как движение, пилящее или режущее, способное, в свою очередь, далее перейти, например, в движение рубящее и привести как к своему результату к новому преобразованию орудия.

Описанное нами движение обобщения было впервые получено в его чистом, изолированном виде в исследовании с "забрасыванием" в сознание ребенка нового слова и с последующим форсированным развитием его значения в процессе переноса (Л. И. Божович). Это исследование заключалось в следующем: ребенку младшего дошкольного возраста, рассматривавшему иллюстрации к сказке "Морозко", в ответ на его вопрос о том, что изображено на рисунке, было сообщено незнакомое ему прежде слово "падчерица" и объяснен смысл его. Затем в специальной беседе было исследовано, как было воспринято ребенком объяснение этого слова и сложилось ли у него соответствующее представление. У ребенка устанавливалось хотя, конечно, и ограниченное, но правильное значение слова "падчерица". После этого ребенок проводился через серию экспериментов (организованных в игровом плане) с вырезанными из бумаги рисунками, среди которых фигурировало и изображение девочки, причем игровая ситуация создавалась по схеме – папа, мама, их дочка с последующим развитием ее в ситуацию "падчерица". В соответствии со смыслом этой ситуации ребенок без помощи экспериментатора, т. е. спонтанно, обозначает изображение девочки, с которой он играет, только что усвоенным им словом "падчерица".

Через некоторое время обобщение "падчерица" закрепляется в сознании ребенка: это – девочка, к которой пришла чужая мама и т. д. Тогда экспериментатор меняет игровую ситуацию, заменяя изображение девочки изображением мальчика. После некоторого

затруднения ребенок осваивается в этой новой ситуации игры, причем словом "падчерица" теперь он означает мальчика, т. е. осуществляет дальнейший перенос обобщения, лежащего за этим словом. Следует заметить, что в процессе переноса для ребенка решительно трансформируется и весь смысловой контекст; теперь, когда мальчик означен словом "падчерица", оказывается, что он плачет, что он не слушается и т. п., т. е. по отношению к нему воспроизводятся в некотором видоизменении главные отношения, установившиеся в прежних ситуациях для падчерицы-девочки. Можно было бы подумать, что при этом и само представление, лежащее за словом "падчерица" в сознании ребенка, изменилось. Однако в действительности это не происходит. В словесном плане ребенок по-прежнему раскрывает значение этого слова в том смысле, что падчерица – это девочка. Более того, при попытке прямо столкнуть ребенка с возникшим противоречием путем обращения внимания его на вырезанное изображение мальчика, с которым он теперь играет, ребенок выходит из положения тем, что он как бы деформирует в соответствии со своим представлением это изображение ("Нет, она – девочка", – говорит ребенок, указывая на изображение мальчика).

Таким образом, мы имеем на этом этапе процесса развития своеобразный конфликт: то, как это обобщение выступает для сознания, и то, как он раскрывает себя в своем движении, в употреблении ребенком соответствующего слова, резко расходятся между собой. Только спустя некоторое время (вся серия опытов продолжается около трех недель), после дальнейших "игровых" экспериментов, в которых у ребенка развивается специальное отношение к мальчику (он называет его по имени, он заставляет его действовать в игровой ситуации так, как это свойственно именно мальчику и т. д.), обобщение "падчерица", наконец, изменяется и для сознания ребенка, изменяется как представление, как образ, лежащий за значением этого слова. Теперь на вопрос о том, кто такая падчерица, ребенок столь же уверенно отвечает, что это одинаково девочка или мальчик, но что у падчерицы чужая мама и т. д., и соответственно относит это слово как к изображению девочки, так и к изображению мальчика, уже более не деформируя их. Несмотря на неизбежную в условиях экспериментального генезиса ограниченность этих фактов, они являются выразительными.

Второй вопрос, который возникает при рассмотрении изложенной нами принципиальной схемы развития, есть вопрос о характе-

ристике той психической деятельности, которая лежит за значением. Этот вопрос не представляет трудности, когда мы рассматриваем его внутри той стадии развития (это есть, вместе с тем, и стадия речевого развития), которую мы описывали как низшую и которая характеризуется непосредственной отнесенностью слова к предметной действительности. В условиях этой стадии лежащее за словом обобщение есть обобщение, осуществляющее себя и формирующееся в процессе непосредственного столкновения ребенка с действительностью. Деятельность, реализующая это отношение, есть деятельность внешняя и поэтому всегда "практическая", хотя в реальном онтогенезе и выступающая в глубоко своеобразных формах, например в форме игровой деятельности, имеющей свое специфическое строение. Ее характеристика как процесса, включающего в себя в качестве своих внутренних моментов субъекта и его потребность, предмет, цель и продукт, составляет задачу специальных исследований (П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец), и мы ограничимся лишь указанием на то, что в основе этой деятельности у ребенка-дошкольника всегда лежит прямое отношение потребности к предмету. Кажется, именно это отношение и было выражено Л. С. Выготским в положении о том, что ребенок-дошкольник учится "по своей программе".

Значительно более сложным этот вопрос становится в том случае, когда с развитием дискурсивных операций мы переходим к внутренней "теоретической" деятельности. Переход к этой новой и высшей ступени является решающим, переломным моментом в развитии значений; будучи подготовлен всем ходом предшествующего развития, он осуществляется, как показывают наши исследования, в силу того же основного внутреннего противоречия, которое движет развитием и внутри первой формации. Обобщение на известном уровне своего развития вовлекается в новое движение – движение в дискурсивном, речевом плане, в котором оно перестраивается, приобретая новое строение и становясь в новое отношение к отображаемой им действительности, выступающей теперь не конкретно и фактически, а через обобщение же, т. е. в деятельности теоретической. Проблема перехода к этой теоретической деятельности и соответственно к развитому понятию как ее продукту является для нас центральной; ее рассмотрение в свете добытых нами положений и приводит нас к возможности окончательно формулировать нашу основную гипотезу.

В процессе онтогенетического развития переход к дискурсивной деятельности и соответственно переход от первичных обобщений к высшим обобщениям-понятиям происходит в условиях влияния на ребенка развитого мышления окружающей его общественной среды. Таким образом, если в начале развития значение слова определяется прежде всего столкновением ребенка с предметной действительностью, обобщение которой ведет его к все более абстрактному и вместе с тем к все более полному и глубокому ее познанию, то на дальнейших своих этапах этот процесс как бы обращается: благодаря возникновению дискурсивной деятельности, ребенок оказывается теперь в состоянии овладеть понятием в его словесном раскрытии. Это дает основание рассматривать процесс развития сознания ребенка в целом как результат движения в двух противоположных, но неизменно связанных направлениях: первое из них и есть направление развития так называемых "спонтанных" понятий, второе представлено в процессе овладения ребенком научными понятиями, осуществляющимися в обучении. Наша задача и заключается в том, чтобы проникнуть во внутреннюю природу этого встречного движения, движения сверху вниз, от понятия в его определении к его употреблению, к лежащей за понятием действительности.

Выше мы пытались показать, что развитие значения не может быть объяснено фактом речевого общения, что за развитием значения всегда лежит развитие деятельности как отношения к реальной действительности. Мы пытались, далее, показать, что изменение значения, т. е. преобразование лежащего за словом обобщения, является результатом того, что данное обобщение вводится в движение, вступающее с ним в противоречие; возникающее новое, высшее обобщение и является продуктом этого движения, продуктом деятельности субъекта. Нам кажется, что оба эти положения сохраняют всю свою силу и при рассмотрении процесса овладения научным понятием.

В процессе обучения учащийся ставится перед научным понятием как объективно заданным ему; именно с этого начинается здесь процесс, еще мы будем рассматривать его с его внешней стороны. Однако с точки зрения того, что происходит в сознании учащегося, он начинается, конечно, не с научного понятия, но от некоторого первичного представления, ибо всякое научное понятие, с которым сталкивается учащийся (безразлично в индуктивно построенном, обучении или в обучении, начинающемся прямо со

словесного определения понятия), прежде всего, возникает в его сознании как слово, являющееся носителем обобщения, которое не совпадает с научным понятием и которое характеризуется тем уровнем развития сознания и мышления ребенка, с которым он приходит к обучению; иначе говоря, строение этого обобщения, его внутренняя характеристика первоначально необходимо совпадают с характеристикой его актуальных понятий. Таким образом, этот процесс принципиально еще не отличается здесь от соответствующего процесса у ребенка-дошкольника, овладевающего новым для него словом. Наоборот, процесс дальнейшего преобразования этого первоначального значения протекает в условиях обучения существенно иначе; его своеобразие и составляет психологическую специфику обучения.

В то время как у ребенка-дошкольника, у которого его обобщения развиваются "спонтанно", дальнейшая трансформация значения происходит в его практической деятельности, безразлично реальной или игровой, т. е. в условиях непосредственной связи слова с означаемой им вещью, у учащегося в процессе овладения им научным понятием преобразование начального значения необходимо предполагает вовлечение его в движение дискурсивного процесса, а тем самым предполагает изменение и самого типа деятельности, которая выступает теперь как деятельность речевого мышления. Истинное различие между ними, однако, заключается не в том, что в первом случае процесс развития значения определяется действительностью, а во втором случае – общением, словом.

Их различие есть различие лишь в характере движения обобщения и в его отношении, в форме связи его с отображаемой действительностью. Таким образом, и в обучении слово лишь ставит ребенка перед объективной действительностью, но ставит его перед ней психологически иначе.

Выше мы сформулировали общую проблему нашего исследования в форме вопроса о том, что лежит за общением, в котором осуществляется передача учащемуся научного понятия. Выдвигаемая нами гипотеза, если резюмировать ее содержание в нескольких словах, позволяет ответить на этот вопрос таким образом: за общением лежит организуемая в этом процессе деятельность учащегося. Таким образом, в педагогическом процессе организуется не только действительность, но и способ деятельности по отношению к этой действительности. Впрочем, последнее еще не составляет, как мы уже говорили, привилегии только школьного обучения. Характер-

ным для обучения является, с одной стороны, самая психологическая деятельность как впервые подлинно понятийная, с другой – то отношение к действительности, которое объективно устанавливается в этой деятельности у учащегося в процессе овладения им оснований наук. Это есть отношение, не вытекающее, как правило, из прямой потребности ребенка: ведь учащийся непосредственно испытывает не потребность в знании данной теоремы или данного закона, а потребность ответить тем требованиям, которые к нему предъявляются школой. Сознательное отношение ребенка к обучению предполагает лишь осознание его необходимости и его общей цели, но, конечно, не осознание логики каждого отдельного шага в обучении. В этом смысле учащийся действительно обучается, говоря словами Л. С. Выготского, "по программе учителя".

Основной для нашего исследования в проблеме овладения учащимися научным понятием остается характеристика внутреннего движения этого процесса. Рассматривая значение в его двойственной, противоречивой природе, мы раньше всего приходим к иному вопросу, к вопросу о том, на какой основе совершается развитие обобщений в процессе обучения, иначе говоря, к вопросу о том, в каком соотношении выступают момент сознания, понятия, его внутреннее строение, форма связи его с действительностью (выражающаяся в его "мере общности") и та система операций, та психологическая деятельность, которая лежит за ним. Остается ли оно тем же, что и в процессе развития первичных, так называемых спонтанных обобщений ребенка, или оно опрокидывается, переходит в противоположное ему и в смысле своего внутреннего движения, и что, следовательно, научное понятие, усваиваемое ребенком, и в этом смысле прорастает "сверху", от осознания. Это есть основной, коренной вопрос нашего исследования. В зависимости от его решения находится и вся та система теоретических положений, которую мы гипотетически выдвигаем. Перед нами лишь два возможных его решения: или признание того, что из иного для научного понятия типа осознания вытекает и иной тип психологических операций, или признание того, что из иного типа устанавливающихся психологических операций и лежащего за ними отношения к действительности вытекает и иной тип осознания. Обращаясь к фактическим данным наших исследований, мы можем на их основании решительно утверждать, что для того, чтобы в суждении ребенка возникло высшее обобщение – понятие, необходимо построить у него соответствующую этому высшему

обобщению систему психологических операций, т. е. что изменение сознания ребенка наступает в результате изменения его интеллектуальной деятельности как системы психологических операций, определяемой лежащим за ней реальным отношением ребенка к действительности, а не наоборот. Это есть общий закон психологического развития [17, с. 161–186].

***С. Д. Максименко***

## ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО УЧНЯ ПІД ЧАС УРОКУ

У педагогічній психології розроблено більш-менш значний арсенал методичних прийомів на допомогу вчителю у практичній роботі щодо розподілу учнів за певними групами з типовими відхиленнями від гармонійної структури розумових здібностей.

Такий розподіл дає вчителеві певний орієнтир у навчально-виховному процесі: знаючи типові особливості учнів певної групи, "слабкі місця" їхньої розумової діяльності, можна у кожній окремій ситуації навчання передбачити, коли саме ці учні опиняються перед небезпекою втратити основну ідею засвоюваного матеріалу, відстати від класу. І вчитель має можливість запобігти таким зривам профілактичними засобами: вчасно дати словесну підказку про сутність графічних компонентів матеріалу для учнів із переважанням словесно-логічного компоненту мислення, відтворити яскраву предметну ситуацію, яка полегшить розуміння математичних абстракцій дітьми, що мислять образно, включаючи у пояснення теорії приклад її використання у практичних обчислювальних діях для учнів зі слабкою успішністю, у яких утруднене формування зв'язків між знанням та вмінням.

Звичайно, результати навчально-виховного процесу залежать від досвіду і творчої педагогічної майстерності вчителя.

Проблема індивідуального підходу в навчанні є чи не найскладнішою у галузі педагогічної психології.

По-перше, індивідуальний підхід, за самим змістом цього поняття, має на меті індивідуальну роботу з кожним учнем, яка будувалася б із максимальним урахуванням конкретних особливостей його мислення, сприймання, мовлення, пам'яті тощо, орієнтувалася б на темперамент, характер та інші особистісні якості, базувалася б на стрижневих мотивах, інтересах, духовних потребах учня. Та цей

ідеал навряд чи має або матиме у майбутньому щось спільне із практикою навчання, і не лише тому, що не можна надати кожному учневі персонального вчителя чи забезпечити таку роботу надійними науковими методами.

Адже процес навчання є одночасно і процесом виховання – формування повноцінного (не лише фізично й інтелектуально, а й соціально) члена суспільства. А згідно з описаним ідеалом індивідуальної педагогічної роботи учень практично випадає зі сфери інтенсивного формування суспільних якостей особистості – міжособистісних зв'язків у класному колективі, спільної творчої діяльності у навчанні, суспільно корисній праці школярів. Адже клас у школі становить не зумовлену соціальними, зокрема економічними, чинниками групу дітей, що навчаються, а науково обґрунтовану форму організації навчальної діяльності, завдяки якій учень набуває первинних суспільно важливих особистісних якостей.

Отже, не можна вирішувати проблему індивідуального підходу радикальним зменшенням кількості учнів у класі. Так само не можна, на нашу думку, шукати вирішення цієї проблеми в утворенні спеціалізованих класів для учнів. Скажімо, з переважанням наочно образних компонентів розумової діяльності, у такому класі навряд чи була б представлена вся різноманітність дитячих характерів, темпераментів, типів нервової й духовної організації.

По-друге, проблема індивідуального підходу містить у собі серйозну внутрішню суперечність щодо результатів у навчанні й розвитку людини. Безпосередньою метою його використання у шкільній практиці є, безперечно, підвищення темпу й поліпшення якості засвоєння навчальної програми. І для досягнення цієї мети слід максимально використовувати наявні здібності дитини, організовуючи відповідно до їх структури навчальний матеріал, "адаптуючи" його до профілю індивідуальних особливостей.

Саме такими засобами можна забезпечити максимальну результативність навчання на даному уроці, при засвоєнні даного обсягу знань та вмінь, у даному класі. Але ж зрозуміло і те, що за такого індивідуалізованого навчання розумові можливості дитини не матимуть стимулу для якісного розвитку, будуть обмежені кількісним нагромадження нових прийомів і способів мислення, сприймання, запам'ятовування тощо.

Якщо, наприклад, учень мав розвинену пам'ять на слова й образи з першого класу, він і в 6–8 класах не матиме здібностей до запам'ятовування теоретичного матеріалу, вираженого у поняттях.

Адже, щоб запам'ятати поняття, треба осмислити його зміст, уявити різноманітність його обсягу, а мислитель й імажинативні здібності внаслідок компенсування не досягли потрібного для цього рівня. Учень запам'ятовує слово, пояснення й перелік ознак, кілька образів, у створенні яких брало участь слово чи пояснення, але поняття залишиться недоступним його мнемічним здібностям.

Отже, напрошується висновок, що індивідуальний підхід слід здійснювати протилежним способом: ставити у навчанні під критичне навантаження саме ті компоненти розумової діяльності, які найбільше відстають у своєму розвитку. Однак легко помітити, що таке рішення не усуває проблеми. Адже, змушуючи, наприклад, учнів із недостатньо розвинутими імажинативними здібностями розв'язувати задачу на основі образного, а не словесного аналізу, учитель тим самим перетворює природну розбіжність між учнями з високою та низькою успішністю в темпі засвоєння навчального матеріалу у своєрідну "педагогічну прірву".

Крім того, користь цього прийому для учнів із початковим рівнем навчальних досягнень також досить проблематична: затримуючись на елементарних способах дій, вони втрачають можливість оволодіти значно складнішими вміннями просто тому. Що вчитель не дає їм змоги використати весь арсенал їхніх здібностей.

Отже, і в цьому випадку внутрішню суперечність індивідуального підходу не можна вирішувати на основі крайніх рішень. Як і кожну діалектичну суперечність, його треба перебороти через розробку якісно нових, досконалих методів індивідуальної роботи з молодшими школярами. Зазначимо, що з практичними негативними наслідками розглянутої суперечності досить часто зустрічаються вчителі й батьки учнів.

Наведемо, зокрема, типове спостереження: значна частина учнів, переходячи з молодших у середні класи, одночасно переходить із групи учнів з хорошою чи задовільною успішністю до групи учнів із початковим рівнем навчальних досягнень. Звісно, велику роль у цьому явищі відіграє і новий зміст навчання, і зміни в режимі навчання, і вікова криза підліткового віку, пов'язана зі статевим дозріванням. Та неабияке значення мають, на нашу думку, і неминучі порушення ефективності розумової діяльності, пов'язані з помилками в індивідуальному підході до учнів з боку вчителя чи батьків – з метою допомогти у приготуванні домашніх завдань.

З описаних суперечностей перша стосується умов здійснення індивідуального підходу до учнів, а друга – його мети в навчально-виховному процесі початкової школи.

Розглянемо ще й третю суперечність, яка міститься у способах здійснення індивідуального підходу і становить серйозну практичну проблему в роботі вчителя.

Мається на увазі проблема стійкості педагогічного впливу, здійснюваного під час індивідуальної роботи з учнем. Особистий спосіб мислення того чи іншого учня, незалежно від того, наскільки гармонійно пов'язані в ньому окремі компоненти розумової діяльності, завжди становить більш-менш складне, певним чином інертне психічне утворення.

Тому кожна педагогічна спроба змінити цей спосіб наштовхується на певні труднощі, потребує боротьби з інертністю дитячого розуму, яка розвилася протягом усього дошкільного віку. Намагаючись у процесі індивідуальної роботи з учнем перебороти цю інертність, учитель може діяти двома протилежними способами: або подавати йому кожне нове знання чи вміння, що не має аналогів у його минулому досвіді і, отже, потребує наполегливого вивчення, саме у тій формі, яку пропонує вчитель, або ж максимально спростити новий матеріал, пристосовуючи його до індивідуального досвіду даного учня.

Перший спосіб видається кращим з погляду швидкості й ефективності перебудови особистого стилю мислення учня: він розрахований на поступову зміну в розумовій діяльності дитини стереотипних прийомів аналізу навчального матеріалу, у яких максимальною мірою втілена дисгармонійність розвитку її окремих компонентів, на перспективні – науково обґрунтовані й свідомо виконувані – прийоми навчання.

Однак у практичній індивідуальній роботі вчитель швидко переконується, що цей шлях має суттєві недоліки. Засвоївши один нормативний спосіб дій, учень зовсім не може його узагальнити, перенести на інші елементи навчального матеріалу. Це закономірно. Адже з усієї різноманітності дій, що в них виявляється особистий спосіб мислення дитини, описаний прийом буде "доцільним" лише в роботі над одним чи кількома розділами навчального матеріалу. Що ж до інших розділів, то в учня і не виникає думки відмовитися від звичайних стереотипів особистого способу мислення: легше пов'язати новий матеріал з усією сукупністю минулого досвіду, ніж з одним, нещодавно засвоєним, нормативним прийомом.

Річ у тім, що чим менше пов'язаний той чи інший навчальний здобуток зі стихійним досвідом молодшого школяра, тим менша можливість його самостійного використання учнем. Як справедливо зазначав Г. Костюк, стійким надбанням розумового розвитку дитини стають лише ті навчальні здобутки, які узагальнюються, поширюються на всю сукупність його індивідуального досвіду.

Отже, нехтування в індивідуальній роботі з учнем тим способом розумової діяльності, який формувався у нього протягом дошкільного віку, хоч і здається, на перший погляд, оптимальним рішенням, але не веде до справжньої перебудови внутрішньої структури навчальної діяльності. Воно дає порівняно швидкий, але швидкоплинний ефект, оскільки наштовхується на вказану вище суперечність між активністю й інертністю особистого способу розумової діяльності дитини.

Позбувшись указаної інертності через відрив нового навчального здобутку від минулого досвіду, ми втрачаємо відповідну активність використання й узагальнення цього здобутку.

На перший погляд, здається, що вирішення цієї суперечності треба шукати у протилежному засобі індивідуальної роботи – максимальному узгодженні навчального матеріалу з індивідуальними особливостями розумової діяльності дитини.

Однак легко переконатися. Що цей шлях наштовхується на описану суперечність. Якщо полегшити учневі сприймання нового навчального матеріалу чи вміння, пояснюючи важкі для розуміння елементи матеріалу згідно з індивідуальним способом його мислення, у навчанні учня спостерігається значна активність, яка має, утім, дискретний, тобто стрибкоподібний, характер.

Наприклад, розв’язуючи задачу, дитина легко виконує перший етап аналізу (вибрати числові дані й математичні відношення), але на наступному етапі (планування порядку дій) зупиняється перед труднощами абстрактного зіставлення обраних і відношень. Вислухавши пояснення вчителя, який, з огляду на особливості способу мислення учня, надає абстрактному плануванню предметного змісту, школяр легко планує порядок дій, спираючись саме на предметні відношення, але зупиняється на наступному етапі – через неспроможність визначити, де потрібне додавання, а де – віднімання, оскільки абстрактно-математичне зіставлення даних ним не проведене.

Таким чином, хоча на кожному етапі розумова діяльність дитини є досить активною, ця активність зберігається переважно

завдяки систематичній індивідуальній допомозі вчителя. Розв'язуючи нову задачу потрібного типу, учень потребуватиме аналогічної допомоги на тих самих етапах розв'язання. Якщо учень оволодіє у такій роботі певним загальним способом розв'язання задач, він легко й активно перенесе його на новий навчальний матеріал.

Але сам процес такого оволодіння може затягнутися на тривалий час. У цьому випадку інертність особистого способу розумової діяльності учня, так би мовити, працює на вчителя. Однак ефективність власне педагогічного впливу суттєво зменшується.

Описані суперечності індивідуального підходу в навчанні молодших школярів більш-менш повно окреслюють коло практичних питань, з якими зустрічається вчитель у своїй повсякденній роботі. Учитель, тримаючи в руках "кермо" навчання, стежачи за розвитком дитини, може досягти значних педагогічних результатів, навіть користуючись описаними вище способами індивідуального підходу до учнів.

Треба лише вдумливо, творчо здійснювати індивідуальний педагогічний вплив, повсякчас стежити за виявом індивідуальних особливостей учнів під час фронтальної роботи з класом та індивідуального опитування, враховуючи кожне нове зрушення, зміни у навчанні дітей та їхнього загального розвитку і орієнтуючись на ці спостереження й результати спеціальної діагностики індивідуальних особливостей учнів, вчасно повертати у потрібному напрямку "кермо" педагогічного процесу [13].

***А. К. Маркова***

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРУДА УЧИТЕЛЯ

***Профессиональная компетентность учителя***

Вопрос о профессионализме учителя часто возникает в ряде ситуаций жизни школы. Первой и наиболее распространенной из них является текущая аттестация, особо эмоционально окрашенная в связи с возможным присвоением учителям категорий для дифференцированной оплаты их труда; аттестация связана также с выдвижением и расстановкой кадров в школе. Другая ситуация: обоснованное планирование индивидуального и коллективного профессионального самообразования учителей школы; здесь оказывается нужным возможно более точно определить уже

достигнутые уровни и недостатки работы отдельных учителей, над которыми им предстоит работать. Еще одна ситуация: консультация учителям по поводу затруднений в их работе, определение причин и оказание квалифицированной помощи. Следующая ситуация: оценка работы передовых учителей, где возникает необходимость установить эффективность педагогического поиска учителя, его новизну. Новая ситуация: проведение конкурсов "Учитель года", также требующая анализа и сопоставления профессионализма учителей. В педагогическом институте также желательно показать студентам возможную перспективу их профессионального развития как будущих учителей.

Во всех ситуациях жизненно нужны показатели, критерии для сопоставления эффективности, результативности учителей и в конечном счете оценки их компетентности. Объективная оценка труда учителя способствует установлению обстановки социальной справедливости в школе, предупреждает конфликты.

При анализе такой многомерной реальности, какой является труд учителя, мы будем использовать три базовые категории советской психологии – деятельность, общение, личность. Педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность – три основные стороны труда учителя.

Личность учителя является стержневым фактором труда учителя, определяющим его профессиональную позицию в педагогической деятельности и педагогическом общении. В ходе труда учителя три его стороны вступают в сложные диалектические отношения друг с другом, когда каждая из них является то предпосылкой, то средством, то результатом развития другой (например, вначале личность является условием, приспосабливается к требованиям профессиональной деятельности и педагогического общения, а затем сама строит и развивает их). Несколько упрощая, можно сказать, что педагогическая деятельность – это "технология" труда учителя, педагогическое общение – климат и атмосфера этого труда, а личность – ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы работы учителя. Профессиональная компетентность предполагает сформированность в труде учителя всех этих трех сторон.

Соотношение рассмотренных сторон может быть представлено таким образом (рис. 3.1).

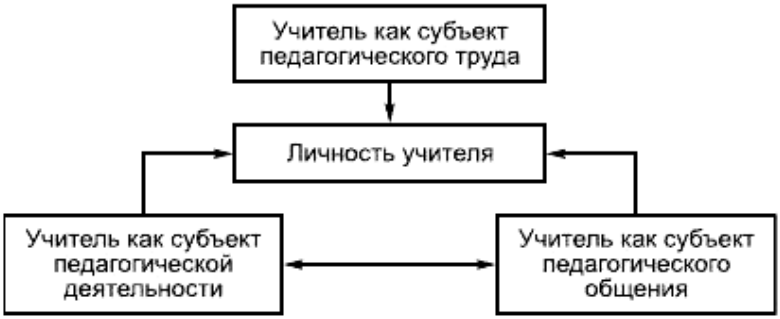


**Рис. 3.1**

Осуществление педагогической деятельности, педагогического общения, самореализация личности учителя составляет процесс его труда. Но труд учителя определяется и его результатами: теми изменениями в психическом развитии учащихся, которые возникают под влиянием его труда. Таким образом, обученность (и обучаемость), воспитанность (и воспитуемость) школьников составляют еще две стороны труда учителя.

Эти пять сторон труда учителя будут выступать в нашем анализе основой пяти блоков профессиональной компетентности учителя.

В каждой из сторон труда учителя мы будем вычленять следующие составляющие:

а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;

б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;

в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;

г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

Эти качества являются как психологическими предпосылками (без них трудно начать работать учителем), так и новообразованиями (они сами развиваются и обогащаются в ходе работы) труда учителя. Таким образом, знания и умения – это объективные характеристики труда учителя, а позиции и личностные особенности – субъективные характеристики учителя, необходимые для его соответствия требованиям профессии. Соотношение тех и других

можно назвать психологическим модулем профессии учителя. В каждом из блоков профессиональной компетентности могут быть вычленены эти модули. Сведем сказанное в одну таблицу.

| Стороны труда учителя | | Психологический модуль для каждой стороны труда | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Объективно необходимые для труда учителя | | Психологические характеристики труда учителя | |
| | | профессиональные знания | профессиональные педагогические умения | профессиональные позиции | профессиональные психологические особенности (качества) |
| Процесс труда | 1. Педагогическая деятельность учителя | | | | |
| | 2. Педагогическое общение учителя | | | | |
| | 3. Личность учителя | | | | |
| Результат труда | 4. Обученность школьников | | | | |
| | 5. Воспитанность школьников | | | | |

Итак, профессионально компетентным является с этой точки зрения такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников (эти стороны составляют пять блоков профессиональной компетентности). При этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессио-

нальные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества – с другой. Таким образом, складывается целостная картина профессиональной компетентности, которая может лечь в основу решения многих практических вопросов.

Раскроем подробнее содержание характеристик внутри модулей.

*Профессиональные знания учителя* – это сведения педагогики и психологии о сущности труда учителя, об особенностях педагогической деятельности и общения, личности учителя, о психическом развитии учащихся, их возрастных особенностях и др. В профессиональных знаниях учитель черпает эталоны для своего индивидуального профессионального развития. Педагогические умения – это педагогические действия (воздействия) учителя. Как и всякие другие умения, педагогические умения – это действия, выполненные на достаточно высоком уровне. Педагогические умения образуют "техники" в труде учителя.

*Профессиональные психологические позиции* – это устойчивые системы отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющие его поведение. Профессиональная позиция выражает также профессиональную самооценку, уровень профессиональных притязаний учителя, его отношение к тому месту в системе общественных отношений в школе, которое он занимает, и то, на которое он претендует. Профессиональная позиция тесно связана с мотивацией учителя, с осознанием смысла своего труда. Будем различать общую профессиональную позицию учителя (стремление быть и оставаться учителем) и конкретные профессиональные позиции в зависимости от видов предпочитаемой педагогической деятельности. Например, у учителя может преобладать позиция предметника либо позиция воспитателя и т. д.

Психологические особенности (качества) касаются как познавательной сферы учителя (его педагогического мышления, наблюдательности, рефлексии и самооценивания), так и мотивационной сферы (целеполагание, мотивационная направленность личности и др.).

Удельный вес отдельных составляющих профессиональной компетентности неодинаков. Одни из них являются приоритетными: к ним относятся результаты труда учителя с точки зрения психологического развития учащихся (главное не то, что дал учитель, а что взял ученик). Процессуальные характеристики труда учителя

являются в этом плане средством достижения результата. Внутри процесса труда учителя приоритетная роль принадлежит личности учителя, его ценностным ориентациям, идеалам.

Внутри модулей (профессиональные знания, педагогические умения, профессиональные позиции, психологические качества) наиболее значимыми для анализа компетентности являются профессиональные позиции и психологические качества, которые дополняются, реализуются умениями, "техниками": вначале необходимо для освоения профессии постигнуть ее предназначение, и лишь на этой основе возможно продуктивное овладение средствами их реализации.

Результативные показатели тоже не равноценны: среди них более важными являются обучаемость (способность к самообучению), воспитуемость (способность к саморазвитию) и лишь их предпосылкой, основанием являются обученность и воспитанность школьников. Внутри обученности, как мы покажем ниже, приоритетными являются умение учиться, сформированная учебная деятельность, способность к самостоятельному добыванию знаний и меньшее значение имеют знания как таковые. Иными словами, психологическая цена, значимость отдельных сторон труда учителя не одинаковы. При анализе профессиональной компетентности важно обращать внимание прежде всего на основные, приоритетные характеристики.

У конкретного учителя характеристики профессиональной компетентности складываются также неравномерно в течение профессиональной жизни. Видеть эту внутреннюю динамику – это и означает оценить профессиональную компетентность учителя, сделать прогноз его профессионального роста.

Изложенные составляющие профессиональной компетентности позволяют наметить как пути их диагностики, так и развития. Становление учителя как субъекта педагогического труда осуществляется и в направлении развития его психических качеств с приближением к требованиям профессии, и как усложнение его субъективного мира – мотивации, самосознания, позиции и т. д. При оценке компетентности важно учитывать поэтому как степень приближения учителя к требованиям профессии (к стандартам), так и уникальность, неповторимость данного учителя как профессионала [15].

*А. К. Маркова, Г. С. Абрамова*

## УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассматривая деятельность как предмет исследования, А. Н. Леонтьев отмечает, что деятельность входит в предмет психологии, но не особой своей "частью" или "элементом", а своей особой функцией. Это функция полагания субъекта в предметной действительности и ее преобразования в форму субъективности (Леонтьев, 1975). В этом смысле изучение учебной деятельности связано с анализом тех особенностей предметной действительности, которые определяют ее содержание, а также с анализом изменений в психическом развитии как следствием осуществления субъектом этого вида деятельности.

Выделим основные этапы становления подхода к учению как к деятельности. В конце 50-х годов Д. Б. Эльконин выдвинул общую гипотезу о строении учебной деятельности, о ее значении в психическом развитии ребенка. Д. Б. Эльконин выделил два типа ведущей деятельности: деятельность в системе "ребенок – общественный предмет" и деятельность в системе "ребенок – взрослый", где усваиваются цели, мотивы деятельности, нормы человеческих взаимоотношений. По его периодизации психического развития ребенка учебная деятельность относится к группе деятельностей, "внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предмете те или иные их стороны. Это деятельности в системе "ребенок – общественный предмет".

Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте (7–10 лет). Особенность состоит в том, что ее результатом является изменение самого учащегося, а содержание учебной деятельности заключается в овладении обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Дальнейшее развитие эта гипотеза получила в работах Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова и их сотрудников при изучении возрастных возможностей усвоения знаний. Основной характеристикой любой деятельности является ее предметность, научное исследование необходимо требует выявления специфики предмета каждой деятельности. При этом, как указывает А. Н. Леонтьев, предмет деятельности выступает двояко: первично – в своем независимом существовании

как подчиняющий себе и преобразующий деятельность субъекта, вторично – как образ предмета, как продукт психического отражения его свойства, которое осуществляется в результате деятельности субъекта и иначе осуществляться не может. Дальнейшее изучение учебной деятельности осуществляется реально как анализ этих двух сторон предметности деятельности. Так, исследование учебной деятельности предполагает анализ ее предмета как системы особым образом организованного общественного опыта, который необходимо усвоить ребенку. Характер усваиваемого содержания, особенности методов обучения и т. п. являются этой внешней, независимой от субъекта формой существования действительности, которая оказывает влияние на его психическое развитие. Исследование этой "внешней", предметной стороны деятельности открывает возможность конкретного изучения внутреннего плана деятельности ребенка через анализ действий и операций, средств и способов усвоения предметного содержания через изучение психических новообразований, возникающих в этом процессе.

