Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ПРОБЛЕМИ ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: хрестоматія

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

Ніжин
2017

УДК 158.9
ББК 88.840я73
П86

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № від 2017 р.

Рецензенти:

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

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

Проблеми вікової та педагогічної психології: хрестоматія: упоряд. Т. О. Гетьман, Т. Д. Кричковська. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 785 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, 2017
© НДУ ім. М. Гоголя, 2017

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 7

РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ 8

Балл Г. СУЧАСНИЙ ГУМАНІЗМ І ОСВІТА 8
Непомнящая Н. И. ЗНАЧЕНИЕ СИСТЕМНОГО ИЗУЧЕНИЯ ПСИХИКИ ДЕТЕЙ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ 13
Выготский Л. С. ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТА 19
Аснин В. И. ОБ УСЛОВИЯХ НАДЕЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА 47
Рубинштейн С. Л. ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ 57
Эльконин Д. Б. СВЯЗЬ ОБУЧЕНИЯ И ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 66
Костюк Г. С. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ 79
Титаренко Т. М. РОЗВИТОК ЯК СПОСІБ СВІТОБУДОВИ 96
Титаренко Т. М. ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК І ПСИХІЧНИЙ ДИЗОНТОГЕНЕЗ 118

РОЗДІЛ ІІ. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ НА РІЗНИХ ВІКОВИХ ЕТАПАХ 130

Запорожец А.В. ЗНАЧЕНИЕ РАННИХ ПЕРИОДОВ ДЕТСТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИЧНОСТИ 130
Божович Л.И. ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ 132
Венгер Л.А. О ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 142
Выготский Л.С. МЛАДЕНЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ 146
Выготский Л.С. КРИЗИС ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ 186
Выготский Л.С. РАННЕЕ ДЕТСТВО 212
Выготский Л.С. КРИЗИС ТРЕХ ЛЕТ 245
Выготский Л.С. КРИЗИС СЕМИ ЛЕТ 253
Выготский Л. С. СКАЗКА 266
Шадриков В. Д. ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ 273
Давыдов В.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 287
Эльконин Д.Б. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА 290
Безруких М. М., Ефимова С. П. ЛЕВОРУКИЙ РЕБЕНОК 315

Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ И УМЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ УЧИТЬСЯ 327
Акимова М. К., Козлова В. Т. НЕУСПЕВАЮЩИЕ ДЕТИ..... 332
Акимова М.К., Козлова В.Т. ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫЕ ДЕТИ..... 341
Акимова М. К., Козлова В. Т. ПРИРОДНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕБЕНКА И ТРУДНОСТИ УЧЕНИЯ..... 347
Божович Л. И. АФФЕКТ НЕАДЕКВАТНОСТИ..... 353
Волков К.Н. ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ..... 355
Адлер А. ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ И ПОЛОВОЕ ВОСПИТАНИЕ 363
Кле М. ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКА..... 368
Эриксон Э. ОТРОЧЕСТВО..... 374
Жутикова Н. В. РАЗЛИЧНЫЕ ДИДАКТОГЕНИИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ..... 381
Кон И.С. ПСИХОЛОГИЯ РАННЕЙ ЮНОСТИ 399
Кон И. С. СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС ЮНОШЕСТВА..... 403
Эриксон Э. ИДЕНТИЧНОСТЬ: ЮНОСТЬ И КРИЗИС..... 407
Папуча М.В. УЧІННЯ ЯК СПОСІБ ВИКОНАННЯ ПРОВІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РАННІЙ ЮНОСТІ 411
Ставицька С. О. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ 419
Фельдштейн Д.И. СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ – СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОГО ВЗРОСЛЕНИЯ 433
Прихожан А.М., Толстых Н.Н. ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ КАРТА НАБЛЮДЕНИЙ Д. СТОТТА..... 442

РОЗДІЛ ІІІ. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСІВ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ..... 457

Ананьев Б. Г. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ ОПРОСА..... 457
Бернс Р. ОЖИДАНИЯ УЧИТЕЛЯ..... 464
Бернс Р. Я-КОНЦЕПЦИЯ УЧИТЕЛЯ..... 487
Бернс Р. ШКОЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ И СТИЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ 515
Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. ПСИХОЛОГИЯ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ В ШКОЛЕ 527

Бодалев А. А. О ПРОБЛЕМАХ ВОСПИТАНИЯ И ИХ КОМПЛЕКСНОЙ РАЗРАБОТКЕ 532
Божович Л.И. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРМАЛИЗМА В УСВОЕНИИ ШКОЛЬНЫХ ЗНАНИЙ 536
Божович Л.И. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА 545
Волков К. Н. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МАЛЫХ ГРУППАХ 551
Выготский Л.С. БИОЛОГИЧЕСКИЙ И СОЦИАЛЬНЫЙ ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ 572
Гальперин П. Я. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА 585
Гальперин П.Я. О МЕТОДЕ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ 589
Давыдов В. В. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ: ОПЫТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 594
Давыдов В.В. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ 598
Добрович А.Б. ПРЯМЫЕ МЕТОДЫ УГАШЕНИЯ КОНФЛИКТА 602
Добрович А.Б. КОСВЕННЫЕ МЕТОДЫ УГАШЕНИЯ КОНФЛИКТА (ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ОБЩЕНИЯ) 604
Добрынин Н.Ф. О ЗНАЧИМОСТИ ПОЛУЧАЕМЫХ УЧАЩИМИСЯ ЗНАНИЙ 608
Ермолаев О. Ю., Марютина Т. М. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА И КОМПЬЮТЕРЫ 613
Занков Л. В. ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ 623
Карандашев В. Н. СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ 629
Козлова И. Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА УРОКА 635
Лейтес Н.С. ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯУМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И СПОСОБНОСТЕЙ 643
Леонтьев А. Н. ОВЛАДЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ НАУЧНЫМИ ПОНЯТИЯМИ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 648
Максименко С. Д. ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО УЧНЯ ПІД ЧАС УРОКУ 673
Маркова А. К. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРУДА УЧИТЕЛЯ 679

Маркова А. К., Абрамова Г. С. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 683
Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. ПРИМЕРНАЯ ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЕМ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 688
Матюшкин А.М. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ 699
Менчинская Н. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ 706
Надирашвили Ш. А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ 712
Пиаже Жан КАК ДЕТИ ОБРАЗУЮТ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ 716
Рыбакова М. М. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ И КОНФЛИКТЫ 723
Славина Л. С. ВОЗНИКНОВЕНИЕ "СМЫСЛОВОГО БАРЬЕРА" И СПОСОБЫ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ 733
Талызина Н. Ф. УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ УСОЕНИЯ ЗНАНИЙ 741
Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ 748
Эльконин Д. Б. О СТРУКТУРЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ... 751
Юнг К. Г. ЗНАЧЕНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ 760
ЧТО ТАКОЕ ШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА? 765

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 783

Передмова

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

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

Хрестоматія включає у себе три розділи, які відображають зміст програми навчальної дисципліни "Вікова та педагогічна психологія" 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 вихователям, учителям, які прагнуть до професійного зростання та саморозвитку.

Перший розділ даної хрестоматії присвячений загальним питанням вікової та педагогічної психології, а також специфіці її зв'язку з іншими психологічними галузями, особливо у питаннях впливу навчання і виховання на процес психічного та особистісного розвитку людини.

Роботи, відібрані для ***другого розділу*** хрестоматії, розкривають особливості навчання і виховання на різних вікових етапах, а також проблеми різноманітних труднощів у навчанні та можливих шляхів їх подолання.

Третій розділ хрестоматії відображає 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.

Особливим 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 вікового розвитку, процесів навчання та виховання особистості, діяльності вчителя та учня, допоможе підвищити ефективність професійної педагогічної діяльності учителів та вихователів, соціальних педагогів та психологів освіти.

Т. Д. Кричковська

РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Г. Балл

СУЧАСНИЙ ГУМАНІЗМ І ОСВІТА

Чому слід говорити саме про сучасний гуманізм, протиставляючи його раннім варіантам цього світоглядного напряму?

Це стає зрозумілим зі слів британського історика Алана Баллока: "… Західна думка розглядала людину і космос трьома різними способами. Перший, надприродний, або трансцендентальний, зосереджувався на богові, розглядаючи людину як частину Божественного Творіння. Другий, природний, або науковий, зосереджувався на Природі й розглядав людину як частину природного порядку, подібну в цьому до інших організмів. Третій, гуманістичний, зосереджувався на Людині й на людському досвіді як на вихідному пункті для знань людини про себе, про бога і про Природу".

Отже, історично сформувалися (принаймні у межах європейської цивілізації) три типи світогляду, стосунки між якими були і залишаються напруженими.

Однак у сучасному світі протиставлення гуманізму раціоналістичній науці, з одного боку, й релігії, з іншого, поступово втрачає актуальність. Актуальним стає, навпаки, подолання такого протиставлення, налагодження між прибічниками різних типів світогляду *конструктивного діалогу*.

Отже, сучасний гуманізм можна визначити як світоглядну позицію, що базується на переконаннях:

- у наявності в людині як представника людського роду невичерпних можливостей особистісного розвитку, розгортання притаманної високорозвиненій особистості продуктивної суб'єктивної активності – зокрема, у таких її напрямках, як цілепокладальна, вольова, ініціативна, творча, рефлексивна, наднормативна, надситуативна активність;
- у тому, що вказані можливості (в індивідуально специфічному варіанті) можуть бути реалізовані кожним індивідом (хіба що доводиться рахуватися з певними обмеженнями у випадках глибокої мозкової патології) – за умови надання цьому індивідові, на послідовних вікових етапах, потрібної соціальної (зокрема педагогічної та психологічної) підтримки;
- у тому, що дедалі ширше здійснення такої підтримки, інакше кажучи, внесення гуманістичних засад у соціальні стосунки, є, по-пер-

ше, можливим і, по-друге, необхідним – з огляду як на прогресивні тенденції розвитку цивілізації, так і на притаманні їй небезпеки.

З урахуванням того, що згадка про підтримку і взаємопідтримку акцентує моральнісний аспект сучасного гуманізму, спробуймо дещо конкретизувати обставини, які надають *гуманізації* суспільних відносин (тобто приведенню їх до відповідності із принципами гуманізму) високого ступеня активності. У нашу епоху, коли нечуване зростання матеріально-технічних можливостей призводить до посилення численних загрозливих небезпек, – така гуманізація постає не лише моральним гаслом, й умовою виживання людства: адже "невідповідність системи моральнісних засад і організації суспільства технічним можливостям цивілізації, що швидко розвивається, неминуче призводить до руйнування умов коеволюції людини і природи".

Водночас ситуація не є безнадійною. Аби переконатися в цьому, розглянемо ситуацію у сучасному світі. Як відомо, у ньому співіснують і взаємодіють три типи цивілізації – два, "зоряний час" яких позаду, і третій, що набирає силу.

Перший тип цивілізації – це аграрний тип, за якого основні види праці й головні джерела суспільного багатства зосереджені у сільськогосподарській галузі, причому способи діяльності, та й сам спосіб життя людей, мало змінюються протягом століть; тому таке суспільство називають ще традиційним.

Другий тип цивілізації – індустріальний, де провідну роль відіграють промислове виробництво і люди, які обслуговують його, володіючи необхідними для цього професійними знаннями, уміннями й навичками. Індустріальне суспільство значно динамічніше від аграрного, та зрештою знання, уміння, норми поведінки, засвоєні в молоді роки, становлять тут надійну базу професійної та іншої діяльності індивіда впродовж активного періоду його життя.

Нині, починаючи з найрозвиненіших країн, відбувається перехід до нового типу цивілізації, набагато динамічнішого порівняно з індустріальним. Цей тип називають постіндустріальним, або інформаційним, оскільки найважливішим ресурсом тут постає інформація. Від людей дедалі більше вимагаються не лише конкретні знання, уміння й навички, а й здатність до творчості, продуктивної співпраці з іншими людьми, до прийняття відповідальних рішень. Одним словом, зростає попит на якості, властиві високорозвиненої особистості. Суттєве місце посідає серед них і здатність до самостійного оволодіння новими знаннями і вміннями. За висловом К. Роджерса, освіченим тепер можна вважати тільки того, хто навчився вчитися.

Повертаючись до суспільної проблематики сьогодення, звернімо увагу на те, що серйозні труднощі, яких зазнають посткомуніс-

тичні країни, і серед них Україна, зумовлені тим, що "реальний соціалізм" виявився глухим кутом розвитку індустріальної цивілізації. У її межах він досяг чималих результатів. Але, гальмуючи ініціативу і творчість, перешкоджаючи вільній циркуляції ідей, не забезпечив умов для переходу до інформаційного суспільства і тому зазнав поразки у суспільстві з іншою формою індустріальної цивілізації – капіталізмом, який, за всіх своїх вад, такі умови створив. Очевидно, що сприятливі для України перспективи слід шукати не в новій екскурсії до глухого кута і не в запровадженні "дикого капіталізму".

Відзначимо тепер, що зусилля, які мають на меті сприяти гуманізації суспільних відносин, повинні бути спрямовані передусім на галузь освіти й виховання молодого покоління – і заради поліпшення теперішньої та майбутньої долі представників цього покоління, із огляду на те, що освіті притаманна, поряд із *відтворювальною*, ще й *перетворювальна* функція, – освіта покликана бути могутнім важелем трансформації суспільства. Ця ідея активно розробляється в сучасній філософії освіти. Утім, висловлювали її вже давно. Наприклад, М. Пирогов зазначав, що всі "говорять про школу як про "доньку суспільства", яка копіює всі його переваги й вади, проте основне призначення школи – бути "матір'ю суспільства". Нині ці слова стали, мабуть, ще актуальнішими.

У психолого-педагогічному аспекті провідна ідея гуманізації освіти визначається як орієнтація її цілей, змісту, форм і методів на особистість того, хто навчається, стимулювання й гармонізацію її розвитку; при цьому органічною складовою гуманізації освіти постає її гуманітаризація, сутність якої становить сприяння самовизначенню особистості у духовній культурі – національній і світовій. Отже, цілком виправданим є те, що пріоритетом освітньої політики в Україні проголошується, як указує В. Кремінь, "утвердження гуманістичних цінностей освіти, її спрямованості на розвиток особистості". "Саме від розвиненості кожної особистості, – підкреслює він, – залежатиме доля держави і нації". "… Дедалі більшого значення у реформуванні освіти, – констатує С. Максименко, – надається послідовній реалізації в ній особистісного принципу, маючи на увазі надання дієвої допомоги повноцінному розкриттю продуктивних можливостей кожного учня (студента тощо) в їхній індивідуальній своєрідності, та стимулювання гармонійного розвитку (і саморозвитку) особистості".

Гуманістичний підхід до розбудови суспільних відносин (зокрема, в освітній галузі) протистоять двом набагато поширенішим.

Це, по-перше, *авторитарний* підхід, який постулює однозначність істини і сувору ієрархію соціальних ролей, а у здійсненні соці-

альних впливів віддає перевагу імперативній стратегії, що передбачає фізичний, адміністративний, економічний або соціально-психологічний тиск на реципієнтів зазначених впливів. Найчастіше різні види тиску в певний спосіб поєднуються один з одним. За авторитарного підходу провідний суб'єкт впливів і тиску схильний нехтувати суб'єктністю реципієнтів, вимушено терплячи її лише в мінімальному обсязі, технологічно необхідному для реалізації вказівок, що надходять "згори".

По-друге, ідеться про *ліберальний* підхід. Визнаючи плюралізм думок і формальну рівність індивідів, він тлумачить як природне й неминуче їхнє байдуже або прагматичне ставлення один до одного. Для цього підходу є характерним переважне застосування *маніпулятивної* стратегії соціальних впливів. Їх суб'єкт активно враховує й використовує суб'єктність реципієнтів, але тільки як засіб для досягнення цілей. Спрощено сутність маніпулювання можна визначити як створення таких психологічних умов діяльності реципієнта, за яких він робить те, що потрібне маніпуляторові, й радіє цьому.

Утім, є необхідним таке уточнення: звернення у взаєминах до імперативної або маніпулятивної стратегії не обов'язково свідчать про егоїстичну спрямованість суб'єкта впливу. Наприклад, педагоги (тим паче батьки), які використовують ці стратегії, найчастіше бажають дітям (реципієнтам їхніх впливів) добра – проте тільки такого, яким його бачать. Щодо гуманістичного підходу, то він не виключає застосування, з огляду на особливості конкретної ситуації (наприклад, екстремальної), елементів авторитарного і ліберального підходів (зокрема, імперативної або маніпулятивної стратегії конкретних впливів), але бажаними й пріоритетними постають діалогічний спосіб розвитку будь-якої ідеї та діалогічна стратегія впливів у стосунках. Зазначимо, що авторитарна й маніпулятивна стратегії розглядаються як варіанти монологічної стратегії.

Використовуване тут поняття діалогу потребує певних коментарів. Як відомо, у XX столітті дане поняття зазнало суттєвого переосмислення. Діалогічними – на відміну від монологічних – вважають:

- по-перше, тип стосунків індивідуальних або групових суб'єктів (зокрема нерівних за соціальним статусом), що передбачає не лише взаємну повагу і настанову на співпрацю, а й щиру готовність конструктивно скористатись у цій співпраці думками й пропозиціями один одного і навіть, за достатніх підстав, значно змінити свої позиції. Психологічним механізмом реалізації такої готовності постають внутрішні діалоги, що розгортаються у психіці індивідів/
- по-друге, тип знання, що виокремлює суперечливі якості у спробах чи результатах пізнання тих чи тих об'єктів і з'ясовує мож-

ливості, якщо не вирішення цих суперечностей, принаймні повнішого й глибшого розуміння вказаних об'єктів.

Принцип діалогу в окресленому розумінні становить гуманістичну альтернативу пануванню імперативних і маніпулятивних стратегій у мікро- і мікросоціальних стосунках, а також байдужості до партнерів. У пізнавальній царині цей принцип протистоїть, з одного боку, авторитаристським претензіям на осягнення абсолютної істини, а з іншого – характерному для ліберального світогляду радикальному релятивізмові, який од пошуку істини фактично взагалі відмовляється. Загалом парадигму діалогу можна вважати невід'ємною рисою, атрибутом сучасного гуманізму.

У категорії діалогу присутні різні аспекти: залежно від обставин робиться наголос на тих чи тих із них. Найчастіше підкреслюють самостійність, суб'єктивність учасників діалогу, зокрема інституцій, спільнот, особистостей. Але може бути зроблений акцент і на *конструктивності* взаємодії, яку згадана суб'єктність сама по собі не гарантує. Адже взаємодія суб'єктів може бути й деструктивною; констатуючи це, вдаються іноді до поняття "антидіалог".

Керуючись гуманістичними цінностями, слід прагнути до внесення діалогічних засад у взаємодію, яка відбувається у різних галузях суспільного життя і суб'єктами якої є не лише особистості, а й організації та соціальні спільноти різних рівнів. За дещо метафоричного вживання термінів, можна вважати суб'єктами діалогів такі підсистеми культури, як наука, мистецтво, релігія, напрями всередині їх.

Природним видається припущення, що, за всієї специфіки розгортання діалогічної взаємодії у кожній галузі, остання, щоб бути ефективною, має відповідати деяким універсальним принципам. Такі принципи названо *діалогічними універсаліями*. Їх виділення є корисним, зокрема тому, що полегшує "міжгалузеве перенесення" вдалих знахідок у впровадженні й підтримці гуманістично орієнтованих соціальних стосунків.

Виділено наступні діалогічні універсалії:

- принцип *поваги до партнера*;
- принцип *прийняття партнера* таким, який він є, і водночас *орієнтації* на його найвищі *досягнення* (реальні та потенційні), на *перспективу*, що відкривається перед ним;
- принцип *поваги до себе*;
- принцип *конкордатності* (згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються);
- принцип толерантності, який конкретизується як *презумпція прийнятності*;

- принцип *найповнішого використання потенціалу* культури, входження конкретного діалогу у "великі діалоги", через які культура функціонує і розвивається.

У зв'язку з розглядом діалогічних універсалій постає сумнів: наскільки правомірно запроваджувати єдиний підхід до якісно відмінних одна від одної ситуацій соціальної взаємодії, що розрізняються передусім співвідношенням інтересів їх учасників? Адже це співвідношення може бути дуже різним – від збігу до протилежності, яка раз у раз спричиняє конфлікти.

Аналіз об'єктивних інтересів соціальних суб'єктів та суб'єктивних репрезентацій цих інтересів свідчить, що підстави для конфліктів менші, коли репрезентації є адекватнішими, а інтереси оцінюються з урахуванням довшої часової перспективи. Наприклад, констатуючи антагоністичність інтересів капіталістів і найманих робітників, не слід абсолютизувати її. Розумні капіталісти усвідомлюють, що нехтування інтересами робітників задля отримання максимального прибутку загрожує економічній стабільності (через скорочення платоспроможного попиту) і політичній стабільності. Звідси розуміння необхідності політики соціального партнерства.

Отже, між ситуаціями, що спонукають до конфлікту, з одного боку, і до співпраці, діалогу, з іншого, нема чіткої межі. І хоча конфлікти неминучій й іноді вирішувати їх доводиться суворо, – розширенню галузі гуманістично орієнтованої, діалогічної взаємодії немає альтернативи. Роль, яку має відігравати освіта у просуванні цим шляхом, важко переоцінити [4].

Н. И. Непомнящая

ЗНАЧЕНИЕ СИСТЕМНОГО ИЗУЧЕНИЯ ПСИХИКИ ДЕТЕЙ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Одна из основных причин, которые затрудняют применение психологических знаний в практике обучения и воспитания детей, состоит в следующем. Психологические исследования, как правило, посвящены изучению какой-либо одной стороны психики, анализу отдельных процессов, функций, деятельности. Практика же имеет дело с реальными целостными явлениями, целостной личностью ребенка, целостным процессом его обучения и развития, целостной психологической реальностью. Вот почему так трудно, а часто и просто невозможно "наложить" отдельные психологические знания на конкретную целостную реальность.

В данной статье мы остановимся на характеристике системно-психологического исследования, разрабатываемого автором и его сотрудниками, и его значении в процессе обучения и воспитания детей.

Исходным методологическим принципом здесь является то, что исследование начинается с построения некоторой целостной модели, в которой выделяются ее отдельные проекции в их взаимосвязи внутри целого. Спецификой объекта исследования является то, что учитывается реальный целостный способ функционирования личности (в отличие от выделения отдельных абстрактных процессов). Личность выступает как целостное существо, в котором синтезируются разные акты функционирования создавая целостный опыт данной личности. Предметом исследования является психологическая структура личности, фиксирующая основные стороны функционирования в обобщенных психологических формах. В целостном опыте личности выделяются три основные его проекции: субъективно-личностного (обобщающего мотивы, потребности, самосознание и т. д.), деятельности (обобщение опыта конкретных деятельностей) и сознания (обобщение идеального плана субъекта). Соответственно этим трем проекциям опыта личности выделяются компоненты психологической структуры личности: 1) психологическая форма фиксации субъективно-личностного содержания – личностная "ценностность", 2) психологическая форма фиксации обобщенного опыта деятельности – "общая структура деятельности", 3) психологическая форма обобщенного идеального плана – "организация предметного содержания сознания".

Остановимся на характеристике данных компонентов психологической структуры личности, их значении в процессе обучения и воспитания и некоторых условиях направленного формирования данных компонентов.

ЦЕННОСТНОСТЬ

Ценностность характеризует ту сферу действительности, отношений, деятельности, которые являются наиболее значимыми для субъекта и через которые выделяется содержание его представления о себе, утверждение своего "Я". Ценностность, т. е. сложное психологическое образование, включающее единство объективной ее стороны (отражающей наиболее значимую для субъекта сферу действительности) и субъективного содержания – особенности представления, а на определенных этапах развития – осознания своего "Я" – самосознания. Иными словами, ценностность опреде-

ляет направленность поведения и содержание представления о своем "Я".

Изучение учащихся младшего школьного возраста привело к выделению 13 типов ценностности. В целях диагностики и массового обследования они были обобщены в 4 группы:

1) ценностность привычного функционирования (для детей наиболее значимы привычные отношения, способы поведения и деятельности);

2) ценностность учебной деятельности;

3) ценностность познавательной деятельности;

4) ценностность отношений и общения.

Результаты исследований позволяют сделать вывод о том, что ценностность (как генетически, так и функционально) является определяющим, ведущим компонентом структуры личности, обусловливающим особенности многих других (индивидуально-типических и возрастных) показателей развития детей. Обнаруживается различие направленности на завершение деятельности, на получение продукта, при разных типах ценностности. Различие наблюдается и во многих других важных показателях развития. Дети с ценностностью реального привычного функционирования отличаются конкретностью мышления, проявляют стереотипию, косность способов деятельности, элементом их мышления является конкретная, часто бытовая ситуация. При ценностности отношения к себе со стороны окружающих и ценности общения дети оперируют абстрактными знаниями, категориями. Однако часто оказывается, что эти знания носят у них формальный характер, абстрактные понятия не опираются на соответствующее им конкретное содержание. Это обусловлено способом получения таких знаний часто через словесное общение со взрослыми. "Поезд и самолет – это транспорт. Поезд бывает серый и самолет серый. Еще они железные". Мы видим здесь соединение обобщения по категориальному признаку и по конкретным (внешним) признакам, не соответствующим данной категории.

Соответствие абстрактного категориального и конкретного содержания имеет место у детей с ценностностью познавательной деятельности. "Поезд и самолет – это транспорт. В них передвигаются люди". Для этих детей характерна свобода, вариативность способов деятельности, возможность смены одного способа другим, направленность на поиск новых способов. Как правило, с познавательными заданиями эти дети справляются лучше, чем с практическими.

ОБЩАЯ СТРУКТУРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Обобщение структуры многих конкретных деятельностей фиксируется в таком психологическом образовании, которое обозначено нами как "общая структура деятельности".

Деятельность представляет основную социально-нормативную и усваиваемую форму функционирования человека. Через индивидуальную деятельность субъект включается в кооперированную массовую деятельность. Такая природа деятельности обусловливает определенную ее структуру. Деятельность включает мотив (то, ради чего она осуществляется), цель, задающую представление о продукте деятельности, объект, в результате преобразования которого реализуется цель, достигается продукт деятельности, операции по преобразованию объекта в продукт (Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики). Каждый из компонентов деятельности несет определенную функциональную и побуждающую роль в структуре деятельности. Однако такая структура складывается у ребенка не сразу и даже в поздние периоды те или иные компоненты деятельности могут быть развиты у субъекта не в одинаковой степени (например, у школьника и даже у взрослого может "страдать" целенаправленность деятельности).

В исследовании И. Б. Даунис были выявлены основные параметры типологии и развития общей структуры деятельности:

1) направленность на получение продукта;

2) преобладание роли объективной или операциональной сторон деятельности либо их взаимосвязи;

3) связь данной деятельности с более широкой, прежде всего мотивационной ситуацией.

У одного и того же ребенка характеристика структуры деятельности по данным параметрам оказывается однозначной при выполнении разной конкретной деятельности. Вот почему мы говорим об "общей структуре деятельности".

Выявляется определенная динамика общей структуры деятельности. У детей дошкольного возраста: от описания конкретной знакомой деятельности из прошлого опыта к выделению объекта (например, постройка полностью зависит от наличных кубиков) – у детей 4–5 лет, выделению операций – к 5–6 годам. Лишь у небольшой части детей к концу дошкольного возраста выявляется взаимосвязь объектов и операций. У детей младшего школьного возраста на более высоком уровне выполнения деятельности наблюдается переход от преобладания объектов (в 1–2 классах), операций (2–3 классы), взаимосвязи объектов и операций и учет более ши-

рокой ситуации деятельности (4 класс). На фоне такой динамики у значительного числа детей наблюдается устойчивость структуры деятельности от старшего дошкольного возраста и по крайней мере до конца младшего школьного возраста.

В исследованиях была выявлена зависимость особенностей умственной и учебной деятельности от типа или уровня развития общей структуры деятельности.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ СОЗНАНИЯ

Проблема сознания имеет много аспектов, затрагиваемых разными науками. В результате теоретических и экспериментальных исследований, проводимых в контексте системного изучения психики, был выделен в качестве одного из важнейших следующий аспект психологического анализа сознания. Он связан с представлением о целостности опыта личности. В процессе функционирования субъекта, в процессе его деятельности, выделяются различные отдельные стороны окружающей действительности. Деятельность представляет собой текучий, преходящий процесс. Где же фиксируется выделяемое в этом процессе содержание? В идеальном плане, в сознании. В сознании отражается не только разное содержание, но осуществляется также его синтез, построение целостных предметов сознания. В силу преходящности самих процессов деятельности фиксация и синтез выделяемого в ней содержания могут осуществляться только в идеальной форме, происходит становление, конструирование предметного содержания сознания. Анализ этого содержания есть особая задача, нас интересовали в первую очередь механизмы конструирования предметного содержания сознания. Более конкретно – механизмы конструирования, организации из выделенных отдельных содержаний целостных идеальных предметов. Организация предметного содержания сознания характеризует, таким образом, важнейший механизм сознания, его синтетическую функцию, обеспечивающую, становление целостного опыта личности.

При анализе организации предметного содержания сознания были выделены две ее характеристики: форма и способы организации. Форма организации отражает тот тип содержания (конкретное, абстрактное, их взаимосвязь), которое лежит в основе, детерминирует конструирование идеальных объектов. Способ характеризует особенности взаимосвязи разного содержания в целостных предметах сознания. Предложим, например, ребенку такое задание: "Я предложу тебе несколько признаков предмета (до этого отрабатывается содержание понятия "признак предмета"), а ты назови как можно больше предметов, включающих все эти признаки".

При ассоциативном способе соотнесения признаков ребенок учитывает не более одного, реже двух признаков ("зеленая – елка", "холодная – зима" и т. п.). При комплексном способе соотнесения заданными признаками обладают части предмета или разные варианты предмета. Например, предлагается набор признаков "блестящий, ценный, полезный". Ребенок отвечает "металл", потому что он блестящий, "ценная" – монета, она металлическая и имеет цену, "полезный" – браслет для лечения болезни.

При конфабуляторном способе соотнесения ребенок может приписать признаки предмету, поставив его в необычное, нереальное положение. Например: "труба горячая – если ее расплавить, она станет горячей".

При целостном способе учитываются все признаки, принадлежащие предмету в целом, в любой ситуации ("большой, горячий, желтый, мягкий" – "блин", "быстрый, зеленый, длинный, жесткий" – "самолет", "ракета").

Динамика способов действий у детей школьного возраста такова: от ассоциативного к конфабуляции и от него к комбинаторному у одних детей, либо к целостному – у других.

Итак, "ценностность", "общая структура деятельности" и "организация предметного содержания сознания" представляют собой обобщенные компоненты психологической структуры личности, три проекции, фиксирующие в общей форме опыт субъекта, которые определяют более конкретные уровни деятельности, и, прежде всего, существенно обусловливают развитие важнейших сторон познавательной и учебной деятельности. Программа обучения и воспитания не предусматривает формирования таких обобщенных психологических образований. Это приводит к их консерватизму, а вместе с этим – к отставанию в развитии зависящих от этих общих свойств более конкретных уровней психического развития детей.

Результаты исследований показывают возможность специально направленного формирования выделенных компонентов психологической структуры личности. Оказалось при этом, что такое формирование целесообразно начинать уже в дошкольном возрасте, где оно идет особенно успешно и составляет важнейшее условие подготовки детей к школе [18, с. 55–60].

Выготский Л.С.

ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТА

1. Проблема возрастной периодизации детского развития

По теоретическим основам предложенные в науке *схемы периодизации детского развития можно разделить на три группы.*

К *первой группе* относятся попытки периодизации детства не путем расчленения самого хода развития ребенка, а на основе ступенчатообразного построения других процессов, так или иначе связанных с детским развитием. В качестве примера можно назвать периодизацию детского развития, основанную на биогенетическом принципе. Биогенетическая теория предполагает, что существует строгий параллелизм между развитием человечества и развитием ребенка, что онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез. С точки зрения этой теории, естественнее всего разбивать детство на отдельные периоды сообразно с основными периодами истории человечества. Таким образом, за основу периодизации детства берется периодизация филогенетического развития. К этой группе относится периодизация детства, предлагаемая Гетчинсоном и другими авторами.

Не все попытки этой группы в одинаковой мере несостоятельны. К этой группе принадлежит, например, попытка периодизации детства в соответствии со ступенями воспитания и образования ребенка, с расчленением системы народного образования, принятой в данной стране (дошкольный возраст, младший школьный возраст и т. д.). Периодизация детства строится при этом не на основе внутреннего расчленения самого развития, а, как видим, на основе ступеней воспитания и образования. В этом ошибочность данной схемы. Но так как процессы детского развития тесно связаны с воспитанием ребенка, а само разделение воспитания на ступени опирается на огромный практический опыт, то естественно, что расчленение детства по педагогическому принципу чрезвычайно близко подводит нас к истинному расчленению детства на отдельные периоды.

Ко *второй группе* следует отнести те наиболее многочисленные попытки, которые направлены на выделение какого-нибудь одного признака детского развития как условного критерия для его членения на периоды. Типичным примером служит попытка П. П. Блонского (1930, с. 110–111) расчленить детство на эпохи на основании дентиции, т. е. появления и смены зубов. Признак,на основании которого можно отличить одну эпоху детства от другой, должен быть 1) показательным для суждения об общем развитии

ребенка; 2) легко доступным наблюдению и 3) объективным. Этим требованиям как раз и удовлетворяет **дентиция**.

Процессы дентиции находятся в тесной связи с существенными особенностями конституции растущего организма, в частности с его кальцификацией и деятельностью желез внутренней секреции. В то же время они легко доступны наблюдению и их констатирование бесспорно. Дентиция – яркий возрастной признак. На ее основании постнатальное детство расчленяется на три эпохи: беззубое детство, детство молочных зубов и детство постоянных зубов. Беззубое детство длится до прорезывания всех молочных зубов (от 8 мес до 2–2'/2 лет). Молочнозубое детство продолжается до начала смены зубов (приблизительно до 6 1/2 лет). Наконец, постояннозубое детство заканчивается появлением третьих задних коренных зубов (зубы мудрости). В прорезывании молочных зубов, в свою очередь, можно различить три стадии: абсолютно беззубое детство (первое полугодие), стадия прорезывания зубов (второе полугодие), стадия прорезывания промуляров и клыков (третий год постнатальной жизни).