Переход в середине 60-х годов от психолого-дидактического анализа содержания учебной программы к экспериментальному исследованию деятельности ребенка по его усвоению означает новый этап в теоретическом и экспериментальном изучении учебной деятельности. Исходя из того, что учебная деятельность, как и все виды деятельности, характеризуется определенной структурой (мотив, цель, условия, средства), исследователи обратились к анализу ее специфических особенностей. В связи с этим были вычленены такие структурные компоненты, как учебная задача, учебные действия и операции, учебные действия контроля и оценки. В настоящее время интенсивно разрабатываются критерии для характеристики специфически учебных задач, учебных действий. Данные исследований учебной деятельности позволяют уже сейчас с определенностью предполагать, что учебная задача отличается от конкретно-практической тем, что она задает образец усваиваемого понятия, умения, навыка во всеобщем виде – охватывает их существенные генетические исходные свойства. В качестве другого компонента структуры учебной деятельности рассматриваются учебные действия и операции. Важнейшим учебным действием является действие моделирования. Функция этого специфического для учебной деятельности действия состоит в том, что оно позволяет фиксировать и вследствие этого превратить в особый предмет усвоения школьника всеобщие генетически

исходные отношения данной области знания и таким образом дает возможность переходить от одного содержания к другому. При выполнении этого действия для школьника выступают черты и свойства, ранее не обнаруживаемые в материале. Формирующееся при этом действие перехода от одного схематического изображения к другому и от них к предмету способствует усвоению школьником: а) условности внешней формы модельного изображения при б) необходимости отражения в любой схеме внутренних свойств замещаемого им объекта; в) важности построенного сопоставления всех преобразований со схемами с реальным объектом. Эти упражнения имеют значение для формирования учебной деятельности, так как показывают школьнику функции знака в деятельности, правила его корректного использования как заместителя объекта. Подобные задания формируют также у школьников некоторые общие семиотические принципы, общие способы работы со знаковыми средствами.

Особой, специально исследуемой в настоящее время, характеристикой учения является превращение для ребенка структуры своей учебной деятельности в особый предмет усвоения. Здесь важную роль играет то обстоятельство, что в начале обучения эта структура выступает для него в формах коллективной работы, распределенных между учениками и учителем. "Формирование учебной деятельности, – пишет Д. Э. Эльконин, – есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без вмешательства учителя".

Вопрос об оптимальной последовательности формирования компонентов учебной деятельности остается открытым. На основе некоторых экспериментальных данных обсуждается вопрос о том, что освоение младшими школьниками действий контроля и оценки способствует формированию остальных компонентов учебной деятельности. Основная функция действия оценки заключается в отделении задач и действий, которые учащийся может решить самостоятельно на основе ориентировки, умений и навыков, от тех задач, которые он не может решить, т. е. установить различие между группами задач и действий. Действие контроля дает возможность учащимся зафиксировать целесообразность (соответствие задаче) собственных действий, при рассмотрении процесса происхождения понятия представить предполагаемые результаты действия и его этапы. Как отмечает В. В. Давыдов, умение учиться

и заключается в том, что человек может любой результат расшифровать через его динамические действенные характеристики. Таковы в основных чертах концепция учебной деятельности и описание в ее рамках той стороны учения, которая выступает для субъекта как независимая от него предметность в форме особым образом организованного общественно исторического опыта.

Следующий этап в изучении учебной деятельности состоит в пристальном внимании исследователей к новообразованиям, которые возникают при описанной выше организации учебной деятельности. На сегодняшний день мы считаем возможным говорить об иерархии психических новообразований, каждое из которых есть новый тип отношений ребенка к разным сторонам окружающей действительности. Это следующие типы новообразований: а) новый тип отношения ребенка к изучаемому предмету, который проявляется, в умении вычленять в нем общественно выработанные параметры; б) новый тип отношения ребенка к собственной деятельности – произвольность (саморегуляция), которая, можно полагать, возникает из опыта особым образом организованных предметных преобразований (как отмечал Л. С. Выготский, "произвольность входит через ворота научных понятий"); в) новый тип отношения к своей деятельности как совместной. Первое новообразование является исходным для других – рефлексия в ходе обучения на способ происхождения понятий, вычленение ребенком своего способа деятельности по построению понятия являются той исходной операцией, из которой вырастает развернутая деятельность по управлению своим поведением. Есть основания полагать, что только наличие новой позиции ребенка к предмету есть условие возникновения нового типа отношения ребенка к своей деятельности. От предметной деятельности при ее особой организации "отслаивается" деятельность по управлению своим поведением. Здесь закладывается важная операция – отличение способа работы от результата. Выполнение относительно простых и элементарных форм самоконтроля (по результату итогового), сопровождающих предметные преобразования, является важным условием формирования самостоятельной деятельности по управлению своим поведением.

Следующий уровень формирования нового типа отношения к своей деятельности предполагает такие операции, как вычленение школьником связи между отдельными сторонами учебной деятельности. Это выражается в умении самостоятельно переходить

от одного этапа учебной деятельности к другому, в умении изменить один элемент деятельности в зависимости от изменения другого, в умении представить графически – записать строение своей деятельности. На основе этого складывается новый уровень операций, состоящий в умении школьника иерархизировать систему своих учебных действий, подчинить их одно другому, использовать одно звено деятельности как средство выполнения другого.

Третьим направлением в становлении нового типа отношения к своей деятельности является возникновение форм прогнозирующего, предваряющего самоконтроля, вырастающего из умения ребенка видеть предполагаемый результат своего предметного преобразования. По мере формирования прогнозирующий самоконтроль охватывает все более крупные блоки деятельности, обеспечивая коррекцию ее выполнения ориентацией на все более отодвинутый, отставленный результат. На этой основе складывается следующий уровень управления своей деятельностью – формирующаяся в подростковом возрасте ориентация на предстоящие виды деятельности.

Предпринятый в русле концепций учебной деятельности путь изучения предметности деятельности является, по нашему мнению, весьма продуктивным еще и потому, что позволяет описать и проанализировать сложные системы отношений предметности этой деятельности с другими видами деятельности ребенка. В исследованиях анализируются системы отношений ребенок – взрослый (целеполагание в учебной деятельности), ребенок – общественный предмет, ребенок – его собственная деятельность. Они позволяют установить и описать закономерности формирования учебной деятельности, изменение ее положения в системе других деятельностей, выявить основные условия ее развития. В этом смысле описанный подход к учебной деятельности является одним из путей изучения психических процессов, опирающихся на представления об их целостном системном строении. В ходе описанных выше многолетних исследований учебной деятельности обогащалось представление о методе формирующего эксперимента. На первом этапе исследования перестраивание содержания программ было методом изучения возрастных возможностей. Здесь основная методическая задача состояла в подборе содержательных контрольных заданий, позволяющих зарегистрировать более высокий уровень теоретических обобщений экспериментальных классов по сравнению с контрольными, а также в разработке

"формальных" методик, позволяющих зафиксировать, например, уровень сформированности внутреннего плана действий. На втором этапе исследования, когда специальным предметом анализа стала структура учебной деятельности, одна из методических задач состояла в том, чтобы вычленить роль каждого компонента учебной деятельности для формирования тех или иных уровней обобщения, т. е. в целенаправленном формировании отдельных сторон учебной деятельности и прослеживании изменений в параметрах формируемого психического явления. Следующий этап изучения учебной деятельности – исследование психических новообразований – требует новых содержательных и "формальных" методик, устанавливающих качественные корреляции уровней сформированности сторон учебной деятельности и особенностей психических новообразований. Специальное внимание к изучению динамики переходов (например, от новообразований в младшем школьном возрасте к новообразованию в среднем школьном возрасте) позволяет обогатить метод формирующего эксперимента достоинствами длительного, клинического, лонгитюдинального исследования [21, с. 88–93].

***А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов***

## ПРИМЕРНАЯ ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЕМ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

### *1. Умение учиться и изучение мотивации учения*

Предметом анализа учителя должны стать такие компоненты мотивационной сферы ученика, как его мотивы, цели, эмоции, а также состояние его умения учиться, весьма сильно влияющего на мотивацию.

Остановимся вначале на характеристике типов отношения к учению в связи с общей картиной умения учиться.

Опытный учитель, умеющий целостно воспринимать ученика, всегда мысленно сопоставляет мотивацию учения с тем, как умеет этот ученик учиться. Внимательно наблюдая за учащимися, учитель подмечает, что интерес к учению, возникнув без опоры на прочные умения и навыки в учебной работе, угасает и, наоборот, успешное выполнение учебной работы за счет владения умением

учиться само по себе является сильным мотивирующим фактором. Вместе с тем порой в практике эффективность учебной работы, успеваемость школьников оцениваются без учета их мотивации, а мотивация и познавательные интересы школьников изучаются в отрыве от анализа умения учиться.

Наши исследования учебной деятельности и ее мотивации позволяют выделить для учителя несколько ступеней включенности ученика в процесс учения.

Каждая из этих ступеней характеризуется, во-первых, некоторым *общим отношением к учению,* которое, как правило, достаточно хорошо фиксируется и обнаруживается (по таким признакам, как успеваемость и посещаемость уроков, общая активность ученика по количеству его вопросов и обращений к взрослому, по добровольности выполнения учебных заданий, отсутствию отвлечений, широте и устойчивости интересов к разным сторонам учения и т. д.).

Во-вторых, за каждой из ступеней включенности школьника в учение лежат разные мотивы, цели учения. Поэтому следующим шагом учителя должно быть проникновение в сущность того, *что побуждает ученика, какие цели он умеет ставить и реализовывать.*

В-третьих, каждой из ступеней включенности школьника в учение соответствует то или иное *состояние умения учиться.* Учителю необходимо определить этот уровень умения учиться, чтобы понять причину тех или иных мотивационных установок, барьеров, ухода ученика от трудностей в работе и т. д.

Покажем, как связаны разные типы отношения школьника к учению с характером его мотивации и состоянием учебной деятельности.

Таких типов отношения к учению несколько: отрицательное, безразличное (или нейтральное), положительное (аморфное, нерасчлененное), положительное (познавательное, инициативное, осознанное), положительное (личностное, ответственное, действенное). Учитель фиксирует прежде всего характер отношения школьника к учению.

Для *отрицательного* отношения школьников к учению характерно следующее: бедность и узость мотивов; познавательные мотивы исчерпываются интересом к результату; не сформированы умения ставить цели, преодолевать трудности; учебная деятельность не сформирована; отсутствует умение выполнять действие по развернутой инструкции взрослого; отсутствует ориентация на поиск разных способов действия.

При *положительном (аморфном, нерасчлененном)* отношении школьников к учению в мотивации наблюдаются неустойчивые переживания новизны, любознательности, непреднамеренного интереса; возникновение первых предпочтений одних учебных предметов другим; широкие социальные мотивы долга; понимание и первичное осмысление целей, поставленных учителем. Учебная деятельность характеризуется выполнением отдельных учебных действий по образцу и инструкции, а также простых видов самоконтроля и самооценки (также по образцу).

При *положительном (познавательном, осознанном, инициативном)* отношении школьников к учению мотивация характеризуется переопределением и доопределением задач учителя; постановкой новых целей; рождением на этой основе новых мотивов; осмыслением соотношения своих мотивов и целей. Учебная деятельность включает тогда не только воспроизведение по образцам учителя задач, способов действий, но и возникновение самостоятельно поставленных целей, а также выполнение действий по собственной инициативе. Наблюдается различение школьником способа и результата действия, осознанное стремление к поиску разных способов, усвоение и "видение" всей структуры учения в целом, овладение умениями планировать и оценивать свою учебную деятельность до ее осуществления, проверять и корректировать себя на каждом этапе работы, развернутый самоконтроль и самооценка.

При *положительном (личностном, ответственном, действенном)* отношении школьника к учению мотивация характеризуется соподчинением мотивов и их иерархией; устойчивостью и неповторимостью мотивационной сферы; сбалансированностью и гармонией между отдельными мотивами; умениями ставить перспективные, нестандартные цели и реализовывать их; предвидением социальных последствий своей учебной деятельности и поведения; умением преодолевать препятствия при достижении цели. В учебной деятельности наблюдаются поиск нестандартных способов решения учебной задачи, гибкость и мобильность способов действий, освоение учебных действий и умений до уровня навыков и привычек культуры труда, использование результатов учения в социальной практике, выход из учебной деятельности в самообразовательную, переход к творческой деятельности.

Психологические исследования подтверждают взаимосвязь отношения школьников к учению и сформированности учебной

деятельности. Так, показано, что умение школьников ставить учебную задачу влияет на характер отношения к учению. Например, при отсутствии у школьников умения самостоятельно ставить учебную задачу и при наличии интереса только к результату решения наблюдается негативное отношение к учебной работе. При решении задач без поиска школьниками общего способа решения с использованием ими метода проб и ошибок наблюдается формальное отношение к учению. Если у ученика возникает ориентация на поиск общего способа действия, но еще отсутствует умение реализовать эту ориентацию и если даже после выделения общего способа решения школьник продолжает конкретные задачи решать путем случайных проб, то на этом этапе возникает так называемое *двойственное отношение* к учению. На следующем этапе учащиеся уже применяют, хотя отчасти и интуитивно, общий способ при решении конкретных задач; возникающее здесь отношение называют *интуитивным.* И наконец, на более высоком уровне учащиеся целенаправленно разрабатывают общий способ решения всех подобных задач, что соответственно вызывает и изменение отношения к учению, которое становится *теоретическим.*

Данные других авторов свидетельствуют о том, что при наличии у школьников только репродуктивных учебных умений примерно в половине случаев наблюдается безразличное отношение к учению, примерно у трети школьников – ситуативный интерес, у большинства остальных – отрицательная мотивация. При обладании учебными умениями, обеспечивающими решение задач в несколько измененной ситуации, отрицательное отношение резко убывает, а при наличии у школьников умений самостоятельно ставить учебные задачи в новой ситуации отрицательное отношение совсем не обнаруживается. На смену ему приходит ситуативный интерес (при наличии умений действовать в измененных условиях), а при поисковых учебных действиях – более интенсивный и устойчивый интерес.

Поэтому проникновение учителя в сущность отношения школьников к учению невозможно без учета умения школьников учиться.

Обратимся к рассмотрению путей изучения отдельных сторон мотивации. Мы опишем прежде всего те диагностические модели и конкретные приемы, которые могут быть прямо включены в ход урока, внеклассные занятия. Все предложенные приемы и этапы работы были так или иначе опробированы в условиях реального обучения. Программа изучения мотивации включает несколько блоков: собственно мотивационный, целевой, эмоциональный, познавательный.

***2. Изучение мотивов учения школьников (ради чего учится школьник, что его побуждает к учению)***

Мотив – это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней. Раскроем для читателя сначала содержание мотивов (их виды, уровни, этапы, качества, проявления), позволяющие определить, что диагностировать, затем приемы изучения – где и как диагностировать.

К видам мотивов можно отнести познавательные и социальные мотивы. Если у школьника в ходе учения преобладает направленность на содержание учебного предмета, то можно говорить о наличии *познавательных* мотивов. Если у ученика выражена направленность на другого человека в ходе учения, то говорят о *социальных мотивах.*

И познавательные и социальные мотивы могут иметь разные *уровни.* Так, познавательные мотивы имеют уровни: *широкие познавательные* мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями – фактами, явлениями, закономерностями), *учебно-познавательные* мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний), мотивы *самообразования* (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования). Социальные мотивы могут иметь следующие уровни: *широкие социальные* мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения), *узкие социальные,* или *позиционные,* мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружащими, получить их одобрение), мотивы *социального сотрудничества* (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

Мотивы названных видов и уровней могут проходить в своем становлении следующие этапы: актуализация привычных мотивов, постановка на основе этих мотивов новых целей, положительное подкрепление мотива при реализации этих целей, появление на этой основе новых мотивов, соподчинение разных мотивов и построение их иерархии, появление у ряда мотивов новых качеств (самостоятельности, устойчивости и др.).

*Качества* мотивов могут быть *содержательными,* связанными с характером учебной деятельности (осознанность, самостоятельность, обобщенность, действенность, доминирование в общей структуре мотивации, степень распространения на несколько учебных предметов и др.), и *динамическими,* связанными с

психофизиологическими особенностями ребенка (устойчивость мотива, его сила и выраженность, переключаемость с одного мотива на другой, эмоциональная окраска мотивов) и т. д.

Различные мотивы имеют неодинаковые *проявления* в учебном процессе. Например, широкие познавательные мотивы проявляются в принятии решения задач, в обращениях к учителю за дополнительными сведениями; учебно-познавательные – в самостоятельных действиях по поиску разных способов решения, в вопросах учителю о сравнении разных способов работы; мотивы самообразования обнаруживаются в обращениях к учителю по поводу рациональной организации учебного труда, в реальных действиях самообразования. Социальные мотивы проявляются в поступках, свидетельствующих о понимании учеником долга и ответственности; позиционные мотивы – в стремлении к контактам со сверстниками и в получении их оценок, в инициативе и помощи товарищам; мотивы социального сотрудничества – в стремлении к коллективной работе и к осознанию рациональных способов ее осуществления. *Осознанные* мотивы выражаются в умении школьника рассказать о том, что его побуждает выстроить мотивы по степени значимости; *реально действующие* мотивы выражаются в успеваемости и посещаемости, в развернутости учебной деятельности и формах ухода от нее, в выполнении дополнительных заданий или отказе от них, в стремлении к заданиям повышенной или пониженной трудности и т. д.

С учетом этой сетки параметров мотивации учитель может дать полную и достаточно дифференцированную оценку мотивов учения школьников. Например, учитель может отметить, что у школьника преобладают познавательные мотивы третьего уровня (самообразование), что он малоориентирован на общение с другим человеком (социальные мотивы менее развиты), что имеющиеся познавательные мотивы осознанны и устойчивы, но недостаточно действенны, что процесс приобретения мотивами новых качеств, например действенности, выражен слабо и т. д.

В целом учитель оценивает мотивы учения ученика по их направленности (познавательные и социальные мотивы) и уровням; по иерархичности мотивационной сферы, т. е. подчинению непосредственных побуждений произвольным, осознанным их формам; по гармоничности и согласованности отдельных мотивов между собой; по стабильности и устойчивости положительно окрашенных мотивов; по наличию мотивов, ориентированных на

длительную временную перспективу; по действенности мотивов и их влиянию на поведение и т. д. Все это позволяет оценивать зрелость мотивационной сферы учения.

Этот общий путь изучения мотивов варьируется учителем при анализе мотивации конкретного ученика. Пути становления и особенности мотивации каждого ученика индивидуальны и неповторимы. Задача учителя состоит в том, чтобы, опираясь на общий подход, выявить, какими сложными, иногда противоречивыми путями (возможно, с возвращением на предыдущие уровни) происходит становление индивидуальной мотивации.

Рассмотрев, что надо изучать и выявлять учителю, обратимся к вопросу о том, где, в каких условиях надо изучать мотивацию. Мотивы будут проявляться по-разному в зависимости от того, в каких ситуациях оказывается ребенок. Более того, мотивы не во всех ситуациях достаточно явно обнаруживаются. Психологи отмечают, что надо не просто долго наблюдать, а наблюдать в таких ситуациях, где изучаемые качества могут проявиться. Выбор наблюдаемых ситуаций зависит от той задачи, которую ставит перед собой учитель. Так, учителя может интересовать, как поведет себя ученик в ситуации, когда он полность предоставлен самому себе, когда его никто не контролирует и не оценивает; какие побуждения возникают у ученика по мере усиления руководства и контроля со стороны учителя и как будут меняться эти побуждения в зависимости от норм оценки его взрослым; как будут изменяться ориентации ученика в условиях, когда ему надо отдать предпочтение одному из нескольких побуждений, соподчинить их при наличии так называемой "борьбы мотивов". Учитель может изучать далее, как влияет выполнение предыдущего задания или длительный неуспех в учебной деятельности на общее отношение к учению; как определяет мотивацию уровень притязаний школьников и тот "личностный стандарт" (индивидуальная относительная норма), который у него для себя сложился, а также то, насколько велика в этом роль учителя, принимающего или не принимающего во внимание эту меру возможностей, определенную для себя учеником. Иными словами, состояние мотивации зависит от того, оценивает ли учитель ученика в сравнении с его собственными реальными возможностями и уровнем притязаний, или учитель ориентируется при оценке ученика на сравнение с другими школьниками (социальная относительная норма). Может изучаться также влияние на мотивацию учащегося мнения референтной для него группы сверстников с тем или другим уровнем способностей. Все это

может входить в содержание и программу психологического изучения мотивации у школьников.

Сочетание выделенных выше параметров мотивов (виды, уровни, этапы, качества, проявления) целесообразно изучать и диагностировать в разнообразных ситуациях реального выбора. Ситуации выбора имеют то преимущество, что они выявляют не только осознаваемые, но и реально действующие мотивы. Важно только, чтобы ученик понимал, что его выбор может привести к реальным последствиям для его жизни, а не останется только на словах. Именно тогда результатам такого выбора можно доверять.

Можно предложить учителю следующие ситуации выбора: ситуация выбора при имеющихся вариантах ответа (закрытый выбор), ситуация свободного (открытого) выбора без ответов, ситуация выбора из нескольких однонаправленных побуждений (соподчинение мотивов без конфликта), ситуация выбора из нескольких разнонаправленных побуждений (соподчинение мотивов с конфликтом), ситуация выбора с ограничениями (цейтнот или дефицит времени, соревновательная ситуация при разных типах оценивания другим человеком).

В литературе на основе подхода известного немецкого психолога К. Левина описаны следующие виды конфликтов:

1) "стремление – стремление" (когда оба объекта и цели позитивны: например, пойти в кино или на стадион);

2) "избегание – избегание" (когда обе цели непривлекательны: например, доделать неинтересную домашнюю работу или выполнить позднее дополнительное "штрафное" задание);

3) "стремление – избегание" (когда одна и та же цель и привлекает, и отталкивает: например, стремление заниматься в кружке дает новое знание, но отнимает время от других интересных занятий);

4) конфликт "двойного стремления – избегания" (когда, например, учащийся колеблется в выборе профессии, которая имеет несколько плюсов и несколько минусов).

Описана методика ложного выбора, когда ученику можно предложить выбор между двумя в равной мере неверными альтернативами, отражающими противоположные склонности.

Варьируя указанные факторы, учитель может сам конструировать новые варианты ситуаций в зависимости от задач своего изучеия. Так, конфликтные ситуации разного рода, часто встречающиеся в практике школы, также могут быть наблюдаемы и используемы учителем. Учитель может даже временно углубить

конфликт, усиливая, например, отметкой одну из разнонаправленных мотивационных тенденций.

После обсуждения вопроса о том, что важно изучать учителю в мотивах учения и где, в каких ситуациях выбора это следует делать, перейдем к характеристике того, как изучать, т. е. к конкретным диагностическим приемам.

Перечислим возможные приемы:

· выбор из предлагаемых учебных предметов и внешкольных занятий;

· выбор учебных заданий разного уровня (репродуктивных и продуктивных, проблемных);

· выбор из решенных задач разной трудности некоторых наиболее понравившихся;

· выбор из трех видов деятельности (учебных предметов или заданий) той, которая понравилась этому ученику более или менее всего;

· выбор из двух заданий, где в одном варианте надо находить несколько способов решения задачи, а в другом варианте – быстро получить результат;

· выбор занятий в одной из трех групп, где учат:

а) сопоставлению нескольких способов решения;

б) быстрому решению;

в) красивому оформлению работы;

· выбор в ситуации с ограничительными условиями, например при наличии объективного дефицита времени, когда ученику дается меньше времени на решение задачи, и субъективного дефицита, когда времени столько же, но школьнику говорится, что времени дается меньше;

· выбор в условиях попарного сравнения, когда, например, каждый учебный предмет попарно сравнивается с каждым и делается выбор.

Инструкция к названным приемам выбора может носить отвлекающий характер, чтобы замаскировать подлинную цель проверки (например, отметкой оценивается быстрота выбора, а не его характер). При анализе результатов заданий на выбор учитель может оценивать:

· готовность школьника к решению познавательных задач, в том числе и на неучебном материале, не относящемся к школьной программе;

· сам процесс решения (поиск адекватных способов, решение задачи обобщенным способом, поиск дополнительных средств и

опор, перебор нескольких вариантов с целью выбора лучшего или, напротив, стремление выполнить задание скорее, не задумываясь о правильности результата или оптимальности способа);

· намерение ученика самостоятельно оценить процесс и результаты своего выбора;

· время, затраченное на выбор, устойчивость выбора, его повторяемость;

· самостоятельность выбора или ориентация при выборе на оценку взрослого.

При изучении мотивации учения школьников определенную информацию учитель может получить при применении приема *"неоконченные предложения".* Ученик должен письменно закончить такие, например, предложения: "Меня интересуют такие стороны учебной работы, как…"; "В учебном предмете меня интересуют…"; "Я предпочитаю выполнять трудные (легкие) задания, так как…"; "Больше всего я люблю заниматься…"; "Из внешкольные занятий меня интересуют…"; "Если мне приходится выбирать между внешним контролем и собственной оценкой, то я предпочту…"; "Я люблю искать разные способы решения одной задачи, так как…" и др. В ответах учащихся изучаются осознанность, дифференцированность, повторяемость их мотивационных ориентации. Аналогично используются приемы завершения рассказа на учебную тему, сочинения на тему о том, что мне нравится в школе, интерпретация рисунка с неоднозначной ситуацией из области школьной жизни (урок, другие занятия в школе и др.).

В отдельных случаях могут использоваться прямые задания о мотивах учения или косвенные задания типа "Составь расписание на неделю"; "Расскажи, в каких учебных кабинетах ты хотел бы заниматься".

Приведем подробнее отдельные диагностические приемы, доказавшие свою эффективность.

Прием *"многоступенчатый выбор":*

1) выбери для себя наиболее интересный предмет;

2) в конверте этого учебного предмета выбери одно из заданий (среди них имеются конверты с репродуктивными заданиями на применение знаний в знакомой ситуации, на применение знаний в незнакомой ситуации, на применение знаний в новой ситуаций на основе частичной переработки способа решения, на применение знаний в новой ситуации на основе поиска новых способов решения) и реши его;

3) в конверте с заданиями на поиск нового способа решения выбери одно из нескольких заданий (там имеются задания на поиск одного варианта нового способа и поиск нескольких вариантов нового способа);

4) из последних двух конвертов выбери задания, наиболее трудные для тебя, наиболее легкие для тебя, наиболее понравившиеся тебе;

5) из наиболее понравившихся тебе заданий выбери те, за которые учитель положительно оценит тебя;

6) придумай сам по два задания на поиск нового способа работы из числа наиболее трудных для тебя, наиболее легких для тебя, наиболее понравившихся тебе.

Многоступенчатый выбор позволяет сравнивать характер предпочтений школьника, "прицельно" выявлять изменение этих предпочтений в разных ситуациях. Прием *"возврат к способу решения после получения правильного результата"* состоит в следующем. Ученикам предлагается решить задачу. После того как они ее решили, им даются свободное время и инструкция: можете заняться либо этой задачей, либо чем-нибудь другим. Если после получения правильного результата ученики возвращаются к анализу задачи и поиску других способов ее решения, то можно говорить о наличии у них учебно-познавательных мотивов.

Прием *"выбор в ситуации конфликта между познавательным и социальным мотивами".* Школьнику предлагается выбрать партнера для совместного выполнения задания. Им может стать друг испытуемого, не проявивший способностей к выполнению этого задания, либо неприятный испытуемому человек, но хорошо справляющийся с этим заданием. Выбор отражает предпочтение познавательного мотива (мотив достижения) либо социального (мотив желательности общения – *аффилиации).* Другой вариант задания: две группы в разных комнатах выполняют задания. Испытуемый приводит одного из своих друзей, который оказывается в ходе работы не в одной группе с ним, а в другой, члены которой соревнуются между собой в выполнении познавательного задания (решение задачи). Выясняется (через записку), что товарищ испытуемого не справляется со своей работой и просит друга работать медленнее. Испытуемый должен сделать выбор либо в пользу мотива достижения, либо в пользу общения с другим человеком.

Названные выше диагностические приемы в ситуации могут включаться в контекст реальной жизнедеятельности ученика. Когда

учитель ставит школьника в ситуацию реального нравственного выбора, то это повышает ответственность ученика за свои выборы, делает суждения школьника более взвешенными, мотивы более осознанными, иерархически организованными, действенными [14].

***А. М. Матюшкин***

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Проблемное обучение вызвало значительный интерес педагогической общественности, благодаря тому что оно создает условия для творческого усвоения знаний и этим способствует развитию интеллектуальных творческих возможностей учащихся. <...>

Проблемное обучение не противостоит другим системам и методам обучения. Его специфика и те новые проблемы, которые им поставлены на современном этапе развития, ограничиваются одним звеном процесса обучения – усвоением новых знаний, способов или условий выполнения нового действия. И на этом ограниченном этапе проблемное обучение специально исследует прежде всего особенности овладения тем учебным материалом, который может быть усвоен творчески, т. е. путем поиска нового знания в проблемной ситуации.

Таким образом, становится очевидным, что проблемное обучение не представляет собой некоторого отдельного метода обучения. Этап усвоения новых знаний и способов действий имеет место при любых методах. Каждый из методов в свою очередь должен предусматривать возможности использования проблемных ситуаций на соответствующих этапах усвоения нового учебного материала. Тем самым каждый из них должен предусматривать допустимые элементы открытия учащимися новых знаний. <...>

В некоторых случаях простая постановка перед учащимися вопросов или элементарных задач рассматривается как проблемное обучение... Использование в обучении вопросов и задач не всегда соответствует условиям проблемного обучения (например, в тех случаях, когда предлагаемые ученику задания не вызывают проблемных ситуаций, потребности в усваиваемых знаниях).

Понятия "задача" и "проблемная ситуация", являющиеся принципиальными в проблемном обучении, обозначают различные психологические реальности. <...>

Ситуация задачи не требует для своей характеристики обязательного включения в эту ситуацию субъекта действия. Не случайно поэтому в качестве первого этапа любого процесса решения задачи выделяется этап ее усвоения. При этом специально отмечается, что учащийся, перед которым ставится задача, не всегда ее принимает (Н. А. Менчинская).

Проблемная ситуация характеризует определенное психическое состояние субъекта (ученика), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия. Усвоение или открытие нового совпадает в данном случае с таким изменением психического состояния субъекта, которое составляет микроэтап в его развитии. Разрешение возникшей проблемной ситуации, таким образом, совпадает с процессом становления элементарных психических новообразований. Эти новообразования могут относиться к различным элементам усваиваемого действия или чертам личности человека.

Основным условием возникновения проблемной ситуации является потребность человека в раскрываемом новом отношении, свойстве или способе действия. Такая потребность может определяться как непосредственными практическими обстоятельствами выполнения действия, так и широкими общественными потребностями.

Главным элементом проблемной ситуации является неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения поставленного задания, для выполнения нужного действия. Чтобы создать проблемную ситуацию в обучении, нужно поставить ребенка перед необходимостью выполнения такого задания, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного.

Важнейшей характеристикой неизвестного как центрального элемента проблемной ситуации в отличие от искомого как центрального элемента задачи является то,– что неизвестное в проблемной ситуации всегда характеризуется какой-либо степенью обобщения. Несмотря на конкретность поставленного задания, неизвестное, которое должно быть раскрыто в проблемной ситуации для выполнения этого задания, всегда составляет общее отношение, свойство, способ и т. п., относящееся к целому классу близких заданий. Искомое задачи всегда или в большинстве случаев составляет единичное отношение или единичную конкретную величину. <...>

Таким образом, при характеристике проблемной ситуации показателем ее трудности для субъекта (учащегося) является не сложность самого задания, как в задаче, и не абстрактная степень новизны усваиваемых знаний, а та степень обобщения, которой должен достигнуть учащийся в процессе поиска неизвестного в проблемной ситуации. Показатель обобщения является, таким образом, общей единицей процессов мышления человека, возможностей учащегося в усвоении новых знаний и той основной ситуации, в которой осуществляется процесс мышления.

Важным элементом проблемных ситуаций, без которого невозможно целенаправленно их создавать и использовать, являются возможности учащегося, включающие как его интеллектуальные способности, так и достигнутый им уровень знаний. Главная характеристика этих возможностей при постановке задания, вызывающего проблемную ситуацию, заключается в том, что с помощью достигнутых знаний и способов действия учащийся не может выполнить поставленного задания, но они должны быть достаточными для самостоятельного анализа (понимания) содержания и условий выполнения задания. Чем большими возможностями обладает учащийся, тем более общие отношения могут быть представлены ему в неизвестном усваиваемом знании. Чем эти возможности меньше, тем менее общие отношения могут быть раскрыты учащимся в решении проблемной ситуации.

Таким образом, проблемная ситуация включает три главных компонента:

1) неизвестное усваиваемое отношение, способ или условие действия, раскрываемое в проблемной ситуации;

2) действие, необходимость выполнения которого в поставленном задании вызывает потребность в новом, подлежащем усвоению знаний или способе действия;

3) возможности учащегося в анализе условий поставленного задания и усвоении (открытии) нового знания. Ни слишком трудное, ни слишком легкое задание не вызовет проблемной ситуации. <...>

Процесс проблемного обучения оказывается как бы слагающимся из двух необходимых этапов: 1) этапа постановки практического или теоретического задания, вызывающего проблемную ситуацию, и 2) этапа поиска неизвестного в этой проблемной ситуации либо путем самостоятельного исследования учеником (в старших классах и в вузе), либо путем сообщения учителем

сведений, необходимых для выполнения проблемного задания эти сведения и составляют усваиваемые учеником знания.

Поиск неизвестного в проблемной ситуации составляет главное звено проблемного обучения. Он совпадает с процессом усвоения новых знаний. <...>

Основное различие между двумя наиболее распространенными подходами к пониманию усвоения заключается в том, *как* предлагается ученику подлежащее усвоению знание (или действие) и *что* должен сделать сам ученик для его усвоения. В одном случае усваиваемое знание предлагается ученику в виде известного взрослому образца, который учащийся должен запомнить, воспроизвести или в случае усвоения действия "отработать" в процессе тренировки. Главным психологическим звеном этой схемы является то, что усваиваемое знание должно занимать место цели в учебной деятельности ученика, а сама эта деятельность фактически сводится к запоминанию или "отработке" предлагаемого учителем образца или подлежащих усвоению сведений. В соответствии со вторым подходом, составляющим позицию проблемного обучения, процесс усвоения начинается не с предъявления ученику известного образца, а с создания учителем таких условий учебной деятельности, которые вызывают потребность в усваиваемых знаниях, а само знание выступает как неизвестное, подлежащее усвоению. В этом случае ученик усваивает знания не потому, что учитель сообщает их ему, а потому, что у него самого возникла потребность в этих знаниях.

В психолого-педагогических исследованиях все более подтверждается одна из общих закономерностей процесса усвоения – зависимость эффективности процесса усвоения от собственной интеллектуальной активности учащихся, которая обеспечивается учебными заданиями, вызывающими проблемные ситуации. Подтверждается и расшифровывается та известная педагогическая истина, что достигаемые результаты усвоения – это прежде всего результаты собственной познавательной деятельности учащегося, организуемой и управляемой педагогом. <...>

В чем же заключаются закономерности процесса решения проблемных ситуаций и каковы способы управления этим процессом в обучении?