Аналогична попытка периодизации детства на основании какой-либо одной стороны развития в схеме К. Штратца, выдвигающего в качестве главного критерия сексуальное развитие. В других схемах, построенных по тому же принципу, выдвигаются психологические критерии. Такова периодизация В. Штерна, который различает раннее детство, в течение которого ребенок проявляет лишь игровую деятельность (до 6 лет); период сознательного учения с разделением игры и труда; период юношеского созревания (14–18 лет) с развитием самостоятельности личности и планов дальнейшей жизни.

Схемы этой группы, во-первых, субъективны. Хотя в качестве критерия для разделения возрастов они и выдвигают объективный признак, но сам признак берется по субъективным основаниям, в зависимости от того, на каких процессах больше остановится наше внимание. Возраст – объективная категория, а не условная, произвольно выбранная и фиктивная величина. Поэтому вехи, разграничивающие возраст, могут быть расставлены не в любых точках жизненного пути ребенка, а исключительно и единственно в тех, в которых объективно заканчивается один и берет начало другой возраст.

Второй недостаток схем этой группы тот, что они выдвигают для разграничения всех возрастов единый критерий, состоящий в каком-либо одном признаке. При этом забывается, что в ходе раз-

вития изменяется ценность, значение, показательность, симптоматичность и важность выбранного признака. Признак, показательный и существенный для суждения о развитии ребенка в одну эпоху, теряет значение в следующую, так как в ходе развития те стороны, которые раньше стояли на первом плане, отодвигаются на второй план. Так, критерий полового созревания существен и показателен для пубертатного возраста, но он еще не имеет этого значения в предшествующих возрастах. Прорезывание зубов на границе младенческого возраста и раннего детства может быть принято за показательный признак для общего развития ребенка, но смена зубов около 7 лет и появление зубов мудрости не могут быть приравнены по значению для общего развития к появлению зубов. Указанные схемы не учитывают реорганизации самого процесса развития. В силу этой реорганизации важность и значительность какого-либо признака непрерывно меняются при переходе от возраста к возрасту. Это исключает возможность расчленения детства на отдельные эпохи по единому критерию для всех возрастов. Детское развитие такой сложный процесс, который ни в одной стадии не может быть сколько-нибудь полно определен лишь по одному признаку.

Третий недостаток схем – их принципиальная установка на исследование внешних признаков детского развития, а не внутреннего существа процесса. На деле же внутренняя сущность вещей и внешние формы их проявления не совпадают. Научное исследование потому и выступает необходимым средством познания действительности, что форма проявления и сущность вещей непосредственно не совпадают. Психология в настоящее время переходит от чисто описательного, эмпирического и феноменологического изучения явлений к раскрытию их внутренней сущности. До недавнего времени главная задача состояла в изучении симптомокомплексов, т. е. совокупности внешних признаков, отличающих различные эпохи, стадии и фазы детского развития. Симптом и означает признак. Сказать, что психология изучает симптомокомплексы различных эпох, фаз и стадий детского развития, значит сказать, что она изучает его внешние признаки. Подлинная же задача заключается в исследовании того, что лежит за этими признаками и обусловливает их, т. е. самого процесса детского развития в его внутренних закономерностях. В отношении проблемы периодизации детского развития это означает, что мы должны отказаться от попыток симптоматической классификации возрастов и перейти, как это сделали в свое время другие науки, к классификации, основанной на внутренней сущности изучаемого процесса.

Третья группа попыток периодизации детского развития и связана со стремлением перейти от чисто симптоматического и описательного принципа к выделению существенных особенностей самого детского развития. Однако в этих попытках, скорее, правильно ставится задача, чем разрешается. Попытки оказываются всегда половинчатыми в разрешении задач, никогда не идут до конца и обнаруживают несостоятельность в проблеме периодизации. Роковым препятствием оказываются для них методологические затруднения, проистекающие от антидиалектической и дуалистической концепции детского развития, не позволяющей рассматривать его как единый процесс саморазвития.

Такова, например, попытка А. Гезелла построить периодизацию детского развития, исходя из изменения его внутреннего ритма и темпа, из определения «текущего объема развития». Опираясь на правильные в основном наблюдения над изменением с возрастом ритма развития, Гезелл приходит к расчленению всего детства на отдельные ритмические периоды, или волны, развития, объединенные внутри себя постоянством темпа на всем протяжении данного периода и отграниченные от других периодов явной сменой этого темпа. Гезелл представляет динамику детского развития как процесс постепенного замедления роста. Теория Гезелла примыкает к той группе современных теорий, которые, по его же собственному выражению, делают раннее детство высшей инстанцией для истолкования личности и ее истории. Самое главное и важное в развитии ребенка совершается, по Гезеллу, в первые годы и даже в первые месяцы жизни. Последующее развитие, взятое в целом, не стоит одного акта этой драмы, в наимаксимальной степени насыщенной содержанием.

Откуда происходит такое заблуждение? Оно с необходимостью проистекает из той эволюционистской концепции развития, на которую опирается Гезелл и согласно которой в развитии не возникает ничего нового, не происходит качественных изменений, здесь растет и увеличивается только то, что дано с самого начала. На самом деле развитие не исчерпывается схемой «больше–меньше», а характеризуется в первую очередь именно наличием качественных новообразований, которые подчинены своему ритму и всякий раз требуют особой меры. Верно, что в ранние возрасты мы наблюдаем максимальный темп развития тех предпосылок, которыми обусловлено дальнейшее развитие ребенка. Основные, элементарные органы и функции вызревают раньше, чем высшие. Но неверно полагать, что все развитие исчерпывается ростом этих основных,

элементарных функций, являющихся предпосылками для высших сторон личности. Если же рассматривать высшие стороны, то результат будет обратным; темп и ритм их становления окажется минимальным в первых актах общей драмы развития и максимальным в ее финале.

Мы привели теорию Гезелла в качестве примера тех половинчатых попыток периодизации, которые останавливаются на полдороге при переходе от симптоматического к сущностному разделению возрастов.

Каковы же должны быть принципы построения подлинной периодизации? Мы уже знаем, где следует искать ее реальное основание: только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастами. Все теории детского развития могут быть сведены к двум основным концепциям. Согласно одной из них, развитие есть не что иное, как реализация, модификация и комбинирование задатков. Здесь не возникает ничего нового– только нарастание, развертывание и перегруппировка тех моментов, которые даны уже с самого начала. Согласно другой концепции, развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрестанным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. Эта точка зрения схватывает в развитии нечто существенное для диалектического понимания процесса.

Она, в свою очередь, допускает и идеалистические, и материалистические теории построения личности. В первом случае она находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию. Во втором случае она приводит к пониманию развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития.

С последней точки зрения, нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста. Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом глав-

ном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.

Но одного этого недостаточно для научной периодизации детского развития. Необходимо учитывать еще его динамику, динамику переходов от одного возраста к другому. Путем чисто эмпирического исследования психология установила, что возрастные изменения могут, по словам Блонского (1930, с. 7.), происходить резко, критически, и могут происходить постепенно, литически. Блонский называет *эпохами* и *стадиями* времена детской жизни, отделенные друг от друга *кризисами,* более (эпохи) или менее (стадии) резкими; *фазами* – времена детской жизни, отграниченные друг от друга литически.

Действительно, в некоторых возрастах развитие характеризуется медленным, эволюционным, или литическим, течением. Это возрасты преимущественно плавного, часто незаметного внутреннего изменения личности ребенка, изменения, совершающегося путем незначительных «молекулярных» достижений. Здесь на протяжении более или менее длительного срока, охватывающего обычно несколько лет, не происходит каких-либо фундаментальных, резких сдвигов и перемен, перестраивающих всю личность ребенка. Более или менее заметные изменения в личности ребенка происходят здесь только в результате длительного течения скрытого «молекулярного» процесса. Они выступают наружу и становятся доступными прямому наблюдению только как заключение продолжительных процессов латентного развития[1].

В относительно устойчивые, или стабильные, возрасты развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования. Такими стабильными периодами занята, если судить чисто хронологически, большая часть детства. Поскольку внутри них развитие идет как бы подземным путем, то при сравнении ребенка в начале и в конце стабильного возраста особенно отчетливо выступают огромные перемены в его личности.

Стабильные возрасты изучены значительно полнее, чем те, которые характеризуются другим типом развития – кризисами. Последние открыты чисто эмпирическим путем и до сих пор не при-

[1] Выготский имеет в виду переход от младшего школьного возраста к подростковому.

ведены еще в систему, не включены в общую периодизацию детского развития. Многие авторы даже подвергают сомнению внутреннюю необходимость их существования. Они склонны принимать их скорее за «болезни» развития, за его уклонение от нормального пути. Почти никто из буржуазных исследователей не мог теоретически осознать их действительного значения. Наша попытка их систематизации и теоретического истолкования, их включения в общую схему детского развития должна рассматриваться поэтому как едва ли не первая.

Никто из исследователей не может отрицать самого факта существования этих своеобразных периодов в детском развитии, и даже наиболее недиалектически настроенные авторы признают необходимость допустить, хотя бы в виде гипотезы, наличие кризисов в развитии ребенка, даже в самом раннем детстве.

Указанные периоды с чисто внешней стороны характеризуются чертами, противоположными устойчивым, или стабильным, возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или, самое большое, два) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка. Ребенок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, оно напоминает революционное течение событий как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Это поворотные пункты в детском развитии, принимающем иногда форму острого кризиса.

Первая особенность таких периодов состоит, с одной стороны, в том, что границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, в высшей степени неотчетливы. Кризис возникает незаметно – трудно определить момент его наступления и окончания. С другой стороны, характерно резкое обострение кризиса, происходящее обычно в середине этого возрастного периода. Наличие кульминационной точки, в которой кризис достигает апогея, характеризует все критические возрасты и резко отличает их от стабильных эпох детского развития.

Вторая особенность критических возрастов послужила отправной точкой их эмпирического изучения. Дело в том, что значительная часть детей, переживающих критические периоды развития, обнаруживает трудновоспитуемость. Дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения. В

школьном возрасте в критические периоды у детей обнаруживается падение успеваемости, ослабление интереса к школьным занятиям и общее снижение работоспособности. В критические возрасты развитие ребенка часто сопровождается более или менее острыми конфликтами с окружающими. Внутренняя жизнь ребенка порой связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами.

Правда, все это встречается далеко не обязательно. У разных детей критические периоды проходят по-разному. В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды. У многих детей вовсе не наблюдается сколько-нибудь ясно выраженной трудновоспитуемое или снижения школьной успеваемости. Размах вариаций в протекании этих возрастов у разных детей, влияние внецших и внутренних условий на ход самого кризиса настолько значительны и велики, что дали повод многим авторам поставить вопрос о том, не являются ли вообще кризисы детского развития продуктом исключительно внешних, неблагоприятных условий и не должны ли поэтому считаться, скорее, исключением, чем правилом в истории детского развития (А. Буземан и др.).

Внешние условия, разумеется, определяют конкретный характер обнаружения и протекания критических периодов. Несхожие у различных детей, они обусловливают крайне пеструю и многообразную картину вариантов критического возраста. Но не наличием или отсутствием каких-либо специфических внешних условий, а внутренней логикой самого процесса развития вызвана необходимость критических, переломных периодов в жизни ребенка. В этом убеждает нас изучение относительных показателей.

Так, если перейти от абсолютной оценки трудновоспитуемости к относительной, основанной на сравнении степени легкости или трудности воспитания ребенка в предшествующий кризису или следующий за ним стабильный период со степенью трудновоспитуемости в период кризиса, то нельзя не увидеть, что *всякий* ребенок в этом возрасте становится относительно трудновоспитуемым по сравнению с самим собой в смежном стабильном возрасте. Точно так же, если перейти от абсолютной оценки школьной успеваемости к ее относительной оценке, основанной на сравнении темпа продвижения ребенка в ходе обучения в различные возрастные периоды, то нельзя не увидеть, что *всякий* ребенок в период кризиса снижает темп продвижения сравнительно с темпом, характерным для стабильных периодов.

Третьей и, пожалуй, самой важной в теоретическом отношении особенностью критических возрастов, но наиболее неясной и поэтому затрудняющей правильное понимание природы детского развития в эти периоды является негативный характер развития. Все, кто писал об этих своеобразных периодах, отмечали в первую очередь, что развитие здесь, в отличие от устойчивых возрастов, совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу. Прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста. Ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде. Наступление этих возрастов не отмечается появлением новых интересов ребенка, новых стремлений, новых видов деятельности, новых форм внутренней жизни. Ребенок, вступающий в периоды кризиса, скорее, характеризуется обратными чертами: он теряет интересы, вчера еще направляющие всю его деятельность, которая поглощала большую часть его времени и внимания, а теперь как бы замирает; прежде сложившиеся формы внешних отношений и внутренней жизни как бы запустевают. Л. Н. Толстой образно и точно назвал один из таких критических периодов детского развития пустыней отрочества.

Это и имеют в виду в первую очередь, когда говорят о негативном характере критических возрастов. Этим хотят выразить мысль, что развитие как бы меняет свое позитивное, созидательное значение, заставляя наблюдателя характеризовать подобные периоды преимущественно с отрицательной, негативной стороны. Многие авторы даже убеждены, что негативным содержанием исчерпывается весь смысл развития в критические периоды. Это убеждение закреплено в названиях критических возрастов (иной такой возраст называют негативной фазой, иной – фазой строптивости и т. д.).

Понятия об отдельных критических возрастах вводились в науку эмпирическим путем и в случайном порядке. Раньше других был открыт и описан кризис 7 лет (7-й год в жизни ребенка– переходный между дошкольным и отроческим периодом). Ребенок 7–8 лет уже не дошкольник, но и не отрок. Семилетка отличается как от дошкольника, так и от школьника, поэтому он представляет трудности в воспитательном отношении. Негативное содержание этого

возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.

Позже был открыт и описан кризис 3-летнего возраста, называемый многими авторами фазой строптивости или упрямства. В этот период, ограниченный коротким промежутком времени, личность ребенка претерпевает резкие и внезапные изменения. Ребенок становится трудновоспитуемым. Он проявляет строптивость, упрямство, негативизм, капризность, своеволие. Внутренние и внешние конфликты часто сопровождают весь период.

Еще позже был изучен кризис 13 лет, который описан под названием негативной фазы возраста полового созревания. Как показывает самое название, негативное содержание периода выступает на первый план и при поверхностном наблюдении кажется исчерпывающим весь смысл развития в этот период. Падение успеваемости, снижение работоспособности, дисгармоничность во внутреннем строении личности, свертывание и отмирание прежде установившейся системы интересов, негативный, протестующий характер поведения позволяют О. Кро характеризовать этот период как стадию такой дезориентировки во внутренних и внешних отношениях, когда человеческое «я» и мир разделены более, чем в иные периоды.

Сравнительно недавно было теоретически осознано то положение, что хорошо изученный с фактической стороны переход от младенческого возраста к раннему детству, совершающийся около одного года жизни, представляет собой в сущности тоже критический период со своими отличительными чертами, знакомыми нам по общему описанию этой своеобразной формы развития.

Чтобы получить законченную цепь критических возрастов, мы предложили бы включить в нее в качестве начального звена тот, пожалуй, самый своеобразный из всех периодов детского развития, который носит название новорожденности. Этот хорошо изученный период стоит особняком в системе других возрастов и является по своей природе, пожалуй, самым ярким и несомненным кризисом в развитии ребенка. Скачкообразная смена условий развития в акте рождения, когда новорожденный быстро попадает в совершенно новую среду, изменяет весь строй его жизни, характеризует начальный период внеутробного развития.

Кризис новорожденности отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста. Кризис одного года отделяет младенчество от раннего детства. Кризис 3 лет–переход от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис 7 лет является соеди-

нительным звеном между дошкольным и школьным возрастом. Наконец, кризис 13 лет совпадает с переломом развития при переходе от школьного к пубертатному возрасту. Таким образом, перед нами раскрывается закономерная картина. Критические периоды перемежают стабильные и являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишний раз подтверждая, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем.

Если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа. Сейчас теории остается только осознавать и осмысливать то, что уже установлено эмпирическим исследованием.

В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности. Педагогика критических возрастов наименее разработана в практическом и теоретическом отношении.

Как всякая жизнь есть в то же время и умирание, так и детское развитие–эта одна из сложных форм жизни – с необходимостью включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового в развитии непременно означает отмирание старого. Переход к новому возрасту всегда ознаменован закатом прежнего возраста. Процессы обратного развития, отмирания старого и сконцентрированы по преимуществу в критических возрастах. Но было бы величайшим заблуждением полагать, что этим исчерпывается значение критических возрастов. Развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, и в критические периоды мы наблюдаем конструктивные процессы развития. Более того, процессы инволюции, столь ясно выраженные в этих возрастах, сами подчинены процессам положительного построения личности, находятся от них в прямой зависимости и составляют с ними неразрывное целое. Разрушительная работа совершается в указанные периоды в меру того, в меру чего это вызывается необходимостью развития свойств и черт личности. Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды – только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста.

Позитивное значение кризиса 3 лет сказывается в том, что здесь возникают новые характерные черты личности ребенка. Установлено, что если кризис в силу каких-либо причин протекает вяло и невыразительно, то это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности ребенка в последующем возрасте.

В отношении 7-летнего кризиса всеми исследователями отмечалось, что, наряду с негативными симптомами, в этом периоде имеется ряд больших достижений: возрастает самостоятельность ребенка, изменяется его отношение к другим детям.

При кризисе в 13 лет снижение продуктивности умственной работы учащегося вызвано тем, что здесь происходит изменение установки от наглядности к пониманию и дедукции. Переход к высшей форме интеллектуальной деятельности сопровождается временным снижением работоспособности. Это подтверждается *я* на остальных негативных симптомах кризиса: за всяким негативным симптомом скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме.

Наконец, не вызывает сомнений наличие позитивного содержания в кризисе одного года. Здесь негативные симптомы очевидно и непосредственно связаны с положительными приобретениями, которые делает ребенок, становясь на ноги и овладевая речью.

То же самое может быть отнесено и к кризису новорожденного. В это время ребенок деградирует вначале даже в отношении физического развития: в первые дни после рождения падает вес новорожденного. Приспособление к новой форме жизни предъявляет такие высокие требования к жизнеспособности ребенка, что, по словам Блонского, никогда человек не стоит так близко к смерти, как в часы своего рождения (1930, с. 85). И тем не менее в этот период больше, чем в какой-либо из последующих кризисов, проступает тот факт, что развитие есть процесс образования и возникновения нового. Все, с чем мы встречаемся в развитии ребенка в первые дни и недели, есть сплошное новообразование. Отрицательные симптомы, которые характеризуют негативное содержание этого периода, проистекают из трудностей, обусловленных именно новизной впервые возникающей и в высшей степени усложняющейся формы жизни.

Самое существенное содержание развития в критические возрасты заключается в возникновении новообразований, которые, как показывает конкретное исследование, в высшей степени своеобразны и специфичны. Их главное отличие от новообразований стабильных возрастов в том, что они носят переходный характер.

Это значит, что в последующем они не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности. Они отмирают, как бы поглощаясь новообразованиями следующего, стабильного, возраста, включаясь в их состав как подчиненная инстанция, не имеющая самостоятельного существования, растворяясь и трансформируясь в них настолько, что без специального и глубокого анализа часто невозможно открыть наличие этого трансформированного образования критического периода в приобретениях последующего стабильного возраста. Как таковые, новообразования кризисов отмирают вместе с наступлением следующего возраста, но продолжают существовать в латентном виде внутри его, не живя самостоятельной жизнью, а лишь участвуя в том подземном развитии, которое в стабильные возрасты, как мы видели, приводит к скачкообразному возникновению новообразований.

Конкретное содержание общих законов о новообразованиях стабильных и критических возрастов будет раскрыто в последующих разделах данной работы, посвященных рассмотрению каждого возраста.

Основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты в нашей схеме должны служить новообразования. Последовательность возрастных периодов должна в этой схеме определяться чередованием стабильных и критических периодов. Сроки стабильных возрастов, имеющих более или менее отчетливые границы начала и окончания, правильнее всего определять именно по этим границам. Критические же возрасты из-за другого характера их протекания правильнее всего определять, отмечая кульминационные точки, или вершины, кризиса и принимая за его начало ближайшее к этому сроку предшествующее полугодие, а за его окончание – ближайшее полугодие последующего возраста.

Стабильные возрасты, как установлено эмпирическим исследованием, имеют ясно выраженное двухчленное строение и распадаются на две стадии – первую и вторую. Критические возрасты имеют ясно выраженное трехчленное строение и складываются из трех связанных между собой литическими переходами фаз: предкритической, критической и посткритической.

Следует отметить существенные отличия нашей схемы развития ребенка от других схем, близких к ней по определению основных периодов детского развития. Новыми в данной схеме, помимо применяемого в ней в качестве критерия принципа возрастных новообразований, являются следующие моменты: 1) введение в схе-

му возрастной периодизации критических возрастов; 2) исключение из схемы периода эмбрионального развития ребенка; 3) исключение периода развития, называемого обычно юностью, охватывающего возраст после 17–18 лет, вплоть до наступления окончательной зрелости; 4) включение возраста полового созревания в число стабильных, устойчивых, а не критических возрастов[2].

Эмбриональное развитие ребенка изъято нами из схемы по той простой причине, что оно не может рассматриваться в одном ряду с внеутробным развитием ребенка как социального существа. Эмбриональное развитие представляет собой совершенно особый тип развития, подчиненный другим закономерностям, чем начинающееся с момента рождения развитие личности ребенка. Эмбриональное развитие изучается самостоятельной наукой – эмбриологией, которая не может рассматриваться в качестве одной из глав психологии. Психология должна учитывать законы эмбрионального развития ребенка, так как особенности этого периода сказываются в ходе послеутробного развития, но из-за этого психология никак не включает в себя эмбриологию. Точно так же необходимость учитывать законы и данные генетики, т. е. науки о наследственности, не превращает генетику в одну из глав психологии. Психология изучает не наследственность и не утробное развитие как таковые, а лишь влияние наследственности и утробного развития ребенка на процесс его социального развития.

Юность не относится нами к схеме возрастных периодов детства по той причине, что теоретическое и эмпирическое исследования в одинаковой мере заставляют сопротивляться чрезмерному растягиванию детского развития и включения в него первых 25 лет жизни человека. По общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное звено в цепи периодов детского развития. Трудно представить себе, чтобы развитие человека в начале зрелости (с 18 до 25 лет) могло быть подчинено закономерностям детского развития.

Включение пубертатного возраста в число стабильных – необходимый логический вывод из того, что нам известно об этом возрасте и что характеризует его как период огромного подъема в жизни подростка, как период высших синтезов, совершающихся в

[2] Интересно отметить, что в публикуемых в настоящем томе главах книги «Педология подростка» Выготский еще не определял подростковый возраст как стабильный, употребляя часто понятия «переходный возраст» и «подростковый возраст» как синонимы.

личности. Это вытекает как необходимый логический вывод из той критики, которой в советской науке были подвергнуты теории, сводящие период полового созревания к «нормальной патологии» и к глубочайшему внутреннему кризису.

Таким образом, мы могли бы представить возрастную периодизацию в следующем виде:

Кризис новорожденности.

Младенческий возраст (2 мес – 1 год).

Кризис одного года.

Раннее детство (1 год–3 года).

Кризис 3 лет.

Дошкольный возраст (3 года–7 лет).

Кризис 7 лет.

Школьный возраст (8 лет–12 лет).

Кризис 13 лет.

Пубертатный возраст (14 лет–18 лет).

Кризис 17 лет.

2. СТРУКТУРА И ДИНАМИКА ВОЗРАСТА

Задача настоящего параграфа – установление общих положений, характеризующих внутреннее строение процесса развития, которое мы называем структурой возраста, в каждую эпоху детства.

Самое общее положение, на которое следует указать сразу: процесс развития в каждую возрастную эпоху, несмотря на все сложности его организации и состава, на все многообразие образующих его частичных процессов, открываемых с помощью анализа, представляет собой единое целое, обладающее определенным строением; законами строения этого целого, или структурными законами возраста, определяется строение и течение каждого частного процесса развития, входящего в состав целого. Структурой принято называть такие целостные образования, которые не складываются суммарно из отдельных частей, представляя как бы их агрегат, но сами определяют судьбу и значение каждой входящей в их состав части.

Возрасты представляют собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития. В каждую данную возрастную эпоху развитие совершается не таким путем, что изменяются отдельные стороны личности ребенка, в результате чего происходит перестройка личности в целом–в развитии существует как раз обратная зависимость: личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении, и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части.

Вследствие этого на каждой данной возрастной ступени мы всегда находим центральное новообразование, как бы ведущее

для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе. Вокруг основного, или центрального, новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов. Те процессы развития, которые более или менее непосредственно связаны с основным новообразованием, будем называть *центральными линиями развития* в данном возрасте, все другие частичные процессы, изменения, совершающиеся в данном возрасте, назовем *побочными линиями развития.* Само собой разумеется, что процессы, являющиеся центральными линиями развития в одном возрасте, становятся побочными линиями развития в следующем, и обратно–побочные линии развития одного возраста выдвигаются на первый план и становятся центральными линиями в другом возрасте, так как меняется их значение и удельный вес в общей структуре развития, меняется их отношение к центральному новообразованию. Так при переходе от одной ступени к другой перестраивается вся структура возраста. Каждый возраст обладает специфической для него, единственной и неповторимой структурой.

Совершенно понятно, что при переходе от одного возраста к другому вместе с общей перестройкой системы сознания меняются местами центральные и побочные линии развития. Так, развитие речи в раннем детстве, в период ее возникновения, настолько тесно и непосредственно связано с центральными новообразованиями возраста, когда только возникает в самых первоначальных очертаниях социальное и предметное сознание ребенка, что речевое развитие невозможно не отнести к центральным линиям развития рассматриваемого периода. Но в школьном возрасте продолжающееся речевое развитие ребенка стоит уже в совершенно другом отношении к центральному новообразованию данного возраста и, следовательно, должно рассматриваться в качестве одной из побочных линий развития. В младенческом возрасте, когда в форме лепета происходит подготовка речевого развития, эти процессы связаны с центральным новообразованием периода так, что должны быть отнесены также к побочным линиям развития.

Мы видим, таким образом, что один и тот же процесс речевого развития может выступать в качестве побочной линии в младенческом возрасте, становясь центральной линией развития в раннем детстве и снова превращаясь в побочную линию в последующие возрастные периоды. Совершенно естественно и понятно, что в

прямой и непосредственной зависимости от этого речевое развитие, рассматриваемое как таковое, само по себе будет протекать совершенно различно в каждом из этих трех вариантов.

Смена центральных и побочных линий развития при переходе от возраста к возрасту непосредственно приводит нас ко второму вопросу данного параграфа – к вопросу о динамике возникновения новообразований. Мы снова, как и в вопросе о структуре возраста, должны ограничиться самым общим разъяснением этого понятия, оставляя конкретное раскрытие динамики возрастных изменений до следующих глав, посвященных обзору отдельных периодов.

Проблема динамики возраста непосредственно вытекает из только что намеченной проблемы структуры возраста. Как мы видели, структура возраста не представляет собой статичной, неизменной, неподвижной картины. В каждом данном возрасте прежде сложившаяся структура переходит в новую структуру. Новая структура возникает и складывается в ходе возрастного развития. Отношение между целыми и частями, столь существенное для понятия структуры, есть динамическое отношение, определяющее изменение и развитие как целого, так и его частей. Под динамикой развития поэтому и следует разуметь совокупность всех тех законов, которыми определяется период возникновения, изменения и сцепления структурных новообразований каждого возраста.

Самым начальным и существенным моментом при общем определении динамики возраста является понимание отношений между личностью ребенка и окружающей его социальной средой на каждой возрастной ступени как подвижных.

Одна из величайших помех для теоретического и практического изучения детского развития – неправильное решение проблемы среды и ее роли в динамике возраста, когда среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к ребенку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих и влияющих на него самим фактом своего существования условий. Нельзя переносить в учение о детском развитии то понимание среды, которое сложилось в биологии применительно к эволюции животных видов.

Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем *социальной ситуацией развития* в данном возрасте. Социальная ситуация

развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным. Таким образом, первый вопрос, на. который мы должны ответить, изучая динамику какого-либо возраста, заключается в выяснении социальной ситуации развития.

Социальная ситуация развития, специфическая для каждого возраста, определяет строго закономерно весь образ жизни ребенка, или его социальное бытие. Отсюда возникает второй вопрос, с которым мы сталкиваемся при изучении в динамике какого-либо возраста, именно вопрос о происхождении, или генезисе, центральных новообразований данного возраста. Выяснив социальную ситуацию развития, сложившуюся к началу какого-то возраста и определяемую отношениями между ребенком и средой, мы вслед за этим должны выяснить, как из жизни ребенка в этой социальной ситуации необходимо возникают и развиваются новообразования, свойственные данному возрасту. Эти новообразования, характеризующие в первую очередь перестройку сознательной личности ребенка, являются не предпосылкой, но результатом или продуктом возрастного развития. Изменение в сознании ребенка возникает на основе определенной, свойственной данному возрасту, формы его социального бытия. Вот почему созревание новообразований относится всегда не к началу, но к концу данного возраста.

Раз возникшие новообразования в сознательной личности ребенка приводят к тому, что изменяется сама эта личность, что не может не иметь самых существенных последствий для дальнейшего развития. Если предшествующая задача в изучении динамики возраста определяла путь прямого движения от социального бытия ребенка к новой структуре его сознания, то сейчас возникает следующая задача: определить путь обратного движения от изменившейся структуры сознания ребенка к перестройке его бытия. Ибо ребенок, изменивший строение личности, есть уже другой ребенок, социальное бытие которого не может не отличаться существенным образом от бытия ребенка более раннего возраста.

Таким образом, следующий вопрос, который встает перед нами при изучении динамики возраста, – вопрос о тех последствиях, которые вытекают из факта возникновения возрастных новообра-

зований. При конкретном анализе мы можем увидеть: эти последствия настолько разносторонни и велики, что охватывают всю жизнь ребенка. Новая структура сознания, приобретаемая в данном возрасте, неизбежно означает и новый характер восприятий внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций.

Но сказать это – значит одновременно сказать и нечто еще, что приводит нас непосредственно к последнему моменту, характеризующему динамику возраста. Мы видим, что в результате возрастного развития возникающие к концу данного возраста новообразования приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяют всю систему его отношений к внешней действительности и к самому себе. Ребенок к концу данного возраста становится совершенно иным существом, чем тот, которым он был в начале возраста. Но это не может не означать и того, что необходимо должна измениться и социальная ситуация развития, сложившаяся в основных чертах к началу какого-то возраста. Ибо социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. И если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения. Прежняя ситуация развития распадается по мере развития ребенка, и столь же соразмерно с его развитием складывается в основных чертах новая ситуация развития, которая должна стать исходным моментом для следующего возраста. Исследование показывает, что такая перестройка социальной ситуации развития и составляет главное содержание критических возрастов.

Таким образом, мы приходим к уяснению основного закона динамики возрастов. Согласно закону, силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени.

Такова в общих чертах схема динамического развития возраста.

3. ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТА И ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ

Проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики. Эта проблема непосредственно и тесно связана с диагностикой возрастного развития ребенка. Диагностикой развития называют обычно систему

исследовательских приемов, имеющих задачей определение реального уровня развития, достигнутого ребенком. Реальный уровень развития определяется тем возрастом, той стадией или фазой внутри данного возраста, которую сейчас переживает ребенок. Мы знаем уже, что паспортный возраст ребенка не может служить надежным критерием для установления реального уровня его развития. Поэтому определение реального уровня развития всегда требует специального исследования, в результате которого может быть установлен диагноз развития.

Определение реального уровня развития – насущнейшая и необходимая задача при решении всякого практического вопроса воспитания и обучения ребенка, контроля за нормальным ходом его физического и умственного развития или установления тех или иных расстройств в развитии, нарушающих нормальное течение и придающих всему процессу атипический, аномальный, а в иных случаях патологический характер. Таким образом, определение реального уровня развития – первая и основная задача диагностики развития.

Изучение симптоматологии детских возрастов позволяет выделить ряд надежных признаков, с помощью которых мы можем узнать, в какой фазе и стадии какого возраста протекает сейчас процесс развития у ребенка, подобно тому как врач на основании тех или иных симптомов устанавливает диагноз болезни, т. *е.* определяет тот внутренний патологический процесс, который обнаруживается в симптомах.

Само по себе исследование какого-либо возрастного симптома или группы симптомов и даже точное количественное измерение их еще не могут составить диагноза. Между измерением и диагнозом, говорил Гезелл, существует большая разница. Она заключается в том, что к диагнозу можно прийти только в случае, если удастся вскрыть смысл и значение найденных симптомов.

Задачи, стоящие перед диагностикой развития, могут быть разрешены только на основе глубокого и широкого изучения всей последовательности хода детского развития, всех особенностей каждого возраста, стадии и фазы, всех основных типов нормального и аномального развития, всей структуры и динамики детского развития в их многообразии. Таким образом, само по себе определение реального уровня развития и количественное выражение разности между паспортным и стандартизированным возрастом ребенка или отношения между ними, выражаемого в коэффициенте развития, составляет только начальный шаг на пути диагностики

развития. В сущности говоря, определение реального уровня развития не только не исчерпывает всей картины развития, но очень часто охватывает ее незначительную часть. Констатируя наличие тех или иных симптомов при определении реального уровня развития, мы фактически определяем лишь ту часть общей картины развития, которая охватывает уже созревшие на сегодняшний день процессы, функции и свойства. Например, мы определяем рост, вес и другие показатели физического развития, которые характеризуют уже завершившиеся циклы развития. Это итог, результат, конечное достижение развития за истекший период. Эти симптомы говорят нам скорее о том, как шло развитие в прошлом, чем о том, как оно совершается в настоящем и какое направление примет в будущем.