Выше мы отметили необходимость различения понятий задачи и проблемной ситуации. Соответственно необходимо различение процессов решения задачи и процессов нахождения

нового, неизвестного знания в проблемной ситуации. Это различение особенно необходимо потому, что в результате смешения этих двух различных процессов чаще всего производится подмена процессов, имеющих место при поиске неизвестного в проблемной ситуации, процессами, имеющими место в решении задачи. В связи с принципиальным различием этих двух процессов следовало бы использовать и различные понятия для их обозначения. Целесообразно оставить понятие "решение" за процессами, имеющими место при достижении искомого в задаче, а в проблемной ситуации – "поиск неизвестного", обозначающий процесс ее "решения". Понятие "поиск" используется в психологической литературе именно для обозначения процессов, имеющих место в исследовании, в решении так называемых поисковых задач, совпадающих по существу дела с проблемными ситуациями.

При таком разграничении процессов, имеющих место в отмеченных двух случаях, мы приходим к необходимости создания различных условий, с помощью которых осуществляется процесс управления мышлением в том и другом случае. Главным звеном управления и оптимизации процессов решения задач является обучение детей адекватным способам преобразования условий задач, позволяющим достигнуть требуемой искомой величины, отношения и т. п. Эти способы могут быть как специфическими (например, математические, лингвистические и т. п.), определяемыми предметом действия, так и общими (например, логическими, эвристическими и т. п.). <...>

Процесс поиска неизвестного в проблемной ситуации осуществляется по иным закономерностям. Главный механизм, обеспечивающий человеку возможность обнаружения нового, ранее неизвестного отношения, свойства, новую смысловую характеристику явления, составляет образование новой связи. Новое, неизвестное человеку отношение, закономерность раскрываются лишь через установление новых связей с уже известным. Поиск неизвестного – это постоянное включение объекта во все новые системы связей, через которые раскрываются невыявленные свойства. Этот механизм процесса познания человека С. Л. Рубинштейн назвал метафорически "основным нервом" мышления. Несмотря на очевидность и многократную подтвержденность, этот механизм мышления человека недостаточно изучен. Наиболее выразительным примером его проявления могут служить все случаи понимания, главная характеристика которых и

состоит во включении некоторых идей или положений, содержащихся в книге или рассуждении другого человека, в систему своих знаний. В этом смысле механизм обнаружения нового, неизвестного совпадает с механизмом "порождения" и развития мышления человека. В простейших формах он проявляется в закономерностях процессов образования сигнального значения стимулов (И. П. Павлов), в наиболее сложных – совпадает с процессами формирования смысловых структур мышления человека.

Важная характеристика этого основного механизма поиска и обнаружения неизвестного в проблемной ситуации заключается в том, что процесс поиска не составляют лишь закономерности логических преобразований. В этом процессе имеют место и проявляются также механизмы интуитивного мышления человека.

Управление процессом усвоения при поисково-исследовательской деятельности учащихся в проблемной ситуации, таким образом, не сводится к обучению способам рассуждения или способам решения определенных классов задач. Оно представляет собой управление иного рода, близкое к управлению более сложными процессами. Важной его характеристикой является опосредствованность воздействий на управляемый процесс. Управляющие воздействия в этих случаях совпадают с созданием условий, адекватных закономерностям управляемых процессов и таким путем детерминирующих их протекание.

В условиях школьного обучения при управлении процессам* усвоения новых знаний в проблемной ситуации мы не должна ставить ученика в положение исследователя, открывающего законы и конструирующего механизмы. Психологически эквивалентным будет лишь имитация условий творческой деятельности. Главными из условий в самом простом случае будут являться постановка проблемной ситуации перед усвоением новых знаний и сообщение учителем сведений, составляющих неизвестное, необходимость в котором возникла в проблемной ситуации и которое подлежит усвоению.

Лишь на высших этапах обучения при ознакомлении учащихся старших классов и студентов с методами научного исследования можно ставить вопрос об организации научного поиска усваиваемых учеником (студентом) знаний. Здесь нет резких границ. Проблемное обучение на высших этапах переходит в научное исследование, которое можно рассматривать как одну из высших форм самообучения. <...>

При изучении различных учебных предметов, на различных этапах обучения у школьников, обладающих различными интеллектуальными возможностями, возникают различные типы проблемных ситуаций. Для целей оптимального управления процессами усвоения необходима строгая классификация проблемных ситуаций. При этом нужно подчеркнуть, что мы не можем воспользоваться различными системами классификации задач. Необходимо выделить такие основания классификации, которые позволяли бы учитывать и специфику усваиваемых знаний, и уровень развития учащегося, и его интеллектуальные возможности.

Использование отдельных проблемных ситуаций в обучении может в некоторой степени активизировать процесс усвоении. Однако, для того чтобы обеспечить в проблемном обучении возможности развития, необходима оптимальная последовательность проблемных ситуаций, их определенная система.

Одно из главных преимуществ проблемного обучения по сравнению с непроблемным заключается именно в том, что оно позволяет создавать возможности для творческого усвоения учебного материала и развития творческих способностей учащихся. Естественно, что обеспечить возможности такого развития можно лишь при определенной последовательности проблемных ситуаций в обучении. <...>

Как уже говорилось, неизвестное в проблемной ситуации всегда представляет некоторое обобщение – общую закономерность, способ или условие выполнения действия. Степень обобщенности усваиваемого учебного материала в проблемной ситуации является важным показателем трудности учебного задания для учащегося. Обобщение является главным принципом в определении последовательности проблемных ситуаций, обеспечивающих возможности развития усваиваемых учеником действий, а также мышления учащихся. Обеспечение возможностей развития усваиваемых действий чаще всего и рассматривается как умственное развитие учащихся. Такое представление основывается на том главном факте, что в процессе развития действие достигает такого уровня, при котором оно может выполняться как бы "в уме". Однако и возможности выполнения действий "в уме" и его "переноса" в новые условия, для решения новых задач, являются следствием достижения достаточно высокого уровня обобщения. <...>

Главным принципом, определяющим последовательный переход от предшествующей проблемной ситуации, в которой раскрыто некоторое неизвестное, к следующей проблемной ситуации, содержащей новое неизвестное, является последовательное возрастание степени обобщенности усваиваемого учебного материала – закона, способа или условий выполнения действия. <...>

Принцип последовательного обобщения, рассматриваемый как главный принцип, определяющий последовательность проблемных ситуаций, характеризует, естественно, лишь общую схему этой последовательности, обеспечивающую возможности последовательного продвижения к более общим, т. е. к более глубоким усваиваемым закономерностям. При этом речь идет лишь о последовательности проблемных ситуаций, служащих усвоению новых знаний. Между ближайшими проблемными ситуациями может стоять достаточно сложная система иных заданий, предполагающих непроблемное усвоение необходимых учебных сведений, выполнение заданий, служащих для тренировки учащихся, и т. п.

Последовательные проблемные ситуации представляют собой те основные звенья в становлении нового действия, в которых раскрываются новые отношения и новые условия, обеспечивающие новый, более высокий уровень психической регуляции действия.

"Сов. педагогика", 1971, № 7, с. 38–47.

***Н. А. Менчинская***

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

Две противоположные тенденции господствуют в современной педагогической науке: с одной стороны, осуществляются поиски наиболее эффективных средств управления процессом учения у человека, с другой – выявляются возможности познавательной активности учащихся, формирования у них умений "добывать" знания самостоятельно.

Не исключают ли друг друга эти две противоположные тенденции? Если формулировать этот вопрос в системе психологических понятий, то он будет звучать так: каково отношение между реактивностью и активностью человека и не находятся ли эти свойства в антагонистическом противоречии друг с другом? В педагогике и

психологии … нетрудно обнаружить такой ответ на поставленный вопрос: "Да, эти тенденции исключают друг друга". Жан Пиаже, характеризуя современную педагогику, прямо пишет о том, что в ней существует "конфликт между активностью и рецептивностью" (Пиаже, 1975). Это замечание имеет глубокий смысл. В самом деле, несмотря на многообразие теорий учения и большое количество параметров, по которым они различаются, все же отчетливо выделяются определенные положения, резко дифференцирующие представителей теорий учения на две диаметрально-противоположные группы. Эти положения характеризуются следующей альтернативой: человек пассивно воспринимает воздействия внешнего мира или он является активным деятелем. Реальное существование такой альтернативы подтверждается тем, что на протяжении длительного периода времени ведутся острые дискуссии между представителями различных теорий учения. И хотя с течением времени и ходом развития науки существенно изменяются понятия, термины, самые теории учения, но основная суть спора, те положения, которые лежат в основе размежевания авторов на два противоположных лагеря, обнаруживают удивительное постоянство. Так, в 20–30-х годах нашего столетия дискуссия велась на Западе между представителем бихевиоризма Торндайком и защитниками "теории смысла" Джеддом и Броунеллем, а в 50–60-х годах она (очень сходная в своих основных чертах) ведется в рамках нового направления – программированного обучения (Скиннер, с одной стороны, Прессии, Краудер – с другой).

Если характеризовать положение в целом …, то можно сказать, что представители тех групп теорий, которые объединяются под общим названием "теорий стимула – реакций", принимают первую часть альтернативы, выдвигая на первый план свойство реактивности человека, отождествляя процесс учения у человека и животного. В то время как представители так называемых "когнитивных" теорий подчеркивают активность человека, его способность к самостоятельным "открытиям" в процессе обучения, отмечают специфику учения у человека в отличие от животного.

Заслуживает внимания попытка устранить "антагонизм теорий", опираясь на положение о разных генетических ступенях процесса учения. Однако эта идея, как правило, не реализуется применительно к человеку. Низший уровень, характеризующийся реактивностью, относится к животному, тогда как высший, предполагающий активность личности, – к человеку.

Представляет большой интерес попытка Ж. Пиаже преодолеть указанный выше конфликт на уровне развития человека. Им введено разграничение двух видов опыта: 1) физического, относящегося к свойствам объекта, с абстракцией, в основе которой лежит объект, и 2) логико-математического, опирающегося на результаты действия человека, с абстракцией, в основе которой лежит действие.

Пиаже (выступая в печати) неоднократно подчеркивал тесную связь и даже нераздельность этих двух видов опыта. Однако реализация идей Пиаже в дидактике, выполненная Гансом Эбли, привела к ложной постановке вопроса о действии (операции) и образе. Эбли поставил вопрос в альтернативной форме: "Операция или образ составляет основной элемент мышления?" – и решает этот вопрос в пользу операции. Он подвергает критике положения "традиционной" дидактики, в соответствии с которыми образы предметов и процессов "отражаются" в разуме человека.

Тем самым положения Эбли вступают в резкое противоречие с материалистической теорией познания, они фактически приводят к отрицанию того, что мышление отражает объект, объективный мир. Эбли трактовал образы как статические копии внешних моделей, противопоставляя им в качестве основных компонентов мышления "схемы деления". На первый взгляд, привлекательной стороной этих положений является идея активности субъекта. Но возникают законные вопросы, на которые автор намеренно не дает ответа: чем эта активность обусловлена, и разве образ, отражающий предметы и процессы объективного мира, всегда статичен?

Попытка снять противопоставление "рецептивный – активный" привела к новому противопоставлению: действия субъекта противопоставлены объекту, реальному миру, что создало новый, не менее острый и сложный конфликт. К этим положениям вполне применимо критическое замечание С. Л. Рубинштейна, сказанное им по поводу концепции Жанэ. "Логика этой концепции, – говорил он, – ведет к тому, что мышление превращается в редуцированный дубликат действия, воспроизводит его особенности, а не отражает свои объект" (Рубинштейн, 1957).

Для психологов, которые исходят из … теории отражения, не существует неразрешимого противоречия между активностью и реактивностью человека. (Термин "реактивность" мы употребляем как синоним "рецептивности".) Процесс отражения не является "мертвым", "зеркальным". Отражение действительности человеком

носит активный характер. В то же время "все формы активности человека сами имеют тот или иной объективный источник: условия жизни субъекта, его место в системе общественных отношений, весь его предшествующий опыт, знания, усвоенные им как продукт общественного и личностного опыта, навыки, умения, привычки, сложившиеся в его опыте, во всей его предшествующей деятельности, под воздействием общественной практики, участником которой он является" (Смирнов, 1970). В соответствии с этим неправильно трактовать образ как статическую копию чувственной реальности и нельзя поэтому на основе данного критерия (статично или динамично явление) противопоставлять его действию, преобразующему объект. В настоящее время в психологии предложен термин, имеющий полное право на существование: "оперативный образ" (Д. А. Ошанин). Этим термином обозначаются образы, отражающие объект в динамике: это образы предметов как объектов действий. Они оказывают регулирующее влияние на практическую деятельность человека.

Следует также учитывать (при критическом рассмотрении положений Эбли), что значительная часть знаний, получаемых учащимися в школе, приобретается ими не с помощью собственных действий, а на основе образов, возникающих в результате словесного описания, путем "представливания" того, что описывается, причем это отнюдь не сопряжено с утратой активности субъекта.

Признание роли активности учащихся в процессе обучения ни в какой мере не означает, что их учебная деятельность выпадает из цепи причинно обусловленных фактов и явлений, что она не детерминирована, не управляется извне. Однако характер управления процессом учения, равно как и степень активности индивида (в ее соотношении с реактивностью), а также и форма этой активности на разных ступенях обучения и в разных фазах учения различны.

Из всего многообразия форм управления процессом учения мы выделим две, исходя из различия в допускаемой ими степени активности учащихся.

Первая форма управления процессом учения предполагает жесткую регламентацию действий учащегося, обеспечивающих усвоение нового знания (понятия). Определенная система действий дана в готовом виде в образце, на основе которого и осуществляется усвоение. Процесс учения такого уровня детально изучен и описан А. Н. Леонтьевым, П. Я. Гальпериным, Н. Ф. Талызиной применительно к тем случаям формирования понятий, когда

действие учащегося планомерно переводится из внешнего во внутренний план – второй тип учения (согласно Гальперину).

В этих случаях возможность проявления самостоятельного мышления учащегося ограничена. Первостепенное значение имеет специальное обучение учащихся строго определенным способам действия.

Следует отметить, что указанные выше авторы в последнее время, не ограничиваясь указанным типом учения, основанным на жесткой регламентации действий учащегося, рекомендуют и некоторые другие формы управления процессом учения.

Вторая форма управления процессом учения характеризуется постановкой перед учащимися задач проблемного типа, требующих от них самостоятельного поиска способа решения проблемы (что не исключает возможности управления).

В настоящее время проблемный метод обучения продуктивно разрабатывается как педагогами, так и психологами в ряде стран (в частности, этому методу посвятил свой труд В. Оконь – Польша, книга которого "Основы проблемного обучения" издана на русском языке в 1968 г.). … Был выполнен ряд исследований, выясняющих сравнительную эффективность двух типов обучения: 1) когда учащийся получает готовые указания о том, как надо действовать, и 2) в условиях проблемного метода обучения…

Исследования проводились посредством индивидуальных и групповых экспериментов, на материале различных учебных предметов и видов учебной деятельности, а также при использовании специальных программированных пособий. Все исследователи пришли к единому выводу относительно большей эффективности проблемного метода, требующего от учащихся высокой интеллектуальной активности при самостоятельном решении проблем. В частности, было обнаружено следующее: непосредственный эффект усвоения знаний достигался раньше той группой учащихся, которые получали готовые предписания, но зато в условиях решения измененных задач, в процессе применения полученных знаний, преимущество оказывалось на стороне обучающихся проблемным методом. Естественно, возникало предположение, что проблемный метод воздействует не только на усвоение знаний, но и на развитие учащихся.

Однако управление процессом учения полностью реализуется при определенных условиях, а именно тогда, когда вводятся те сведения, какие необходимы учащимся для решения каждой

проблемы и если обеспечивается система последовательных проблемных ситуаций.

В этой связи приобретает большое значение классификация проблемных ситуаций. Одна из возможных в этом случае типологий разработана А. М. Матюшкиным (1970). В основу ее положены три критерия: 1) структура действий, которые должны быть выполнены при решении проблемы (цель, действия, условия, способ выполнения); 2) уровень развития этих действий у субъекта, решающего проблему; 3) трудность проблемной ситуации в зависимости от общих интеллектуальных возможностей человека. Выделение этого третьего критерия заслуживает особого внимания. В самом деле, одна и та же задача для одного ученика является проблемой, для другого она еще не стала ею, а для третьего – она уже перестала быть проблемой.

При использовании проблемного метода вопрос об индивидуально-психологических различиях учащихся в процессе обучения встал значительно более остро по сравнению с теми условиями, когда учащимся приходится действовать по готовым предписаниям. Именно при решении проблем учащиеся дифференцируются наиболее отчетливо в отношении их умственной активности и реактивности.

… В последние годы основное внимание уделяется формированию приемов умственной деятельности как одному из показателей умственного развития учащихся. Приемы эти трактуются как рациональный способ выполнения учащимися умственных операций (обобщения, абстрагирования и др.) при решении учебных задач, возникающих в процессе усвоения и применения знания. При этом (что особенно важно) для характеристики умственного развития имеют значение не частные приемы, используемые в пределах какого-либо одного учебного предмета, а те обобщенные приемы, какие широко применяются при решении задач из области различных дисциплин и которые могут быть перенесены на решение задач из жизненной практики. Была раскрыта, далее, и другая сторона вопроса: система приемов умственной деятельности, сформированная у школьников, по данным Е. Н. Кабановой-Меллер (1968), не только способствует успешному усвоению знаний, но изменяет и отношение учащихся к работе, способствует расширению познавательных интересов, а также появлению интереса к собственной мыслительной деятельности.

В этих случаях мы сталкиваемся с проявлением активности учащихся на высоком уровне. Она обнаруживается и в самостоятельном "добывании" новых знаний, и при актуализации ранее образованных связей, и в том, что контроль над процессом умения, осуществляющийся "извне" заменяется самоконтролем. "Обратная связь", сигнализирующая о правильности (или ошибочности) процесса и результата, как бы "возвращается" к самому ученику, побуждая его, если это необходимо, к коррекции выполненной работы. Эти формы саморегуляции в процессах учебной деятельности могут быть достигнуты, однако, только при условии воздействия на личность в целом, на ее направленность, на ее убеждения. Возникающие в этих случаях проблемы, находящиеся "на стыке" психологии воспитания и психологии обучения, изучены еще недостаточно, но они должны составить предмет интенсивных исследований в ближайшем будущем.

Генетический подход к процессу учения, предполагающий изучение его различных форм – от простейших до самых сложных, с неизбежностью приводит к необходимости создания теории учения широкого диапазона, опирающуюся на теорию развития личности. И тогда преодолеется еще существующий разрыв между психологией обучения и психологией воспитания.

В психологической науке существует ряд направлений, разрабатывающих вопросы психологии обучения, они едины в своих общих методологических позициях. Но при психологической конкретизации этих общих положений возникают существенные различия между направлениями: ими по-разному трактуются некоторые основные закономерности процесса учения. Этот факт следует оценить (на определенном этапе развития науки) весьма положительно, так как благодаря наличию разных направлений создается возможность в будущем трактовать процесс учения во всей его сложности и полноте, во всех связях и опосредствованиях [21, с. 153–159].

*Ш. А. Надирашвили*

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

В процессе школьного обучения и воспитания, как известно, должны быть решены, самое меньшее, три задачи. Учащимся необходимо дать знание об основах науки, развить их познавательные и интеллектуальные способности в целом, чтобы они смогли самостоятельно решать возникающие перед ними задачи, а также воспитывать и формировать их личность в соответствии с идеологическими, социальными, моральными и эстетическими требованиями нашего общества.

Указанные задачи в процессе школьного обучения, разумеется, включаются в единую воспитательную задачу, однако школьная практика показывает ошибочность их сведения друг к другу. Нередко в процессе учебно-воспитательной работы одной из них уделяется меньшее внимание, в силу чего наблюдается одностороннее проведение воспитательного процесса, что всегда имеет отрицательные последствия.

Не будет преувеличением сказать, что в этом едином процессе обучения и развития воспитательная сторона менее всего является объектом управления. Хотя успешное решение вопросов воспитания считается делом огромной важности, фактически у нас еще не разработаны методы и пути, позволившие бы с таким же успехом управлять процессом формирования личности.

Необходимо прежде всего выделить отличительные особенности учебного процесса в противовес воспитательному, указать на тот специфический продукт, который является результатом воспитательной работы.

Бесспорным достижением психологии считается то положение, что поведение человека существенно определяется не только содержанием сознания, имеющимся у человека знанием о предметной действительности, обществе и результатах своего поведения, но в основном его отношениями, установками, ориентациями относительно указанных явлений. Задачей воспитания и является формирование у учащихся положительных установок и ориентаций к приемлемым с общественной точки зрения действиям.

Выявлены бесспорные научные данные, показывающие, что существует определенная внутренняя связь между знанием и

отношением к объектам действительности, к собственному поведению, но тем не менее они все же отличаются друг от друга как по, своей природе, так и по формированию и действию.

Было установлено, что и закономерности формирования отношений определенным образом отличаются от закономерностей приобретения знаний. Закономерности формирования отношений и ориентаций особо изучаются в психологии установки. Был установлен целый ряд законов, соответствующее использование которых позволит усилить и упрочить желаемые эффекты воспитательной работы.

Представленные в сознании личности отношения и знания находятся в тесной связи друг с другом, и их истоки находятся в установке. В ней отражены не только особенности действительности, в которой должна осуществляться деятельность человека, но и направление его деятельности.

При осуществлении деятельности на основе установки отраженное в сознании человека знание касается действительности, а направление активности, представленное в установке в виде эскизного плана деятельности, отражается в сознании как отношение. Закономерности формирования и смены отношений отличаются от законов приобретения знаний. Однако они могут быть обобщены в виде определенной системы воспитания и обучения.

Ниже излагаются сведения относительно природы лежащих в основе деятельности и сознания человека установок, которые были выявлены в результате экспериментальных исследований.

А. Направление и целесообразность деятельности человека обусловлены действием *актуальной установки,* общим результатом функционирования которой является формирование определенной *позиции* относительно действительности, ее отдельных предметов и явлений. Позиционность – существенная особенность психической активности личности.

Б. Позиционностью характеризуется не только актуальная деятельность человека, но и деятельность, которую он предполагает совершить в будущем. В отношении различных предметов и ценностей у человека может выработаться и зафиксироваться как положительная, так и отрицательная установка. В соответствующих ситуациях эти *фиксированные установки* возникают весьма легко и определяют направление сознания и деятельности человека. Такие фиксированные установки относительно ситуаций, объектов и ценностей сохраняются в психике личности как возможные инструмен-

тальные агенты и могут быть названы *личностными диспозициями.* Задача формирования личности школьника состоит именно в выработке системы желательных фиксированных установок.

В. Экспериментально установлено, что личность характеризуется определенным отношением к явлениям действительности, с которыми ей ранее не приходилось взаимодействовать. Такая целостная личностная тенденциозность в отношении незнакомых объектов и ценностей может быть охарактеризована как личностная *предиспозиционность.* В результате многократного действия на основе таких предиспозиций у людей вырабатываются определенные диспозиции (отношения) к тем или иным объектам. Выявление и изучение такого рода установочных тенденций стало возможным благодаря использованию в социальной психологии понятия установки.

Так, например, в определенной социальной среде в отношении таких профессий, как, например, учитель, токарь, тракторист, металлург, агроном, существуют различные установки: одни профессии пользуются большим престижем и уважением, а другие кажутся менее притягательными. Точно так же различные социальные группы или отдельные люди могут характеризоваться различной степенью положительной или отрицательной установки к таким явлениям и ценностям, как частная собственность, общественное добро, деньги, та или иная традиция, художественная литература, классическая музыка, абстрактное искусство, правосудие, труд и т. д. Социальная активность групп или отдельных людей в значительной степени определяется именно тем, какие фиксированные установки имеются у них в отношении этих объектов. Ясно, что знание закономерностей формирования и смены такого рода установок имеет большое значение для становления личности и социальной группы.

Из закономерностей формирования социальных ориентаций могут быть выделены две группы законов, первая из которых объединяет общие законы воздействия на человека. Вторая группа законов связана с возрастными особенностями учащихся и должна учитываться именно в процессе школьного воспитания.

Из общих законов заслуживают внимания следующие:

1. Для того чтобы у людей создать желательное отношение к определенным явлениям, необходимо заставить их действовать в соответствии с нужной для нас позицией. Словесное разъяснение, сообщение знаний о целесообразности такого отношения совершенно недостаточно.

2. Если у людей уже выработано определенное отношение к объектам, нельзя действовать насильно, резко противопоставляясь их позиции. Так же нецелесообразно доказывать непригодность их отношений, позиций. В таких случаях негативный эффект неминуем, люди меняют свои отношения в противоположном нам направлении. Это явление в психологии именуется эффектом контраста.

3. Для желательного воздействия на людей необходимо постараться, чтобы их отношения изменялись лишь в небольших дозах. В процессе взаимоотношения с другими людьми человек непроизвольно легко переходит на их позиции, если различие между их позициями незначительно. В таких случаях это различие он часто даже не замечает. Данное явление в психологии именуется эффектом ассимиляции.

4. В процессе оказания на людей определенного воздействия большое значение имеет то, от кого исходит данное воздействие. Было установлено, что желательное для нас влияние могут оказать те люди, к которым мы имеем положительное отношение. Вместе с тем люди, к которым мы относимся отрицательно, не теряют силы своего воздействия. Выявляется, что в таких случаях у нас вырабатывается отношение, противоположное тому, которое пытается создать у нас неприемлемый для нас человек.

Существует еще длинный ряд законов, перечислять которые мы не будем, отметим лишь то, что имеются известные законы, которые реализуются в определенных условиях, в которых люди становятся "открытыми" для воздействия или же, наоборот, "закрытыми", "непроницаемыми" [21, с. 150–153].

***Пиаже Жан***

## КАК ДЕТИ ОБРАЗУЮТ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ

Это большая ошибка – думать, что ребенок приобретает понятие числа и другие математические понятия непосредственно в обучении. Наоборот, в значительной степени он развивает их самостоятельно, независимо и спонтанно. Когда взрослые пытаются навязать ребенку математические понятия преждевременно, он выучивает их только словесно; настоящее понимание приходит только с его умственным ростом.

Это можно показать на простом опыте. Ребенка 5 или 6 лет родители легко могут научить называть числа от 1 до 10. Если

выложить 10 камешков в ряд, ребенок может правильно их сосчитать. Но если выложить камешки в виде более сложной фигуры или нагромоздить их кучей, он уже не может считать их с постоянной точностью. Хотя ребенок знает названия чисел, он еще не уловил существенной идеи числа, а именно, что число объектов в группе остается тем же, "сохраняется" независимо от того, как их растасовать или расположить.

С другой стороны, мы часто обнаруживаем, что ребенок б'/г или 7 лет спонтанно образовал понятие числа, хотя до этого его [н]е учили считать. Если ему дать 8 красных и 8 синих кусочков картона, он установит, располагая их попарно "1" к "1", что число красных такое же, как и число синих, и что обе группы остаются равными по числу независимо от формы, которая им придается.

Опыт с соотнесением "1" к "1" полезен и для изучения того, как у детей развивается понятие числа. Выложим ряд из 8 красных кусочков на расстоянии около сантиметра друг от друга и попросим наших маленьких испытуемых взять из ящика столько же синих кусочков. Реакции детей будут зависеть от возраста, и мы можем наметить три стадии развития. Ребенок в возрасте 5 лет и моложе будет выкладывать синие кусочки так, чтобы сделать ряд точно такой же длины, как и красный ряд, при этом красные кусочки он кладет вплотную друг к другу, а не на расстоянии. Он думает, что число остается тем же, если длина ряда такая же. В возрасте около 6 лет дети переходят на вторую стадию; они кладут один синий кусочек против каждого красного и получают правильное число. Но это вовсе не всегда означает, что дети приобрели понятие о самом числе. Если мы раздвинем красные кусочки, сделав расстояние между ними более значительным, то шестилетний ребенок будет думать, что теперь в более длинном ряду больше кусочков, хотя мы и не изменили их число. В возрасте от 6½ до 7 дети достигают третьей стадии: теперь они знают, что, будем ли мы сдвигать или раздвигать ряд, число кусочков в нем остается тем же, что и в другом ряду.

В другом сходном опыте ребенку дают 2 сосуда одинаковой формы и размера и просят вынимать одновременно обеими руками и класть в другие 2 сосуда бусинки: синюю бусинку – в один сосуд правой рукой, а красную бусинку – в другой сосуд левой рукой. Когда ребенок более или менее наполнит сосуды, его спрашивают, как их сравнить. Ребенок уверен, что в обоих сосудах одинаковое число бусинок. Тогда его просят высыпать синие бусы в сосуд другой формы и размера. И теперь снова соответственно

возрасту выступают различия в понимании. Младшие дети думают, что число изменилось: если, например, бусы наполняют сосуд до более высокого уровня, ребенок утверждает, что теперь в нем больше бус, чем было в прежнем; если бусы наполняют сосуд до более низкого уровня, ребенок думает, что теперь их меньше. Но дети около 7 лет уже понимают, что перемещение не меняет число бус.

Короче говоря, дети должны уловить принцип сохранения количества, прежде чем они могут образовать понятие числа. По, конечно, сохранение количества само по себе не является числовым понятием; это скорее логическое понятие. Так эти опыты из области детской психологии бросают некоторый свет на эпистемологию понятия числа, которое являлось предметом исследования многих математиков и логиков. <...>

Исследование того, как ребенок открывает пространственные отношения, что можно назвать спонтанной геометрией ребенка, не менее плодотворно, чем изучение его числовых понятий. Порядок развития идей ребенка в области геометрии кажется обратным порядку их исторического открытия. Научная геометрия начинается с системы Эвклида (трактующей фигуры, углы и т. д.), развивается в XVII столетии в так называемую проективную геометрию (имеющую дело с проблемами перспективы), и, наконец, в XIX столетии приходит к топологии (описывающем пространственные отношения в общем качественном виде, например различие между открытыми и замкнутыми структурами, внешним и внутренним, близостью и разделением). Ребенок начинает с последнего: его первые геометрические открытия являются топологическими. В возрасте 3 лет он легко различает открытые и замкнутые фигуры: если вы попросите его срисовать квадрат или треугольник, он нарисует замкнутый круг; он рисует крест двумя отдельными линиями. Если вы показываете ему рисунок большого круга с маленьким кругом внутри, он может воспроизвести это отношение, но может также нарисовать маленький круг вне большого или соприкасающимся с ним краем. И все это он может сделать прежде, чем сумеет нарисовать прямоугольник или выразить эвклидовы характеристики фигуры (число сторон, углы и т. д.). Лишь значительно позже того, как ребенок овладеет топологическими отношениями, он начинает развивать свои понятия эвклидовой и проективной геометрии. И тогда он строит их одновременно. <...>

Проверим наших юных испытуемых в отношении проективных структур. Сначала мы ставим 2 крайних столбика "решетчатой

ограды" (маленькие палочки, вставленные в основания из пластилина) на расстоянии приблизительно 15 дюймов друг от друга и просим ребенка поставить другие столбики по прямой линии между ними. Самые младшие дети (младше 4 лет) ставят один столбик рядом с другим, образуя более или менее волнистую линию. Их подход является топологическим: элементы связаны скорей простым отношением близости, чем проекцией линии как таковой. На следующей стадии, старше 4 лет, ребенок уже может составить прямую линию, если крайние столбики расположены параллельно краю стола или если есть какая-нибудь другая прямая линия, которой ребенок может руководствоваться. Если крайние столбики расположены по диагонали стола, ребенок может начать строить линию параллельно краю стола, а затем меняет направление и образует кривую, чтобы подвести линию к последнему столбику. Случайно малыш может сделать и прямую линию, но она будет лишь одной среди прочих других, получаемых посредством проб и ошибок, а не по системе.

В возрасте 7 лет ребенок может построить прямую ограду всегда и в любом направлении стола, и эту прямую линию он проверяет так: он закрывает один глаз и просматривает направление другим глазом, как это делает садовник, равняя жерди для бобов. Перед нами сущность проективного понятия; линия все еще является топологической линией, но ребенок улавливает, что проективное отношение зависит от угла зрения или "точки зрения".

Это исследование можно продолжить с помощью другого опыта. Например, вы ставите на стол куклу и помещаете перед ней предмет, ориентированный в определенном направлении: карандаш, лежащий наискось, по диагонали или вдоль линии взора куклы, или часы, поставленные или положенные на столе. Затем вы просите ребенку нарисовать, как кукла видит предмет, или, еще лучше, выбрать из 2 или 3 рисунков один, который это изображает. Не ранее чем около 7 или 8 лет ребенок может правильно вывести угол зрения куклы.

Сходный опыт, поставленный для проверки того же вопроса, ведет к такому же заключению. Предметы разной формы помещаются в разных положениях между источником света и экраном, и ребенка просят предсказать, какой будет форма тени от предмета на экране.

Способность координировать разные перспективы проявляется не ранее 9 или 10 лет. Это иллюстрирует опыт, который несколько лет тому назад я подсказал своей сотруднице д-ру Эдит

Мейер. Экспериментатор сидит за столом против ребенка и ставит между ним и собой гряду гор, сделанную из картона. Оба видят эту гряду во взаимно обратной перспективе. Ребенка просят выбрать из нескольких рисунков один, соответствующий его собственному виду гряды, и один – ее виду с позиции лица, сидящего против него. Естественно, самые младшие дети могут выбрать только один рисунок, соответствующий их точке зрения; они думают, что все точки зрения подобны их собственной. Еще более интересно, что, если ребенок меняется местами с экспериментатором и теперь видит горы с другой стороны, он полагает, что его новая точка зрения является единственно правильной; он не может воспроизвести вид с точки зрения, которая была его собственной непосредственно перед этим. Это хороший пример эгоцентричности, столь характерной для детей, пример примитивного рассуждения, мешающего им понять, что может быть и более чем одна точка зрения.

Дети должны проделать значительную эволюцию, чтобы где-то около 9 или шлет начать различать и координировать разные возможные перспективы. На этой стадии дети могут понять проективное пространство в его конкретной или практической форме, но, естественно, не в его теоретических аспектах.

К тому времени, когда ребенок образует представление о проективном пространстве, он также строит и эвклидово пространство; оба построения опираются друг на друга. Так, например, выстраивая ряд столбиков ограды, он может воспользоваться не только методом просмотра, но вытянуть параллельно обе руки, давая этим направление ограде. Он применяет понятие о сохранении направления, которое является эвклидовым принципом. Здесь мы имеем еще одну иллюстрацию того факта, что дети образуют математические понятия па качественном или логическом основании.

Принцип сохранения образуется в разных формах. Первой является сохранение длины. Если вы положите один блок на другой такой же длины, а затем выдвинете один блок так, чтобы его конец выходил за границы другого, то ребенок 6 лет будет утверждать, что оба блока уже не равны по длине. Не ранее чем около 7 лет ребенок начинает понимать, что то, что блок выигрывает на одном конце, он теряет на другом. Нужно отметить – ребенок приходит к этому понятию о сохранении длины путем логического заключения.

Экспериментальное изучение того, как ребенок открывает сохранение расстояния, особенно показательно. Между двумя ма-

ленькими игрушечными деревьями, стоящими на расстоянии друг от друга, вы помещаете стену из блоков или куска толстого картона и спрашиваете ребенка (конечно, на его языке), находятся ли теперь деревья на том же расстоянии друг от друга. Самые маленькие дети думают, что расстояние изменилось; они просто не могут сложить 2 части расстояния в одно общее расстояние. Дети 5 или 6 лет думают, что расстояние уменьшилось, указывая на то, что ширина стены не считается расстоянием; иными словами, заполненное пространство не имеет для них такого же значения, как пустое пространство. Только в возрасте около 7 лет дети приходят к пониманию того, что промежуточные предметы не меняют расстояния.