Разумеется, знание итогов вчерашнего развития – необходимый момент для суждения о развитии в настоящем и будущем. Но одного его совершенно недостаточно. Образно говоря, при нахождении реального уровня развития мы определяем только плоды развития, т. е. то, что уже созрело и завершило свой цикл. Но мы знаем, что основным законом развития является разновременность в вызревании отдельных сторон личности и различных ее свойств. В то время как одни процессы развития уже принесли плоды и завершили свой цикл, другие процессы находятся только в стадии созревания. Подлинный диагноз развития должен суметь охватить не только завершившиеся циклы развития, не только плоды, но и находящиеся в периоде созревания процессы. Подобно тому как садовник, определяя виды на урожай, поступил бы неправильно, подсчитав только количество созревших фруктов в саду и не сумев оценить состояние деревьев, не принесших еще зрелого плода, психолог, который ограничивается определением созревшего, оставляя в стороне созревающее, никогда не может получить сколько-нибудь верного и полного представления о внутреннем состоянии всего развития и, следовательно, не может перейти от симптоматического к клиническому диагнозу.

Определение не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов и составляет вторую задачу диагностики развития. Эта задача решается нахождением *зоны ближайшего развития.* Мы поясним это в высшей степени важное и в теоретическом и практическом отношении понятие на частном примере.

При определении реального уровня интеллектуального развития ребенка в психологии пользуются большей частью методом,

при котором ребенку предлагают для решения ряд задач, нарастающих по трудности и стандартизированных по годам детской жизни. Исследование всякий раз определяет предел трудностей задач, доступных для данного ребенка, соответствующий ему стандартный возраст. Этим и устанавливается умственный возраст .ребенка. Принято считать, что показательным для ума является единственно и исключительно самостоятельное решение. Если в ходе решения ребенку поставлен наводящий вопрос, дано руководящее указание, как надо решать задачу, такое решение не принимается во внимание при определении умственного возраста.

В основе этого представления лежит убеждение, что несамостоятельное решение задачи лишено всякого значения для суждения об уме ребенка. На самом деле это убеждение резко противоречит всем данным современной психологии. Оно возникло из старого, неправильного и сейчас потерявшего всякий смысл представления о том, что подражание какой-либо интеллектуальной операции может быть чисто механическим, автоматическим актом, ничего не говорящим об уме подражающего. Первоначально неправильность этого взгляда была разоблачена в зоопсихологии. В. Келер в известных опытах над человекоподобными обезьянами установил замечательный факт, что животные могут подражать только таким интеллектуальным действиям, которые лежат в зоне их возможностей. Так, шимпанзе может воспроизвести показанные ей разумные и целесообразные действия только при условии, если эта операция по типу и степени трудности относится к той же самой категории, что и разумные, целесообразные **{262}** действия, самостоятельно выполняемые животными. Подражание животного строго ограничено узкими пределами его возможностей. Животное может подражать только тому, на что само способно.

Гораздо сложнее обстоит дело у ребенка. С одной стороны, ребенок на различных ступенях развития может подражать далеко не всему. Его способность к подражанию в интеллектуальной области строго ограничена уровнем его умственного развития и его возрастными возможностями. Однако общим законом является то, что ребенок, в отличие от животного, может выходить в подражании интеллектуальным действиям более или менее далеко за пределы того, на что он способен в самостоятельных разумных и целесообразных действиях или интеллектуальных операциях. Этим различием ребенка и животного и объясняется то, что животное не способно к обучению в том смысле, в каком мы прилагаем это слово к ребенку. Животное поддается только дрессировке. Оно

может приобретать только новые навыки. Оно может путем упражнений и комбинирования усовершенствовать свой интеллект, но не способно к умственному развитию в собственном смысле слова путем обучения. Вот почему все попытки экспериментально вызвать путем обучения у высших животных новые и не свойственные им, специфические для человека интеллектуальные функции неизбежно оканчиваются неудачей, как попытка Р. Иеркса привить обезьяньим детенышам человеческую речь или попытка Э. Толмена совместно воспитывать и обучать детей шимпанзе с человеческими детьми.

Таким образом, мы видим, что с помощью подражания ребенок всегда может сделать в интеллектуальной области больше, чем то, на что он способен, действуя только самостоятельно. Но вместе с тем мы видим и то, что возможности его интеллектуального подражания не безграничны, а строго закономерно изменяются соответственно ходу его умственного развития, так что на каждой возрастной ступени для ребенка существует определенная зона интеллектуального подражания, связанная с реальным уровнем развития.

Говоря о подражании, мы имеем в виду не механическое, автоматическое, бессмысленное, а разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интеллектуальной операции. В этом отношении мы, с одной стороны, суживаем значение термина, относя его только к области тех операций, которые более или менее непосредственно связаны с разумной деятельностью ребенка. С другой стороны, мы расширяем значение термина, применяя слово «подражание» ко всякого рода деятельности определенного типа, выполняемой ребенком не самостоятельно, а в сотрудничестве со взрослыми или другим ребенком. Все то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве с помощью наводящих вопросов, будет относиться нами к области подражания.

При таком определении этого понятия мы можем установить симптоматическое значение интеллектуального подражания в диагностике умственного развития. Совершенно понятно: что ребенок может сделать сам, без всякой помощи со стороны, показательно для уже созревших его способностей и функций. Они-то и устанавливаются с помощью тестов, применяемых обычно для определения реального уровня умственного развития, поскольку испытания основаны исключительно на самостоятельном решении задач.

Как мы уже говорили, всегда важно определение не только созревших процессов, но и созревающих. В отношении умственного развития ребенка мы можем решать эту задачу, определяя то, на что способен ребенок в интеллектуальном подражании, если понимать этот термин в очерченном выше значении. Исследование показывает строгую генетическую закономерность между тем, чему способен ребенок подражать, и его умственным развитием. То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно. Это и означает, что, выясняя возможности ребенка при работе в сотрудничестве, мы определяем тем самым область созревающих интеллектуальных функций, которые в ближайшей стадии развития должны принести плоды и, следовательно, переместиться на уровень реального умственного развития ребенка. Таким образом, исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня.

Область несозревших, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития ребенка[3].

Поясним на примере, как определяется зона ближайшего развития. Допустим, в результате исследования мы установили в отношении двух каких-либо детей, что они однолетки по умственному развитию и возрасту. Скажем, оба восьмилетки. Это значит, что оба они самостоятельно решают задачи той степени трудности, которая соответствует стандартному возрасту 8 лет. Тем самым мы определили реальный уровень их умственного развития. Но мы продолжаем исследование. С помощью особых приемов мы испытываем, насколько оба ребенка способны к решению задач, выходящих за пределы стандартов для 8 лет. Мы показываем ребенку, как нужно решить задачу, и смотрим, может ли он, подражая показу, выполнить решение. Или мы начинаем решать задачу и предоставляем ребенку закончить ее. Или мы предлагаем ребенку решать задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, в сотрудничестве с другим, более развитым ребенком, или, наконец, мы объясняем ребенку принципы решения задачи, ставим наво-

[3] Введенное Выготским понятие зоны ближайшего развития принципиально очень важно. Оно тесно связано с его пониманием соотношения между обучением и развитием. Методика диагностики зоны ближайшего развития лишь в последнее десятилетие начала разрабатываться, но до настоящего времени разработана недостаточно.

дящие вопросы, расчленяем для него задачу на части и т. д. Короче говоря, мы предлагаем ребенку решать в том или ином виде сотрудничества задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, и определяем, насколько **{264}** далеко простирается такая возможность интеллектуального сотрудничества для данного ребенка и насколько далеко она выходит за пределы его умственного возраста.

Оказывается, что один ребенок решает в сотрудничестве задачи, приуроченные стандартами, скажем, к 12-летнему возрасту. Зона ближайшего развития опережает его умственный возраст на 4 года. Другой ребенок в состоянии продвинуться в сотрудничестве лишь до 9-летнего стандартного возраста. Его зона ближайшего развития охватывает только один год.

Одинаковы ли оба ребенка, оказавшиеся однолетками по достигнутому ими реальному уровню развития? Очевидно, сходство их ограничивается областью уже созревших функций. Но в отношении созревающих процессов один ушел в 4 раза дальше по сравнению с другим.

Мы пояснили принцип диагностики несозревших процессов и свойств на примере умственного развития ребенка.

Совершенно понятно, что при определении физического развития ребенка совершенно неприменим тот метод исследования, который нами только что описан в отношении интеллектуального развития. Но принципиально вопрос стоит и в отношении этой стороны развития, как и всех прочих, совершенно так же. Нам важно знать не только уже достигнутые ребенком пределы роста и других процессов, из которых складывается его физическое развитие, но и то, как идет самый процесс созревания, который выявит свои достижения в более позднем развитии.

Мы не будем останавливаться на определении зоны ближайшего развития применительно к другим сторонам детской личности. Поясним только теоретическое и практическое значение этого определения.

Теоретическое значение этого диагностического принципа заключается в том, что он позволяет нам проникнуть во внутренние каузально-динамические и генетические связи, определяющие самый процесс умственного развития. Как уже было сказано, социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое

совершается в процессе реального взаимодействия «идеальных» и наличных форм.

Развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество (понимая это слово в самом широком смысле) с другими людьми. Итак, когда мы применяем принцип сотрудничества для установления зоны ближайшего развития, мы тем самым получаем возможность непосредственно исследовать то, что и определяет точнее всего умственное созревание, которое должно завершиться в ближайший и последующий периоды его возрастного развития.

Практическое значение данного диагностического принципа связано с проблемой обучения. Подробное выяснение этой проблемы будет дано в одной из последних глав[4]. Сейчас мы остановимся только на самом важном и начальном ее моменте. Известно, что в развитии ребенка существуют оптимальные сроки для каждого вида обучения. Это значит, что только в определенные возрастные периоды обучение данному предмету, данным знаниям, навыкам и умениям оказывается наиболее легким, экономным и плодотворным. Это обстоятельство долгое время упускалось из виду. Раньше всего была установлена нижняя граница оптимальных сроков обучения. Известно, что 4-месячного младенца нельзя обучать речи, а 2-летнего – грамоте, потому что в этот период ребенок не созрел еще для данного обучения, это значит, что у него еще не развились те свойства и функции, которые необходимы в качестве предпосылок для данного вида обучения. Но если бы существовал только нижний предел для возможности обучения в определенном возрасте, мы могли бы ожидать, что чем позже начинается соответствующее обучение, тем легче оно должно даваться ребенку и тем оказываться плодотворнее, ибо в более позднем возрасте мы встречаемся и с большей степенью зрелости предпосылок, необходимых для обучения.

На деле это неверно. Ребенок, начинающий обучаться речи в 3 года и грамоте в 12 лет, т. е. слишком поздно, также оказывается в неблагоприятных условиях. Слишком позднее обучение так же трудно и малоплодотворно для ребенка, как и слишком раннее. Очевидно, существует и верхний порог оптимальных сроков обучения с точки зрения развития ребенка.

[4] Выготский, видимо, планировал посвятить этому вопросу специальную главу, но ему это не удалось сделать.

Как объяснить тот факт, что 3-летний ребенок, у которого мы встречаемся с большей степенью зрелости внимания, сообразительности, моторики и других свойств, являющихся необходимыми предпосылками обучения речи, усваивает речь труднее и с меньшей для себя пользой, чем ребенок $1^1/_2$ лет, у которого несомненно меньшая степень зрелости этих же самых предпосылок? Очевидно, причина в том, что обучение опирается не столько на уже созревшие функции и свойства ребенка, сколько на созревающие. Период созревания соответствующих функций является самым благоприятным, или оптимальным, периодом для соответствующего вида обучения. Да это и понятно, если принять во внимание то обстоятельство, что ребенок развивается в самом процессе обучения, а не завершает известный цикл развития. Предварительно учитель обучает ученика не тому, что ребенок уже умеет делать самостоятельно, а тому, чего он еще не умеет делать, но может выполнить с помощью обучения и руководства. Самый процесс обучения всегда совершается в форме сотрудничества ребенка со взрослыми и представляет собой частный случай того взаимодействия идеальных и наличных форм, о которых мы говорили выше как об одном из наиболее общих законов социального развития ребенка.

Подробнее и конкретнее проблема отношения обучения и развития будет изложена в одной из последних глав применительно к школьному возрасту и к школьному обучению. Но и сейчас нам должно быть ясно, что, поскольку обучение опирается на несозревшие, но созревающие процессы, а вся область этих процессов охватывается зоной ближайшего развития ребенка, оптимальные сроки обучения как для массового, так и для каждого отдельного ребенка устанавливаются в каждом возрасте зоной его ближайшего развития.

Вот почему определение зоны ближайшего развития имеет такое большое практическое значение.

Определение актуального уровня развития и зоны ближайшего развития составляет вместе то, что принято называть *нормативной возрастной диагностикой.* Ее задача–выяснение с помощью возрастных норм, или стандартов, данного состояния развития, характеризуемого как со стороны созревшего, так и несозревшего процесса. В отличие от симптоматической диагностики, опирающейся только на установление внешних признаков, диагностику, стремящуюся к определению внутреннего состояния развития, обнаруживающегося в этих признаках, принято по аналогии с медицинскими науками называть *клинической диагностикой.*

Общим принципом всякой научной диагностики развития является переход от симптоматической диагностики, основанной на изучении симптомокомплексов детского развития, т. е. его признаков, к клинической диагностике, основанной на определении внутреннего хода самого процесса развития. Гезелл считает, что нормативные данные не должны применяться механически или чисто психометрически, что мы должны не только измерять ребенка, мы должны истолковывать его. Измерение, определение и приравнивание к стандартам симптомов развития должно явиться только средством для постановки диагноза развития. Гезелл пишет, что диагноз развития не должен заключаться только в получении ряда данных путем тестов и измерений. Диагностика развития – форма сравнительного изучения при помощи объективных норм как исходных точек. Она не только синтетична, но и аналитична.

Данные испытания и измерения составляют объективную основу сравнительной оценки. Схемы развития дают мерила развития. Но диагноз в истинном смысле этого слова должен основываться на критическом и осторожном истолковании данных, полученных из различных источников. Он основывается на всех проявлениях и фактах созревания. Синтетическая, динамическая картина тех проявлений, совокупность которых мы называем личностью, входит целиком в рамки исследования. Мы не можем, конечно, точно измерить черты личности. Нам с трудом даже удается определить, что мы называем личностью, но с точки зрения диагностики развития мы должны следить за тем, как складывается и созревает личность, полагает Гезелл.

Если мы ограничимся только определением и измерением симптомов развития, мы никогда не сумеем выйти за пределы чисто эмпирического констатирования того, что и так известно лицам, наблюдающим ребенка. В лучшем случае мы сумеем только уточнить эти симптомы и проверить их измерением. Но мы никогда не сумеем ни объяснить наблюдаемые в развитии ребенка явления, ни предсказать дальнейший ход развития, ни указать, какого рода мероприятия практического характера должны быть применены по отношению к ребенку. Такого рода бесплодный в объяснительном, прогностическом и практическом отношении диагноз развития можно сравнить только с теми медицинскими диагнозами, которые ставились врачами в эпоху господства симптоматической медицины. Больной жалуется на кашель, врач ставит диагноз: болезнь – кашель. Больной жалуется на головную боль, врач ставит диагноз: болезнь–головная боль. Такой диагноз по существу пустой, так как

исследователь не прибавляет ничего нового к тому, что он узнал из наблюдений самого больного, и возвращает больному его же собственные жалобы, снабдив их научной этикеткой. Пустой диагноз ничего не способен объяснить в наблюдаемых явлениях, ничего не может предсказать относительно их судьбы и не может дать практических советов. Истинный же диагноз должен дать объяснение, предсказание и научно обоснованное практическое назначение.

Точно так же обстоит дело и с симптоматическим диагнозом в психологии. Если в консультацию приводят ребенка с жалобами на то, что умственно он плохо развивается, плохо соображает, запоминает, а психолог после исследования ставит диагноз: низкий коэффициент умственного развития – умственная отсталость, то он также ничего не объясняет, ничего не предсказывает и ничем практически не может помочь, как врач, который ставит диагноз: болезнь – кашель.

Можно сказать без всякого преувеличения, что решительно все практические мероприятия по охране развития ребенка, по его воспитанию и обучению, поскольку они связаны с особенностями того или иного возраста, необходимо нуждаются в диагностике развития. Применение диагностики развития к решению бесчисленных и бесконечно многообразных практических задач определяется в каждом конкретном случае степенью научной разработки самой диагностики развития и теми запросами, которые предъявляются ей при разрешении каждой конкретной практической задачи.

В. И. Аснин

ОБ УСЛОВИЯХ НАДЕЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Исследования интеллекта и в традиционной и в современной буржуазной психологии базируются на целиком неверной предпосылке, в соответствии с которой интеллект рассматривается как способность (врожденная или приобретенная), или функция сознания. В связи с этим интеллектуальное действие, решение задачи понимается как простое проявление, выявление этой способности, или функции. С этой точки зрения интеллектуальные действия существуют будто бы в готовом виде еще до того, как субъект фактически начал решать предложенную ему задачу. А при решении задачи интеллектуальное действие якобы выходит из потенциального состояния и выявляет себя.

О таком понимании мышления многими исследователями свидетельствуют способы объяснения причин затруднений детей при решении некоторых задач. Например, Бине рассматривает ошибки в решении тестов как следствие умственной отсталости ребенка. Пиаже выводит все особенности детской логики из эгоцентризма и синкретизма детского мышления. Затруднения детей при решении задач по методике Сахарова Выготский поясняет, исходя из того, на какой ступени развития мышления – синкретичной, комплексной или понятийной – находится ребенок.

Об этом же свидетельствуют, как мы думаем, и тенденции буржуазной психологии найти способы измерения интеллекта, которые вызвали к жизни так называемую ментиметрию. В самом деле, если интеллект – способность, то почему бы не попробовать измерять ее и создать шкалу уровней умственного развития?

Вопросы о надежности эксперимента решаются этими авторами в полном соответствии с их взглядами на мышление. Если интеллект есть способность, то следует создать максимально благоприятные условия, чтобы выявить его действия. Не испугать мысли, не подавить ее, дать ей возможность полностью проявиться – вот требования к эксперименту, которые обеспечивают его надежность. Поэтому условия исследования рассматриваются тут как внешние факторы, благоприятствующие или затрудняющие проявления интеллекта. Проблема надежности эксперимента, таким образом, сводится только к вопросу о внешних, формальных условиях исследования.

Приведенная концепция интеллекта как способности, или функции, сознания является теоретически необоснованной и практически вредной.

К. Левин рассматривает подобные взгляды на психику как результат аристотелевского метода мышления в психологии. Согласно этому методу действие предмета объясняется сущностью его природы, силами, заложенными в самом предмете, присущими ему раз и навсегда. Действие предмета не зависит от ситуации, в которой предмет находится. Окружение играет лишь роль препятствия, которое вносит изменения и процессы, обусловленные самой природой предмета. Так, тенденция подниматься вверх заложена в легких предметах, опускаться вниз – в тяжелых предметах. Но уже галилеева физика, как подчеркивает К. Левин, брала во внимание роль среды в действиях предмета, зависимость динамики процесса от ситуации.

Но если подобный способ мышления несостоятелен даже при отнесении его к физическим явлениям, то тем более он непригоден в области психологии. Интеллектуальное действие не является обычным проявлением готовой способности. Даже касаясь инстинктов и навыков, нельзя использовать этого положения. Интеллектуальное действие не существует в готовом виде, – оно возникает в процессе деятельности субъекта. Конкретно, действие становится и формируется в процессе самого решения задачи, независимо от того, практическое оно или теоретическое. Но задачу решает реальный человек, который имеет и определенную мозговую организацию, и определенный опыт, навыки. Поэтому способности, как возможности мозга, и навыки имеют большое значение в интеллектуальной деятельности. Однако они не определяют ее, потому что сами должны быть реализованы в деятельности субъекта.

Процесс возникновения и формирования интеллектуального действия наблюдался нами в опытах по решению детьми (от 2 до 9 лет) задач на механические связи и отношения. Задачи состояли в том, чтобы открыть проблемный ящик, который запирался разными способами. Этот ящик сделан так, что имеется возможность составить до 20 различных задач всевозрастающей трудности. Отличаясь одна от другой, задачи подобны, поскольку все они построены на принципе рычага.

Сначала испытуемому предлагают сложную задачу, которую он затрудняется решить самостоятельно, затем ему дают более простую, доступную ему задачу.

В связи с тем что действия ребенка, связанные с открыванием ящика, легко наблюдаются, можно проследить весь процесс формирования решения. Пытаясь открыть ящик, испытуемый переходит от простых задач к более сложным, обращается к различным приемам открывания, допускает ошибки и исправляет их. Ребенок тем самым разворачивает определенную деятельность: решает, действует. В процессе этой деятельности, в которой используются предыдущий опыт, навыки, ребенок и приходит к решению. Применяя сходные приемы решения к разным задачам, он строит обобщение. Это обобщение проверяется на последующей задаче, подвергается изменениям и развивается. Таким образом, ребенок оказывается способным, наконец, справиться и с той задачей серии, которую он вначале не сумел решить.

Следовательно, интеллектуальное действие не существует в готовом виде, оно возникает и формируется в процессе самого решения задачи. Но если это так, то надежность исследования не

может быть обеспечена соблюдением лишь внешних правил проведения эксперимента. Эксперимент может проходить в прекрасной обстановке, испытуемый может быть в бодром состоянии и интересоваться опытом, и все-таки, как это часто бывает, ребенок не может решить простой задачи.

Подлинные критерии надежности следует искать не во внешних условиях исследования, а внутри самого эксперимента, в содержании деятельности испытуемого. С этой точки зрения необходимо подвергнуть анализу условия самого протекания эксперимента, сам процесс решения задачи, иначе говоря, проанализировать интеллектуальное действие по его содержанию. Таким образом, задача состоит в том, чтобы выявить внутренние условия исследования, обеспечивающие надежность эксперимента.

Какие же существуют внутренние условия исследования, рассматриваемые нами как условия его надежности?

С целью изучения этих условий мы провели несколько серий экспериментов, в которых приняли участие 40 детей в возрасте от 2 лет 7 месяцев до 12 лет. При выборе типа эксперимента мы остановились на исследовании задач Келлера и Богена. Этот тип эксперимента имеет те преимущества, что опыты, осуществляемые в зримой и действенной ситуации, дают возможность легко проследить процесс решения задачи. Вместе с тем эти эксперименты являются в полном смысле предназначенными для исследования интеллекта.

Методика нашего исследования была такова. В первой серии ребенку предъявлялась простая задача: достать игрушку или конфету, которая лежит на специальном столе на таком расстоянии от ребенка, что дотянуться до цели непосредственно рукой он не может. Но тут же на столе, в поле зрения ребенка, находится палочка, с помощью которой легко достать этот предмет.

В инструкции, получаемой ребенком, пользоваться палочкой не запрещается, но это и не подсказывается. Ребенку говорили: "Достань как хочешь, как умеешь. Делать можно все, что угодно".

Ситуация, как мы видим, очень несложная, инструкция ясная. Однако, несмотря на это, большинство наших испытуемых в возрасте от 7 до 12 лет не решают такой простой задачи.

Вот протокол опыта, в котором принимал участие ученик 4-го класса К., 10 лет:

"К. охотно приходит в лабораторию, нетерпеливо ждет, когда его вызовут в экспериментальную комнату. После осмотра комнаты и беседы с экспериментатором на посторонние темы К. полу-

чает инструкцию, и, не расспрашивая об условиях опыта, сразу же начинает решать задачу. Он пытается достать цель (замок от портфеля) непосредственно рукой, тянется рукой, переходит от одной стороны стола к другой, подпрыгивает, почти ложится грудью на табурет, снова протягивает руку и т. п.

В процессе этих проб К. задевает палочку, сдвигает ее с места, но кладет ее аккуратно на то же место.

Попытки продолжаются упрямо на протяжении 20 мин. Невзирая на очевидную неудачу, ребенок все-таки не пользуется палочкой и, таким образом, не решает задачи.

На вопрос экспериментатора о том, нельзя ли достать цель другим способом, К. смущенно улыбается и не дает ответа. Выйдя в детскую комнату, К. уклоняется от разговора с помощником экспериментатора по поводу опыта и начинает играть с другими детьми".

Когда мы предложили эту же задачу ребенку 4 лет, то оказалось, что этот малыш почти без предварительных проб использовал палочку и достал цель. Большинство наших испытуемых 3–6-летнего возраста успешно справилось с заданием. Итак, оказывается, что эту же самую простую задачу младшие дети решают, тогда как старшие не в состоянии ее решить.

Как объяснить эти факты? С точки зрения теории интеллекта как способности такие факты, разумеется, объяснить невозможно. В самом деле, ведь нельзя допустить, что старшие дети не имеют навыков в пользовании палочкой.

Неудовлетворительно также и объяснение неудач старших детей отсутствием у них желания решить эту задачу. То обстоятельство, что испытуемые на протяжении 15–20 мин настойчиво продолжали попытки достать цель, достаточно свидетельствует об этом.

Итак, дети заинтересованы, внимательны, активны, обстановка эксперимента также благоприятна. Однако, несмотря на это, старшие испытуемые не справляются с заданиями. Таким образом, здесь имеем такое положение, когда внешние, формальные условия проведения эксперимента полностью выполнены и все же полученные данные явно ненадежны.

Обратимся к анализу внутренних условий эксперимента, которые мы изучали во второй серии наших опытов. Эта серия опытов состояла в следующем: экспериментатор под каким-либо предлогом выходил из экспериментальной комнаты и оставлял ребенка, который не решил задачу, с другим ребенком. Испытуемый при

этом получал инструкцию запереть за собой дверь и добиваться решения во что бы то ни стало. Оставив детей одних, экспериментатор уходил в соседнюю, смежную комнату и оттуда наблюдал за действиями детей. В стене этой комнаты укреплена специальная установка, состоящая из зеркальных стекол, которые выходят в экспериментальную комнату. Благодаря этому приспособлению достигается односторонняя видимость из затемненной комнаты наблюдателя в освещенную комнату, где был испытуемый. Кроме того, в экспериментальной комнате устанавливался микрофон, обеспечивающий одностороннюю слышимость.

Методика проведения этих опытов заключалась в том, что одному из испытуемых предлагали продолжить решение задачи, другому же рекомендовалось наблюдать, но не включаться в работу.

В данной серии опытов мы хотели установить, какова роль экспериментатора в психологической ситуации эксперимента. Следует ли рассматривать присутствие экспериментатора как одно из внешних условий, которое стимулирует или усложняет интеллектуальное действие, или же необходимо понимать его роль иначе? Поэтому мы и организовали опыты в отсутствие экспериментатора.

Данная серия экспериментов показала, что большинство старших детей из числа тех, которые не решили задачи в первой серии, теперь успешно выполнили задание. При этом выявились некоторые особенности поведения детей, которые проясняли причины затруднений старших детей в опытах первой серии.

Приводим для иллюстрации описание одного из экспериментов.

"Испытуемая Н., 12 лет, раньше не решила задачу, и наблюдательница О., 5 лет – впервые приступила к опытам.

Экспериментатор дает инструкцию и выходит.

Н. начинает решать задачу. О. сидит на стульчике возле стола и наблюдает. Н. пробует достать цель рукой, т. е. повторяет предыдущие способы. Затем она переходит к другой стороне стола и повторяет те же попытки, но безрезультатно.

О. не может усидеть спокойно и кричит: "А ты подпрыгни!" Н. не обращает внимания и продолжает работу молча. Тогда О. срывается с места и подсказывает: "Ты палочкой, палочкой достань". Н. не слушает совета. Наконец, О. хватает палочку и пытается сама достать цель, но Н. отбирает у нее палочку и кладет на прежнее место, говоря при этом: "Так каждый умеет, не мешай". Входит экспериментатор. Н. заявляет, что достать цель не может. О. демонстрирует свое умение достать цель. Н. пренебрежительно посматривает, но ничего не говорит.

Экспериментатор отправляет О. и приводит в экспериментальную комнату С., 12 лет, соученицу Н., которая до того не принимала участия в опытах. После ухода экспериментатора Н. закрывает дверь на крючок, подходит к столу и делает предыдущие попытки достать цель рукой. С. молча наблюдает все, что происходит. Не достигнув результата, Н. оборачивается на С., отходит в сторону и берет детский стульчик. С. поеживается, встает со своего места и подходит к столу. Н. влезает на стульчик и пытается достать цель рукой. Однако сделать это неудобно, поскольку крышка стола огорожена небольшим барьером. С. начинает помогать подруге, поддерживая ее за плечи. После неудачи Н. хватает палочку и достает цель. Выполнив задание, подруги начинают о чем-то шептаться. Однако ясно слышен возглас С.: "Хорошо, никому не скажу". Когда входит экспериментатор, Н. заявляет, что достала цель рукой. Обе девочки слегка взволнованы и возбуждены".

В других опытах случалось, что испытуемый-наблюдатель выдавал своего товарища, и последнему приходилось оправдываться. Однако во всех случаях дети неохотно вступают в разговор с экспериментатором, а также с другими взрослыми по поводу эксперимента.

Из приведенного протокола следует, что старшие дети, участвующие в опытах, сразу же догадывались о способе решения задачи, хотя и не использовали его. Это, очевидно, обусловливается характером взаимоотношений между испытуемым и участниками опыта. Эти взаимоотношения не являются, однако, постоянными и неизменными: они складываются в процессе протекания самого эксперимента. Они могут меняться в зависимости от того, как относится испытуемый к участнику опыта. Тот же самый участник опыта может рассматриваться испытуемым то как суровый судья, то как сочувствующий участник действия. В такой роли и выступала в описанном выше опыте ученица С. по отношению к своей подруге Н. Потому-то Н. и не использовала палочку с самого начала.

Вместе с тем можно утверждать, что к разным участникам у испытуемого может установиться одинаковое отношение. Например, в том же опыте у испытуемой сложилось сходное отношение к участникам эксперимента, невзирая на то, что один из них был взрослым, а другой – малым ребенком. Оба они как бы провоцировали, прямо или опосредованно, неприемлемый для испытуемого способ разрешить задачу. Эти наблюдения не позволяют рассматривать присутствие экспериментатора. Отношение испытуемого к экспериментатору складывается в процессе самого иссле-

дования и определяет протекание и результат эксперимента. Поэтому они должны рассматриваться как внутренние условия исследования, которые гарантируют надежность эксперимента.

Несмотря на успехи старших детей в опытах второй серии, выяснилось, что пятеро испытуемых все-таки не решили задачу и в этой ситуации, т. е. в отсутствие экспериментатора. Опять же их затруднения нельзя понять из анализа отношения испытуемых к экспериментатору. Наблюдая действия этих детей, мы обратили внимание на решительный отказ пользоваться палочкой; это обстоятельство дает основания допустить, что дело тут заключается в своеобразном отношении испытуемых к самой задаче, предложенной в опытах.

Чтобы выяснить этот вопрос, мы организовали третью серию опытов. В этих экспериментах мы оставляли испытуемого одного в экспериментальной комнате. Таким образом элиминировались все побочные влияния на испытуемого. К чему привели эти опыты, можно судить по приведенному ниже протоколу одного из наиболее характерных экспериментов.

"Испытуемый Д., 11 лет, оставшись один в своей комнате, закрывает дверь и, не торопясь, идет к столу. Продолжаются попытки дотянуться до цели рукой. Затем Д. берет палочку, подвигает ею цель на несколько сантиметров к себе, кладет палочку на место и снова пытается достичь цель рукой.

Когда выясняется, что решить задачу таким способом все-таки нельзя, Д. снова хватает палочку и еще подвигает цель к себе. Но вследствие резкого движения цель подкатывается к самому борту стола. Тогда Д. отталкивает цель на прежнее место, но немного ближе, бросает палочку и с большим усилием, вытягиваясь и наклоняясь над столом, достигает цель рукой.

На вопрос экспериментатора, который вошел, Д. отвечает, что достал цель рукой. Предложение взять себе замочек, что он достал, Д. принимает охотно, хотя и с некоторой неловкостью".

Все эти опыты с очевидностью показывают, что предложенные задачи испытуемые принимают своеобразно. Если объективно задача заключается в том, чтобы достать предмет, то для ребенка она выступает как требование показать свою сообразительность, умение или ловкость. Поэтому ребенок удовлетворяется неполным успехом, поскольку все-таки приложил много усилий и проявил определенную находчивость.

Испытуемый удовлетворяется в этом случае своим решением, хотя бы и достигнутым, так сказать, путем самообмана. Такой ре-

бенок принимает награду как что-то заслуженное; дети же, которые решили задачу с помощью палочки, отказываются от награды или берут ее с неохотой.

Таким образом, при решении той же самой задачи у разных детей выступают разные мотивы их деятельности. У младших детей в наших опытах цель и мотивы действия совпадают. От ребенка требуют достать предмет, это требование становится мотивом его действия, и он решает задачу.

Другое дело, когда у ребенка возникают иные мотивы для действия. В этом случае задача может быть, как мы видели, и решена. При внешнем, формальном подходе к анализу эксперимента следовало бы приостановить опыт и признать интеллектуальную неспособность испытуемого. Но анализ внутренних условий исследования показывает, что такой вывод был бы ошибочным.

Изменив отношение к задаче, можно получить иные результаты решения. Об этом свидетельствуют такие наши наблюдения. Ребенок, который не решил задачу в обеих сериях опытов, собирается идти домой. Он ищет свои ботинки, которые неожиданно обнаруживаются на экспериментальном столе в недосягаемости руки. Ребенок, не задумываясь, пользуется палочкой и достает ботинки. В этой практической ситуации задача выступила перед ребенком как собственно задача на доставание предмета. Поэтому и решение наступило без затруднений.

То же самое показывают также и другие наблюдения. Мы предлагали старшим школьникам классифицировать простые картинки. Оказалось, что они не справляются с этой простой задачей, тогда как ученики младших классов легко выполняют задание. В беседе выявляется, что старшие дети переусложнили задачу, пытаясь построить классификацию по каким-то сложным признакам, и поэтому задача не была решена. Младшие же дети, не мудрствуя, подбирали картинки по наглядным признакам и легко решали задачу. Следовательно, неудача старших тут связана со своеобразным отношением таких детей к задаче, с особой мотивацией их деятельности.

Влияние отношения испытуемого к задаче подтверждали многие авторы. Однако это отношение понималось ограниченно, а значит, и неправильно. Отношение к задаче рассматривалось с точки зрения привлекательности самой задачи, предлагаемой испытуемому, или же со стороны заинтересованности его самой предметной целью задачи. Иначе говоря, отношение к задаче оценивалось как внешняя сторона эксперимента.