Как бы вы ни проверяли, вы всегда обнаруживаете следующее: дети не доходят до принципа сохранения длины или поверхности, пока – где-то около 7 лет – не открывают обратимости, которая показывает, что первоначальное количество остается тем же (например, выравнивание блоков одинаковой длины, устранение стены и т. д.). Таким образом, открытие логических отношений является предварительным условием образования геометрических понятий, как это имеет место при образовании понятия о числе.

Это относится и к самому измерению, которое также является производным понятием. Интересно проследить, как дети спонтанно научаются измерять. Д-р Инельдер, одна из моих сотрудниц, и я провели следующий эксперимент: мы показывали ребенку башню из блоков, стоящую на столе, и просили его построить другую башню такой же высоты на другом столе (который был ниже или выше первого) из блоков разного размера. Конечно, мы снабжали ребенка всеми необходимыми измерительными инструментами. Попытки ребенка решить эту задачу проходят поразительную эволюцию. Самые младшие дети строят вторую башню до того же визуального уровня, что и первая, не заботясь о различии в высоте столов. Они сравнивают башни, отступая назад и просматривая их верхушки единым взором. На несколько более высоком этапе развития ребенок кладет на верхушки башен длинный стержень, чтобы удостовериться в том, что они на одном уровне. Несколько позже он замечает, что основание его башни находится не на том уровне, что основание модели. Тогда, чтобы уравнять их, он хочет поместить свою башню рядом с образцом, на том же столе. Вспомнив, что правила игры запрещают передвигать его башню, он начинает оглядываться в поисках средств измерения. Интересно, что первое, приходящее ему на ум, – это его собственное тело.

Он кладет одну руку на вершину своей башни, другую – на ее основание и затем, пытаясь сохранить неизменное расстояние между руками, направляется к другой башне, чтобы сравнить это расстояние с нею. Дети около 6 лет делают это весьма уверенно – так, как если бы их руки не могли изменить положения по пути! Вскоре они обнаруживают, что метод не надежен, и тогда прибегают к проекции точек башни на свое тело. Ребенок соотносит свои плечи с вершиной своей башни, против ее основания отмечает рукой точку на своем бедре и направляется к модели посмотреть, является ли расстояние тем же.

В конце концов ребенку приходит мысль о независимом измерительном инструменте. Его первая попытка в этом направлении заключается в том, чтобы построить рядом третью башню такой же высоты, как и та, что он уже воздвиг. Построив эту третью башню, он пододвигает ее к первому столу и ставит рядом с моделью; это допускается правилами. Достижение ребенком этой стадии предполагает процесс логического рассуждения. Если мы назовем башню образец *А,* вторую башню *С,* а перемещаемую башню В, то ребенок рассуждает так: В = С и В = А, поэтому *А = С.*

Позднее ребенок замещает третью башню стержнем, но сначала стержень должен быть точно такой же длины, как высота башни, подлежащей измерению. Затем он постигает идею использовать более длинный стержень, на котором отмечает пальцем высоту башни. Наконец,– и это начало настоящего измерения – он понимает, что может использовать более короткий стержень и измерить высоту башни, откладывая стержень по ее стороне известное число раз.

Последнее открытие содержит две новые логические операции. Первая – это процесс разделения, который позволяет ребенку понять, что целое состоит из некоторого числа сложенных вместе частей. Вторая – это операция смещения или замещения, которая позволяет ему присоединить одну часть к другой и таким путем создавать систему единиц. Поэтому можно сказать, что измерение есть синтез разделения на части и замещения, подобно тому как число есть синтез включения категорий и сериального порядка. Но измерение развивается позднее, чем понятие числа, потому что труднее разделить непрерывное целое на взаимозаменяемые единицы, чем перечислить уже разделенные элементы.

Чтобы изучить измерение в двух направлениях, мы даем ребенку большой лист бумаги с карандашной точкой на нем и просим поставить точку в том же месте на другом листе такого же размера.

Ребенок может воспользоваться палочками, полосками бумаги, веревочками, линейками или любым другим измерительным инструментом, в котором он нуждается. Самые младшие испытуемые довольствуются визуальным приближением, не пользуясь никакими орудиями. Позднее ребенок пользуется измерительным инструментом, но измеряет только расстояние точки от основания или бокового края листа и очень удивляется, что это единичное измерение не дает ему правильного положения точки. Тогда он измеряет расстояние точки от угла листа, пытаясь сохранить тот же наклон (угол) линейки на своем листе. Наконец, в возрасте около 8 или 9 лет он открывает, что должен разделить измерение на 2 операции: горизонтальное расстояние от боковой стороны и вертикальное расстояние от основания или верхнего края. Сходный опыт с бусами в ящике показывает, что ребенок открывает трехмерные измерения приблизительно в том же возрасте.

Измерение в двух или трех направлениях приводит нас к центральной идее эвклидова пространства, а именно к идее осей координат – системы, основанной на горизонтальности или вертикальности физических объектов. Может показаться, что даже маленький ребенок должен был бы понять эти представления, ибо в конце концов он может различить между положениями "прямо вверх" и "лежащее внизу". Но в действительности представление о вертикальных и горизонтальных линиях поднимает совсем другой вопрос об этом субъективном сознании постурального пространства. Д-р Инельдер и я изучали его с помощью следующих опытов: показывая сосуд, наполовину наполненный окрашенной водой, мы просили маленьких испытуемых сказать, каков будет уровень воды, если наклонить сосуд так или иначе. Не ранее 9 лет ребенок постигает идею горизонтальности и начинает отвечать правильно. Сходные опыты с отвесом или с игрушечной парусной лодкой с высокой мачтой демонстрируют, что понимание вертикальности появляется примерно в то же время. Такое запаздывание в приобретении ребенком этих понятий в действительности не удивительно, так как эти понятия требуют, чтобы ребенок уловил не только внутренние отношения объекта, но также его отношения к внешним элементам (например, к столу, полу или стенам комнаты).

Когда ребенок уясняет себе, как строить эти оси координат по отношению к естественным объектам (что наступает приблизительно в то же время, когда он овладевает координацией разных перспектив), он также достигает понимания того, как надо изображать пространство. Но к этому времени он развивает и свои

основные математические понятия, которые возникают спонтанно из его собственных логических операций.

Описанные мною опыты, как они ни просты, были удивительно плодотворны и выявили много неожиданных фактов. Эти факты бросают яркий свет на многие вопросы психологии и педагогики; более того, они учат нас многому о человеческом познании вообще.

***С. Л. Рубинштейн***

## ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

Ребенок не развивается сначала и затем воспитывается и обучается; он развивается, обучаясь, и обучается, развиваясь.

Поэтому, в частности, распространенное в литературе понятие готовности ребенка к школьному обучению нуждается в уточнении. Включение в школьное обучение требует, конечно, известного уровня развития, который достигается ребенком в результате дошкольного воспитания. Но школьное обучение все же не просто надстраивается лишь над уже созревшими функциями; необходимые для школьного обучения данные получают свое дальнейшее развитие в процессе самого школьного обучения; необходимые для него, они в нем же и формируются.

В частности, вопрос не может ставиться так, как он обычно ставился в функциональной психологии, будто сначала у ребенка созревают "функции": восприятие, память, внимание, мышление, и тогда над ними надстраивается и их использует обучение. В действительности здесь существует взаимосвязь. Тот или иной уровень восприятия, памяти, мышления детей является не только и даже не столько предпосылкой, сколько также и результатом той конкретной познавательной учебной деятельности, в процессе которой они не только проявляются, но и формируются.

Из этого вытекает, что процесс обучения должен быть вместе с тем и процессом развития ребенка. Этого же требуют и основные цели обучения, заключающиеся в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности. Исходя из этого, некоторые приходят к тому выводу, что единственной задачей обучения является не сообщение ребенку определенных знаний, а лишь развитие у него определенных способностей: не важно, какой материал сооб-

щить ребенку, важно лишь научить его наблюдать, мыслить и т. д. Так учит теория "формального" обучения, которая видит задачу образования не в том, чтобы учащийся освоил определенную сумму знаний, а в том, чтобы развить у него определенные способности, необходимые для того, чтобы их добывать.

В противовес этой точке зрения другие односторонне подчеркивают лишь освоение определенной суммы знаний как цель обучения. Это ложная антитеза. Конечно, обучая, нужно развивать ребенка, надо формировать его способности, следует воспитывать у него умение наблюдать, мыслить и т. д. Но, во-первых, сделать это можно только на определенном материале; во-вторых, будучи необходимым средством для развития способностей ребенка, овладение определенной системой знаний имеет и самостоятельное значение. Плодотворное включение человека в общественно-организованный труд обязательно требует не только определенных способностей, но и определенных знаний, содержащих обобщенный результат предшествующего исторического развития познания. Считать, что стоит лишь развить у ребенка способность наблюдать, мыслить и т. д., и тогда он сам дойдет до всех необходимых ему знаний, – значит в конечном счете строить знания на личном опыте, независимо от опыта общественного, обобщенно-отраженного в системе знания. В действительности овладение определенной системой знания, сложившейся в процессе исторического развития, является и средством, и целью, так же как развитие способностей является и целью, и средством. В реальном ходе обучения (через которое ребенок проходит, развиваясь) и развития (которое совершается в процессе обучения) происходит и одно, и другое – и освоение определенной системы знаний, и вместе с тем, развитие способностей ребенка...

## ОСВОЕНИЕ СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ

Освоение системы знаний, соединяющееся с овладением соответствующими навыками, является основным содержанием и важнейшей задачей обучения...

Процесс прочного усвоения знаний – центральная часть процесса обучения. Это психологически очень сложный процесс. Он никак не сводим к памяти или к прочности запоминания. В него включается восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя и т. д.

Каждый из этих процессов является компонентом в сложном и все же в известном смысле неразложимом едином процессе

учения, который совершается как двусторонний и социальный по своему существу процесс передачи, сообщения и усвоения знаний.

Это совершенно конкретно сказывается на любом этапе или звене в процессе усвоения знания. Ни один из них нельзя правильно понять, если исходить из того, что учение и обучение – это два различных процесса ("ученик учится и учитель учит"), которые могут рассматриваться независимо друг от друга. Уже при восприятии учебного материала налицо не сам по себе материал, с одной стороны, и воспринимающий его – с другой, а 1) ученик, воспринимающий материал, сообщаемый ему учителем, 2) учитель, который его сообщает, обработав его определенным образом, и 3) материал, который передается от одного к другому, сообщается одним – учителем и воспринимается другим – учеником.

Восприятие материала – это восприятие знаний, которые были выработаны людьми и которые педагог передает учащемуся, обрабатывая их определенным образом. При этом педагог, учитель, является передатчиком определенного материала, сообщающим его учащемуся; вместе с тем и материал, поскольку он обработан учителем, является отчасти передатчиком его мыслей ученику. То, как материал воспринимается, существенно зависит от того, как он подается; то, как он осмысливается и усваивается, – от того, как он излагается.

Вообще первый и основной принцип правильной трактовки восприятия, мышления и прочих психических процессов в той их специфике, которую они приобретают в учебной деятельности учащегося, заключается в том, что они являются стороной специфического, по существу своему двухстороннего процесса обучения. Этим прежде всего процесс восприятия (и точно также мышления и т. д.) в учебной деятельности существенно отличается от "функции" или процесса восприятия, каким он представляется, когда он изучается вне конкретной действительности. Восприятие, запоминание, мышление учащегося и т. д. формируются в самом ходе обучения.

В процессе усвоения знаний выделяется несколько теснейшим образом взаимосвязанных моментов, или сторон, как-то: первичное ознакомление с материалом, или его восприятие в широком смысле слова, его осмысление, специальная работа по его закреплению и, наконец, овладение материалом в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике. Эти моменты могут быть отнесены к различным стадиям процесса учения, поскольку для каждого из них в ходе учебной работы выделяется

особый этап, на котором ему должно быть уделено особое внимание. Однако эти этапы, или стадии, нельзя внешне противопоставлять друг другу, так как анализ фактического протекания процесса усвоения знаний при рационально организованном обучении показывает, что каждый из вышеотмеченных моментов, как осмысленное восприятие материала и прочное его закрепление, зависит от всех этапов процесса обучения, от начального до конечного. Прочность усвоения знаний зависит не только от последующей специальной работы по их закреплению, но и от первичного восприятия материала, а осмысленное его восприятие – не только от первичного с ним ознакомления, но и от всей последующей работы, включая и повторительную работу, специально предназначенную для закрепления знаний. Это не исключает того, что каждому из моментов, входящих в процесс усвоения знаний, может и должен быть специально посвящен особый этап учебной работы.

Прежде всего, есть все же все основания выделить начальный этап первичного ознакомления с материалом. От этой первой "встречи" учащегося с учебным материалом зависит очень многое.

Иногда уже при этой первой встрече материал может привлечь и вызвать стремление глубже в него проникнуть, иногда он может точно так же сразу оттолкнуть; первые встречи иногда бывают решающими.

Воспринять материал – это всегда значит в той или иной мере его осмыслить и так или иначе к нему отнестись. Поэтому восприятие материала непрерывно связано с процессом его осмысления.

Для того чтобы восприятие материала было полноценным, даже вообще сколько-нибудь осмысленным, работа мысли, направленная на его осознание, должна не только следовать за первичным восприятием учебного материала, но и предварять ее. Восприятие учебного материала всегда обусловлено теми предпосылками, которые были созданы для его восприятия и создаются в процессе восприятия. Это проблема "апперцепции", говоря языком традиционной психологии.

Педагоги, на практике убеждаясь в значении подготовки учащегося к восприятию учебного материала, недаром часто вопреки психологам обнаруживают склонность к этому понятию апперцепции. За ним действительно стоят педагогически очень значимые факты. Эти факты должны быть учтены. Но само понятие апперцепции давало по большей части неправильное их истолкование, поскольку апперцепция представлялась как какая-то заложенная в

душе сила, или активность, извне формирующая инертный материал (Лейбниц, Вундт), либо в ней отложившаяся "масса представлений" (Гербарт). Между тем в действительности апперцепция, т. е. осмысленное и активное восприятие материала, возникает отчасти в результате подготовительной работы, подводящей к восприятию нового материала в определенной системе, отчасти же в самом процессе восприятия, в результате такой его подачи, которая, выделяя в нем существенное, выявляя его связи с предыдущим, создает установки на надлежащее восприятие материала.

Другими словами, для нас "апперцепция", или то, что этот термин в действительности обозначает, – это не только и не столько предпосылка, сколько и результат рационально организованной "перцепции" – восприятия материала.

Вместе с тем апперцепция не сводится к сумме, агрегату, или массе перцепций, или представлений, она включает активное сознательное отношение личности к воспринимаемому, которое не исчерпывается содержанием представлений.

Как бы ни было осмыслено восприятие материала при первичном ознакомлении с ним, по большей части требуется еще дальнейшая социальная работа по более глубокому раскрытию его смыслового содержания и проникновению в него. Это осмысление материала включает в себя все мыслительные процессы: сравнение – сопоставление и различение, анализ и синтез, абстракцию, обобщение и конкретизацию, переход от конкретного, единичного к отвлеченному, общему, и от абстрактного, общего к наглядному, единичному – словом, все многообразие процессов, в которых совершается раскрытие предметного содержания знания в его все более глубоких и многосторонних взаимосвязях. В зависимости от характера материала – описательного, повествовательного, объяснительного – и эти процессы приобретают тот или иной, более или менее своеобразный характер.

Этой работе мысли над материалом должно быть уделено особое место и время вслед за первичным ознакомлением с материалом; притом завершающая работа по подведению итогов этой работы мысли над материалом совершается часто более успешно, если она отдалена известным интервалом от первичного восприятия материала и ознакомления с ним. Но вместе с тем она никак не должна целиком отодвигаться на какую-то последующую стадию; ее начальные этапы должны быть включены в самое восприятие материала и даже в известном смысле предварять его, подготовляя

осмысленное первичное его восприятие; мыслительная работа должна, таким образом, охватывать восприятие материала со всех сторон – предваряя его, в него включаясь и над ним надстраиваясь.

Как бы хорошо ни был воспринят и осмыслен учебный материал, для прочного его усвоения нужна по большей части дополнительная специальная работа, особенно в тех случаях, когда учебный материал содержит более или менее значительное количество фактов, дат, цифровых данных. Однако было бы в корне ошибочно ставить прочность усвоения знаний исключительно в зависимость от последующей работы над материалом, отрывая ее от первичного его освоения. Первые основы для прочного усвоения знаний закладываются в первичном восприятии материала. Прочность усвоения знаний существенно зависит от самой подачи нового материала учащимся. Прочность усвоения и запоминания, которую по большей части склонны целиком относить за счет дальнейшей повторительной работы, очень существенно обусловлена характером и качеством изложения, в котором материал преподносится учащимся (в лекции или уроке учителя, в учебнике).

Экспериментальное исследование этой зависимости запоминания учебного материала от характера изложения, проводившееся у нас нашим сотрудником Комм, отчетливо ее вскрывает...

На основании анализа наших материалов можно сформулировать ряд аналогичных положений, выражающих в конкретной форме зависимость запоминания от изложения, в котором материал преподносится. Но в настоящей связи существеннее, чем эти частные положения, для нас тот более общий, с несомненностью установленный факт, что воспроизведение того или иного материала существенно зависит от характера его изложения: основы прочного усвоения материала закладываются в процессе первичной подачи нового материала.

Это положение имеет не только теоретическое, но и практическое значение, потому что недооценка его значения связанная с тенденцией ставить усвоение знания в зависимость почти исключительно от последующей работы, часто приводит к недооценке работы педагога над изложением материала – первого основного звена в работе педагога-мастера. В частности, та мысль, что изложение педагога должно строиться со специальным учетом его запоминаемости, еще далеко не осознана педагогами.

Но выявление значения первичного освоения материала никак не должно исключать значение последующей работы по его закреп-

лению. Это была бы позиция столь же, если не еще более, неправильная, чем та, которая отрицает или преуменьшает значение первой стадии восприятия материала. Притом так же, как на первой стадии, закладываются основы не только для понимания, но и для прочного запоминания материала, так же на последующих стадиях идет работа не только над запоминанием, но и над более глубоким осмыслением материала. Самое повторение при правильной его организации является повторным, все более углубленным его осмысливанием. Чем осмысленнее и активнее работа по повторению, тем больший эффект она – при прочих равных условиях – дает и в смысле прочности усвоения.

Таким образом, определенное место в целях прочного усвоения знаний должно быть отведено повторительному воспроизведению, служащему специально для закрепления знаний. Прочность запоминания зависит не только от повторения, поскольку существенное влияние на нее оказывает характер изложения и первичное восприятие материала, но она зависит и от повторения. Механистическая педагогика, солидарная с механистической ассоциативной психологией, придавала решающее значение самому факту повторения и их количеству как средству закрепления механических, ассоциативных связей. Между тем в действительности повторение имеет также, и даже прежде всего, еще иное значение. Повторение материала может быть, прежде всего, повторной проработкой, осмысливанием, а иногда и переосмысливанием повторяемого материала. Этим не исключается и второе значение повторения как средства закрепления ассоциативных связей.

Вопрос о значении повторения не может решаться абстрактно, независимо от характера подлежащего закреплению материала. Бывает материал, который достаточно понять, осмысленно воспринять, чтобы запомнить его надолго, если не навсегда. "Правила – чего их заучивать; они сами запоминаются", – сказал один ученик 4 класса на вопрос, запомнил ли он одно грамматическое правило. Другой материал – географические названия, цифровые, статистические данные и т. п. – никак нельзя запомнить на основании одного лишь понимания. В таких случаях и приобретает особое значение повторение как таковое. В связи с этим известное значение приобретает и вопрос о правильной организации повторения...

Из этого факта следуют очень существенные педагогические выводы: 1) поскольку собственное изложение так прочно запечатлевается, необходимо использовать его в целях прочного усвоения знаний, включив его существенным звеном в организацию учебной

работы; 2) вместе с тем, поскольку собственные формулировки имеют значительную тенденцию к закреплению, необходимо тщательно подготовить первое самостоятельное воспроизведение материала учащимся, чтобы избежать устойчивых ошибок...

Собственное воспроизведение материала учащимся целесообразно приурочивать не к моменту, непосредственно следующему за восприятием материала, а дать ему сначала несколько отлежаться, так как наше экспериментальное исследование (так же как Балларда, Мак-Геох и др.) свидетельствует о том, что наилучшее воспроизведение имеет по большей части место не непосредственно вслед за первым восприятием материала, а через некоторое время (2–3 дня) после него.

В процессе усвоения знаний нередко приходится сталкиваться с таким положением, что материал запечатлелся как будто прочно, а овладение этим материалом стоит все же не на высоком уровне. Это обнаруживается прежде всего на воспроизведении материала; более или менее точное и полное, оно, однако, сковано заученным текстом; свободная реконструкция материала, иная планировка, новое построение материала в связи с той или иной специальной целью оказывается недоступным. У младших детей это наблюдается сплошь и рядом. Поэтому одна из задач в процессе усвоения знаний заключается в том, чтобы от "стихийной", "спонтанной" непроизвольной реконструкции материала при его воспроизведении, которая одна только до сих пор была в поле психологического исследования, перейти к сознательной, преднамеренной реконструкции, психологические закономерности которой являются предметом наших экспериментальных исследований.

Важно, чтобы учебный материал прочно запечатлелся, но этого недостаточно. Подлинное освоение – это и овладение, умение оперировать усвоенным материалом в соответствии с различными задачами, которые могут встать при использовании приобретенных знаний в теоретических и практических целях. Необходимость такого овладения знаниями должна учитываться и предусматриваться педагогом на протяжении всего процесса обучения. В этих целях необходимо на всем его протяжении стремиться к максимальной сознательности усвоения и строить всю работу в соответствии с этой целью. Но по большей части нельзя будет ограничиться лишь попутным разрешением этой задачи. Необходимо выделить для этого какое-то специальное звено в обучении. Этой цели служат различные виды самостоятельной работы учащихся. К числу их относятся и различные виды упражнений: решение математических

(арифметических, алгебраических, геометрических) задач, грамматические упражнения, разборы и т. п. Этот процесс применения теоретических знаний, правил и т. п. к разнообразному материалу при правильной его организации приводит к двоякому результату: с одной стороны, к выработке соответствующих умений, навыков, а с другой – и к более глубокому осмысливанию и усвоению применяемых таким образом знаний.

Поведенческая психология и связанная с ней педагогика (Торндайк), а также педагогика прагматическая (Дьюи) придавала большое значение недоучитываемому и недооцениваемому в других – интеллектуалистических – направлениях умению применять свои знания. Но повышенная оценка применения знаний связана у них с недооценкой самих знаний. Процесс применения знаний отрывается от их теоретического осмысливания и обоснования.

В поведенческой психологии и педагогике все сводится лишь к применению, которое совершается в результате автоматически функционирующих навыков. Это приводит не только к переоценке навыков и недооценке теоретических знаний, но и к неправильному механическому пониманию самих навыков.

Подчинение навыков сознательно освоенному, теоретически осмысленному знанию не должно вести к недооценке навыков. Важно не только знать, но и уметь применять свои знания. Одно достигается, по крайней мере в известной степени, через другое. Самое применение знаний не сводится к автоматически функционирующим навыкам, протекая часто как сознательный интеллектуальный процесс, связанный с учетом различных условий, но применение знаний все же необходимо должно включать навыки.

Навыки вырабатываются посредством упражнения. Упражнение – это прежде всего повторение; посредством повторения действие автоматизируется. Однако упражнение не сводимо к одному лишь повторению и закреплению первично произведенного действия. Осмысленное целесообразное упражнение – это обучение, т. е. не только закрепление, но и совершенствование. Вырабатывая определенные умения, приводя к практическому овладению материалом, различные виды упражнений могут (и при правильной их организации, значит, и должны) не только закрепить то, что было усвоено в предшествующей "теоретической" работе, но и привести к дальнейшему, более глубокому осмысливанию исходных теоретических положений, которые учащийся применяет, упражняясь.

Упражнения (решение задач, грамматический разбор и т. п.) служат далеко не только упрочению знаний, но и более полному и

глубокому их осмысливанию. Когда учащийся, применяя правила умножения и деления дробей, сталкивается с тем фактом, что умножение на правильную дробь дает меньшую, а деление – большую величину, он приходит к расширению и углублению понятий умножения и деления. Применение правила или принципа приводит к его развитию, изменению, обогащению. Упражнение, предназначенное для выработки автоматических умений, вместе с тем может повышать сознательность; служащее для закрепления уже усвоенных знаний, оно вместе с тем и обогащает, и углубляет эти знания.

Приводя к освоению знаний, к выработке навыков и умений, обучение вместе с тем формирует мировоззрение и подготовляет к практической жизни.

Процесс учения в конкретных закономерностях его протекания существенно зависит, прежде всего, от характера конкретного учебного материала. В зависимости от этого последнего может изменяться как удельный вес и соотношение различных его звеньев, так и характер каждого из них. Так, например, работа по осмыслению материала и по закреплению знаний, в частности повторительная работа, будет играть, как отмечалось выше, очень различную роль в зависимости от характера материала. По-разному будет протекать и самое запоминание разнородного материала. Так, например, как показало проведенное под нашим руководством исследование Чистякова (на усвоении учебного материала физики в 8 классах средней школы), запоминание фактов и запоминание формул и законов подчиняется различным специальным закономерностям так же, как запоминание различного рода дат, опытов и т. д. [17, с. 186–194].

***М. М. Рыбакова***

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ И КОНФЛИКТЫ

### *Особенности педагогических ситуаций и конфликтов*

**Определения и примеры.** Взаимодействие с учениками учитель организует через разрешение педагогических ситуаций. Педагогическая ситуация определяется Н. В. Кузьминой как "реальная обстановка в учебной группе и в сложной системе отношений и взаимоотношений учащихся, которую нужно учитывать при принятии решения о способах воздействия на них" (Психология – производству и воспитанию. – Л., 1977. – С. 212).

В педагогических ситуациях перед учителем наиболее отчетливо встает задача управления деятельностью ученика. При ее решении учителю надо уметь вставать на точку зрения ученика, имитировать его рассуждения, понимать, как ученик воспринимает сложившуюся ситуацию, почему он поступил именно так.

В педагогической ситуации учитель вступает в контакт с учеником по поводу его конкретного поступка, действия.

Педагогические ситуации могут быть простыми и сложными. Первые разрешаются учителем без встречного сопротивления учеников через организацию их поведения в школе. В течение учебного дня учитель включается в широкий диапазон взаимоотношений с учениками по разным поводам: останавливает драку, предупреждает ссору между учениками, просит помочь в подготовке к уроку, включается в разговор между учениками, проявляя порой находчивость.

"Двое мальчишек-подростков (VI класс) в перемену сцепились между собой. Около них собрались ребята, пытаясь их разнять, подошла молодая учительница, ходит вокруг дерущихся и уговаривает прекратить драку.

Ничего не помогает, мальчишки увлеклись дракой.

Я шла из кабинета и что-то несла в руках, вижу – дело плохо, слов они не воспринимают. Я бросила то, что несла, на пол, и раздался резкий, громкий звук. Все замерли от неожиданности, мальчишки остановили драку, обернулись на звук и отошли друг от друга".

В сложных ситуациях большое значение имеют эмоциональное состояние учителя и ученика, характер сложившихся отношений с соучастником ситуации, влияние присутствующих при этом учеников, а результат решения всегда имеет лишь определенную степень успешности по причине трудно прогнозируемого поведения ученика в зависимости от многих факторов, учесть которые учителю практически невозможно.

"Я стала классным руководителем. Дима П., ученик из моего класса, перестал выполнять домашние задания, нарушал дисциплину. Мальчик способный, а "двойки" стали появляться по многим предметам, никакие уговоры на него не действовали. Я для него как будто не существовала. Это длилось почти весь учебный год: были эмоциональные срывы и с моей стороны, и со стороны ученика. В одно из посещений школы мама ученика обратилась ко мне за помощью. Оказалось, что отец Димы пьет и скандалит, и мальчик с матерью часто не ночуют дома. Узнав об этом, я изменила

отношения с Димой, он почувствовал, что я небезразлична к его судьбе, и постепенно выправил поведение и учебу. Жаль, что мы часто видим только срыв в поведении ученика и некогда нам выяснять его причину".

При разрешении педагогических ситуаций действия учителей часто определяются их личной обидой на учеников. У учителя тогда проявляется стремление выйти победителем в противоборстве с учеником, не заботясь о том, как ученик выйдет из ситуации, что усвоит из общения с учителем, как изменится его отношение к себе и взрослым. Для учителя и ученика различные ситуации могут быть школой познания других людей и самого себя.

Конфликт в психологии определяется как "столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций, отдельно взятого эпизода в сознании, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями" (Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1986. – С. 153).

Конфликт в педагогической деятельности часто проявляется как стремление учителя утвердить свою позицию и как протест ученика против несправедливого наказания, неправильной оценки его деятельности, поступка.

Ученику трудно каждый день выполнять правила поведения в школе и требования учителей на уроках и переменах, поэтому естественны незначительные нарушения общего порядка: ведь жизнь детей в школе не ограничивается учебой, возможны ссоры, обиды, смена настроения и т. п.

Правильно реагируя на поведение ребенка, учитель берет ситуацию под собственный контроль и восстанавливает порядок. Поспешность в оценках поступка часто приводит к ошибкам, вызывает возмущение у ученика несправедливостью со стороны учителя, и тогда педагогическая ситуация переходит в конфликт.

"На общешкольной линейке подводились итоги дежурства за неделю. И вдруг прозвучало замечание ученику X класса Саше Г. за то, что он толкнул ученика дежурного класса. Нарушение было незначительным, и до линейки ученику не было сделано замечания. Саша Г. был вызван на середину (одно наказание) и назначен дежурным вместе с учениками VII класса (второе наказание).

Ученики VII класса смеялись, а ученики X класса и Саша Г. были страшно возмущены мерами наказания. Саша дисциплинирован, спортсмен, пользуется авторитетом в школе и классе.

После уроков было общешкольное комсомольское собрание, а после него директор вручал грамоты победителям на общешкольных лыжных соревнованиях. Грамотой награждался и Саша Г., но директор начал с упрека, что он не умеет себя вести. Саша Г. не пошел получать грамоту, десятиклассники встретили его поступок аплодисментами. Тогда директор стал упрекать десятиклассников в непорядочности, появились две противоборствующие стороны. Конфликт углубился".

Трудно понять и принять мотивы поведения директора; его действия привели к тому, что обычная ситуация перешла в конфликт со старшеклассниками, который значительно усложнил воспитательную работу с ними всех учителей.

В педагогической деятельности нет четкой границы между ситуацией и конфликтом, так как ученики не всегда могут открыто заявить о своих позициях, отстаивать свою правоту. Учитель вместе с дипломом как бы негласно присваивает позицию быть всегда правым во взаимодействии с учениками и настойчиво отстаивает ее.

Конфликты в педагогической деятельности надолго нарушают систему взаимоотношений между учителем и учениками, вызывают у учителя глубокое стрессовое состояние, неудовлетворенность своей работой. Такое состояние усугубляется сознанием того, что успех в педагогической работе зависит от поведения учеников, появляется состояние зависимости учителя от "милости" учеников.

В. А. Сухомлинский так пишет о конфликтах в школе:

"Конфликт между педагогом и ребенком, между учителем и родителями, педагогом и коллективом – большая беда школы. Чаще всего конфликт возникает тогда, когда учитель думает о ребенке несправедливо. Думайте о ребенке справедливо, и конфликтов не будет. Умение избежать конфликта – одна из составных частей педагогической мудрости учителя. Предупреждая конфликт, педагог не только сохраняет, но и создает воспитательную силу коллектива" (Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. – М., 1981. – С. 185).

**Виды педагогических ситуаций и конфликтов.** Среди потенциально конфликтогенных педагогических ситуаций можно выделить следующие:

· *ситуации (или конфликты) деятельности,* возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности;

· *ситуации (конфликты) поведения (поступков),* возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе, чаще на уроках, и вне школы;

· *ситуации (конфликты) отношений,* возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности.

Предложенный ниже перечень педагогических ситуаций и конфликтов преследует практическую цель ориентировать учителей в многообразных школьных ситуациях и конфликтах.

**Ситуации и конфликты деятельности.** Ситуации по поводу учебной деятельности часто возникают на уроках между учителем и учеником, учителем и группой учеников и проявляются в отказе ученика выполнять учебное задание. Это может происходить по разным причинам: утомление, трудность в усвоении учебного материала, невыполнение домашнего задания, а часто неудачное замечание учителя вместо конкретной помощи при затруднениях в работе. Приведем типичный пример.

"Идет урок математики в VI классе. К доске вызваны два мальчика, они работают по индивидуальным карточкам. Другие ребята выполняют задание под руководством учителя. Один из мальчиков (Саша), видимо, в чем-то затрудняется при выполнении задания: часто стирает написанное, оглядывается на ребят; второй ученик уверенно выполняет задание. Ребята выполнили задание, прокомментировали его. Учительница проверяет выполнение заданий мальчиками у доски. Подходит к Саше и заявляет: "Ну вот, всегда он так, этот Саша! Посмотрите, ничего-то он не знает!" Саша вспыхнул, зло крикнул: "Ну и учись сама!" – и выбежал из класса.

Классному руководителю мальчик объяснил, что ему нечего делать на уроке. Учительница была возмущена такой реакцией ученика: раньше, по ее словам, он был скромный, тихий и не возмущался на такие замечания".

Подобные ситуации на уроках по поводу учебной работы могут привести к полному неподчинению учителю, приобрести характер конфликта.

Тогда конфликт деятельности становится конфликтом поведения и отношения, разрешить который значительно труднее, потому что он может принимать групповой характер и учитель остается без поддержки учеников.

"На уроке русского языка несколько раз делала учительница замечание ученику, который не занимался. На замечания учитель-

ницы он не реагировал, продолжая мешать другим: достал резинку и начал стрелять бумажками в учеников, сидящих впереди.

Учительница потребовала, чтобы мальчик вышел из класса. Он грубо ответил и не вышел. Учительница прекратила урок. Класс зашумел, а виновник продолжал сидеть на своем месте, хотя стрелять прекратил. Учительница села за стол и стала писать в журнале, ученики занимались своими делами. Так прошло 20 минут. Прозвенел звонок, учительница встала и сказала, что весь класс оставляет после уроков. Все зашумели".

Такое поведение ученика свидетельствует о полном разрыве взаимоотношений с учителем и приводит к ситуации, когда работа учителя действительно зависит от "милости" ученика.

Подобные конфликты часто происходят с учениками, испытывающими трудности в учебе, когда учитель ведет предмет в данном классе непродолжительное время и отношения между учителем и учениками ограничиваются контактами только вокруг учебной работы. Таких конфликтов, как правило, меньше на уроках классных руководителей, в начальных классах, когда общение на уроке определяется характером сложившихся взаимоотношений с учениками в другой обстановке.

В последнее время наблюдается увеличение подобных конфликтов из-за того, что учителя часто предъявляют завышенные требования к усвоению предмета, а отметки используют как средство наказания тех, кто не подчиняется учителю, нарушает дисциплину на уроке. Тем самым искажается подлинный мотив учебной деятельности, такие ситуации часто становятся причиной ухода из школы способных, самостоятельных учеников, а у остальных снижается интерес к познанию вообще.

"Сельская средняя школа. Учительница физики, стаж работы четыре года. Отношения с учениками X класса у нее не сложились, вернее, с группой учеников. Но учительница выражает часто свое недовольство в целом к классу. На протяжении года постоянно напоминает ученикам, что на выпускных экзаменах требования к ответам будут повышены, особенно к нарушителям дисциплины. Наступил день экзамена. Экзамен затягивается по времени, так как учительница от каждого выпускника требует исчерпывающего ответа, т. е. осуществляет обещанное в году.

Ребята нервничают. Класс – 30 человек. Наступает вечер. Сдали экзамен только треть учеников. Как поступить дальше: прервать экзамен и перенести на следующий день (что не предусмотрено) или продолжать? Учительница в перерывах принимает

валерьянку, но своего поведения и отношения на экзамене не меняет. Ученики принимают решение терпеть до конца. Родители начинают звонить, появляются в школе.

После окончания экзамена, около 24 часов, десятиклассники устроили скандал под окнами квартиры учительницы".

**Ситуации и конфликты поступков.** Педагогическая ситуация может приобрести характер конфликта в том случае, если учитель допустил ошибки в анализе поступка ученика, сделал необоснованный вывод, не выяснил мотивы. Следует иметь в виду, что один и тот же поступок может вызываться совершенно различными мотивами.

Учителю приходится корректировать поведение учеников через оценку их поступков при недостаточной информации об обстоятельствах и подлинных причинах. Учитель не всегда бывает свидетелем детской жизни, лишь догадывается о мотивах поступка, плохо знает отношения между детьми, поэтому вполне возможны ошибки при оценке поведения, и это вызывает вполне оправданное возмущение учеников.

"Три года назад я пошел в однодневный поход с учащимися IV класса. Все проверил, как положено, но, пройдя 500 м, решил еще раз проверить: у Оли М. оказался тяжелый рюкзак (она взяла 4 кг картофеля), он "резал" плечи. Посоветовавшись, ребята решили отдать картофель мальчику, у которого был самый легкий рюкзак. Но этот мальчик – Вова Т. сразу и резко отказался. Ребята дружно возмутились его отказом, тогда Вова побежал куда глаза глядят, два мальчика побежали за ним, но не догнали, а он вернулся домой. Мы взяли его рюкзак и пошли дальше. Отдыхали, веселились. Вечером к Вове зашли две девочки, отдали рюкзак и вручили букет полевых цветов.

Мальчик был испуган таким отношением, он ожидал другого, долго переживал случившееся (по наблюдению девочек).

1 сентября по дороге в школу меня догнал Вова с букетом цветов, извинился и сказал, что был не прав. Мы разговорились, и я узнал, почему он отказался нести картофель. Оказывается, когда он собирался в поход, то все думал, как облегчить свой груз, даже не взял необходимые вещи – и на тебе, вдруг картофель! Ему это показалось обидным, отсюда и реакция.

Перед ребятами я его похвалил, раскрыл причину отказа и увидел радость за товарища в глазах ребят".

Учителя, оценивая поступки учеников, не всегда ответственно относятся к последствиям таких оценок для ученика и недостаточно заботятся о том, как повлияют такие оценки на последующие взаимоотношения учителя с учеником.

Исходя из внешнего восприятия поступка и упрощенной трактовки его мотивов, учитель часто дает оценку не только поступку, но и личности ученика, чем вызывает обоснованное возмущение и протест у учеников, а иногда стремление вести себя так, как нравится учителю, чтобы оправдать его ожидания. В подростковом возрасте это приводит к конфликту в поведении, слепому подражанию образцу, когда ученик не затрудняет себя стремлением "заглянуть в себя", самому оценить свой поступок.

Учителя часто торопятся принять меры, наказать учеников, не считаясь с их позицией и самооценкой поступка, в результате ситуация теряет свой воспитательный смысл, а иногда и переходит в конфликт.

"Мальчишки с утра начали уговаривать девочек сбежать с физики и физкультуры (два последних урока), чтобы посмотреть по телевизору окончание интересного фильма. С четвертого урока девочки ушли, но три из них передумали и вернулись в класс, а мальчики тоже остались заниматься.

На другой день классный руководитель оставила всех ушедших с урока девочек (15 человек), вызвала их родителей и начала возмущаться их поступком, стыдить за содеянное. Девочки молчали. Родители поддержали классного руководителя, просили девочек сказать, почему они так поступили. Наконец Света П. встала и сказала: "Скажите, а как нам надо было поступить? Ведь договорились все вместе уйти. Если бы мы не пошли, это было бы подлостью по отношению к мальчишкам. Ведь так?" Взрослые не были готовы к такому ответу, ведь они ждали от девочек "покаяния" и извинения, поэтому пришла их очередь задуматься. Классная руководительница предложила провести диспут о дружбе, но это не вызвало интерес девочек. С собрания они ушли не понятыми взрослыми".

**Ситуации и конфликты отношений.** Конфликты отношений часто возникают в результате неумелого разрешения педагогом ситуаций и имеют, как правило, длительный характер.

Конфликты отношений приобретают личностный смысл, порождают длительную неприязнь или ненависть ученика к учителю, надолго нарушают взаимодействие с учителем и создают острую потребность в защите от несправедливости и непонимания взрослых.

По содержанию ситуаций, возникающих между учителем и учениками, можно узнать о характере сложившихся взаимоотношений между ними, позициях учителя и учеников – в этом проявляется познавательная функция педагогических ситуаций и конфликтов.

Учителю трудно судить о характере взаимоотношений с учениками класса: среди них есть согласные с учителем, нейтральные, следующие за большинством, и противоборствующие, несогласные с учителем.

Тяжело переживается учителями конфликт отношений, когда он происходит не с одним учеником, а с группой, поддержанной учениками всего класса. Это бывает в том случае, если учитель навязывает ребятам свой характер взаимоотношений, ожидая от них ответной любви и уважения.

"Молодая учительница по математике работала классным руководителем в VI классе. С ребятами было, как ей казалось, полное взаимопонимание, она много проводила с ними времени, и часть девочек буквально ходили за ней, но в классе было больше мальчиков. На вопрос: "Как она привыкает к классу?" – всегда отвечала, что у нее все в порядке, с ребятами полное взаимопонимание. В декабре учительница пришла в школу в приподнятом настроении, в учительской сказала, что у нее день рождения. В таком эмоционально приподнятом настроении она пошла на урок в свой класс, ожидая, что ребята заметят ее настроение, поздравят ее (девочки знали о ее празднике). Но ожидание не оправдалось, ребята молчали. Учительница начала урок, но, когда попыталась писать на доске, мел заскользил – доска была чем-то натерта. У учительницы резко сменилось настроение, и она, рассерженная, обратилась к классу: "Кто это сделал?" В ответ молчание. "Неблагодарные! Я все делала для вас, не жалела времени, а вы…" В класс были приглашены администрация школы, родители, и началось выяснение, кто это сделал. Но ребята упорно молчали. Тогда учительница сказала, что в поход они не поедут. Ребята упорно молчали. После каникул класс стал неуправляемым, и учительница ушла из школы".

Конфликт раскрыл подлинное отношение ребят к учителю: они поняли ее неискренность в отношениях с ними и жестоко продемонстрировали свое несогласие с ней.

Отношения между учителем и учениками становятся разнообразными и содержательными, выходят за рамки ролевых, если учитель интересуется учениками, условиями их жизни, занятиями вне школы. Это дает возможность реализовать воспитательную

ценность ситуации или конфликта. Иначе возможен разрыв отношений. Приведем некоторые из таких ситуаций.

"Женщина с заплаканными глазами рассказывает о своей дочери Тане. Кто бы мог подумать, что эта вежливая, скромная девочка, отличница и общественница, довела мать до такого состояния, что она не смогла больше скрывать обиду на дочь и пришла в школу с горькой исповедью.

"Вы ее не знаете, это она здесь, у вас такая хорошая. Но от правды не уйдешь", – с горечью говорила мать. У Тани заболел отец, долгое время врачи боролись за его жизнь. Мать девочки выхаживала его, а Таня с песнями под гитару отправилась в поход. Когда отец приходил в себя, он звал дочь, а мать, скрывая слезы, говорила: "Она только что ушла".

Все это насторожило классного руководителя, как-то вместе с Таней они шли домой из школы: девочка рассказала, как интересно и весело было в походе, об отце – ни слова".

Здесь совсем иначе, чем в школе, раскрывается личность девочки, и досадно, что такие качества, как человечность, милосердие, оказались невостребованными в школе, как бы лишними в глазах учителей.

А вот другая ситуация.

"В IX класс пришла ученица из другой школы, другого района. Девочка принципиальная, честная, в IX и X классах училась на "4" и "5", кроме немецкого языка. С учительницей немецкого языка у ученицы произошел конфликт. Учительница ее выгоняла с уроков, и в X классе ученица стала неуспевающей по предмету. Конфликт произошел по причине жесткой требовательности учителя и личного неприятия ученицей и учительницей друг друга.

Решение педсовета: оставить девушку на второй год со сдачей экзамена по немецкому осенью. Но она заявила, что сдавать экзамены вообще не будет. Только тогда, после педсовета и ее заявления, в школе узнали о девочке и многое другое: до IX класса она училась в школе-интернате, матери у нее нет (умерла три года назад), а отец пьет. Девочка целеустремленная, самостоятельная, не терпит грубости и несправедливости".

Позиция учительницы в конфликте вызывает глубокое недоумение, как можно доводить взаимоотношения до открытой вражды, но, к сожалению, надо признать, что такие случаи – не исключение.

Приведем еще одну ситуацию.

"Урок химии в VII классе. На последней парте, у двери, сидит подросток. Мальчик неуравновешенный, постоянно отвлекается, часто бывает не готов к уроку.

Вот и сейчас, во время объяснения нового материала, крутит в руках календарик, пытается отвлечь соседей, сидящих впереди. Учительница не выдерживает и делает замечание в резкой форме: "Прекрати!" В ответ мальчик спрашивает: "А чего я делаю?" Учительница: "Действительно, ты ничего не делаешь! За контрольную получил "два", дома не учишь, на уроках нарушаешь порядок! И вообще, ты надоел мне своими выходками. Марш домой, и чтобы срочно в школе была мать!" Мальчик хватает сумку и с криком "Дура! Дура!" выбегает из класса.

…Мать у мальчика умерла три месяца назад".

Трудно простить учителю такую жестокость по отношению к мальчику, даже учитывая то, что она сделала ее несознательно.

Гуманизация отношений в школе требует от многих учителей проявлять инициативу в пересмотре своей позиции в конфликтах, а не торопиться обвинять во всем учеников.

Всякая ситуация, поступок и даже конфликт в педагогической работе учителя при грамотном анализе могут быть ценным источником информации о личности ученика.

**Некоторые особенности педагогических конфликтов.**

Среди них можно отметить следующие:

· профессиональная ответственность учителя за педагогически правильное разрешение ситуации: ведь школа – модель общества, где ученики усваивают социальные нормы отношений между людьми;

· участники конфликтов имеют различный социальный статус (учитель – ученик), чем и определяется их разное поведение в конфликте;

· разница возраста и жизненного опыта участников разводит их позиции в конфликте, порождает разную степень ответственности за ошибки при их разрешении;

· различное понимание событий и их причин участниками (конфликт "глазами учителя" и "глазами ученика" видится по-разному), поэтому учителю не всегда легко понять глубину переживаний ребенка, а ученику – справиться со своими эмоциями, подчинить их разуму;

· присутствие других учеников при конфликте делает их из свидетелей участниками, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них; об этом всегда приходится помнить учителю;

· профессиональная позиция учителя в конфликте обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место суметь поставить интересы ученика как формирующейся личности;

· всякая ошибка учителя при разрешении конфликта порождает новые ситуации и конфликты, в которые включаются другие ученики;

· конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить [17].

***Л. С. Славина***

## ВОЗНИКНОВЕНИЕ "СМЫСЛОВОГО БАРЬЕРА" И СПОСОБЫ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ

"Смысловым барьером" мы называем такое явление, когда ребенок, хорошо понимая и умея выполнить то, что требует от него учитель, как бы не "принимает" это требование и упорно его не выполняет. В этих случаях те или иные педагогические меры не оказывают на него воздействия, хотя он хорошо понимает, на что именно они направлены и как ему следует на них реагировать.

Примеры наличия "смыслового барьера" встречаются в школьной практике на каждом шагу. К ним мы относим те случаи, когда учитель делает выговор ученику за плохой поступок, а ученик, хорошо зная все, что требует от него учитель, слушает его, не реагируя на его убеждения, а через некоторое время снова совершает аналогичный поступок; или же когда учитель предлагает школьнику прекратить занятия посторонним делом на уроке, а ученик не прекращает этих занятий просто потому, что не обращает внимания на замечания учителя.

Наличие "смыслового барьера", делая ученика нечувствительным к тому или иному воздействию, часто препятствует учителю в осуществлении всей воспитательной работы. Так, в педагогической практике нередки случаи, когда именно из-за наличия "смыслового барьера" тот или иной ученик сопротивляется попыткам учителя оказать ему помощь, необходимость которой этот ученик прекрасно осознает сам. Работу с такими учениками следует начинать с уничтожения или преодоления "смыслового барьера".

"Смысловой барьер" легко может возникнуть в процессе воспитательной работы при неучете особенностей детского развития. Причины его возникновения различны и довольно многочисленны.

Чаще всего "смысловой барьер" возникает в тех случаях, когда учитель при организации педагогического воздействия учитывает только видимый поступок, ориентируется только на его внешний результат, не анализируя подлинных причин, не вскрывая истинных мотивов, по которым школьник совершил этот поступок. Возможность такого неучета объясняется тем, что внешне одинаковые поступки могут побуждаться совершенно различными мотивами, причем часто не одним каким-нибудь, а сразу несколькими. Мотивы поступков не всегда очевидны, к тому же сам ребенок не всегда осознает их, и поэтому учитель не сразу может установить, что именно заставило ребенка поступать так или иначе.

Трудности выявления мотивов нередко приводят к тому, что учитель приписывает поступкам ребенка тот мотив, который выступает истинным для учителя, но часто воспринимается школьником как чуждый, с которым он не может согласиться. А это ведет к целому ряду последствий. Ученик, не соглашаясь с приписываемыми ему мотивами совершенного им поступка, не согласен и с воздействиями, которые влечет за собой этот поступок. Это несогласие и внутренний протест могут вызнать появление обиды, переживание незаслуженности наказания, несправедливости, непонятости. Часто, увидев, что его не понимают, ученик может замкнуться и отказаться от объяснений. Если такие случаи будут повторяться, между учителем и учеником может нарушиться контакт, исчезнуть взаимопонимание.

Смысл мероприятий для учителя будет в одном, а для ученика при этих обстоятельствах – неизбежно в другом. Возникнет "смысловой барьер". Поэтому все педагогические воздействия учителя вообще не будут по-настоящему влиять на школьника, проходя "мимо него".

Представим себе, что ученик в течение некоторого времени не готовит уроки или готовит их небрежно. Предположим, что причиной явилось увлечение его постройкой модели, изготовлением какого-нибудь прибора. Если учитель, воздействуя на этого ученика, будет обвинять его в том, что он бездельничал, ученик с этими обвинениями может не согласиться. Безразлично, промолчит ли он или будет возражать учителю, важно то, что он не считает себя бездельником, хотя внешне дело выглядит действительно так. В действительности же этот школьник упорно трудился, был все время занят и совершил большую, может быть, даже полезную, работу.

Если, несмотря на несогласие ученика, учитель будет настаивать на своих обвинениях, контакт и взаимопонимание между учителем и учеником нарушаются. Возникает "смысловой барьер".

Другой причиной возникновения "смыслового барьера" часто является повторяющееся применение одних и тех же мер воздействия, особенно в тех случаях, когда применение их не дает положительного эффекта. Ученики привыкают к ним, отмахиваются от них, даже не задумываясь над их смыслом. Особенно надо отметить возникновение в этих случаях "смыслового барьера" по отношению к выговорам, нотациям, убеждениям. Не всегда возможно учесть, какой смысл вкладывает ребенок в речь взрослого; в тех же случаях, когда смысл речи взрослого для ребенка заключается не в том, в чем для самого взрослого, все словесное воздействие оказывается в воспитательном отношении совершенно неэффективным.

Возьмем такой случай. У школьника не воспитано ответственное отношение к учению, и он не желает готовить уроки. Не учитывая этого, педагог выговорами, нотациями, убеждениями старается вызвать у школьника необходимое переживание, связанное с его недобросовестным отношением к занятиям. Однако поскольку у ученика нет стремления и желания добросовестно готовить уроки, то не возникает и переживания оттого, что он их не выполняет.

При этих условиях школьник очень легко начинает игнорировать словесные воздействия, т. е. по отношению к ним у него создается "смысловой барьер".

"Смысловой барьер" возникает также и ко всяким другим методам воздействия в случаях их частого и безуспешного применения, и появление его объясняется во всех случаях тем же, что и при словесном воздействии.

Частой причиной "смыслового барьера" являются также отрицательные эмоции, возникающие в результате незаслуженного наказания, слишком трудного требования, проявленной к нему несправедливости.

Эти эмоции, возникая вначале в связи с каким-либо частный случаем, могут легко распространиться на более широкий круг явлений и определить отношение к ним школьника. Так, наказание за плохую отметку, кажущуюся ему несправедливой, может вызвать у ребенка обиду. Если это переживание не будет снято (что легко сделать, показав ребенку ошибочность его знаний и справедливость отметки, указав пути ее исправления), эти отрицательные эмоции могут легко распространиться на отношение ребенка к данному предмету, к данному лицу и даже вызвать отрицательное отношение вообще ко всей учебной деятельности. Школьник склонен будет теперь считать несправедливой всякую низкую отметку,

всякое замечание учителя, в которых он будет видеть в первую очередь проявление к нему плохого отношения.

Надо отметить, что чаще всего и легче всего "смысловой барьер" возникает у подростков. Подростковый возраст есть возраст развития самосознания. С этим связаны особая чувствительность и обостренное внимание подростка к оценке окружающими его деятельности, знаний, умений, его личности вообще. С этим же фактом связано и то значение, которое подростки придают своим взаимоотношениям с окружающими людьми. Все это создает фон, на котором очень легко возникает "смысловой барьер".

Лучшие учителя учитывают эту возможность возникновения "смыслового барьера".

Опишем несколько приемов, позволяющих учителям избегать в своей практике возникновения "смыслового барьера".

Так, для того чтобы иметь возможность выяснить мотив того или иного поступка ребенка и знать, какой мотив сам ребенок приписывает своему поступку, многие учителя начинают воздействие по отношению к ребенку с беседы с ним, в которой они выясняют, каким образом произошло данное событие и чем его объясняет сам ребенок. Естественно, что эта цель определяет и форму, и тон беседы. Эта беседа вначале не имеет даже легкого намека на осуждение, недовольство или претензии к ученику. В глазах ребенка цель этой беседы – рассказать учителю то, чего он не видел и не знает. При этих условиях, если у учителя имеется контакт с учеником, последний всегда сообщит все обстоятельства дела. Из ответов ученика на вопросы о том, как это произошло, почему он так поступил, учитель узнает и то, как ученик понимает данное событие и какие именно мотивы им сознаются.

В организации воздействия, следующего за этой беседой, учитывается все это и таким образом не допускается возникновения взаимного непонимания.

Приведем пример. Витя К., ученик II класса, пришел в школу, не приготовив уроков. Прежде всего учительница спокойно, не выражая никакого порицания ни словами, ни тоном, осведомилась у ребенка, как это произошло. Мальчик объяснил, что он после обеда сразу пошел на каток, его впервые отпустили гулять одного, и, когда пришел домой, ему очень хотелось спать, и он не смог готовить уроки. Из дальнейшей беседы выяснилось, что ребенок провел на катке, сам того не желая, весь день до позднего вечера и, естественно, при этих условиях не был в состоянии приготовить уроки. Сопоставлением фактов и умелой постановкой вопросов

учительнице удалось показать мальчику, что он еще не умеет сам организовывать свое время и что именно поэтому он своевременно не вернулся домой. Затем вместе с Витей она нашла способ, который должен был помочь мальчику вовремя прекращать прогулку.

Таким образом, в данном случае, в котором при неправильной реакции учительницы легко мог возникнуть "смысловой барьер", его без труда удалось избежать.

Все изложенное о причинах возникновения "смыслового барьера" определяет и способы его преодоления. Поскольку наличие "смыслового барьера" заключается прежде всего в неправильно сложившихся взаимоотношениях школьника и учителя, в результате чего ученик становится нечувствительным к определенным воспитательным воздействиям, естественно, что основным путем преодоления "смыслового барьера" является, прежде всего, организация тех мероприятий, которые направлены на изменение отношений между ребенком и воспитателем и на установление между ними контакта и взаимопонимания.

В связи с этим основной задачей становится выяснение того, что именно послужило причиной возникновения "смыслового барьера".

Преодоление "смыслового барьера" требует от учителя конкретно совсем разных приемов в зависимости от того, к каким воздействиям у ученика возникает "смысловой барьер". Проявляется ли он, например, в отношении таких мер воздействия, как выговоры, нотации, строгие замечания или, наоборот, ласковые уговоры и убеждения. Проявляется ли "смысловой барьер" в ответ на снижение учителем отметки, оставление после уроков, удаление из класса, или же он имеется вообще в отношении данного лица (учителя, классного руководителя, кого-либо из актива класса).

Все это обусловливает необходимость индивидуализации конкретных приемов преодоления "смыслового барьера", которые могут быть очень разнообразными. При учете всех этих обстоятельств задача уничтожения "смыслового барьера" иногда решается довольно легко.

Например, для некоторых учеников достаточно просто изменить тон общения: прекратить нотации, упреки и выговоры для того, чтобы "смысловой барьер" был разрушен или обойден. В некоторых случаях обход или разрушение "смыслового барьера" достигается тем, что требование к ученику предъявляется не тем лицом, к которому имеется "смысловой барьер", а другим. Иногда

"смысловой барьер" разрушается оттого, что ученика перестают слишком строго наказывать за проступки и т. п.

Но в практике встречается немало и таких случаев, когда уничтожить "барьер", если он уже образовался, таким относительно простым способом не удается. По отношению ко многим школьникам требуется организация длительной работы, направленной на уничтожение отрицательных эмоций, недоверия к воспитателям.

Одним из приемов, которым эту работу по уничтожению "смыслового барьера" иногда целесообразно начинать, является беседа. Но для того чтобы при помощи беседы добиться цели, она должна быть специально построена и отвечать определенным условиям.

Прежде всего в процессе беседы убедить ученика в том, что учитель хочет ему помочь (повысить успеваемость, улучшить дисциплину, наладить отношения с товарищами и т. д.), а затем доказать ему, что для этого имеются все возможности. Как это ни покажется странным, наши ученики не всегда ясно осознают и не всегда убеждены в том, что то, чего требует от них учитель, нужно именно им, а не самому учителю. Очень часто, кроме того, им кажется, что имеющиеся у них недостатки являются непреодолимым препятствием, что их невозможно изменить. Думая, что он "неспособный" или что у него "плохая память", ученик и к замечаниям учителя, и к своему недостатку относится пассивно, не стремясь его исправить, не веря в возможность его преодолеть, что часто является причиной возникновения "смыслового барьера".

Поэтому очень важно, чтобы в беседе были выполнены оба указанные момента, т. е. введение в сознание школьника уверенности в том, что все воздействия учителя имеют целью именно интересы школьника и что учитель знает, как можно ему помочь, и имеет для этого все возможности. Совершенно ясно, что поверить в это ученик сможет только в том случае, если беседа будет вестись в спокойном, дружеском тоне.

Если у данного ученика имеется "барьер" по отношению к какому-либо определенному тону разговора, начало беседы следует вести в противоположном, непривычном для него тоне. Но в каком бы тоне ни начиналась беседа, в более повышенном, аффективном и резком, показывающем возмущение учителя (с теми учениками, которых обычно только убеждали и уговаривали), или в более спокойном и ровном (с теми учениками, с которыми обычно разговаривали в повышенном тоне), во всех

случаях важно, чтобы ученик отнесся положительно и к беседе, и к учителю, ведущему беседу.

Если учителю удалось этого достигнуть, беседа может повести к разрушению "смыслового барьера", к установлению контакта, в результате чего создастся возможность начать систематическую работу с данным учеником.

Может случиться, что ученик проявит к беседе отрицательное отношение: будет оправдываться, защищаться, обижаться. Если учителю не удастся снять это отношение, "смысловой барьер" этим методом уничтожить нельзя.

Необходимо учитывать, что беседа является только одним из методов уничтожения "смыслового барьера".

Часто беседа служит только началом работы учителя по уничтожению у школьника "смыслового барьера", после чего, собственно говоря, и начинается основная работа.

Приведем примеры различных случаев преодоления уже имеющегося у школьников "смыслового барьера".

Ученик I класса Петя К. в середине года начал плохо учиться, стал приходить в класс с небрежно приготовленными уроками, а иногда и вовсе их не выполнял. Учительница наказывала мальчика, оставляла после занятий. Он плакал, но не хотел готовить уроки в классе после занятий. Плохие отметки за небрежно выполненные задания также не приводили к нужному результату. Замечания учительницы Петя выслушивал молча, угрюмо опустив глаза. Через несколько месяцев положение ухудшилось. Учительница решила выяснить, что же произошло. Оказалось, что, получив во второй четверти, несмотря на старание, несколько раз подряд "двойку" за неправильно выполненную работу, мальчик решил, что учительница к нему несправедлива. Он считал, что учительница к нему придирается, так как не любит его. Однажды Петя сказал: "А теперь стараться нечего, все равно мне "пять" не поставят".

Учительница провела с Петей специальную работу. Каждый раз она подробно мотивировала поставленную отметку объясняя, в чем недостатки работы мальчика, и указывая, что ему надо исправить. Скоро ей удалось снова установить контакт и нормальные взаимоотношения. Этим снят был и "смысловой барьер".

Ученик VIII класса Саша Б. не хотел заниматься химией, физикой и математикой. В ответ на многочисленные указания и уговоры классного руководителя он либо отмалчивался, либо отвечал, что он все это знает, уже слышал, что ему надоели эти разговоры, что

его эти предметы не интересуют, он хочет быть историком и ему ни физика, ни математика не нужны. Разъяснениям учителя, что каждый человек должен овладеть основами наук и что для историка они необходимы, что нельзя выбирать только те предметы, которые нравятся, он не придавал значения; эти объяснения на него не влияли, он отмахивался от них как от надоевших и наскучивших вещей.

Тогда классный руководитель пригласил в класс для беседы преподавателя истории этой же школы. По специальному условию этот преподаватель после беседы о профессии историка попросил остаться тех учеников, которые выбрали историю своей профессией. В числе других учеников остался и Саша. Поговорив со школьниками об их будущей профессии, преподаватель осведомился о том, как они к ней готовятся, как учатся по истории и по другим предметам. Выразив свое отношение к ученикам, пренебрегающим физикой, химией и математикой, он повторил те же доводы, которые приводил в последнем разговоре с Сашей классный руководитель (об этом классный руководитель специально условился с преподавателем истории). Однако те же мысли, высказанные другим лицом, в другой ситуации, произвели на Сашу совершенно иное впечатление. На следующий день он обратился к ученику, хорошо знающему математику, и попросил помочь ликвидировать имеющиеся у него пробелы. "Смысловой барьер" был снят.

Итак, уничтожение "смыслового барьера" удается достигнуть индивидуальными приемами, различными для каждого школьника в зависимости от того, к чему именно (при каких условиях и по отношению к каким приемам) у него возник или имеется "смысловой барьер". Основным принципом здесь является изменение тех приемов, которые ученик воспринимает неправильно или не желает воспринимать, и в установлении первичного контакта между учителем и учеником. Вначале этот контакт может заключаться в появлении доверия к учителю и осознании того, что предложение учителя принесет ему пользу и вообще необходимо не для учителя, а для самого ученика. В случаях, когда "смысловой барьер" имеется по отношению к учителю вообще, а не к отдельным его приемам, уничтожение "смыслового барьера" удается осуществить через другого человека (другого учителя, директора).

После того как "смысловой барьер" уничтожен, учитель оказывается в состоянии организовать по отношению к школьнику необходимые воспитательные воздействия. Он не наталкивается

больше на сопротивление, на невосприимчивость к тем или иным мерам, на невозможность проникнуть через "барьер". Теперь гораздо легче показать школьнику ошибочность его поведения, несостоятельность его суждений, вызвать переживание недовольства своим положением. Теперь становится возможным добиться того, чтобы ученик принял новые цели, которые учитель перед ним поставил, и начал к ним стремиться…[18].

**Н. Ф. Талызина**

## УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ ТЕОРИЯ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЙСТВИЯ

### Обобщенность действия

Проблеме обобщения знаний и умений посвящено большое число работ как в отечественной, так и в зарубежной психологии. <...>

Обобщение во всех этих работах понимается как один из основных процессов мышления. Подход к психике как деятельности требует уточнения обобщения как "основного процесса мышления", определения его места в системе деятельности. В теории поэтапного формирования умственных действий обобщение рассматривается как одна из основных *характеристик* любого действия. Следовательно, обобщение не ограничивается сферой мышления.

Для формирования познавательных действий с заданной мерой обобщения важно знать психологический механизм обобщения: зависимость обобщения от структурных и функциональных частей действия.

Исследования, проведенные нами... показали, что обобщение действия и объектов, на которые оно направлено, идет по тем и только по тем свойствам, которые входят в состав его ориентировочной основы. Разумеется, обобщение может идти лишь по тем свойствам, которые присущи всем предметам данного класса. Однако сам факт общих свойств у объектов не приводит к обобщению по ним, т. е. процесс обобщения не находится в прямой зависимости от общих свойств предметов, с которыми оперирует

человек. Так, при изучении процесса решения геометрических задач мы установили, что учащиеся VI–VII классов средней школы дают неполное определение таких понятий, как смежные углы, вертикальные углы и др. При этом они выпускают существенные признаки, которые у всех предметов, относящихся к этому понятию, постоянно имеют место. Например, в определении смежных углов оказался выпущенным признак: "имеют общую сторону". Но ведь все смежные углы, с которыми имели дело учащиеся, обязательно имели общую сторону, и они ее воспринимали. Больше того, они ее обязательно изображают, когда их просят начертить смежные углы. И тем не менее она не отразилась, не вошла в содержание понятия, по ней не произошло обобщение предметов.

Точно такие же результаты были получены в исследовании, проведенном нами совместно с Е. В. Константиновой на материале начальных геометрических понятий: прямая линия, угол, перпендикуляр. Испытуемыми были 25 учащихся V класса, которые геометрии еще не изучали, а по другим предметам имели оценки "2" и "3".

Особенность обучения заключалась в том, что во всех заданиях, с которыми имели дело учащиеся, фигуры изображались на чертежах строго в одном и том же пространственном положении. Таким образом, несущественный признак – положение в пространстве – был постоянно сопутствующим существенным признакам фигур. Обучение было построено так, что учащиеся с самого начала в обязательном порядке ориентировались на выделенную систему существенных признаков.

В контрольной серии заданий учащимся были предъявлены, с одной стороны, объекты, относящиеся к данным понятиям, но имеющие самое различное пространственное положение. С другой стороны, были предъявлены объекты, находящиеся в том же пространственном положении, внешне похожие на объекты, с которыми они имели дело при обучении, но не относящиеся к данным понятиям (так, например, были даны наклонные, близкие к перпендикулярным прямым). Кроме того, испытуемым предлагалось изобразить несколько разных объектов, относящихся к изученным понятиям.

Все испытуемые успешно справились с контрольной серией задач. Так, из 144 заданий, связанных с опознаванием прямой линии (участвовало 24 испытуемых, каждый выполнил по 6 заданий), 139 были выполнены правильно. При выполнении заданий на опознавание угла и перпендикулярных прямых не было допущено

ни одной ошибки. Второй вид заданий был выполнен также успешно: каждый испытуемый изобразил не менее трех фигур в различных пространственных положениях.

Таким образом, при обеспечении ориентировки на систему к существенных признаков несущественные общие признаки предметов не вошли в содержание обобщения, хотя они присутствовали у всех объектов, с которыми работали учащиеся... В качестве экспериментального материала были взяты геометрические фигурки, аналогичные использованным в исследованиях Л. С. Выготского – Л. С. Сахарова. Существенными (опознавательными) были величина основания и высота фигуры. В зависимости от их размеров все фигуры, как и в исследованиях Л. С. Выготского – Л. С. Сахарова, распределялись на четыре класса: "бат" (невысокие фигурки с маленьким основанием); "дек" (высокие фигурки с маленьким основанием); "роц" (невысокие фигурки с большим основанием); "муп" (высокие фигурки с большим основанием).

Несущественными свойствами, но общими и постоянными для всех объектов класса мы сделали цвет и форму, так как исследования по детской психологии показали, что именно эти признаки являются наиболее значимыми для дошкольников, которые и были испытуемыми в нашем исследовании. В опытах участвовало 100 кубинских детей в возрасте от 6 лет до 6 лет 9 месяцев. Было построено пять экспериментальных серий, в каждой из которых участвовало 20 детей.

В первой серии опытов предметы каждого из четырех классов имели постоянно один и тот же цвет: "бат" всегда были красными, "дек" – синими и т. д.; форма была варьирующим признаком. Во второй серии опытов, наоборот, каждый класс предметов имел свою постоянную форму, а цвет был варьирующим признаком. В третьей серии опытов фигурки каждого класса имели постоянно одну и ту же форму, один и тот же цвет. Таким образом, в этих сериях или цвет, или форма, или цвет и форма вместе объективно были опознавательными признаками. Опираясь на них, можно было безошибочно отнести фигурку к тому или иному классу. Но, как было указано, эти признаки в ориентировочную основу действия распознания не включались. В четвертой серии каждый класс фигур имел свой цвет, но все Фигуры всех четырех классов были одной и той же формы (цилиндры). В пятой серии, наоборот, каждый класс предметов имел свою форму, но предметы всех классов были одного и того же цвета (красного). Таким образом, в

последних двух сериях фигурки имели и такие общие несущественные признаки, которые объективно могли быть опознавательными (цвет – в четвертой серии и форма – в пятой), и такие, которые опознавательными признаками служить не могли (форма – в четвертой серии и цвет – в пятой), так как были общими для фигур всех классов. Существенные признаки с самого начала были введены в содержание ориентировочной основы действия распознавания. При выполнении действия в материальной форме испытуемые пользовались данными им эталонами (мерками), с помощью которых устанавливали размеры основания и высоты фигурок и, опираясь на логическую схему подведения под понятие, определяли, относится ли данная фигурка к соответствующему классу предметов. Они получали также все необходимые указания о содержании операций, которые следовало выполнить, и о порядке их выполнения.

При выполнении материальной формы действия для половины испытуемых каждой группы (подгруппы А) создавались дополнительные условия, облегчающие выделение в фигурках общности цвета (формы): опознанные фигурки не убирались, их оставляли в поле восприятия испытуемых. Вторая половина каждой группы (подгруппы Б) не имела этих условий: опознанные фигурки убирались и испытуемые каждый раз воспринимали лишь ту фигурку, с которой работали.