Так, нам возражали, что неудачи некоторых наших испытуемых следует объяснять привлекательностью цели, т. е. предмета, что предлагался для доставания. Однако в дополнительных опытах выявилось, что описанные выше особенности решения задачи обнаруживаются и при доставании явно непривлекательных вещей (например, клочка бумаги), и при доставании безусловно интересных предметов (компас и т. п.). Следовательно, привлекательность задачи и предметной цели сами по себе не имеют решающего значения для протекания опыта.

Отношение к задаче не является постоянным фактором, который всегда однозначно влияет на ход эксперимента. Это отношение изменяется в процессе самого опыта и может приобрести совсем иной характер к концу эксперимента.

Об этом свидетельствуют такие наблюдения. Испытуемому предлагают выполнить явно неинтересную работу. Он должен перекладывать спички из одной коробки в другую, затем наоборот. Вынимая по три спички, ребенок обязан сложить из них фигуру, букву "А", потом разрушить ее, положить спички в другую коробочку и т. д. Опыты показывают, что, не взирая на бессмысленность и неинтересность задания, ребенок долго выполняет его даже в отсутствие экспериментатора. Однако через некоторое время испытуемый начинает видоизменять способ выполнения работы, делает сразу по две фигуры, увеличивает их в объеме и т. д. Следовательно, оказывается, что отсутствие интереса к задаче само по себе не останавливает деятельности. Ребенок может найти интерес внутри самого процесса решения задачи.

Таким образом, отношение к задаче формируется в процессе эксперимента и, значит, не может быть выявлено экспериментатором до начала исследования. Следовательно, отношение к задаче должно рассматриваться как внутреннее условие исследования.

Подведем некоторые итоги. Мы утверждали, что только внешние, формальные условия исследования (обстановка, состояние испытуемого и такт экспериментатора) не могут гарантировать надежность эксперимента. На основе рассмотренных материалов, мы приходим к выводу, что условия исследования следует рассматривать как конкретные условия деятельности испытуемого в процессе эксперимента.

Приступая к выполнению задания в процессе эксперимента, испытуемый вступал объективно в определенные отношения к предметному содержанию задания и к другим участникам эксперимента. При осуществлении этой сложной системы отношений у

испытуемого могут выступать различные мотивы и цели деятельности, которые будут влиять на характер выполнения отдельных его действий.

Таким образом, оценивая результаты отдельных действий испытуемого, необходимо принимать во внимание более широкий контекст деятельности, в который они включены [17, с. 220–228].

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 сообщить 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 от-

части 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 дополнитель-

ная 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 закреплению. 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].

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-исторического 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 зада-

ния, 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	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

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 происхо-

дят 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 ис-

ходного 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 кла-

ссе 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].

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 колективі, 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 поведінки. 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 утво-

ренню 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, визначається 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, перетворення 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, зазна-

чає 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 перенося-

ться 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, розвиваються 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 уста-

новок (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].

Т. М. Титаренко

РОЗВИТОК ЯК СПОСІБ СВІТОПОБУДОВИ

Людина, що розвивається

Розглянувши структуру життєвого світу особистості, спробуємо її "оживити". Для цього бажано дати їй змогу існувати так, як вона існує в реальному житті, тобто рухаючись, змінюючись, розвиваючись. А. Лоуен пригадує, як його вчитель В. Райх колись казав: "Структура – це заморожений рух" (Лоуэн А., 1998, с. 280). Отже, рушаймо! Від "завмерлої", "замороженої" задля нашого академічного інтересу схеми спробуємо перейти до діючої моделі, до реального процесу становлення життєвого світу особистості на різних історичних та вікових етапах.

Що таке для особистості розвиток? Чи багато в кожному з нас заданого, визначеного заздалегідь, зумовленого? Якою мірою в детермінованому зовнішніми та внутрішніми факторами розвитку все ж залишається ентропія, спонтанність, свобода? І не просто залишається, а час від часу демонструє свою провідну, вирішальну роль. Чи можна говорити про лінійний детермінізм, коли йдеться про особистість?

Завжди хотілося зрозуміти, чи є межі в процесі людського розвитку. Як довго і фундаментально я можу змінюватися протягом життя? Коли розвиток припиняється, а можливо, й повертає у зворотній бік? Що в моєму розвиткові залежить від мене самої, а що не підвладне моїм зусиллям?

Ідеї щодо живої плинності психічної реальності психічних станів, образів, почуттів належать іще А. Бергсону. Підкреслюючи цілісність душевного життя людини, Бергсон стверджував, що безперервні особистісні зміни відбуваються саме у формі глибинної плинності психічних станів, а зовнішні впливи торкаються лише поверхневого

шару особистості. Утримання в актуальному стані попередніх моментів життя породжує не просто зміни, а зростання психічного.

Слід також згадати засновника описової психології В. Дільтея, який досліджував плинність "Я", рух свідомості та "підґрунтових" психічних процесів. Дільтей одним із перших звернув увагу на динамічні людські переживання, підкреслюючи важливість не лише причинно-наслідкових зв'язків, а й мотиваційних відношень, які переживаються людиною.

В. Джемс активно вживав поняття "потік свідомості", популярне в американській психології поряд із поняттям "потік поведінки". Сучасна наука зрозуміла, що найдосконаліше вивчення умов поведінки не забезпечує передбачення його результатів. Необхідно враховувати внутрішню логіку руху людського життя, вивчати реальну взаємодію людини і світу.

У вітчизняній науці є аксіоми, серед яких і твердження про те, що особистість не може жити, не розвиваючись. Розвиток є основним способом її існування впродовж життєвого шляху (Ананьев Б. Г., 1977; Костюк Г. С., 1988; Рубинштейн С. Л., 1973).

За С. Л. Рубінштейном, процесуальність є основною характеристикою психічного. Психіка завжди існує у формі процесу – безперервного, гнучкого, мінливого. Психічне як процес передбачає не пасивний плин якогось змісту, а особливу психічну активність суб'єкта, спрямовану на світ, на визначення значущого і незначущого в ньому, на аналіз і синтез.

Розвиткові притаманні специфічні закони, що характеризують внутрішню логіку його становлення. Особистість у розвитку – це поступово глибша індивідуалізація дедалі виразніша своєрідність, відособленість від зовнішніх впливів, які мало-помалу втрачають першочергову значущість.

Життя пропонує людині безліч можливостей. Завдання розвитку, як вважає Р. Хевігхерст, – це групи проблем, вимог та життєвих ситуацій, що породжуються біологічним розвитком, соціальними очікуваннями і власними діями людини. Проблеми змінюються протягом життя і спрямовують розвиток, надаючи йому сили й наповнення.

За даними Д. Оффера, організатора численних досліджень з проблем норми психічного розвитку з Чиказького інституту психосоматичних та психіатричних досліджень, є три шляхи зростання: безперервний, хвилеподібний та утруднений; і кожну людину можна умовно віднести до якогось із них. Репертуар адаптивних механіз-

мів, форм психологічного захисту досить своєрідний і залишається стабільним протягом усього життя людини.

Безперервне зростання – це спокійний перехід через дорослішання, що характеризується "непошкодженістю" сімейних стосунків, незалежністю, яка посилюється, відсутністю серйозних розходжень з цінностями батьків, хорошими інтерперсональними стосунками, включаючи гетеросексуальну близькість та загальне почуття вдоволеності. За даними Оффера, так дорослішають 23 % людей.

Хвилеподібне зростання є таким способом дорослішання, коли адаптивні процеси досить активні, але водночас людина переживає сильні емоційні конфлікти, джерело яких – і в сексуальній, і в комунікативній сферах. Цей патерн розвитку, характерний для 35 % людей, пропонується називати "прогрес – регрес".

Утруднене зростання – це розвиток, який здійснюється у внутрішньому безладі, з вираженими труднощами в поведінкових проявах. Період дорослішання є для кожного п'ятого дуже суперечливим, пов'язаним із сімейними конфліктами, клінічними проблемами.

В сучасній науці проблема розвитку розглядається як в еволюціоністському, так і в культуральному спрямуванні. Еволюціоністи підкреслюють первинність натури, універсальність людської природи, що виникає та створюється шляхом природного добору.

Для представників культурального напряму основ показник нормального рівня розвитку – здатність "вписатися в контекст", адаптивність людини. Можливість адаптуватися є здатністю навчатися та змінюватися (Майерс Д., 1997, с. 247). Важко сперечатися з тим, що поведінку завжди соціально запрограмовано, а генетичні обмеження не є дуже виразними. Як пише Майєрс, "генетичний повідок довгий" (с. 227).

Протягом останніх десятиріч популярності чимдалі більшої популярності набуває так званий процесуально-динамічний підхід до вивчення особистості. Представники цього напряму, як зауважує Л. І. Анциферова, акцентують безперервність, динамічність, змінюваність, напруженість, суперечливість, постійний рух душевного життя людини (Анцыферова Л. И., 1992, с. 12).

У традиціях класичних і сучасних психодинамічних досліджень – вважати внутрішню напруженість, конфліктність, неспокій іманентною характеристикою психічного життя, що породжується різноспрямованістю: спонукальних тенденцій, енергією активності, розузгодженням свідомого й несвідомого.

На думку юнгіанців, у несвідомого є таємний умисел: примусити людину розвиватися, дорослішати, наближуватися до себе (Франц М.-Л., фон, 1996, с. 227).

Що стосується неврозу, то, за деякими даними, невроз призупиняє розвиток, заморожує людину в певному незмінному стані. Можна навіть казати про стоп-кадр неврозу. Важливо, що кожна особистість з її життєвим світом абсолютно неповторна у своєму розвиткові.

Онтогенез

Психологічна наука звично оперує кількома термінами для характеристики індивідуального розвитку. Найчастіше вживається таке поняття, як онтогенез.

Онтогенез визначає розвиток та інволюцію і людини, і тварини. Він є індивідуальним розвитком людини як організму із закладеною в ньому філогенетичною програмою. Цією програмою визначається нормальна тривалість життя, послідовна зміна вікових стадій, вирішальних моментів цілісності людського організму: зачаття, народження, дозрівання, зрілості, старіння, старості.

Безперервний процес розвитку від народження до смерті має нерівномірну "щільність" онтогенетичних подій у часовому континуумі. Етапи онтогенезу виокремлюють відповідно до його критичних періодів. І хоча ці критичні періоди індивідуально відрізняються, все ж для популяції вони досить стабільні. Що саме в онтогенезі залежить від морфології організму, а що від поведінки, у чому полягає роль набутого досвіду або конституції далеко не завжди можна зрозуміти (див. Самохвалов В. П., 1993).

Особистість – не лише ансамбль суспільних відносин, вона містить чимало тілесного, природного, органічного. Ясна річ, "Я"-фізичне як один із найважливіших компонентів "Я"-концепції дуже відрізняється від суто індивідних, морфологічних чи генетичних, характеристик організму.

І все ж про природність особистісного фундаменту, її базису забувати не слід. На початкових стадіях розвитку й фінальних етапах старіння саме організмені, а отже, й онтогенетичні закономірності стають вирішальними. Дозрівання, як і зів'янення, можуть бути етапами життя, якщо й не відокремленими від суто особистісного розвитку, та все ж досить автономними. Закони прогресивного чи регресивного розвитку організму таки превалюють.

Хоча й не обов'язково. На ранніх стадіях розвитку людського організму закладаються дуже важливі основи ставлення до себе й до інших людей, формується або не формується загальна довіра

до навколишнього світу. Людська істота не є лише організмом навіть в утробі матері. Ще більшою мірою людина залишається особистістю в похилому віці, якщо вона має простір для самопроявів, самореалізації. Тоді зів'янення організму не стає однозначно вирішальним фактором, і онтогенетичні закономірності підпорядковуються більш складним закономірностям розгортання життєвого і творчого шляху.

Ми згадуємо про онтогенез і тоді, коли людина починає серйозно хворіти, коли її сома диктує зміну ритму життя, нове ставлення до провідної діяльності, до своїх звичок, до майбутнього. В таких випадках відразу пригадується реальний, паспортний вік, відшукуються аналої із захворюваннями батьків, найближчих родичів. Порівнюються конституціональні особливості членів сім'ї, особливості функціонування їхніх чоловічих та жіночих організмів.

До речі, й особистість, своєю чергою, може здійснювати суттєвий зворотний вплив на організм, долаючи певні соматичні захворювання. Інколи навіть такі здаються лікарям безнадійними. Люди вміють виживати в екстремальних ситуаціях, коли вже немає ніяких підстав чекати чуда. Людське тіло – загадкова субстанція, яка за певних обставин може витерпіти набагато більше, ніж ми собі уявляємо, якщо особистісна потреба довести справу до кінця, перемогти дуже яскрава, якщо є сильний дух, якщо надія, віра в себе не згасає.

Онтогенез дає уявлення про особливості життєвого старту, про вікові стадії розвитку людини. Ці стадії досить універсальні, стабільні, хоча й різні за тривалістю та змістом для різних людей. Всі переживають дитинство, юність або зрілість. Але для когось дитинство триває майже два десятиліття й пригадується як райський час, а хтось уже в шестирічному віці відчуває таку відповідальність і такий тягар обов'язків, що пригадує своє дитинство, як швидкоплинний сон. Переходи між віковими стадіями можуть проминати й відносно плавно, поступово, й гостро, кризово.

Просторово-часові характеристики життєвого світу особистості мають у знятому, перетвореному вигляді онтогенетичні закономірності, статево-вікові властивості, риси хронологічного віку та біологічно придатного ареалу життя.

Час життя, життєвий цикл та всевіковий розвиток

Крім онтогенезу, в літературі трапляється також термін "*час життя",* який визначає насамперед інтервал від народження до смерті, тривалість, протяжність існування. Це хронологічні рамки життя, від яких залежать, наприклад, співіснування поколінь, тривалість первинної соціалізації дітей тощо.

В даному контексті слід говорити передусім про суб'єктивний час життя, залежно від якого оцінюється індивідуальна міра самореалізації. Час життя, час, який людині відпущено, може стати на певних етапах розвитку одним із вирішальних факторів світоперетворень.

Якщо людина вважає, що її час вичерпано, вона й справді може наблизити свою смерть. І це далеко не містика. Саме так буває, коли людина будує свій життєвий сценарій, орієнтуючись на когось із родичів, хто помер у певному віці від тяжкого захворювання чи нещасного випадку.

Одна моя добра знайома довгі роки з жахом чекала свого 49-річчя, тому що її мати і дві тітки померли саме в цьому віці від онкологічних захворювань. Про це ніколи не йшлося в наших розмовах, аж поки саме на сорок дев'ятому році життя їй було зроблено онкологічну операцію. Навіть усвідомивши, зрозумівши таку страшну самозапрограмованість, вона далеко не відразу позбулася руйнівних прогнозів щодо власного життя. Їй ще довго важко було відчувати себе володаркою свого особистого життєвого світу, господинею своєї долі, а не жертвою сімейних сценаріїв.

Психотерапевтична робота з такими пацієнтами ведеться методом геносоціограми, який описала А. Шутценбергер. Людині пропонують разом із психотерапевтом намалювати своє генеалогічне дерево. Додаються також життєво важливі події з використанням соціометрії (див. Шутценбергер А., 1997). Малюнок включає картину життя трьох-п'яти поколінь з народженнями, шлюбами, смертями та їхніми причинами.

Саме геносоціограма допомагає людині усвідомити деякі ключові закономірності життя, свої професійні й особисті вибори. Так виявляються збіги імен, несвідомі ідентифікації, повторюваність певних тенденцій у житті сім'ї, розкриваються сімейні міфи, типові захворювання тощо. У людини, яка побудувала таке дерево, виникає можливість перервати ланцюг захворювань, звільнитися від небезпечного життєвого сценарію. Недарма дедалі частіше кажуть про існування психологічної імунної системи.

З біологічних дисциплін до психології прийшло й поняття *"життєвий цикл"*. Цей цикл передбачає, що плин життя має певні закономірності. Його етапи, котрі називаються віками, циклічно повторюються. Особистість засвоює нові соціальні ролі, виконує їх чимраз досконаліше, а потім поступово залишає.

Всі наші цикли сімейних, батьківських професій, ролей пізніше повторюють нащадки. Зміна поколінь у суспільстві також відбува-

ється циклічно: молодші спочатку вчаться у дорослих, згодом активно і самостійно діють поруч із ними, потім, своєю чергою, соціалізують нове покоління.

Індивідуальна біографія настільки складна, що її досить умовно розчленовують на окремі цикли. Підпорядкувати життя якомусь окремому ритмові майже неможливо. В кожної людини, крім визначеної траєкторії розвитку, завжди є також чернетки, гіпотези, варіації та незаплановані імпровізації.

Дедалі популярнішим стає всевіковий напрям у психології розвитку (life-span), чи розвиток протягом життя (life-course). Він досліджує компоненти поведінки людини, котрі мають змінний і сталий характери. Наприклад, А. Коста й Р. Мак-Крей доводять, що з віком зростає відвертість, відкритість "Я", вихованість, конфіденційність. Типових змін в емоційному контролі (надсвідомому чи підсвідомому) не визначено. Слід казати про вікову реорганізацію особистісних характеристик, але не про повну трансформацію особистості в "іншу людину".

Найбільш стабільними залишаються релігійні, економічні, соціальні, політичні цінності та професійні інтереси. Дещо суперечать цим висновкам дані Г. Томе, за якими соціально цінні властивості особистості з віком меншають, а соціально небажані зростають. Водночас духовна продуктивність може залишатися на досить високому рівні.