После обучения испытуемым всех серий была дана одна и та же система контрольных заданий. Основными были задания на распознавание: а) новых фигур, у которых несущественны признаки, до сих пор общие и постоянные для предметов данного класса, менялись: вводились или цвета (формы), которые были характерны в процессе обучения для фигур других классов, или же такой цвет (форма), который вообще не встречался в обучающих экспериментах; б) фигур, обладающих тем же цветом (формой), что и фигуры данного класса, предъявлявшиеся в обучающих экспериментах, но не имеющих существенных (одного пли двух) признаков данного понятия. Задания давались в двух формах: непосредственное предъявление новы фигур и речевое описание их экспериментатором. Кроме того, испытуемым предлагались задачи на классификацию объектов и на составление описаний фигур данного класса.

Результаты исследования показали, что 42 процента испытуемых осознавали наличие постоянного цвета (или формы) в

предлагаемых им предметах, причем большинство из них обнаружило это при формировании уже первого понятия. Однако распознавание предметов по этим признакам при обучении имело место лишь в 65 случаях из 7420, что составляет 0,9 процента. Но и в этих случаях испытуемые использовали признаки не сами по себе, как опознавательные, говорящие о наличии у предмета других – определенной величины площади основания и высоты. Контрольная серия заданий испытуемыми всех групп и подгрупп Г1ыла выполнена успешно. Единичные ошибки, составляющие при распознавании фигурок при непосредственном предъявлении 2,6 процента, а при распознавании по описанию 5 процентов, были результатом не ориентировки на несущественные признаки, а результатом неправильного опознавания существенных свойств (неточности при измерении, неполный анализ описания и т. д.).

Из 100 детей только у трех встречались ошибки, связанные с ориентировкой на цвет или форму. Эти ошибки составляют 5–10 процентов от общего числа заданий, выполненных этими испытуемыми. Следует отметить, что большинство детей выполняло предложенные задания быстро и без малейших колебаний.

Таким образом, исследования показали, что обобщение идет не просто на основе общего в предметах – это необходимое, но еще недостаточное условие: *обобщение всегда идет лишь по тем свойствам предметов, которые вошли в состав ориентировочной основы действий, направленных на анализ этих предметов.*

Это означает, что управление обобщением познавательных действий и входящих в них знаний должно идти через построение деятельности обучаемых, путем контроля за содержанием ориентировочной основы соответствующих действий, а не путем лишь обеспечения общности свойств в предъявляемых объектах.

Указанная закономерность позволяет объяснить и те типичные дефекты в обобщении знаний, которые встречаются в практике обучения. Так, вернемся к случаям, когда учащиеся, постоянно воспринимая общую сторону у всех смежных углов в зрительном плане и получая указание на ее необходимость через определение понятия, тем не менее не включают ее в содержание обобщения. Эти факты объясняются тем, что признак "общая сторона" был заучен учащимися, но не ориентировал их при решении стоящих перед ними задач. Проведенный нами анализ школьных задач на применение понятия "смежные углы" показал, что во всех этих

задачах в условии давались прилежащие углы, т. е. углы, имеющие общую сторону. Таким образом, учащимся для получения ответа постоянно приходилось проверять лишь наличие одного признака: составляют ли эти углы в сумме 180°. Он и исчерпывал содержание ориентировочной основы действий учащихся. В силу этого содержание понятия "смежные углы" у многих учащихся ограничено только этим признаком ("Два угла, составляющие в сумме 180°"). "Общая сторона", не войдя в содержание ориентировочной основы действий, не вошла и в содержание обобщения.

Легко объясняются и те распространенные случаи, когда обобщение идет по общим, но несущественным признакам. Поскольку при школьном обучении ученику в лучшем случае задается состав признаков, на которые следует ориентироваться (через определение), но не обеспечивается ориентировка на них в процессе деятельности, эти признаки далеко не всегда входят в состав ориентировочной основы действия. Работающую ориентировочную основу в этих случаях учащиеся конструируют сами включая в нее прежде всего те характеристики предмета, которые лежат на поверхности. Вследствие этого обобщение идет не по признакам определения, которые являются общими и постоянными в предметах данного класса, а по случайным, несущественным.

Наоборот, как только система необходимых и достаточных признаков вводится в состав ориентировочной основы действия и обеспечивается систематическая ориентировка на них, и только на них, при выполнении всех предлагаемых заданий, обобщение идет по данной системе свойств. Другие общие свойства предметов, не вошедшие в состав ориентировочной основы действий испытуемых, никакого влияния на содержание обобщения не оказывают. Это, в частности, означает, что согласно полученным данным вариации несущественных свойств предметов вовсе не являются обязательными для получения обобщения по системе существенных; для этого достаточно лишь включения соответствующей системы существенных свойств в содержание ориентировочной основы действий человека. Итак, процесс обобщения на определяется непосредственно предметом действий, он опосредствован деятельностью субъекта – содержанием ориентировочной основы его действий.

Эта закономерность дает также возможность понять, как происходит дифференцировка свойств существенных и свойств только общих: человек отражает как существенные не все общие

свойства предметов, а только те, которые вошли в содержание ориентировочной основы его действий.

Проведенные исследования показали также, что существующее в детской психологии мнение о ведущей роли в обобщении у детей цвета и формы является верным лишь в стихийных условиях. В условиях управляемого формирования обобщение с самого начала идет по заданной системе признаков, которые могут быть и не наглядными. При этом наличие в предметах общих наглядных свойств не оказывает сколько-нибудь существенного влияния на ход и содержание обобщения.

Эти данные полностью совпадают с результатами, полученными на детях дошкольного и младшего школьного возраста другими исследователями (Айдарова, Давыдов, Эльконин). Принципиальное значение этих результатов состоит в том, что они меняют представление о возможностях детского возраста. Если процесс обобщения идет стихийно (или в значительной мере стихийно), то типичным оказывается обобщение по материалу (Гальперин), или эмпирическое обобщение (Давыдов). Если же этот процесс управляемый, то у детей данного возраста может быть получено полноценное обобщение по закономерностям (Гальперин), или теоретическое обобщение (Давыдов).

Для управления процессом обобщения важно знать основные качественные состояния этого процесса. К сожалению, они еще не выделены. Однако известно, что характер обобщения внутри материальной (материализованной) формы существенно отличается от обобщения в речевой форме. Главное отличие состоит в том, что в первом случае существенные для действия свойства объекта, выделенные в результате обобщения, используются только при наличии этих объектов, в неразрывной связи с ними. Все последующие формы действия как речевые создают условия для отрыва существенных свойств от внешних предметов, для превращения их как бы в самостоятельные объекты (Гальперин). Таким образом, хотя форма и обобщенность действия не связаны друг с другом причинно-следственными отношениями, каждая из них влияет на другую, обусловливает переход на следующую генетическую ступень.

Н. Ф. Талызина. Управление процессом усвоения знаний. Изд-во МГУ, 1975, с. 72–80.

*Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина*

## МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ

Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, были не только поняты, но и внутренне приняты им, т. е. чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании.

**Структура учебных мотивов.** Учебная деятельность всегда полимотивирована. В системе учебных мотивов переплетаются внешние и внутренние мотивы. К внутренним мотивам относятся такие, как собственное развитие в процессе учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного. Такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц, являются вполне естественными и полезными в учебном процессе, хотя их уже нельзя отнести полностью к внутренним формам учебной мотивации. Еще более насыщены внешними моментами такие мотивы, как учеба как вынужденное поведение; процесс учебы как привычное функционирование; учеба ради лидерства и престижа; стремление оказаться в центре внимания. Эти мотивы могут оказывать и заметное негативное влияние на характер и результаты учебного процесса. Наиболее резко выражены внешние моменты в мотивах учебы ради материального вознаграждения и избегания неудач.

Одной из основных задач учителя является повышение в структуре мотивации учащегося удельного веса внутренней мотивации учения.

**Классификация мотивов учения.** Здесь выделяют две основные группы мотивов.

1. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

а) мотивы, связанные с содержанием учения: ученика побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т. п.;

б) мотивы, связанные с самим процессом учения: ученика побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т. е. ребенка увлекает сам процесс решения, а не только получаемые результаты.

2. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

а) широкие социальные мотивы:

· мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями и т. п.;

· мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т. п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

б) узколичные мотивы:

· стремление получить одобрение, хорошие отметки (мотивация благополучия);

· желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей (престижная мотивация);

· отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей со стороны учителей, водителей, одноклассников (мотивация избегания неприятностей).

**Развитие внутренней мотивации учения.** Развитие внутренней мотивации учения происходит как сдвиг внешнего мотива на цель учения. Каждый шаг этого процесса является сдвигом одного мотива на другой, более внутренний, более близкий к цели учения. Поэтому в мотивационном развитии учащегося следует учитывать, так же как и в процессе обучения, зону ближайшего развития.

Развитие внутренней мотивации учения – это движение вверх. Гораздо проще двигаться вниз, поэтому в реальной педагогической практике родителей и учителей часто используются такие "педагогические подкрепления", которые приводят к регрессу мотивации учения у школьников. Ими могут быть: чрезмерное внимание и неискренние похвалы, неоправданно завышенные оценки, материальное поощрение и использование престижных ценностей, а также жесткие наказания, принижающая критика и игнорирование вниманием, неоправданно заниженные оценки и лишение материальных и иных ценностей. Эти воздействия обусловливают ориентацию ученика на мотивы самосохранения, материального благополучия и комфорта.

Сдвиг мотива на цель зависит не только от характера педагогических воздействий, но и от того, на какую внутриличностную почву и объективную ситуацию учения они ложатся. Поэтому необходимым условием развивающего сдвига мотива на цель является расширение жизненного мира школьника.

**Мотивация достижения.** Поведение, ориентированное на достижение, предполагает наличие у каждого человека мотивов достижения успеха и избегания неудачи. Другими словами, все люди обладают способностью интересоваться достижением успеха и тревожиться по поводу неудачи. Однако каждый отдельный человек имеет доминирующую тенденцию руководствоваться либо мотивом достижения, либо мотивом избегания неудачи. В принципе мотив достижения связан с продуктивным выполнением деятельности, а мотив избегания неудачи – с тревожностью и защитным поведением.

Преобладание той или иной мотивационной тенденции всегда сопровождается выбором трудности цели. Люди, мотивированные на успех, предпочитают средние по трудности или слегка завышенные цели, которые лишь незначительно превосходят уже достигнутый результат. Они предпочитают рисковать расчетливо. Мотивированные на неудачу склонны к зстремальным выборам, одни из них нереалистично занижают, а другие – нереалистично завышают цели, которые ставят перед собой.

После выполнения серии задач и получения информации об успехах и неудачах в их решении те, кто мотивирован на достижение, переоценивают свои неудачи, а мотивированные на неудачу, напротив, переоценивают свои успехи.

Мотивированные на неудачу в случае простых и хорошо заученных навыков (наподобие тех, что используются при сложении пар однозначных чисел) работают быстрее, и их результаты снижаются медленнее, чем у мотивированных на успех. При заданиях проблемного характера, требующих продуктивного мышления, эти же люди ухудшают работу в условиях дефицита времени, а у мотивированных на успех она улучшается.

Знание человеком своих способностей влияет на его ожидания успеха. Когда в классе имеется весь диапазон способностей, только учащиеся со средними способностями будут очень сильно мотивированы на достижение и (или) избегание неудачи. Ни у очень сообразительных, ни у малоспособных школьников не будет сильной мотивации, связанной с достижением, поскольку ситуация соревнования будет казаться или "слишком легкой", или "слишком трудной".

Что же произойдет, если классы будут организованы по принципу равного уровня способностей? Когда школьники с примерно одинаковыми способностями будут находиться в одном и том же классе, повысится и их интерес в достижении успеха, и тревожность

по поводу собственной несостоятельности. В таких классах повышается продуктивность деятельности у учащихся с сильной мотивацией достижения и слабой тревожностью. Именно эти учащиеся проявляют повышенный интерес к учению после перехода в гомогенные классы. В то же время ученики, у которых преобладает мотивация избегания неудачи, оказываются менее удовлетворенными в атмосфере большего соревнования в классе, однородном по способностям [19].

***Д. Б. Эльконин***

## СВЯЗЬ ОБУЧЕНИЯ И ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Успехи современной морфологии и физиологии мозга раскрывают перед нами картину грандиозной сложности строения и функционирования этого органа, органа онтогенетического развития поведения и психики.

Созревание мозга (миелогенез и цитодендрогенез) на каждом этапе онтогенетическго развития лишь открывает зону возможностей, которая значительно шире фактически реализуемых недостаточно управляемого в современных условиях процесса обучения. Выяснение возможностей обучения и органически с ним связанного психического, в частности умственного, развития детей – важнейшая задача всего комплекса наук, занимающихся изучением человека. Без преувеличения можно сказать, что прогресс человеческой культуры в значительной степени зависит от того, насколько удастся найти средства для сознательного управления процессами психического развития, использования всех возможностей развивающегося человека.

Задача данной работы состоит в том, чтобы представить основные результаты исследований, проводимых в этом направлении психологами, развивающими идеи Л. С. Выготского, который заложил основания теории исторического развития высших психических функций человека. Эта теория нашла продолжение в работах его сотрудников, учеников и последователей – А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина и других. В теоретических и экспериментальных исследованиях, посвященных историческому подходу к изучению психики человека, А. Н. Леонтьев показал общее значение присвоения человеком общественно-историчес-

кого опыта не только для формирования высших психических функций, но для всего психического развития человека. Исторический опыт человечества воплощен в произведениях человеческой культуры, в продуктах физического и духовного труда. Отдельный человек, для того чтобы подойти в своем онтогенетическом развитии к уровню, достигнутому человечеством, должен на протяжении детства присвоить общественный опыт, накопленный предшествующими поколениями, зафиксированный в предметах материальной и духовной культуры. Присвоение осуществляется в активной, действенной форме. "Это процесс, – пишет А. Н. Леонтьев, – в результате которого происходит воспроизведение индивидуумом исторически сформировавшихся человеческих способностей и функций... Формирующиеся у человека в ходе этого процесса способности и функции представляют собой психологические новообразования, по отношению к которым наследственные прирожденные механизмы и процессы являются лишь необходимыми внутренними (субъективными) условиями, делающими возможным их возникновение; но они не определяют ни их состава, ни их специфического качества" (1983, т. 1, с. 115–116).

Еще одну задачу указанных исследований мы видели в принципиальном изменении их стратегии, в переходе к экспериментально-генетическим исследованиям, к активному формированию психических процессов и способностей. Стратегия "поперечных срезов", господствующая до настоящего времени в исследованиях психического развития, позволяет лишь констатировать достигнутый уровень и внешнюю связь между отдельными этапами развития. Стратегия активного формирования – это создание экспериментальных моделей психического развития, а тем самым выяснение существенных условий управления ими. Указанные предпосылки – общие для исследований, результаты которых здесь излагаются.

Сотрудники А. В. Запорожца (НИИ дошкольного воспитания АПН СССР и НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР) провели многочисленные и разнообразные исследования процессов развития восприятия у детей раннего и дошкольного возраста. Не имея возможности даже кратко остановиться на всех эти исследованиях, опишем лишь два из них.

Л. А. Венгер и И. Д. Венев (1968) изучали развитие восприятия цвета у детей-дошкольников. Для установления наличного уровня восприятия цвета предлагались задачи: а) выбор объекта по образцу других объектов, различающихся по цветовому тону, светлоте

и насыщенности; б) размещение объектов в соответствии с заданным отношением светлот (образцом служили три объекта ахроматического ряда, а ребенок должен был построить такой ряд из объектов хроматического ряда различной светлоты и одинаковой насыщенности); в) выбор объектов по представляемому образцу (образец демонстрировался ребенку, затем убирался и лишь после этого предлагался набор образцов для выбора). В предварительных опытах было установлено, что наиболее успешно выполняется задание, требующее ориентировки на цветной тон; хуже – на светлоту; еще слабее на насыщенность; особенно низкий результат был получен в задании на отношение объектов по светлоте.

Экспериментальное обучение заключалось в том, что ребенку предлагали закрасить части контурного изображения теми же цветами, что и на образце. Для этого нужно было выбрать соответствующие карандаши из имевшихся в коробке и употребить каждый из них для закрашивания той или иной части изображения. Задание требовало от ребенка соотнесения цвета частей образца с цветом карандашей. Дошкольника обучали производить такое сопоставление во внешней и развернутой форме, используя промежуточное средство (эталон). В качестве последнего использовался листок бумаги, на котором ребенок пробовал карандаш, а затем примеривал листок к соответствующим частям рисунка для установления адекватности их цвета. В дальнейшем промежуточная проба устранялась, и ребенок переходил собственно к зрительному соотнесению цветовых образцов.

С каждым ребенком провели четыре занятия. Уже в ходе самих занятий стало очевидно, что количество правильно закрашенных участков резко возрастает. Для того чтобы выяснить, произошло ли улучшение общей ориентировки в цветах, детям предложили задания, выполнявшиеся в констатирующей части опытов. В табл. 1 приведены сравнительные данные (в %), полученные в опытах с детьми дошкольного возраста до и после обучения.

**Таблица 1**

| Возраст, лет | Выбор по цветовому тону и светлоте | | Выбор по цветовому тону и насыщенности | | Размещение по заданному отношению светлот | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | до | после | до | после | до | после |
| 3;0—4;0 | 60 | 100 | 36 | 77 | 15 | 83 |
| 4;0—5;0 | 58 | 100 | 47 | 81 | 25 | 100 |
| 5;0—6;0 | 89 | 100 | 76 | 100 | 58 | 100 |
| 6;0—7;0 | 92 | 100 | 76 | 100 | 76 | 100 |

Сравнение результатов, полученных до и после обучения, показывает, что способы сопоставления объектов, которые были приобретены детьми в ходе обучения, существенно повысили эффективность их ориентировки в цветах. Несмотря на сравнительную кратковременность обучения, эффект его оказался значительным. Дети 3–4 лет при специальном обучении достигают уровня, отмечаемого при стихийном развитии у 6–7-летних детей. Широкий перенос полученных умений на выполнение заданий, существенно отличающихся от учебных, является показателем того, что в результате обучения дети приобрели не частные умения, но обобщенный способ осуществления сенсорных действий.

Полученные данные свидетельствуют, что совершенствование восприятия цвета в гораздо большей степени зависит от обладания определенными способами сопоставления, нежели от чисто возрастных факторов, и что развитие восприятия цвета в дошкольном возрасте происходит на основе совершенствования сенсорных действий. Одновременно результаты эксперимента дают основания считать, что возможности ориентировки детей в цветах значительно шире, чем те, которые наблюдаются в условиях стихийного развития.

А. Г. Рузская (1966) изучала восприятие детьми дошкольного возраста геометрических форм. В первой серии опытов вырабатывалось различение геометрической формы двух фигур – треугольника и четырехугольника. Перед ребенком на столе помещались два реактивных ключа. Несколько дальше – игрушечный гараж с автомобильчиком. Над гаражом находился небольшой экран, на который экспонировались геометрические фигуры. При появлении треугольников ребенок должен был нажимать на левый ключ, четырехугольников – на правый. Правильный выбор подкреплялся тем, что из гаража выезжал автомобиль. После того как на одной паре фигур выработалась прочная дифференцировка, приступили к контрольным опытам. На той же самой установке экспонировались различные варианты обеих геометрических фигур (всего два варианта, которые экспонировались по 3–4 раза), и дети должны были различать в них искомые формы. Оказалось, что все испытуемые допускали большое количество ошибок; особенно много их было у младших участников экспериментов. После опыта выяснялось, как дети осознают свои действия, могут ли дать словесный отчет о появляющихся фигурах, их различии и сходстве. А. Г. Рузская установила, что перцептивные образы, формирующиеся в таких условиях обучения, недостаточно константны и обобщены и не обеспечивают решения более сложных задач.

В последующих экспериментах у детей формировали способы ознакомления с геометрическими формами. Испытуемым давали вырезанные из картона фигуры, которыми они могли манипулировать; многие дошкольники обнаружили довольно элементарные способы ознакомления с фигурами. В связи с этим в дальнейшем было предпринято специальное обучение детей способам ознакомления с объектом. Экспериментатор учила ребенка обводить пальцем стороны фигуры, следить за движениями руки глазами, сопровождать эти движения счетом. Обучение проводилось до того момента, когда ребенок мог безошибочно и самостоятельно выполнить некоторую систему движений и правильно посчитать прослеживаемые рукой и глазами стороны фигуры. После таких подготовительных упражнений переходили к опытам исходной серии; вырабатывали дифференцировку на одной паре фигур, а затем предъявляли контрольные формы.

**Таблица 2**

| Возраст, лет | До обучения | После обучения |
|---|---|---|
| 3;0—4;0 | 10 | 60 |
| 4;0—5;0 | 0 | 70 |
| 5;0—6;0 | 9 | 80 |
| 6;0—7;0 | 40 | 100 |

В табл. 2 представлены сравнительные результаты правильных решений до и после обучения (в %).

У детей всех дошкольных возрастов наблюдается резкое повышение количества правильных решений по сравнению с первой серией опытов. Большинство испытуемых не только правильно осуществляли двигательную реакцию, но и верно называли геометрические фигуры.

В обоих исследованиях обнаружилось, что овладение детьми эталонами цвета и геометрической формой и их использование для распознавания различных объектов проходят несколько этапов. Первоначально эталоны даются во внешнем материальном виде и действия по их использованию должны носить характер внешнего примеривания. Затем необходимость во внешних сенсорных мерках и внешних манипуляциях с ними отпадает, ребенок начинает оперировать уже сложившимися у него внутренними, представляемыми эталонами.

Анализ результатов исследований, подобных описанным, позволяет утверждать, что развитие восприятия происходит не спонтанно, а под влиянием обучения, в процессе которого ребенок овладевает специальным сенсорным опытом. Взрослые знакомят ребенка с выработанными человечеством системами музыкальных звуков, речевых форм, геометрических форм, спектров цветов и учат обозначать их с помощью языка. Ребенок усваивает систему общественно выработанных сенсорных эталонов и использует ее в своей перцептивной деятельности при анализе действительности.

Процесс сенсорного обучения может происходить и стихийно, но тогда он малопродуктивен. Если же удастся его организовать в соответствии с закономерностями формирования предметных действий, то обнаруживаются новые возможности, превосходящие те, которые реализуются стихийным воспитанием.

Другую группу исследований провели П. Я. Гальперин и его сотрудники (факультет психологии МГУ). Их работы посвящены формированию умственных действий и понятий, т. е. одной из центральных проблем формирования психических процессов – интериоризации. Эту проблему поставил еще Л. С. Выготский. Однако в его исследованиях лишь продемонстрирован факт превращения внешне опосредованных форм поведения во внутренние опосредованные формы.

В дальнейших разнообразных исследованиях по формированию умственных действий и понятий (грамматических, геометрических, арифметических и т. п.) были раскрыты основные и необходимые этапы интериоризации. Схематически этот процесс может быть представлен как переход от внешней материальной формы действия к его громкоречевой форме и, наконец, к форме внутренней речи или умственной форме. Такие преобразования происходят со всяким новым действием. Однако не всякие действия, даже преобразованные во внутренние, разумны и сознательны, достаточно обобщены и переносимы в различные условия своего осуществления. Как показал экспериментальный и теоретический анализ, в основе всякого действия лежит определенная ориентировочная основа. Это те реальные признаки и свойства вещей, которые учитываются в непосредственном действии, на которые осознанно или не осознанно фактически ориентируется субъект, производящий действие с предметом. Естественно, что уровень реального действия находится в прямой зависимости от содержания его ориентировочной основы, образа предмета и условий, в которых происходит его преобразование.

Формирование полноценных действий по преобразованию действительности в значительной степени определяется формированием достаточно полной и необходимой ориентировочной основы, выделением и обобщением тех параметров и свойств вещи, ориентируясь на которые только и можно произвести их преобразования.

Рассмотрим кратко, как происходит такое выделение отдельных параметров вещей и к какому результату в отношении умственного развития оно приводит. Л. Ф. Обухова (1972) изучала процесс формирования представления об инвариантности у детей дошкольного возраста. В известной мере это исследование (как и ряд других) было "спровоцировано" работами Ж. Пиаже и его сотрудников. Ими был установлен феномен отсутствия у детей "принципа сохранения количества" (объема, массы и т. п.). Типичная задача, при которой этот феномен выступает достаточно отчетливо, заключается в следующем: в два одинаковых прозрачных сосуда наливают одинаковое количество слегка подкрашенной воды и ребенка спрашивают: "Где больше воды – здесь или здесь?" Ребенок уверенно отвечает: "Воды одинаково". Тогда у него на глазах воду из одного сосуда переливают в третий, более широкий (или узкий) сосуд и снова спрашивают: "А теперь где больше воды – здесь или здесь (в прежнем или новом сосуде)?" И большинство детей утверждает, что воды стало неодинаково. Подобный опыт можно провести, используя самые различные материалы и способы, но результат остается постоянным. Интересно отметить, что никакое прямое обучение, направленное на изменение представлений детей, не меняло проявлений данного феномена.

П. Я. Гальперин предположил, что в основе указанного феномена лежит неразделенность для ребенка различных параметров внутри одной и той же вещи. Для ребенка на этом уровне развития различные свойства вещи не разделяются и не сопоставляются как параметры: форма вещи не отделяется от ее размера, видимый размер – от действительного объема, объем – от количества вещества, вещество – от веса. Все эти свойства принадлежат вещи одинаково, и каждое изменение относится ко всей вещи в целом. Следовательно, для преодоления глобального отношения к вещи необходимо выделить ее параметры. Выделение таких параметров и установление того, какова при этом будет судьба феноменов, открытых Пиаже, и составляли задачу исследования Л. Ф. Обуховой.

Разделение параметров вещей – дело не легкое, и это потребовало особым образом организованного обучения. Для каждого

параметра (объема, длины, площади, веса) было необходимо выработать свои особые меры; научить ребенка правильно их откладывать и отмечать каждое откладывание особой меткой (например, фишкой), сопоставлять полученные таким образом множества меток друг с другом; наконец, показать, что одну и ту же вещь можно измерять по разным параметрам. Каждому из этих действий необходимо ребенка научить, ибо только в результате обучения происходит разделение параметров внутри вещей и преодоление их глобальной связности внутри вещи. Мы не будем останавливаться на принципах такого обучения. Для нас важно, что после обучения, после того как дети стали постоянно обращаться к освоенному ими отмериванию и сравнению, они давали правильные ответы в самых трудных задачах Пиаже – у них формировалось представление об инвариантности. Феномены Пиаже преодолевались. Тем самым ребенок поднимался в своем развитии на более высокую ступень. В условиях стихийно складывающегося или неправильно построенного обучения формирование представления об инвариантности происходит значительно позже, за пределами дошкольного детства. Таким образом, и в этой сфере возможности детей оказались значительно шире, чем те, которые констатировались при обычной стратегии исследования.

Еще одно направление исследований, проводившихся под руководством Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова (НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР), было направлено на выяснение возможностей усвоения знаний и умственного развития у младших школьников – от 7 до 10 лет. Отличие этих исследований от ранее описанных заключается в том, что они осуществлялись в специальной школе с целыми классами и проводились систематически на протяжении ряда лет с одними и теми же детьми.

В традиционной дидактике общепризнано, что своеобразие начального обучения, – в отличие от последующего, – прежде всего состоит в его конкретно-описательном, конкретно-эмпирическом содержании. Это представление опирается на многочисленные исследования, в которых мышление детей данного возраста характеризуется как наглядно-образное, т. е. ученикам начальных классов доступно выделение и обобщение только внешних, непосредственно воспринимаемых свойств предметов, а их умственные операции конкретны (по терминологии Ж. Пиаже). Если такая характеристика верна, то тем самым ограничиваются возможности внесения в начальное обучение собственно теоретического содержания.

До последнего времени исследование особенностей интеллекта детей проводилось в большинстве случаев в рамках уже сложившейся системы обучения. В таких условиях можно лишь констатировать наличный уровень умственного развития, но нельзя раскрыть новые возможности интеллекта, а тем самым ответить на вопрос об источниках и закономерностях его формирования. Чтобы исследовать формирование новых возможностей детей, необходимо коренным образом изменить содержание усваиваемого, предложить для усвоения более глубокое содержание. Построение новых, экспериментальных программ с более глубоким содержанием, в которых раскрывались бы основные внутренние отношения изучаемой области действительности, и организация усвоения этого содержания стали методом исследования по выявлению новых возможностей усвоения и связанного с ним умственного развития младших школьников.

Каждая наука имеет дело с внутренними отношениями свойств вещей, скрытыми от непосредственного восприятия. Раскрытие ребенку предмета той или иной науки должно опираться на репрезентацию ему общих и фундаментальных отношений, лежащих в основе всех конкретных явлений, изучаемых данной научной дисциплиной. Сколь ни странным кажется на первый взгляд сказанное, но именно такие отношения наиболее доступны детям. Для их раскрытия ребенок должен выполнить особые действия по изменению вещей – действия, посредством которых изучаемые свойства и их отношения становятся явными и могут быть фиксированы в форме пространственно-графической или знаково-символической модели.

Нахождение детьми действий по изменению вещей и по фиксации раскрываемых при этом свойств и отношений в форме моделей само является особой исследовательской задачей, которую мы решаем по ходу конструирования экспериментальных программ и их реализации в обучении. Под руководством педагога дети овладевали действиями, во-первых, по изменению вещей и, во-вторых, по фиксации и форме моделей выявляемых свойств и их отношений. Действия выполнялись сначала во внешней форме, а затем постепенно интериоризировались, становились умственными. В результате младшие школьники овладевали методом выделения свойств, относящихся к изучаемой сфере действительности, и уже без развернутых действий, как бы непосредственно "видели" в вещах искомые свойства и отношения.

Раскроем это на примере усвоения грамматики родного языка и математики.

С 8 лет (2 класс) учащиеся приступают к изучению систематического курса морфологии. Задача первого раздела курса состоит в том, чтобы сформировать у школьников собственно лингвистический подход к слову как сановному элементу языка. Содержание этого раздела должно помочь детям раскрыть фундаментальное функциональное отношение между формой слов и их значениями. Учащиеся прежде всего овладевали начальной формой лингвистического анализа, и, таким образом, все конкретные знания о строении языка становились результатом собственной работы детей.

Связь между грамматической структурой и системой передаваемых сообщений дети впервые обнаруживали, начиная сознательно изменять форму слова и одновременно прослеживая, как это отражается на значении. Изменяя слово, ребенок производил в нем одновременно определенный семантический и формальный "сдвиг". Отдельные значения, входившие в целое слов и ранее скрытые в нем, теперь начинали функционально проявлять себя, вследствие чего и могли быть выделены. Образовав первую пару форм слова, ребенок далее сравнивал их по "буквам" и по значению. Такое последовательное сопоставление элементов ряда приводило к выделению отдельных структурных элементов слова и выяснению их функционального значения.

Благодаря действию сравнения ребенок выделял отношение формы слова и его значения. Одновременно с действиями изменения и сравнения дети учились выполнять своеобразное моделирование открываемых ими отношений в форме пространственно-графических схем. Схема состояла из последовательно расположенных квадратиков, каждый из которых обозначал определенную морфему. От каждого квадратика отходили стрелки с указанием на то, носителем каких сообщений является или может стать данная морфема. Такая схема, показывающая внутренние отношения между морфологической структурой слова и сообщениями, – материальная форма абстракции от конкретного вещественного значения слова.

Выполнение детьми действий по изменению и сравнению слов, по составлению схем-моделей, а затем постепенное включение в анализ все новых и новых категорий языка, установление сходства и различия между ними по характеру передаваемых значений и особенностям морфологической структуры приводили к тому, что учащиеся овладевали способами лингвистического анализа. В

конце концов они как бы непосредственно и без предварительных внешних действий выделяли в каждом слове внутренние отношения между его формой и системой передаваемых сообщений. Классификация слов по отдельным категориям языка, распознавание форм одного слова и родственных слов, связь между различными их категориями, полисемия морфем в словах различных категорий – все это выступало в виде частных проявлений основной и всеобщей характеристики слова как коммуникативной единицы языка на основе ориентировки ребенка в фундаментальных отношениях между формой слова и системой передаваемых им сообщений.

По ходу работы детям для самостоятельного решения предлагались всевозможные лингвистические задачи, выполнение которых служило одним из показателей формирования у младшеклассников правильных понятий о слове и овладения ими основными способами анализа лингвистического материала. Используемые задачи весьма разнообразны – от классификации слов по категориям языка до относительно сложного определения грамматического строя чужого языка.

Приведем пример выполнения детьми одной сложной задачи. Школьникам 8 лет предъявляли слова искусственного языка, по строению совершенно не похожего на их родной (с параллельным переводом на родной язык). Словам придали значения имен существительных, глаголов и прилагательных. Задача состояла в том, чтобы сначала составить "грамматику" незнакомого языка, а затем образовать от нового, искусственного корня все возможные в этом языке слова.

Затем дети производили запись грамматических правил словообразования и словоизменения в этом языке и, наконец, запись системы слов, образованных каждым испытуемым на основе исходного слова. Большинство детей успешно справились с задачами (процент правильных решений колебался от 88 до 95).

В процессе обучения мы наблюдали большой интерес детей к языку, к его теории и законам. Уроки грамматики, которые обычно скучны и не вызывают у учащихся этого возраста особого энтузиазма, стали любимыми занятиями.

Задача экспериментального обучения математике заключалась прежде всего в том, чтобы выяснить, могут ли дети 7 лет усвоить основные фундаментальные отношения величин, лежащие в основе школьного курса математики. В традиционной программе по

арифметике обычно начинают с числа, связывая с цифрой-числом определенное количество единичных предметов. В этих условиях общие отношения величин затемняются конкретными отношениями между числами. Число при этом выступает не как отношение, а как абсолютное выражение количества единичных предметов. В дальнейшем преподавании при переходе к дробям и пропорциональным величинам такое представление о числе приходится перестраивать, что вызывает серьезные трудности.

Экспериментальная программа математики начиналась с выяснения основных отношений между величинами. Это была математика "без чисел". С первых дней пребывания в школе дети прежде всего овладевали действиями, благодаря которым можно обнаруживать такие параметры в вещах, которые имеют характер величин (длину, объем, вес). Они знакомились с приемами сравнения однородных величин и со способами записи его результатов.

Известно, что сравнение величин позволяет обнаружить либо их равенство, либо неравенство (больше, меньше). Вначале дети изображали результаты сравнения рисунками в своих тетрадях. Затем они учились изображать результаты сравнения в форме определенного соотношения линий, нарисованных в тетради. Так, если надо было привести результаты сравнения предметов по весу, когда один из них был легче другого, то дети рисовали две линии – слева короткую, справа более длинную и ставили между ними знак больше или меньше. От такой формы записи отношений учащиеся постепенно переходили к их записи формулами, в которых результаты сравнения фиксировались с помощью букв и знаков равенства и неравенства. Совершившийся переход имеет принципиальное значение, так как отношения стали выделяться как особый предмет рассмотрения.

На этой основе становилось возможным переходить к выяснению возникающих отношений между величинами при изменении самих величин (их увеличения или уменьшения), прослеживать превращение равенств в неравенства и обратно и постепенно приступать к решению простейших задач на отношения между величинами.

В результате дети еще до введения чисел знакомились с основными свойствами отношений величин (обратимость, транзитивность, монотонность). Экспериментальное обучение показало, что детям 7 лет еще до знакомства с числовыми характеристиками объектов вполне доступны буквенная символика и буквенные формулы как средства описания отношений величин и их свойств. Введение

буквенной символики позволяет выделить отношения между величинами как особый объект рассмотрения и вместе с тем создает предпосылки для более раннего формирования способности к теоретическому рассуждению. Это служит толчком к развитию интеллектуальных потенций ребенка и вместе с тем предпосылкой для усвоения последующих разделов экспериментальной программы.

Мы не имеем возможности полностью описать ход обучения и усвоения всей экспериментальной программы на протяжении четырех лет. Остановимся только на некоторых узловых вопросах.

Понятие о числе осваивалось на основе знакомства с отношениями величин, выступало как способ выражения отношения двух величин, из которых одна принята за мерку. Измеряя одну и ту же величину разными мерками, дети устанавливали, что число есть отношение. Один мальчик очень хорошо выразил это, сказав: "Бывает так, что число два равно числу десять, а бывает и так, что число два больше числа десять". Сказанным он хотел выразить, что число само по себе еще ничего не говорит о величине и что все зависит от того, отношение какой меры к величине оно выражает. Для выяснения того, насколько освоено понятие о числе как отношении, учащимся были предложены задачи, в которых они должны были проявить свою ориентировку в отношениях чисел и величин. Успешно справившись с заданиями, наши первоклассники обнаружили способность к построению довольно сложной системы умозаключений, к выполнению таких операций, которые, как можно полагать, относятся к формальному уровню (по терминологии Ж. Пиаже).

После того как дети освоили представление о числе как отношении, вводилось изображение чисел на числовом луче. Ученики производили на нем операции с числами, обнаруживая готовность к овладению отрицательными величинами.

Естественно, что такая подготовка создавала возможность для совершенно иного введения способов решения задач. Уже в 1 классе дети решали задачи посредством составления буквенных формул. Во 2 классе они составляли буквенные формулы по ходу решения довольно сложных задач. Подобное решение принципиально отличается от обычного тем, что в нем ясно выражена ориентация на отношения величин, представленные в условии задачи.

В современной методике преподавания математики дебатируется вопрос о возможности введения решения задач при помощи составления уравнений. Опыт нашего экспериментального обучения дает на этот вопрос однозначный ответ. Дети 8–10 лет вполне

способны понять и использовать механизм уравнений при решении задач как с конкретно-числовыми, так и буквенными данными.

Представленные материалы по экспериментальному обучению младших школьников свидетельствуют, что интеллектуальные возможности детей, формируемые в экспериментальном обучении, значительно шире, нежели в условиях обычного обучения. Для развития интеллектуальных возможностей необходимо находить новое содержание, значительно более близкое к современным научно-теоретическим представлениям, и, главное, те способы действий с предметами, которые помогают самим детям открывать скрытые от непосредственного восприятия свойства и отношения, фиксировать их в адекватных пространственно-графических или знаковых моделях.

Представленные в этом сообщении материалы показывают, что во всех детских возрастах и в отношении многих психических процессов (от элементарных сенсорных процессов и до сложных интеллектуальных действий) дети обладают значительно большими возможностями усвоения и связанного с ним психического развития, чем принято думать [19, с. 78–93].

***Д. Б. Эльконин***

## О СТРУКТУРЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Психическое развитие детей происходит в форме усвоения. Все то, что появляется у детей в ходе их психического развития, в "идеальной" форме дано им в социальной действительности как источнике развития и может стать их достоянием только через усвоение.

Усвоение как всеобщая форма, в которой происходит процесс психического развития ребенка, имеет некоторые общие особенности. Так, характеристика усвоения как аналитико-синтетической деятельности есть его общая особенность. Она действительна для всех этапов детского развития. Однако на каждом этапе развития ребенка усвоение имеет и свои специфические особенности, которые определяются двумя взаимосвязанными моментами. Во-первых, содержанием усваиваемого и, во-вторых, тем, в какую деятельность ребенка включен сам процесс усвоения.

Хороший пример принципиального изменения процессов усвоения в ходе развития ребенка – усвоение языка. То, что овладение речью происходит в форме усвоения ребенком языка, не подлежит в настоящее время никакому сомнению. Хорошо известно также и то, что в раннем детстве и в дошкольном возрасте ребенок настолько усваивает язык, что он становится полноценным средством общения и познания.

Исследования показывают, что процесс усвоения языка в разные периоды развития принципиально меняется. В раннем детстве усвоение непосредственно включено в процесс общения и совместной со взрослыми предметной деятельности. Этим определяется как содержание усваиваемых форм языка (программа усвоения), так и сам процесс усвоения. При переходе к дошкольному возрасту в связи с возникновением новых отношений со взрослыми и видов деятельности меняется и содержание усваиваемого, и сам процесс усвоения. Впервые в игре, благодаря называнию ребенком предметов другими именами, возникает отделение слова от предмета и значения слова от его звуковой формы; впервые речь взрослых приобретает характер образца для воспроизведения. Процесс усвоения языка, однако, и в этот период еще не выделен в самостоятельный.

Аналогичным образом происходит процесс усвоения не только языка, но и предметных действий. До настоящего времени в детской психологии выделены следующие формы усвоения: в ходе непосредственного общения и совместной деятельности ребенка со взрослыми, в процессе игры и при решении практических задач.

Переход к школьному обучению знаменует собой коренное изменение содержания и процесса усвоения. Усвоение принимает новую форму – форму учебной деятельности.

Целостная учебная деятельность, ее объективная структура и закономерности формирования до сих пор почти не изучались психологами. Имеется ряд исследований, посвященных частным, хотя и важным сторонам учебной деятельности. В связи с этим можно указать на исследование мотивов учебной деятельности (Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, 1951), оценки (Б. Г. Ананьев, 1980) или на изучение проблемы сознательности учения (А. Н. Леонтьев). Но в этих работах не раскрыты ни объективная структура учебной деятельности, ни процесс ее формирования, ни ее ведущая роль в психическом развитии младших школьников.

В психологии возникло положение, при котором учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте оказалась вне сферы исследований, и изучение психического развития в этом возрасте часто оставалось еще чисто функциональным. Процессы развития детского мышления, памяти, восприятия, наконец, личности младших школьников проводились безотносительно к их ведущей деятельности.

Причин такого положения много. Одна из них заключается в том, что исследование процессов усвоения детьми отдельных учебных предметов или разделов их программ, господствующее в педагогической психологии, подменило собой изучение объективных особенностей учебной деятельности и законов ее формирования. Но оказалось, что знание процессов усвоения не может осветить многих вопросов психического развития младших школьников (например, даже в столь узкой сфере, как их умственное развитие).

Так, в учебниках по возрастной и педагогической психологии указывается на произвольность процессов памяти и мышления как на основное новообразование в умственном развитии детей младшего школьного возраста. Откуда же возникает эта произвольность, если ей как таковой прямо дети не учатся. На этот вопрос знание процессов усвоения не отвечает, да и не может ответить, так как процесс усвоения абстрагирован из всей учебной деятельности ребенка.

Необходимость специального изучения учебной деятельности становится еще более ясной в свете разработки проблемы формирования личности младших школьников. До сих пор не решен вопрос о предпосылках перехода ребенка в подростковый возраст и развития на этом этапе самосознания, а они, как известно, возникают в младшем школьном возрасте. Очевидно, что переход связан не просто с накоплением у детей знаний или приемов мышления.

Школа с определенным содержанием усваиваемых в ней знаний есть исторически сложившаяся форма организации учебной деятельности детей. Школа стала возможной на основе возникающей в развитии ребенка потребности в учебной деятельности как особой форме его связи с обществом, в котором он живет. Вместе с тем история школы знает и такие примеры, когда она строилась не на организации учебной деятельности детей, а на основе усвоения ими конкретных и частных приемов усложняющихся жизненно практических задач. Наша современная школа должна достичь

наиболее эффективной общественной формы организации учебной деятельности детей. Однако для этого необходимо знать ее природу и закономерности формирования учебной деятельности.

Учебная деятельность с самой существенной стороны характеризует вполне определенный период психического развития ребенка – период, относящийся к его младшему школьному возрасту. Но даже при наличии соответствующих предпосылок учебная деятельность возникает у ребенка не сразу. Ребенок, только что пришедший в школу, хотя и начинает обучаться под руководством учителя, но еще не умеет учиться. Учебная деятельность формируется в процессе обучения под руководством учителя. Ее формирование выступает важнейшей задачей обучения – задачей не менее важной, чем усвоение знаний и навыков.

Опираясь на ряд теоретических положений, разработанных ранее в детской психологии, лаборатория психологии детей младшего школьного возраста НИИ психологии АПН РСФСР в 1959/60 учебном году начала изучать учебную деятельность с целью выявления ее структуры, закономерностей формирования и связи с психическим развитием младших школьников. На первом этапе исследования была поставлена задача провести первоначальную разведку в этой малоизученной области, составить предварительное представление о структуре учебной деятельности и разработать гипотезу о процессе ее формирования и связях с психическим развитием младших школьников.

Первый вопрос, возникший перед лабораторией, был, связан с методом исследования и с его организацией. С самого начала стало ясно, что основным методом может быть только метод активного формирования учебной деятельности школьников. Вместе с тем очевидно и то, что исследование не может ограничиваться каким-либо одним небольшим участком обучения. Если при изучении процесса усвоения какого-либо понятия исследователь вправе ограничиваться только тем участком программного материала, на котором сосредоточено усвоение этого понятия, то при изучении учебной деятельности это исключается. Мы не могли ограничить себя изучением ни отдельного отрезка обучения, ни отдельного учебного предмета.

Процесс формирования учебной деятельности очень длительный и происходит на всех учебных занятиях. Нельзя формировать учебную деятельность на занятиях арифметикой и не формировать ее на уроках родного языка. Необходимо охватить процесс обучения в целом и по всем основным учебным предметам. Таким

образом, определился основной метод исследования – длительного формирующего эксперимента, охватывающего в главном и основном весь процесс обучения младших школьников.

В связи со сказанным перед нами встала задача создать специальную школу, в которой было бы возможно экспериментально строить процесс формирования учебной деятельности детей с момента поступления их в 1 класс. Ею стала московская школа № 91 (Д. Б. Зльконин, 1960). Сотрудники указанной лаборатории под нашим руководством начали разрабатывать экспериментальные программы по математике, русскому языку и труду для начальных классов, а также создавать соответствующие методы обучения младших школьников по этим программам.

Мы изучали не только процесс усвоения детьми перечисленных предметов и его эффективность, но и то (что было для нас не менее важно), какие возможности для формирования учебной деятельности открываются при таком изменении процесса обучения (Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников, 1962).

Общий итог этой части исследования следует обозначить так: при существенной реорганизации методики обучения можно добиться значительного повышения его эффективности со стороны как объема, так и качества усвоения. Но нам удалось получить материалы, позволяющие представить общую структуру учебной деятельности и выделить ее основную единицу.

Оказалось, что важным компонентом учебной деятельности выступает учебная задача. Более близкую характеристику можно дать путем ее сравнения с конкретно-практической задачей. Так, при решении практической задачи учащийся как субъект добивается изменения объекта своего действия. Результатом такого решения становится некоторый измененный объект. При решении учебной задачи учащийся также производит своими действиями изменения в объектах или в представлениях о них, однако его результат – изменение в самом действующем субъекте. Учебная задача может считаться решенной только тогда, когда произошли заранее заданные изменения в субъекте.

Конечно, и при решении практической задачи также происходят изменения в действующем субъекте. Более того, вне процесса изменения субъектом предметной действительности не могут произойти никакие изменения в самом субъекте. Поэтому учебная деятельность – это обязательно деятельность предметная, вносящая изменения в предметы. Однако ее цель и результат не изме-

нения, произведенные в предметах, а заранее заданные изменения в самом субъекте.

Особенность практической задачи состоит в том, что при ее решении конкретные единичные предметы, с которыми действуют субъект и в которые он вносит изменения, и есть объекты его действий. В учебной задаче дело обстоит существенно иначе. При ее решении конкретные единичные предметы, с которыми действует субъект и в которые он вносит изменения своими действиями, не есть объекты его действий. Объектом учебных действий является то, как следует вносить подобные изменения в предметы. Объект учебного усвоения не предметы, с которыми действует субъект и не их конкретные свойства, а сами способы изменений этих предметов.

Такое несовпадение предметного содержания практических действий с объектом собственно учебных действий рельефно проявляется, например, при неправильном использовании детьми счетного дидактического материала. Так, после показа учителем некоторого арифметического действия дети начинают выполнять его на палочках или кубиках. Подравнивая их, выстраивая в ряды и перемещая в пространстве, они-превращают их в предмет практического манипулирования, тем самым подменяя учебную задачу практической. В начальных классах детям часто предлагается такой наглядный материал, конкретные предметы которого выступают для ребенка в качестве не того, на чем он учится определенным способам действия, а того, с чем он действует. Это и создает объективные условия для подмены учебных задач практическими, для значительного снижения уровней всей учебной деятельности детей.

Различение практических и учебных задач позволило нам поставить вопрос о содержании учебной задачи. Решение учебной задачи направлено на усвоение или овладение школьниками способами действий. Иногда способом действий называют отдельный прием, иногда совокупность определенным образом связанных приемов, иногда общий метод действий. Мы же называем способом действий конкретное действие с материалом, заключающееся в таком его расчленении, которое определяет все последующие отдельные приемы и этапность их осуществления.

Так, при обучении детей сложению с переходом через десяток в качестве способа выступает конкретное действие – разложение второго слагаемого на две части, из которых одна заполняет пер-

вое слагаемое до 10, а другая прибавляет к десятку. При решении задания "7+8" основное действие – разложение числа "8" на "3" и "5" – и есть то действие, которое по отношению ко всему сложению с переходом через десяток выступает как его способ. Способу действия можно учить вне всего и до выполнения собственно действия. Результаты экспериментального обучения свидетельствуют, что овладение школьниками прежде всего способом действия существенно облегчает им последующее усвоение всего целостного действия.

Такое понимание способа действий как содержания учебной задачи, ее цели очень близко к описанной П. Я. Гальпериным ориентировочной основе предстоящего действия, т. е. нахождение в предмете тех его частей и свойств, с которыми должно совершаться последующее действие, и является его способом. Самостоятельное указание цели урока в форме "Мы будем учиться решать задачи или примеры" или "Сегодня мы будем знакомиться с новым звуком и буквой" не приводит к выделению перед учащимися учебной цели. Выделение способа действия в качестве содержания цели учебной задачи в конкретной методике преподавания предполагает: во-первых, выявление для данного раздела программы и связанных с ним практических задач подлежащего усвоению способа действий; во-вторых, нахождение специальных приемов репрезентации перед учащимися этого способа и необходимости овладения им, т. е. постановки перед учащимися учебной цели (не словесно формулируемой цели, а того способа действия, который нужно усвоить).

Следующий компонент учебной деятельности – учебные действия школьников, выполняя которые они осваивают предметный способ действия. Независимо от того, как им задается способ действия (учителем или они обнаруживают его сами), учебные действия по его освоению начинаются с того момента, когда выделен образец. В чем заключаются действия детей по овладению способом действия?

Обычно говорят, что ребенок слушает объяснения учителя или наблюдает за показом учителя, или, наконец, шаг за шагом повторяет действия под его диктовку. Такое описание процесса освоения образца – чисто внешнее. Существенно важно не то, на работу какого анализатора опирается действие усвоения, а то, каково оно по содержанию, что должно получиться в его результате. Можно предположить, что при прослеживании за образцом действия у

ребенка возникает предварительный образ или представление о том, как производится данное действие. На этой основе идет дальнейшее освоение, заключающееся в воспроизведении действия. Без воспроизведения невозможно никакое освоение действия. Производимые ребенком действия по составлению предварительного представления о способе действия и по его первоначальному воспроизведению есть собственно учебные действия.

Здесь наблюдается определенное противоречие, заключающееся в том, что образец способа действия может быть точно воспроизведен только при тождестве конкретного предметного содержания, на котором создавался образец и на котором он воспроизводится. Например, если образец давался на примере "8+4", то он должен воспроизводиться на том же примере. Если же вслед за показом этого образца ребенку предлагается другой численный пример, то прямое копирование образца не приведет к составлению ребенком правильной ориентировочной основы для предстоящего действия. Теперь новое число должно быть разложено не на прежние, а на другие числа. Правильно или неправильно произведет ребенок это разложение второго слагаемого, все равно для установления этого оно должно быть сопоставлено с образцом, т. е. должно быть произведено специальное действие, которое мы назвали учебным действием контроля.

Деиствие контроля состоит в сопоставлении воспроизводимого ребенком действия и его результата с образцом через предварительный образ. Прямое наложение на образец невозможно потому, что образец, данный учителем (даже если он и находится перед глазами ребенка), – всегда лишь единичный случай усваиваемого способа действия, и как таковой он никогда не может совпадать со столь же единичным случаем произведенного ребенком действия. Поэтому образец способа действия должен содержать в себе опорные точки, на основе сопоставления с которыми может быть произведено действие контроля до того, как осуществлено то искомое действие, ради которого применялся данный способ.

Укажем такие опорные точки для контроля применительны арифметическому сложению. Разложение второго слагаемого произведено правильно лишь в том случае, если одна из выделенных частей (первая) дает в сумме с первым слагаемым число 10. Это число выступает тем ориентиром, через сопоставление с которым может быть проконтролирована правильность применения способа действия, т. е. правильность составленной ребенком ориентиро-

вочной основы предстоящего действия. Если же разложение числа проделано неправильно, то ребенок возвращается к образцу, находит, какие опорные точки в нем не были выделены, и воспроизводит действие вторично. Важно, что контроль возвращает ребенка к образцу и вносит коррективы в представление о нем, уточняет его. Контроль есть в конечном итоге действие по сопоставлению представления о предстоящем действии с непосредственно данным его образцом. Благодаря этому учебному действию происходит окончательное овладение ребенком усваиваемым способом.

Мы придаем действию контроля в процессе решения учебной задачи особое значение. По нашему предположению именно оно характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс. Произвольность учебной деятельности определяется наличием не столько намерения нечто сделать и желанием учиться, сколько (и главным образом) контролем за выполнением действий в соответствии с образцом.

Мы идем еще дальше, полагая, что формирование произвольности основных психических процессов в младшем школьном возрасте, становление произвольности умственных действий детей существенно определяются именно степенью произвольности учебной деятельности. Последняя уже зависит от уровня сформированности входящего в нее действия контроля. Это открывает перспектив раскрытия психологического механизма, лежащего в основе ведущего значения учебной деятельности для всего психического развития младших школьников, в том числе и для умственного.

Значение обучения для психического развития не исчерпывается эффектом, связанным с его "материальным" содержанием. Более того, оно определяет только одну сторону процесса психического развития – количественное накопление. Приемы мышления от самых конкретных до самых общих усваиваются ребенком лишь в ходе овладения им этим содержанием. Однако умственное развитие ребенка сводится не только к количественному накоплению новых и все более сложных мыслительных операций. В ходе обучения возникает новое качество всех этих процессов. Это качество управляемости, произвольности, подчиненности субъекту, производящему операции. Оно возникает не как прямое следствие усваиваемого "материального" содержания, а определяется объективным составом той деятельности, внутри которой проходит

процесс усвоения, в частности наличием в учебной деятельности специального контроля производимого действия.

Кратко охарактеризуем еще один компонент учебной деятельности – оценку ребенком степени усвоения. Благодаря действию оценки ребенок определяет, действительно ли им решена учебная задача, действительно ли он овладел требуемым способом действия настолько, чтобы в последующем использовать его при решении многих частных практических задач. Но тем самым оценка становится ключевым моментом при определении, насколько реализуемая школьником учебная деятельность оказала влияние на него самого как субъекта этой деятельности. В практике обучения именно данный компонент выделен особенно ярко. Однако при неправильной организации учебной деятельности оценка не выполняет всех своих функций.

Специальное рассмотрение учебной деятельности показало, что она состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов: 1) учебная задача, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия; 2) учебные действия, которые есть действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное воспроизведение образца; 3) действие контроля, которое состоит в сопоставлении воспроизведенного действия с образцом через его образ; 4) действие оценки степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте.

Такова структура учебной деятельности в ее развернутой и зрелой форме. Однако такой она становится лишь на определенном этапе своего формирования. Наблюдения показывают, что в самом начале своего формирования учебная деятельность школьника далека от этой формы. Иногда в ней ясно выделена для ребенка только оценка; в некоторых случаях представлены образец и действия контроля. Это зависит от конкретного содержания усваиваемого материала и организации процесса обучения.

Например, при первоначальном обучении чтению чрезвычайно затруднено выделение и репрезентация ребенку основного способа чтения слога. Поэтому усилия методистов были направлены на выделение этого способа и на поиск приемов репрезентации его образца ребенку. При обучении письму ясно выделяются элементы контроля, а обучение арифметике содержит большие возможности для выделения способа действий и его репрезентации в качестве образца. Таким образом, различные дисциплины в курсе начальной

школы содержат в себе неодинаковые возможности для формирования отдельных структурных компонентов учебной деятельности. Между всеми дисциплинами в этом отношении существует связь, которая подлежит выяснению в процессе дальнейшего исследования.

Чтобы в процессе преподавания происходило формирование у младших школьников полноценной учебной деятельности, необходимо ее строить в соответствии с имеющимися в ней основными структурными компонентами. Только при таком построении учебной деятельности с самого начала обучения в конце концов может сформироваться сознательная учебная деятельность, которую строит сам школьник по присущим ей объективным законам. Учебная деятельность, проводимая под руководством учителя, в процессе формирования должна превращаться в самостоятельную, сознательную, организованную самим учащимся деятельность, т. е. в самообучение [22, с. 212–220].

***К. Г. Юнг***

## ЗНАЧЕНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ

... Если теперь мы зададимся вопросом, что произошло бы, если бы у нас не было школ и если бы мы предоставили детей всецело самим себе, то на этот вопрос мы должны ответить: дети в значительной степени остались бы бессознательными. Каким же представить подобное состояние? Это было бы первобытное состояние, когда дети, достигая зрелого возраста, оставались бы первобытными людьми, несмотря на всю их естественную сообразительность, т. е. оставались бы дикарями подобно членам какого-нибудь развитого племени негров или индейцев. Они отнюдь не были бы при этом просто глупы, но были бы только инстинктивно-разумны, невежественны, а потому и не сознавали бы ни самих себя, ни мира. Они начинали бы жить на значительно более низкой ступени культуры, чем наша нынешняя, и мало чем отличались бы от первобытных племен. В общем, подобный же регресс на низшую, примитивную ступень культуры можно было наблюдать у испанских и португальских переселенцев в Южной Америке, а равно и у голландских буров в Южной Африке. Эта возможность регресса на примитивную ступень культуры основана на том фак-

те, что биогенетический основной закон имеет силу не только для развития тела, но и для развития души.

Как известно, согласно этому закону эволюция вида повторяется в эмбриональном развитии индивида. Точно так же и человек в эмбриональном состоянии в некоторой степени проходит анатомические формы доисторических времен. Тот же закон имеет силу и для духовного развития человека. Соответственно этому ребенок развивается к сознательности от первоначального, бессознательного и животного состояния – сначала к примитивной и только затем, постепенно, к цивилизованной сознательности.

Состояние еще лишенного самосознания ребенка первых 2–3 лет жизни можно уподобить психическому состоянию животного. Это состояние полной слитности с условиями среды. Как организм ребенка в эмбриональном состоянии есть почти исключительно только материнское тело и всецело зависит от состояния этого тела, так и психика раннего детства есть в известном смысле только часть материнской психики, а позже, вследствие общности психологической атмосферы в семье, также и отцовской психики. Первое психическое состояние есть состояние слитности с психологией родителей. Собственная психология наличествует лишь в зачаточном виде. Именно поэтому нервные и психические нарушения у детей вплоть до среднего школьного возраста основаны, можно сказать, исключительно на нарушениях психической сферы родителей. Трудности во взаимоотношениях родителей непременно отражаются в психике ребенка и могут вызвать в ней прямо-таки патологические нарушения. Содержание сновидений у маленьких детей также зачастую в гораздо большей мере относится к родителям, чем к самому ребенку. [Давным-давно мне пришлось наблюдать несколько случаев в высшей степени примечательных сновидений периода раннего детства – к примеру, первые сновидения, которые вообще могли вспомнить пациенты. Это были "великие сны", и содержание их часто было настолько недетским, что я с самого начала был убежден в объяснимости этих снов, исходя из психологии родителей. Был, например, один мальчик, который в сновидениях переживал всю любовную и религиозную драму своего отца. Отец не мог припомнить ни одного сновидения, и потому я некоторое время пытался анализировать отца на основе сновидений его восьмилетнего сына. Наконец, отец и сам начал видеть сны, а у ребенка они прекратились. Позднее мне стало ясно, что самые удивительные сны маленьких детей всецело

аутентичны, ибо содержат архетипы, которые и создают впечатление их якобы взрослого характера.]

Известная перемена происходит, когда у ребенка начинает развиваться Я-сознание. Внешне это, помимо прочего, выражается в том, что ребенок сам начинает говорить о себе "я". Эта перемена происходит, как правило, в период от трех до пяти лет, но может случиться и раньше. С этого момента можно говорить о существовании *индивидуальной психики.* Но индивидуальная психика, как правило, достигает относительной самостоятельности лишь по окончании периода полового созревания, а до тех пор она в значительной мере остается игрушкой влечений и условий среды. Поэтому о ребенке вплоть до возраста половозрелости можно сказать, что сам он в психическом отношении пока, собственно, не существует. Ребенок, который в шесть лет поступает в школу, еще, конечно же, есть всецело и в любом смысле слова продукт своих родителей – правда, у него имеется зачаточное сознание Я, но он еще совершенно не в состоянии в какой бы то ни было степени утвердить свою индивидуальность. Часто, впрочем, мы испытываем искушение рассматривать особо оригинальных или строптивых, непослушных или трудновоспитуемых детей как особенно индивидуальных или одаренных собственной волей. Но это иллюзия. В подобных случаях всегда следовало бы изучить среду жизни родителей и ее психологические условия, и почти исключительно там, т. е. у родителей, мы и обнаружим единственно значимые причины всех трудностей, испытываемых при воспитании ребенка. Его неприятно поражающее нас своеобразие есть в гораздо меньшей мере проявление его собственного существа, чем отражение помех развитию его психики со стороны родителей. Если врач сталкивается с нервной патологией у ребенка этого возраста, то он будет прав, если разок пригласит на обследование родителей [и уделит серьезное внимание их психическому состоянию: их проблемам, образу их жизни, а равно и тому, чего они в жизни не делают, чаяниям, осуществленным и оставленным в забвении, и, наконец, господствующей в семье атмосфере и методу воспитания детей. Все эти психические условия оказывают на ребенка чрезвычайно сильное воздействие. В первые годы жизни ребенок находится в состоянии participation mystique со своими родителями. Его непосредственные реакции на те или иные важные изменения в психике родителей можно наблюдать в это время постоянно. Нет нужды уточнять, что ни родители, ни дети не осознают того, что

действительно происходит. Насколько заразительны для ребенка комплексы родителей, можно видеть из того, сколь сильно воздействуют на детей своеобразные черты характера родителей. Даже если родители предпримут в общем успешные усилия, чтобы совладать с самими собой, так что ни один взрослый человек не заметит и следа психического комплекса, дети, однако, каким-то образом узнают о нем. Я вспоминаю один чрезвычайно показательный случай: у трех девочек сестер была в высшей степени преданная и любящая мать. Однако, вступив в пору полового созревания, девочки эти со стыдом признались друг дружке, что много лет мучились от ужасных сновидений, касающихся их матери. Мать снилась им в облике ведьмы или какого-то страшного дикого зверя, и они никак не могли понять этих снов, потому что мать всегда относилась к ним с большой любовью и самопожертвованием. Спустя много лет мать стала душевнобольной и в безумии, как некий оборотень, ползала на четвереньках и издавала звуки, напоминающие хрюканье свиней, лай собак и рычание медведей]. Примеры, которые я вам привел, свидетельствуют о значительном сближении психологического хабитуса у членов семьи, доходящего почти до полного тождества.

Это выражение первобытного тождества, из которого лишь постепенно освобождается индивидуальное сознание. В этой освободительной борьбе немалая роль принадлежит школе, ведь именно школа – та первая среда, которую ребенок встречает за пределами своей семьи. Школьные товарищи заменяют ему сестер и братьев, учитель – отца, а учительница – мать. Немаловажно, чтобы учитель осознавал эту свою роль. Его задача – не просто схематически вколотить в умы детей известный объем учебного материала, но он должен также влиять на детей и своей личностью. Эта последняя его функция по крайней мере столь же важна, как и собственно учебная деятельность, если в некоторых случаях даже не важнее ее. Если для ребенка, с одной стороны, несчастье – не иметь родительского крова, то, с другой стороны, слишком сильная привязанность к своей семье также для него опасна. Сильная привязанность к родителям будет впоследствии прямо препятствовать правильному приспособлению ребенка к миру. А растущий человек предназначен именно для жизни в мире, а не для того, чтобы вечно оставаться ребенком у своих родителей. К сожалению, очень многие родители навсегда сохраняют к своим детям отношение только как к детям, потому что сами не хотят ни

стареть, ни отрекаться от родительской власти и авторитета. Но тем самым они чрезвычайно неблагоприятно влияют на детей, лишая их всякой возможности проявить индивидуальную ответственность. Этот вредоносный метод порождает либо несамостоятельных людей, либо же таких, которые способны отстоять свою самостоятельность только окольными путями. Другие же родители, напротив, вследствие слабости не могут противопоставить ребенку того авторитета, который необходим, чтобы он мог научиться затем правильно приспосабливаться к жизни в большом мире. Поэтому перед личностью учителя стоит весьма деликатная задача: с одной стороны, не подавлять никого своим авторитетом, но, с другой стороны, представлять для учеников в своем лице такую меру авторитета, которая в отношении ребенка и подобает взрослой и сведущей личности. Искусственно такую установку невозможно выработать при всем желании – она может возникнуть лишь естественным путем – благодаря тому, что учитель будет просто исполнять свой долг человека и гражданина. Он сам должен быть честным и нравственно здоровым человеком; этот хороший пример – лучший учебный метод. Даже самый совершенный метод ничтожен, если человек, использующий его, благодаря ценности своей личности не возвышается над этим методом. Иначе обстоит дело, когда в школе все сводится лишь к тому, чтобы методически вдалбливать в головы учеников учебный материал. Но в этом заключается самое большее только половина действительного значения школы. Другую его половину составляет подлинное психическое воспитание, опосредствуемое личностью учителя. Задача этого воспитания – ввести ребенка в широкий мир и тем дополнить родительское воспитание. Это последнее, сколь бы предусмотрительно оно ни было, не может преодолеть некоторой односторонности – ведь повседневное окружение неизменно остается одним и тем же. А школа есть первый встречающийся ребенку фрагмент настоящего большого мира, и потому она обязана помочь ребенку в какой-то мере отрешиться от родительской среды. Ребенок естественно реагирует на учителя таким приспосабливанием, которому научился от отца; он, если воспользоваться здесь техническим термином, проецирует на учителя свой образ отца и склонен к уподоблению личности учителя этому образу. Необходимо поэтому, чтобы учитель как личность шел навстречу ребенку или по крайней мене дал ему возможность найти личностный контакт с собою. Если между ребенком и учителем установились хорошие

личные отношения, то само по себе почти не имеет значения, насколько дидактические методы учителя соответствуют или же не соответствуют новейшим требованиям. Ибо не в дидактическом методе кроется секрет успеха обучения. Да и вообще цель школы не сводится исключительно к тому, чтобы до отказа набить головы знаниями, а состоит скорее в том, чтобы воспитать детей настоящими людьми. Дело не в том, сколь велик тот груз знаний, который человек выносит со школьных занятий, а в том, удалось ли школе отрешить юного человека от бессознательного тождества со своей семьей и сделать его самосознательной личностью. Без этого самосознания он никогда не узнает, чего действительно хочет, но навсегда останется в зависимости и будет только подражать, чувствуя себя непризнанным и подавленным [4, с. 228–232].

## ЧТО ТАКОЕ ШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА?

*1.1.1. Нужен ли школе психолог?* Нами была проведена специальная работа в школах по изучению вопроса о том, нужен ли там психолог и если нужен, то какую помощь от него ждут учителя, учащиеся и их родители.

Администрация школы и учителя считают, что психолог может им помочь в выявлении причин неуспеваемости и недисциплинированности отдельных учащихся, в составлении программы работы с "трудными" классами, прежде всего с подростковыми, в определении уровня подготовленности к обучению в школе детей при наборе в первые классы. Они хотели бы помощи в выборе средств и методов работы с детьми из неблагополучных семей, в преодолении конфликтов отдельных учащихся с родителями, в налаживании взаимодействия между школой и семьей, в организации продленного дня в средних классах школы, в развитии ответственности учащихся, их интереса к учебной и иной деятельности и др. Начинающие учителя хотели бы, чтобы психолог помог им приобрести профессиональные умения и навыки, сформировать личностные качества, необходимые для педагога.

Родителей беспокоит плохая успеваемость ребенка, формирование негативных личностных особенностей, состояние психического здоровья, его жизненные перспективы. Они ждут помощи от психолога в установлении нарушенного контакта с собственным ребенком, в налаживании внутрисемейных отношений между

взрослыми членами семьи, в установлении взаимопонимания с учителями и пр.

Учащиеся ждут от психолога ответов на вопросы о том, как овладеть определенными учебными умениями и навыками, как преодолеть сложности в общении со сверстниками, во взаимоотношениях с учителями и родителями, как развивать те или иные личностные качества, как составить программу самовоспитания, какую профессию выбрать в будущем и др.

Анализ многочисленных проблем, выдвигаемых перед психологами учителями, учащимися и родителями, показывает, что при всем их многообразии они сводятся в основном к трем моментам: 1) выявлению причин различного рода трудностей в учебно-воспитательной работе с учащимися разного возраста; 2) преодолению и профилактике отклонений в интеллектуальном и личностном развитии школьников; 3) помощи в решении сложных вопросов, конфликтных ситуаций.

*1.1.2. Современное состояние школьной психологической службы за рубежом и в нашей стране.* Школьная психологическая служба возникла не сегодня, во многих странах она давно и успешно развивается. Наиболее представлена эта служба в США, где она в настоящее время является одной из наиболее жизненных и действенных дисциплин современной психологии.

В 1960-х гг. в США была создана профессиональная организация школьных психологов, которая стала изучать цели и роль школьной психологической службы, ее этические и юридические основания, проблемы профессионализации школьного психолога, содержание программ обучения школьного психолога и т. д. В 1980-х гг. в США была организована Национальная ассоциация школьных психологов.

Центральными и исторически сложившимися функциями школьной психологической службы являются функции измерения и оценки качеств и способностей, а сферой приложения сил школьного психолога традиционно считается измерение с применением стандартизованных тестов. Описание исследований в этом направлении доминирует в литературе по психологической службе.

Введение в широких масштабах практики тестирования в американских школах, прежде всего тестов на определение коэффициента умственной одаренности *(IQ),* основанных на концепции о врожденном характере умственных способностей, способствовало, в частности, возникновению и развитию службы "гайденс".

Измерение и тестирование в наибольшей степени применяются в практике в настоящее время не только в США, но и в других странах. Так, анализируя педагогические проблемы современной Франции, Б. Л. Вульфсон отмечает, что до недавнего времени в школах Франции тестирование, в отличие от США и Англии, не получало массового распространения. Основой распределения детей по разным направлениям учебы формально являлись результаты экзаменов, текущие оценки успеваемости, а также так называемое школьное досье, в котором концентрировались разнообразные сведения о каждом учащемся. Французская система учебной ориентации имела известные преимущества по сравнению с интеллектуальным тестированием. Но с начала 70-х гг. тесты на определение умственной одаренности стали шире применяться и во французской школе. Эта тенденция нашла отражение в специальных циркулярах Министерства образования. И в то время как в США и Англии тестирование учащихся начало обнаруживать в последнее время тенденцию к сокращению, во Франции, напротив, участились призывы к тому, чтобы именно тесты на определение умственной одаренности лежали в основе учебной и профессиональной ориентации школы. Прогрессивный французский психолог М. Торт приходит к выводу о том, что тесты не являются нейтральными инструментами нейтральной психологии, а выполняют функцию идеологического оружия, используемого правящими классами. Школьные психологи, разделяющие демократические взгляды, в своей деятельности оказывают отстающим учащимся индивидуальную помощь, что объективно работает против селекции, способствует в какой-то мере сокращению разрыва в уровне общей культуры между детьми трудящихся и детьми из более состоятельных семей. Но такая деятельность наталкивается на огромные трудности.

В последнее время многие зарубежные психологи начали пересматривать свои взгляды на измерение способностей и качеств как на то основное, что они могут сделать в целях психологической помощи детям. Отмечается, что тестирование не позволяет определить перспективы развития учащихся, оно дает неверные результаты при обследовании подростков из низших социальных слоев и из культурно отсталых районов. Кроме того, эта методика ставит основной акцент лишь на один вид одаренности – интеллектуалный. А для того чтобы овладеть современной профессией и преуспеть в жизни, требуются и другие способности и качества.

Сейчас нельзя ценить человека только со стороны его интеллектуальных способностей, надо оценивать его всесторонне, как становящуюся личность.

Глубокую неудовлетворенность формальными психометрическими тестами выражают английские психологи, например Б. Саймон, Э. Хейссерман и др. Одним из существенных недостатков тестового материала они, в частности, считают полное игнорирование эмоциональных моментов, которые в реальных жизненных ситуациях являются существенной частью поведения. Э. Стоуне пишет, что, к сожалению, методы распределения учеников по категориям и основанное на таком распределении отношение к ним все еще сохраняется во многих школах и колледжах Великобритании. Использование тестов приводит к разделению людей на тех, у кого высокий показатель *IQ,* и на тех, у кого он низкий. Однако, отмечает он, в последнее время растет число исследований, в которых вместо распределения людей по группам, обозначаемым как слабоумные, тупые или плохо обучаемые и рассматриваемым как состоящие из приблизительно одинаковых по психологическим характеристикам людей, внимание фиксируется на конкретных трудностях обучения конктретных учеников, с тем чтобы выявить природу этих трудностей.

Американские психологи Бардон и Беннет выделяют уже несколько уровней функционирования психологической службы. На первом производится главным образом тестирование с целью выделения и классификации учащихся для специального обучения, на втором работа направлена как на тех учащихся, которым необходимо специальное обучение, так и на тех, кто имеет умеренно выраженные учебные и поведенческие проблемы, третий уровень предполагает прямую психологическую помощь всем нуждающимся в ней учащимся и консультацию персонала школы по вопросам психологии развития.

По мнению Ж. Л. Бардона, собственно психологическая служба осуществляется начиная со второго уровня, когда психолог переходит от подсчета и интерпретации баллов теста к психолого-педагогическому клиническому обследованию учащихся.

Многие специалисты в настоящее время рассматривают измерение, тестирование лишь как один из компонентов более широкого поля деятельности психологической службы, в частности психологической консультации. А саму консультацию склонны рассматривать как основную профессиональную функцию школьного психолога.

Значительная информация о том, что сделано в области школьной психологической службы в США и каковы перспективы ее развития содержится в книге К. Р. Рейнолдса, Т. Б. Гуткина и др. Авторы отмечают, что основная цель школьной психологической службы – способствовать психическому здоровью и образовательным интересам детей и юношества. Это предполагает: а) психологическое и психолого-педагогическое измерение и оценку "школьного функционирования" детей и юношества; б) возможности активного вмешательства психолога, направленного на обеспечение полноценного влияния школы на когнитивное (познавательное), аффективное (эмоциональное) и социальное развитие детей; в) помощь педагогическому персоналу и родителям прежде всего в плане заботы о ребенке (специальные программы обучения персонала школы и родителей и пр.), консультирование и совместную работу с персоналом школы и (или) родителями по разрешению личных проблем учащихся, связанных со школой, консультирование педагогов по разрешению их профессиональных проблем.

Определенный опыт организации и деятельности школьной психологической службы накоплен и в странах Восточной Европы – в Чехословакии, Венгрии, Югославии, Польше, Болгарии.

Психологическая служба школы в большинстве этих стран функционирует в форме районных или областных психолого-педагогических Центров или Консультаций и является неотъемлемой частью системы народного образования. Так, в ЧСФР в 1980 г. разработано Положение о консультациях по вопросам воспитания, которое вошло в Закон о школе. В Венгрии издана инструкция для консультации по вопросам воспитания, утвержденная руководящими органами народного образования.

Основным содержанием психологической службы являются помощь в обеспечении развития здоровой личности, коррекция разного рода затруднений в развитии личности, проблемы профессиональной ориентации. Основная функция психолога-консультанта, например в ЧСФР, заключается в психодиагностической деятельности. Ее результатом является диагностическое заключение, из которого вытекают последующие рекомендации. Психолог может рекомендовать и организационные меры – зачисление ребенка в специальную или вспомогательную школу, в специальные классы в рамках начальной школы, специальный детский сад и т. д. Он может предложить наиболее подходящий тип обучения, оптимальную область для выбора профессии. Психолог может рекомен-

довать применение подходящих методов воспитания и обучения в семье и школе, различные формы психотерапии, врачебное обследование (например, психоневрологическое, логопедическое и пр.).

Большое место занимает определение у всех детей за год до их поступления в школу готовности к обучению в школе, так называемой школьной зрелости (в ЧСФР дети начинают учиться с 6 лет). В зависимости от уровня развития ребенка даются соответствующие рекомендации: начать посещение школы до достижения 6-летнего возраста, поступать в I класс в обычные сроки, начать учение в выравнивающем I классе, отложить поступление ребенка в школу на один год, направить в особую школу (например, для плохо говорящих и пр.). Родителям и воспитателям детских садов даются рекомендации по развитию тех учащихся, у которых обнаружена недостаточная готовность к обучению в школе. Через год, перед самым поступлением в школу, этих детей обследуют еще раз. Чехословацкие психологи считают, что приблизительно 16 % детей, которые по закону должны были бы начать посещение школы, в психическом отношении оказываются еще не полностью к нему готовыми. Поэтому своевременная оценка психологической готовности детей к обучению в школе является одним из основных видов деятельности по предупреждению трудностей в обучении.

В Консультациях или Центрах диагностируют различного типа трудности, связанные с учебой в школе. Среди детей, испытывающих трудности в обучении, оказываются и дети с первичными отклонениями в развитии на основе легких форм задержки умственного развития. Оптимальное развитие этих детей во многом зависит от результатов психологического обследования, содержащего соответствующие рекомендации. Психологи работают и с теми учащимися, у которых имеются личностные проблемы, трудности в поведении. Работники Центров считают, что таких "проблемных" учащихся в основных школах около 30 %.

Следует подчеркнуть, что психологические консультационные центры в основном занимаются решением конкретных проблем, с которыми к ним обращаются родители или учителя. Это особенно наглядно представлено в инструкции для венгерских психологов, которая вменяет им в обязанности заниматься проблемами, которые не могут быть исправлены обычными педагогическими средствами (например, агрессивное поведение, продолжительное беспокойство, невнимательность, наблюдаемая долгое время, и т. д.); проявлениями в поведении ребенка чрезмерной чувствительности,

робости, замкнутости, боязни школы, ответов на уроке и пр.; систематическими кражами, ложью ребенка дома или в школе; побегами ребенка из дома или из школы; внезапными изменениями в поведении ребенка (например, хороший ученик начинает плохо учиться); низкими результатами учения, которые значительно хуже тех, каких ученик мог бы добиться при своих способностях; затруднениями по усвоению одного из учебных предметов; отсутствием интереса к учебе в школе; нарушениями речи нервного характера (например, заикание, скороговорка); жалобами ребенка или родителей на систематические головные боли, бессонницу, беспричинную утомляемость и пр.

Таким образом, можно сказать, что психологическая служба системы народного образования в социалистических странах находится на весьма высоком уровне развития и имеет большое значение в деле воспитания и обучения детей, подростков и юношей.

Научное обоснование и организация школьной психологической службы в каждой стране реализуются по-своему. Психологическая служба, с одной стороны, определяется принятыми в стране психологическими концепциями, а с другой стороны – потребностями народного образования, целями воспитания и формирования личности, которые зависят от культурных, политических, экономических и других особенностей той или иной страны.

В нашей стране первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли еще на рубеже XIX–XX вв. и связаны с так называемой педологией, которую И. А. Арямов определяет как науку о развивающемся, растущем человеке, охватывающую все его социально-биологические особенности, и в которой М. Я. Басов видел "научный синтез всего того, что составляет существенные результаты отдельных научных дисциплин, изучающих развивающегося человека".

Огульная и резкая критика педологии в постановлении ЦК ВКП(б) "О педологических извращениях в системе наркомпросов" (1936) повлекла за собой отрицание всего положительного, что было сделано советскими учеными, так или иначе связанными с педологией. Ряд исследований П. П. Блонского, работы Л. С. Выготского и его сотрудников по детской психологии заложили фундамент современного научного знания о психическом развитии ребенка. Тенденциозное толкование постановления о педологии, недостаточно дифференцированный подход ко всем исследованиям, называвшимся "педологическими" (многие из них по своим принципиальным установкам таковыми не были), причинили значи-

тельный ущерб развитию детской психологии, на многие годы затормозили развитие таких ее разделов, как психодиагностика, практическая психология, закономерности возрастного развития и др.

И только с конца 1960-х гг. у нас возобновился активный поиск форм практического участия психологов в работе школы.

Впервые в нашей стране школьная психологическая служба начала создаваться в Эстонии (руководители – Х. И. Лийметс и Ю. Л. Сыэрд). Подобная работа ведется и в других регионах страны, однако она не получила еще своего организационного оформления, противоречива в определении задач, целей, методов и форм своей деятельности.

Определенным этапом развития школьной психологической службы стал проведенный в Москве (1982–1987) эксперимент по введению в школу должности психолога. Целью эксперимента являлись разработка теоретических и организационных вопросов, связанных с работой психолога в школе, создание модели школьной психологической службы для последующего внедрения ее в систему народного образования. В эксперименте участвовали сотрудники лаборатории психологической службы школы НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР и группа практических психологов, работающих непосредственно в школах или в кабинетах психологической службы при районных отделах народного образования.

Научный анализ проблем и способов организации школьной психологической службы за рубежом и в нашей стране, обобщение результатов работы школьных психологов позволили сформулировать цели и задачи школьной психологической службы, решить ряд вопросов, связанных с ее научно-методическим обеспечением, определить содержание и формы работы школьного психолога, его основные функции, права и обязанности, разработать систему психологической службы в народном образовании. На основе результатов эксперимента разработано Положение о психологической службе в системе народного образования.

*1.1.3. Предмет и задачи школьной психологической службы*

Существует много разных определений предмета школьной психологической службы, но единого, общепризнанного нет. Это свидетельствует о сложности самого явления школьной психологической службы, которая, несмотря на свою историю, представляет собой молодую и интенсивно развивающуюся за последнее время отрасль психологической науки. Причины неоднозначности определения предмета школьной психологической службы состоят, в том, что происходит смешение явлений совершенно разного порядка:

а) научной психологической проблематики, так или иначе выходящей на проблемы школы;

б) деятельности самого практического психолога;

в) организации и структуры школьной психологической службы.

Мы понимаем школьную психологическую службу как интегральное образование и рассматриваем ее в трех аспектах:

· как одно из направлений педагогической и возрастной психологии, а именно ее теоретико-прикладное направление, изучающее закономерности психического развития и формирования личности школьника с целью разработки способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в условиях современной школы (научный аспект);

· как психологическое обеспечение всего процесса обучения и воспитания, включая составление учебных программ, создание учебников, разработку психологических оснований дидактических и методических материалов (прикладной аспект);

· как непосредственную работу психологов с детьми и взрослыми в школе (практический аспект).

Только единство этих трех аспектов и составляет предмет школьной психологической службы. Каждый из них имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей определенной профессиональной подготовки.

Научный аспект предполагает разработку методологических проблем школьной психологической службы. Основная задача состоит здесь в проведении научных исследований, теоретическом обосновании и разработке психодиагностических, психокоррекционных, развивающих методов и программ школьной психологической службы. Отличие этих исследований от академических заключается в том, что они не только выявляют те или иные психологические механизмы или закономерности, но и определяют психологические условия становления этих механизмов и закономерностей в контексте целостного формирования личности конкретного ребенка. Научный сотрудник, выполняющий эти исследования, должен ориентироваться на практического психолога как основного своего заказчика. Прикладной аспект предполагает использование психологических знаний работниками народного образования. Главными действующими лицами этого направления являются педагоги, методисты, дидакты, которые или самостоятельно, или в сотрудничестве с психологами используют и ассимилируют новейшие психологические данные при составлении учебных программ и пла-

нов, создании учебников, разработке дидактических и методических материалов, построении программ обучения и воспитания.

Практический аспект службы обеспечивают школьные психологи, задача которых – работа с детьми, коллективом класса, учителями, родителями для решения конкретных проблем. В задачу школьных психологов не входит создание новых методов, исследование психических закономерностей и пр. Этими данными их должна снабжать наука. Но они обязаны профессионально использовать все то, чем располагает наука на сегодняшний день.

Следует подчеркнуть, что развитие прикладного и практического аспектов психологической службы целиком и полностью зависит от развития научного аспекта. Этот научный аспект формирует теоретическую концепцию, которая и определяет содержание, функции и модель школьной психологической службы.

Основой такой концепции могут быть разрабатываемые в советской психологии фундаментальные положения о том, что личность – это целостная психологическая структура, формирующаяся в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Психическое развитие и формирование личности ребенка возможны только в общении со взрослыми и происходят прежде всего в той деятельности, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей. Эта концепция предполагает, что при определенных условиях все здоровые дети обладают способностью к развитию. И учитель не имеет права объяснять неудачи своих учеников их плохим умственным развитием, так как оно само в значительной степени определяется обучением, зависит от особенностей его организации. Можно напомнить мысль К. Маркса: "Какова жизнедеятельность индивидов, таковы и они сами" *(Маркс К., Энгельс Ф.* // Соч. – Т. 3. – С. 19). Школьное образование имеет смысл только тогда, когда развивает способности каждого ребенка в различных областях знаний и деятельности.

Настоящая книга освещает главным образом третий, практический аспект школьной психологической службы и поэтому адресована прежде всего школьным психологам. Но еще раз подчеркнем, что суть предмета этой службы – в единстве всех трех аспектов, и выделение их является условным.

На современном этапе существуют два направления деятельности школьной психологической службы – актуальное и перспективное.

Актуальное направление ориентировано на решение злободневных проблем, связанных с теми или иными трудностями в обучении и воспитании школьников, нарушениями в их поведении, общении, формировании личности.

Перспективное направление нацелено на развитие индивидуальности каждого ребенка, на формирование его психологической готовности к созидательной жизни в обществе. Психолог вносит в деятельность педагогического коллектива сновную психологическую идею – возможность гармонического развития личности каждого школьника – и содействует ее реализации в практической работе. При этом его основная задача – создание психологических условий для развития способностей всех и каждого. Конечно, уровень развития способностей у детей будет различным, различными будут и задачи, которые решает психолог по отношению к каждому ребенку.

Эти два направления неразрывно связаны между собою: психолог, решая перспективные задачи, оказывает конкретную помощь нуждающимся в ней ученикам, их родителям, учителям. И все-таки главная цель школьной психологической службы связана с перспективным направлением ее деятельности. Причем эта цель реализуется только тогда, когда практическими психологами достигается стыковка начальной и конечной целей деятельности по отношению к ребенку.

Начальная цель взаимодействия психолога с ребенком – это определение (и в случае необходимости формирование) его готовности к школе (ее интеллектуальных, мотивационных, поведенческих характеристик), выявление индивидуальных особенностей на любом уровне их развития как основы поиска оптимальных для данного ребенка способов обучения и воспитания.

Конечная цель взаимодействия психолога со школьником – формирование его психологической готовности к жизненному самоопределению, включающему личностное, социальное и профессиональное самоопределение.

Наши последние исследования (см.: Формирование личности старшеклассника. – М., 1989) показали, что в старшем школьном возрасте формируется не самоопределение (как принято считать), а психологическая готовность к нему, включающая в себя: а) сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде

всего самосознания школьников; б) развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность, внутреннее богатство личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, временные перспективы и ценностные ориентации; в) становление индивидуальности как результата развития и осознания своих способностей и интересов каждым старшеклассником.

О самоопределении же как таковом пока нельзя говорить потому, что мы имеем дело только с намерениями, желаниями, планами на будущее, не реализованными еще в действительности, в самостоятельной взрослой жизни. Позволим себе провести условную параллель между выпускниками школы и детьми, поступающими в первый класс. В последнем случае мы говорим о психологической готовности детей к школе. Эта психологическая готовность формируется постепенно с момента рождения ребенка – в общении со взрослыми и сверстниками, в игре, в посильном труде и дошкольном обучении. Про поступающего в школу первоклассника мы не говорим, что он уже "готовый" ученик, мы говорим о его психологической готовности или неготовности к новой жизни в школе (конечно, готовность должна быть не только психологическая, но нас интересует именно этот аспект). Затем ребенок поступает в школу, чтобы там в течение 10 лет готовиться к вступлению во взрослую жизнь (получить достаточные знания, научиться думать, работать, дружить, сформироваться как личность и др.) в общении со взрослыми и сверстниками, в учении, труде, общественной жизни и пр.

Особо следует подчеркнуть, что психологическая готовность войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное место не предполагает завершенных в своем формировании психологических структур и качеств, она предполагает лишь определенную зрелость личности, заключающуюся в том, что у старшеклассника сформированы психологические образования и механизмы, обеспечивающие ему возможность (психологическую готовность) непрерывного процесса роста его личности – сейчас и в будущем. Именно за обеспечение этой возможности ответственна школьная психологическая служба.

Таким образом, научный аспект школьной психологической службы задает главную цель ее деятельности, которую мы сформулировали как максимальное содействие психическому, личностному и индивидуальному развитию школьников, обеспечивающее им к моменту окончания школы психологическую готовность к самоопределению в самостоятельной взрослой жизни.

*1.1.4. Место школьной психологической службы в системе народного образования.* Наиболее распространенными являются две модели (или два типа организации) школьной психологической службы, принципиальное отличие которых заключается в том, где работает школьный психолог – в школе или вне школы (в консультации, психологическом кабинете при районных или городских отделах народного образования и пр.).

Каждая из этих моделей имеет свои особенности.

Первая модель предполагает работу группы психологов при районном (городском) отделе народного образования. Такая форма организации школьной психологической службы наиболее распространена и в ряде стран Восточной Европы (Венгрии, Чехословакии).

Опыт работы наших практических психологов при роно также позволяет говорить об этой форме психологической службы как о весьма полезной. Психологи организуют циклы лекций для учителей и родителей района с целью повышения их психологических знаний, проводят для них консультации по вопросам обучения и воспитания детей, диагностируют психическое развитие отдельных учащихся и дают на основании этого рекомендации учителю или родителям по дальнейшей работе с ними, организуют постоянно действующие семинары по проблемам возрастной, педагогической, социальной психологии, психологии личности и межличностных отношений и пр.

Однако эта модель адекватна решению лишь актуальных, конкретных задач, стоящих перед школьной психологической службой. Эта модель является узкой, ограниченной и не отвечает в полной мере современному уровню психологической практики.

Почему это происходит? Во-первых, здесь налицо оторванность психологической службы от учебно-воспитательного процесса, от реальной жизни учащихся в школе. Это приводит к тому, что основная работа происходит по запросам учителей и родителей, которые, не являясь, естественно, психологами, обращаются преимущественно по поводу тех учащихся, у которых ярко выражены отклонения в поведении, развитии. Основная же масса учеников остается вне поля зрения психолога.

Здесь уместно привести рассуждения А. С. Макаренко: "У меня было 500 личностей… В первый год я как начинающий педагог совершил обычную ошибку. Я обращал внимание на личность, выпадающую из коллектива… моим особым вниманием пользовался тот, кто украл, тот, кто хулиганил, кто идет против коллектива, кто хочет убежать, т. е. то, что выбрасывалось из коллектива, выпадаю-

щее. Естественно, что я на этих людей направлял свое особое внимание… В последние годы я изменил такой тон. Я увидел, что наиболее опасным элементом в моей работе является не тот, который обращает на себя особое внимание, а тот, кто от меня прячется… Я пришел к глубокому убеждению, что именно тот, кто от меня прячется и старается не попадаться на глаза, тот является самым опасным объектом, на того я должен обратить особое внимание… Я понял, что цель моей воспитательной работы не заключалась в том, чтобы привести в порядок двух-трех воров и хулиганов, а положительная цель моей работы в том, чтобы воспитать определенный тип гражданина, выпустить боевой, активный, жизненный характер, и эта цель может быть достигнута только в том случае, если я воспитаю каждого, а не только приведу в порядок отдельную личность".

Во-вторых, эта модель провоцирует ожидания немедленных позитивных сдвигов в решении конкретной проблемы, с которой пришли к психологу. Школьная психологическая служба выступает тогда как подобие "оперативного вмешательства", "скорой помощи", после которых школа (или семья, или класс) смогли бы обходиться и без психолога.

Между тем школьная психологическая служба должна стать органической частью системы народного образования, и практического психолога не следует превращать в "стол заказов", который только выполняет диагностические и другие задания. Он имеет свое постоянное поле деятельности и может по собственной инициативе выбирать проблемы, для решения которых требуется диагностическое или иное вмешательство.

Вторая модель школьной психологической службы предполагает работу практического психолога непосредственно в школе. Это позволяет психологу более основательно вникнуть в воспитательную ситуацию школы, узнать как учителей, так и учащихся, их взаимоотношения, вступить в контакт с родителями. Он имеет возможность сочетать изучение личности поведения ребенка в реальных жизненных условиях с углубленным анализом его индивидуальных особенностей. Анализируя "систему всех влияний" (А. С. Макаренко) на ребенка, психолог получает оценку результативности своей деятельности (как претворяются в жизнь его советы и рекомендации, основывающиеся на применении диагностики, какие изменения произошли в школьной жизни в результате его консультативной или профилактической деятельности и пр.).

Эта модель в большей степени отвечает решению перспективной задачи школьной психологической службы – максимальному содействию развитию каждого учащегося – и предусматривает более активные формы деятельности практического психолога: психопрофилактику, специальную работу по развитию способностей, интересов, формированию определенных личностных качеств, психокоррекцию, психологический тренинг и пр.

Однако для развития школьной психологической службы целесообразно сочетание обеих этих моделей, т. е. взаимодействие психолога школы с психологами из районных (городских) психологических кабинетов или консультаций. Тогда психологи при роно могут основной акцент своей работы делать на просвещении и тем самым способствовать развитию психологической культуры прежде всего руководящих работников народного образования, затем – учителей и широкой общественности. Психолог же в школе может больше непосредственно заниматься с детьми.

*1.1.5. Какие задачи может решать практический психолог, работая в школе?* Таких задач очень много. Очередность и глубина их решения зависят от конкретной ситуации в каждой школе, уровня профессиональной подготовки психолога. В целом психолог призван:

· выявлять психологическую готовность детей к школьному обучению, совместно с учителем намечать программу индивидуальной работы с ними с целью лучшей адаптации младших школьников к школе; разрабатывать и осуществлять совместно с учителями или родителями развивающие программы с учетом индивидуальных особенностей школьников и задач их развития на каждом возрастном этапе; держать под особым контролем переходные, переломные моменты в жизни школьников; осуществлять диагностико-коррекционную работу с неуспевающими и недисциплинированными школьниками; диагностировать интеллектуальные, личностные и эмоционально-волевые особенности учащихся, препятствующие нормальному протеканию процесса обучения и воспитания, и осуществлять их коррекцию; выявлять и устранять психологические причины нарушений межличностных отношений учащихся с учителем, со сверстниками, с родителями и другими людьми;

· консультировать администрацию школы, учителей, родителей по психологическим проблемам обучения и воспитания детей, развития их внимания, памяти, мышления, характера и пр.; проводить индивидуальные и групповые консультирования учащихся по вопросам обучения, развития, проблемам жизненного самоопределения,

самовоспитания, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками; вести профориентационную работу, которая не может быть приурочена только к выпускным классам. В рамках школьной психологической службы профориентация выступает как итог длительной постоянной работы с учащимися по выявлению и развитию их способностей, интересов, формированию адекватной самооценки, ценностных ориентации, жизненных перспектив и пр. Вся эта работа должна подводить учащихся к самопрофориентации, т. е. к их осознанному, самостоятельному и желанному выбору будущей профессии или сферы профессиональной деятельности.

Из такого объемного, но все-таки еще неполного перечня задач ясно, что только постоянные профессиональные наблюдения за детьми и взрослыми, глубокое знание школьной ситуации, в которой находится ребенок (или группа детей, класс, параллель и пр.), возможность длительного контакта и проведения неоднократных, в случае надобности, обследований одного и того же ребенка, изучение результатов собственных рекомендаций делают работу практического психолога эффективной. Каждая школа, каждое детское учреждение имеют свои особенности, которые так или иначе оказывают влияние на азвитие ребенка. Специфика задач и форм работы школьного психолога зависит от типа детского учреждения: средняя общеобразовательная школа, специальная средняя общеобразовательная школа (математическая, языковая, спортивная и пр.), школа-интернат, интернат и пр.

Так, выявлена специфика работы практического психолога в учреждениях интернатного типа для детей, лишенных попечения родителей (домах ребенка, детских домах, школах-интернатах). Психическое развитие этих детей характеризуется замедленным темпом и имеет ряд качественных негативных особенностей: у них ниже уровень интеллектуального развития, беднее эмоциональная сфера и воображение, значительно позднее и хуже формируются умение управлять своим поведением, навыки самоконтроля и т. п. Эти особенности отмечаются на всех ступенях детства, от младенчества до подросткового возраста и дальше. Они по-разному и в разной степени обнаруживают себя на каждом возрастном этапе развития ребенка. Но все они чреваты серьезными последствиями для формирования личности.

Для всех детей, воспитывающихся в домах ребенка, детских домах и интернатах, характерным являются нарушения в их общении со взрослыми. С одной стороны, у этих детей гипертрофи-

рована потребность во внимании и доброжелательности взрослых, имеется острая нужда в человеческом тепле, ласке и положительных эмоциональных контактах. С другой стороны – полная неудовлетворенность (фрустрация) этой потребности: малое количество обращений взрослых к детям (в 4–10 раз реже, чем к детям, воспитывающимся в семье), недостаток личностных обращений, их эмоциональная бедность и однообразие содержания, в основном направленного на регламентацию поведения детей, и пр.

Эти особенности общения детей со взрослыми лишают их, во-первых, важного для эмоционального благополучия переживания своей нужности и ценности для других, спокойной уверенности в себе, лежащих в основе формирования полноценной личности; а во-вторых, переживания ценности другого человека, глубокой привязанности к другим людям.

Дефекты в интеллектуальном и эмоционально-волевом развитии, отсутствие адекватных форм общения со взрослыми приводят к тому, что в большинстве жизненных ситуаций воспитанники детских учреждений интернатного типа оказываются значительно менее продуктивными. Последствия этих нарушений сказываются и во взрослой жизни, к которой бывшим воспитанникам подобных учреждений трудно адаптироваться.

Существующие программа и способы работы с детьми, лишенными попечения родителей, не компенсируют неблагополучных обстоятельств их жизни и ее последствий: ограниченности конкретно-чувственного опыта, специфики контактов со взрослыми и сверстниками, неполноценного протекания основных видов деятельности (общение, игра, учебная деятельность). Даже изменение учебных программ, существенное улучшение материального обеспечения и другие мероприятия организационного характера сами по себе не решают данной проблемы.

Воспитанники детских учреждений интернатного типа с самого раннего возраста нуждаются в специально организованной психологической помощи, обеспечиваемой в учреждении интернатного типа профессиональным психологом, который разрабатывает и осуществляет такие развивающие психопрофилактические и психокоррекционные программы, которые компенсировали бы неблагополучный опыт и обстоятельства жизни этих детей и способствовали бы формированию их личности.

В учреждениях интернатного типа все виды деятельности школьного психолога имеют свою специфику. Содержание и методы этой деятельности подробно раскрыты в V части книги.

Укажем еще на один круг задач, который решают школьные психологи – они ведут курс "Этика и психология семейной жизни". Очевидно, что специфике этого предмета в большей степени отвечает профессиональный психолог, чем учитель-предметник. Почему?

Освобожденный от многих вековых традиций, брак стал более сложным социальным институтом. Уменьшилось влияние социально-экономических факторов на устойчивость семьи (уровень жизни, материальная зависимость жены от мужа), на первый план выдвинулись этико-психологические моменты, прежде всего такие как умение супругов строить повседневные взаимоотношения, психологическая подготовленность к браку, культура чувств. Психологическая гармония становится все более важным условием благополучного существования семьи. В создании семьи участвуют двое: он и она. Счастье будущей семьи во многом зависит от того, что они представляют собою как личности. Именно психолог может дать учащимся наиболее полное представление о личности в целом, раскрыть сущность основных понятий, характеризующих ее, пробудить стремление к самопознанию и самовоспитанию, в том числе и в семье.

Многие трудности молодых семей во многом обусловлены характером родительской семьи, как правило, одно-двухдетной, в которой дети поглощают все внимание родителей. Есть и другая крайность, приводящая к тем же результатам: заброшенность, отчуждение ребенка в семье, отсутствие внимания к нему. В итоге у многих детей не формируются умения внимательно относиться к потребностям других людей, заботиться о близких взрослых, развивается эгоистическая мотивация. Такая внутренняя позиция может сохраняться и тогда, когда он создает свою семью, где требования, адресованные ранее отцу и матери, могут предъявляться теперь супругу. Не сформированные в детстве представления о собственных обязанностях по отношению к другим членам семьи мешают строить взаимоотношения молодых супругов. Поэтому воспитательную работу необходимо строить на основе хорошего знания направленности личности каждого ученика и условий его жизни в семье.

В школе и семье подчас забывают о главном – о воспитании у детей, юношей и девушек любви к окружающим людям вообще и к представителям противоположного пола в частности. Радоваться самому существованию другого человека – вот выражение любви в

ее исходном и самом чистом виде (С. Л. Рубинштейн). Умение радоваться тому, что приносишь радость другому человеку, и составляет основу чувства любви. К сожалению, психология любви пока совсем не разработанная проблема в психологии личности.

Психолог, хорошо зная учащихся, может помочь им в самом процессе преподавания курса "Этика и психология семейной жизни" разобраться в их подчас противоречивых чувствах, способствовать воспитанию культуры и тонкости эмоциональных переживаний. Кроме того, психолог содействует созданию общего положительного и гласного отношения в школе к сложным проблемам взаимоотношений полов, пониманию того, что у девочек и мальчиков, девушек и юношей не только могут, по и должны возникать определенные отношения друг к другу, чувства симпатии, антипатии, дружбы, влюбленности [16].

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бернс Р. Ожидания учителя / Р. Бернс // Развитие Я-концепции и воспитание. – М. : Прогресс, 1986. – С. 275–302.

2. Бернс Р. Школьная организация и стиль преподавания / Р. Бернс // Развитие Я-концепции и воспитание. – М. : Прогресс, 1986. – С. 352–365.

3. Бернс Р. Я-концепция учителя / Р. Бернс // Развитие Я-концепции и воспитание. – М. : Прогресс, 1986. – С. 302–333.

4. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. М., "Педагогика", 1972, с. 22–29.

5. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: хрестоматия : учеб. пособие для студ. пед. вузов / сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – М. : Издательский центр " Академия", 2003. – 624 с.

6. Волков К. Н. Организация учебной деятельности в малых группах / К. Н. Волков // Психологи о педагогических проблемах : книга для учителя / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Просвещение, 1981. – С. 109–127.

7. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – С. 81–93, 293–300.

8. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – С. 3–9.

9. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – С. 153–157.

10. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения : книга для учителя и родителей / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – С. 207.

11. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения : книга для учителя и родителей / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – С. 207.

12. Карандашев В. Н. Стиль педагогического общения / В. Н. Карандашев // Основы психологии общения. – Челябинск, 1990. – С. 4–16.

13. Козлова И. Н. Психологические аспекты анализа урока : метод. реком. для слушателей ФППК ОНО / И. Н. Козлова. – Вологда : ВГПИ, 1990. – С. 10.

14. Максименко С. Д. Індивідуальний підхід до учня під час уроку / С. Д. Максименко // Психолог. – 2002. – Грудень 48 (48). – С. 3–5.

15. Маркова А. К. Примерная программа психологического изучения учителем мотивации учения школьников / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов // Формирование мотивации учения : книга для учителя. – М. : Просвещение, 1990 (Психол. наука – школе). – С. 11–21.

16. Маркова А. К. Профессиональная компетентность учителя / А. К. Маркова // Психология труда учителя : книга для учителя. – М. : Просвещение, 1993. – С. 6–11.

17. Матюшкин А. М. Теоретические вопросы проблемного обучеия / "Сов. педагогика", 1971, № 7, с. 38–47.

18. Пиаже Жан. Как дети образуют математические понятия.

19. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др. ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 1991. – С. 6–21.

20. Рыбакова М. М. Особенности педагогических ситуаций и конфликтов / М. М. Рыбакова // Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе : книга для учителя. – М. : Просвещение, 1991. – С. 43–53.

21. Славина Л. С. Трудные дети / Л. С. Славина ; под ред. В. Э. Чудновского. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО "МОДЖ", 1998. – С. 447.

22. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Изд-во МГУ, 1975, с. 72-80.

23. Фридман Л. М. Мотивация учения / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина // Психологический справочник учителя. – М. : Просвещение, 1991. – С. 192–194.

24. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских авторов периода 1918–1945 гг. / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 292 с.

25. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под ред. И. И. Ильясова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 304 с.

26. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

Навчальне видання

Упорядники:
**Гетьман** Тетяна Олександрівна,
**Кричковська** Тетяна Домініківна

# ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ХРЕСТОМАТІЯ

*Навчальний посібник*

Технічний редактор – І. П. Борис
Верстка, макетування – В. М. Косяк
Видання з оригінал-макету замовнення

| | | |
|---|---|---|
| Підписано до друку | Формат 60x84/16 | Папір офсетний |
| Гарнітура Modern | Обл.-вид. арк. 22,20 | Тираж ел. вид. |
| Замовлення № | Ум. друк. арк. 21,52 | |

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4
(04631)7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru
www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.