Згідно з усевіковим підходом жоден віковий етап не має домінуючої ролі в розвитку. На всіх етапах життєвого шляху відбуваються як кількісні (кумулятивні), так і якісні (інноваційні) зміни. Протягом якогось певного періоду певні системи поведінки вдосконалюються, а інші регресують. Розвиток не є процесом набуття більшої ефективності, він складається з поєднання надбань (зростання) та втрат (занепаду).

Залежно від умов життя і досвіду людини її розвиток може досить виразно змінюватися. Мають значення й соціокультурні умови певного історичного періоду. Наприклад, наш час безперервних глобальних трансформацій, який створює для людини вкрай нестабільне середовище, для декого стає стимулом прискореного, інтенсивного розвитку, а конформну більшість пригнічує, гальмує.

Життєвий шлях

Найбільш містким поняттям, що його використовують у психології особистості, є поняття *"життєвий шлях".* Життєвий шлях об'єднує в собі попередні поняття, включаючи й життєвий цикл індивіда, й час життя, й онтогенез. Різні рівні розвитку синтезуються в межах однієї конкретної біографії. Закономірності світопобудови

особистості протягом долання нею життєвого шляху можна зрозуміти, якщо розглядати складний взаємовплив вікових, історико-культурних та індивідуальних факторів.

Життєвий шлях – це усвідомлений, пережитий, структурований час життя, який постійно переосмислюється. Це динамічна модель власного онтогенезу, яка час від часу рефлексується й коригується. Це не лише закономірне повторення тих чи інших життєвих циклів, але і їх органічна взаємодія.

Саме завдяки головній життєвій дорозі, яку долаємо, ми стаємо зрілими особистостями чи не встигаємо ними стати. Як пише М. Мамардашвілі: "... люди не народжуються біологічним способом, а лише проходячи шлях, стають чи не стають людьми" (Мамардашвили М. К., 1995, с. 26).

Поняття "життєвий шлях" найбільш багатомірне – воно передбачає численні варіанти розвитку в межах однієї біографії. Ці лінії шляху водночас є автономними і взаємозв'язаними. "Життєвий шлях особистості, – зазначає І. С. Кон, – не тільки природно-історичний процес, що повторюється, але й унікальна, єдина своєрідна драма, кожна сцена якої – результат зчеплення безлічі індивідуально-неповторних характерів і обставин" (Кон И. С., 1989, с. 135).

Не можна розглядати життєвий шлях лише як траєкторію якогось окремого індивідуального життя. Він окреслює і внесок кожної людини в цінності та ідеали, що їх створює покоління. Буває, що життєвий шлях видатної людини впливає на цілу добу, великий історичний період. І це стає зрозумілим, коли проходить певний час, інколи чималий.

"... Щоби зрозуміти шлях свого розвитку в його достойній людській сутності, – писав С. Л. Рубінштейн, – людина має його розглядати в певному аспекті: чим я був? що я зробив? чим я став?.. Людина, що зробила щось значне, стає у певному смислі іншою людиною" (Рубинштейн С. Л., 1989, с. 246).

Хочеться додати до цих трьох запитань принаймні ще одне: чим я ще буду? Адже особистість завжди переживає себе як проект, усвідомлює свою перспективність (Абульханова К. А., Березина Т. Н., 2001, с. 141).

Рефлексуючи своє життя, людина не лише оглядається на минуле. Вона обов'язково намагається зазирнути у своє майбутнє, побачити в сьогоденні витоки майбутніх успіхів і невдач. Уявлення про власне минуле й майбутнє нерідко є помилковими, ілюзорними, викривленими, далекими від істини, але саме вони лежать в основі постійної регуляції особистістю своїх світоперебудов.

Розвиваючись, людина пише свою історію, змінює довкілля, об'єктивується в продуктах матеріальної й духовної культури. Не лише історичний діяч, але й пересічна людина, обиватель, будуючи свій життєвий світ, накладає на сучасні історичні події відбиток власних думок, зацікавлень, здійсненних виборів, загальмованих чи проявлених імпульсів.

Життєвий шлях органічно поєднує біографічне й історичне. "Життєвий шлях людини, – зазначає Б. Г. Ананьєв, – це історія формування й розвитку людини в певному суспільстві, сучасника певної доби й ровесника певного покоління" (Ананьєв Б. Г., 1968, с. 104–105).

Реальна, конкретна особистість створює свій унікальний життєвий шлях через оволодіння обставинами, контроль над собою та зусилля, аби ствердити свою необхідність у конкретно-історичному світі. Змістовність, масштабність, історична значущість особистості залежать від міри її власної активності й ступеня креативного втілення до життя. Сформованість особистості як суб'єкта життя істотною мірою визначає якість її розвитку (Анцыферова Л. И., 1992, с. 22).

Як людина оцінює свій життєвий шлях, як вона його бачить, багато в чому залежить від її індивідуальних особливостей, від набутого досвіду. Доведено, наприклад, що когнітивно складні люди свій життєвий шлях оцінюють як високо насичений важливими подіями (оцінка характеризується збігом хронологічного і психологічного віків), а прогноз тривалості свого життя дають більш песимістичний, ніж когнітивно прості (Neulipp J., 1988, p. 459).

Життєва подія, конкретний вчинок є вирішальними для розгортання життєвого шляху. Подія – завжди значуща для особистості, людина її запам'ятовує на тривалий час. Подія вносить суттєві зміни в буденний плин життя. Масштаб події визначається її впливом на основні сфери життєдіяльності, а саме: на продуктивність праці, стан здоров'я, взаємини в побуті, родині, на роботі, ставлення до себе, зовнішні умови життя тощо. Одні й ті самі зовнішні події відіграють зовсім різну роль у житті різних людей. І це зрозуміло, адже в життєвому світі кожного зовнішня подія набуває різної забарвленості, різної ціннісної валентності, стає власною, інакшою, особливою.

Зміст психологічного часу як координати життєвого світу важко уявити собі без значущих подій життя, що завжди стають віхами на життєвому шляху. Особистість водночас перебуває в різних рядах послідовних подій: сімейних, професійних, громадських, інтимних. Кожен ланцюг подій має власний порядок, свої інтервали, тривалість, модальність, імовірність. І водночас ці події взаємодіють,

взаємовпливають, чи то посилюючи, чи, навпаки, нейтралізуючи одна одну.

Зв'язки між подіями можуть бути як причинними (вплив із минулого в майбутнє), так і цільовими (вплив із майбутнього в минуле). Мається на увазі, наприклад, вплив моєї багаторічної зацікавленості одним із психотерапевтичних методів, носієм якого є англомовна людина, на моє майбутнє вільне володіння англійською. Прикладом цільового впливу в цьому контексті буде зміна уявлень про власне дитинство під впливом дедалі досконалішого лікування набутих психічних травм.

Суб'єктивна ймовірність міжподієвих зв'язків характеризує впевненість людини в тому, що одна подія зумовлює іншу. Зв'язки між подіями, залежно від часових характеристик, можуть бути реалізованими (минуле), актуальними (теперішнє) і потенційними (майбутнє).

Час, послідовність і спосіб здійснення певної події – чи то народження дитини, розлучення, вихід на пенсію – є дуже важливими. Г. Томе зауважує, що треба активніше вивчати не лише вплив на людину негативних подій, але й подій позитивних. Кожна подія, навіть подія бажана, жадана має негативні компоненти, породжує страх, викликає напруження. "І це зрозуміло – кожна подія передбачає завжди в чомусь непередбачений поворот життєвого шляху" (Анцыферова Л. И., 1993, с. 15).

Складна взаємодія біологічних, психологічних та соціальних детермінант, серед яких провідну роль відіграє активність суб'єкта, його роль у власній світопобудові, визначає періодизацію життєвого шляху.

Життєвий шлях завжди переживається як відкритий, незавершений, і не лише тому, що нікому не відомо, коли і як він скінчиться. Адже навіть факт фізичної смерті не є для особистості останньою крапкою. Живуть нащадки, тривають справи, залишаються думки, твори, відкриття. Близькі люди подумки звертаються за порадами, спілкуються, залишають померлого у своєму життєвому просторі, серед живих. Його постать продовжує впливати на оточення, інколи цей вплив навіть посилюється після фізичної кончини.

Говорячи про перспективи розвитку живопису й музики, К. Леві-Стросс пише: "... реальною визнається лише мандрівка, а не земля, і всі шляхи до чогось замінюються правилами навігації" (Леви-Стросс К., 2000, с. 32). Коли ми говоримо про життєвий шлях, реальною є саме подорож, мандрівка, а не її фінал. В англійській психологічній літературі саме так і пишуть – "life journey". Про фінал,

який лише дуже умовно можна назвати результатом, частіше не згадують. Думають про стиль життя, про звички, уподобання, тобто про правила взаємодії зі світом – про правила навігації.

Психологічний вік особистості

Йдучи життєвим шляхом, людина по-різному суб'єктивно переживає свій вік на різних стадіях життя і залежно від цього по-різному оцінює свої можливості, перспективи. Ставлення до свого віку є важливим регулятором швидкості і якості саморуху вперед. Як пише О. О. Кронік, "вік є... дуже важливою координатою суб'єктивної картини життєвого шляху" (1994, с. 19).

Ми не просто підсумовуємо наші роки після кожного дня народження. У психологічному часі можливі раптові прискорення й гальмування. Ми можемо різко помолодшати (не лише зовні) й не менш різко внутрішньо й зовнішньо зістаритися, переживаючи ті чи інші життєві події. Наші роки можуть повернути назад, а можуть і перескочити якийсь життєвий період практично непомітно, коли питома вага психологічного майбутнього збільшується (наприклад, після народження у не дуже молодих батьків іще однієї дитини, ці батьки не можуть не помолодшати).

Психологічний вік, тобто ставлення до себе як до молодої, зрілої або старої людини, багато в чому зумовлює й почуття задоволеності життям, почуття комфортності, гармонійності свого життєвого світу. Водночас психологічний вік також зумовлений не завжди усвідомлюваною, але завжди оцінюваною мірою самореалізованості. Залежить він і від стану здоров'я, і від ставлення до свого тіла, від порівнянь з однолітками.

Існує також і залежність психологічного віку людини від культурних, національних, регіональних традицій: у Європі модно бути молодим, в Азії – досить зрілим, існує залежність психологічного віку й від набутого соціально-економічного статусу. Якщо людина в 40 років ще не має відповідної посади, статусу, квартири, матеріального забезпечення, вона відчуватиме себе психологічно молодшою за своїх ровесників.

Психологічний вік ніколи повністю не збігається з віком паспортним, метричним, акушерським хоча б тому, що організм має свій, індивідний вік, а особистість, якою ми не народжуємося, – свій. Б. Г. Ананьєв наголошував, що "вік людини – завжди конвергенція біологічного, історичного і психологічного часу" (Ананьев Б. Г., 1977, с. 266).

Коли психологічний вік є меншим, ніж паспортний, весь навколишній світ сприймається як більш динамічний, яскравий, несподіваний. Якщо ж, навпаки, людина відчуває себе старшою за свій вік, для неї звужуються перспективи, тьмяніють барви, повсякденне існування стає більш монотонним, банальним.

Навіть нетривалі викривлення у сприйманні психологічного часу, пов'язані зі стресовими ситуаціями, захворюваннями, стомленням, моментально накладають свій відбиток на самооцінку, рівень домагань, ставлення до оточення, продуктивність діяльності. Деформації в переживанні плину психологічного часу можуть бути і з приводу позитивних подій: наприклад, закоханості чи народження дитини.

Людина може бути біологічно вже немолодою, а психологічно й досі інфантильною, чи, навпаки, у відносно молоді роки дивувати професійною, громадською, особистісною зрілістю.

Наведемо формулу визначення психологічного віку, розроблену в межах причинно-цільової концепції психологічного часу, яка належить Є. І. Головасі та О. О. Кроніку (1984). Вони теоретично та емпірично показали, що одиницею психологічного часу є міжподієвий причинно-наслідковий чи ціле-наслідковий зв'язок. Психологічний вік за цією формулою дорівнює реалізованості психологічного часу, помноженій на очікувану тривалість життя. Тобто психологічний вік людини буде тим старшим, чим більшим буде ступінь реалізованості психологічного часу й чим довше людина збирається прожити (Головаха Е. И., Кроник А. А., 1984).

Як відомо, біологічний, соціальний і психологічний розвиток здійснюється гетерохронно, однак це далеко не єдина причина незбігу людських віків. Психологічний вік – "це міра психологічного минулого, подібно до того, як хронологічний вік – міра хронологічного минулого" (Кроник А. А., 1994, с. 21). Психологічний вік залежить від кількості значущих подій, які людина переживає на певному віковому етапі, від оцінки своєї ролі в тому, що з нею відбувалося.

Реальний власний вік сприймається як більш-менш прийнятний на відносно гармонійних стадіях життєвого шляху, тоді як у складних, кризових життєвих ситуаціях розбіжності психологічного й біологічного віків стають досить помітними.

Люди дуже відрізняються одне від одного індивідуальними переживаннями свого віку. Для деяких теперішнє триває години, навіть хвилини, швидко переходячи в минуле й виникаючи з майбутнього. А деякі практично не відчувають плину часу, і їхнє сьогодення триває місяці й роки.

Так зване "миттєве" теперішнє є прерогативою чоловіків, а "розширене" теперішнє характерне скоріш для жінок, хоча не виключені й значні індивідуальні відмінності. Чоловіки дивляться на своє минуле з височини теперішнього віку, не завжди розуміючи логіку своїх колишніх вчинків. Для жінок і сьогоднішній день, і власна далека історія практично однаково актуальні, позаяк уява допомагає їм перетворюватися, ставати молодшими, дивитися на події минулих років дитячими очима. Для жінок минуле, теперішнє і майбутнє ніби зближуються, їх взаємовплив зростає.

Вирішальне значення для переживання власного психологічного віку має міра самореалізації. Якщо людина відчуває, що її плани, прогнози, мрії здійснюються, потенції розкриваються, обдарування успішно реалізовуються, що вона вже має суттєві досягнення, які раніше пов'язувала саме з цим віком, її психологічний вік не буде суттєво відрізнятися від фактичного.

Якщо ж для особистості суб'єктивно все ще попереду (незважаючи навіть на те, що, на думку оточення, вона вже багато чого досягла), її психологічний вік буде відчутно меншим, ніж паспортний. У ситуації, коли здається, що все найголовніше й найцікавіше в житті вже було, що ніяких особливих подій у майбутньому не передбачається, ні про яку самореалізованість, окрім тієї, що вже є, не може йтися, психологічний вік обов'язково буде більшим, ніж фактичний.

Від життєвого до творчого шляху

Життєвий шлях вивчали Ш. Бюлер, Е. Еріксон, Г. Томе, С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв, Н. А. Логінова, Л. В. Сохань, О. О. Кронік та інші, але новий, конструктивний погляд на проблему, а саме – поєднання життєвого шляху зі шляхом творчим – належить українському вченому В. А. Роменцю. Володимир Андрійович, для якого життя дійсно неможливо було відірвати, відокремити від його повсякденної творчості, який навіть у лікарні не дозволяв не працювати, не просто розумів природну єдність двох понять, він відчував, переживав їх як єдине ціле.

Життєвий шлях сам по собі має певні межі, міру завершеності, вичерпності. Творчий шлях є шляхом стійких модифікацій особистісного світу, мета якого розвиток себе. Основним проявом універсальної обдарованості людини є її здатність страждати пристрастями всього людства.

Життєвий і творчий шляхи синтезуються, поєднуються в цьому творенні людиною самої себе, самопобудові. Настає час, коли людина стає спроможною активно і свідомо створювати себе, спочатку ідеально проектуючи сходинки саморозвитку, а потім і чуттєво-прак-

тично втілюючи свої задуми. Максимальне розкриття своїх найсуттєвіших сил, істинної природи свого єства стає смислом життя.

Смисл життя, якого кожна людина прагне, якого вона постійно шукає, – це і є смисл її життєвого і творчого шляху, який полягає в самопізнанні та самотворенні.

Життєвий шлях завжди переживається як незавершений, тому що людина не може знати, коли і як він скінчиться, тому що вона не може не плекати надії на майбутнє, коли ще буде час усе почати спочатку, втілити задумане, завершити розпочате. Все життя людина шукає нових і нових можливостей реалізувати, розкрити свої сутнісні сили, виконати життєве призначення. Ця непереборна жадоба визначеності й штовхає особистість на творчий шлях.

Життєвий і творчий поклик допомагає людині знайти форми індивідуалізованого, неповторного вираження своїх переживань, думок, прагнень. Уміння виплекати життєвий задум і втілити його шляхом інколи суворих обмежень, інколи гірких випробувань і завжди великої внутрішньої зосередженості, напруження всіх душевних сил нікому не дається від народження. Це вміння є одним із найдорожчих надбань людини на шляху до самої себе, до своєї глибинної сутності.

Життя ні в якому разі не можна розчленувати на відокремлені одна від одної сфери пізнавальної, художньої, моральної, релігійної діяльності, оскільки всі вони та багато інших є певними виявами універсальної обдарованості. Цю обдарованість закладено в кожну людину, як закладено в неї безсмертну душу, можливість злиття з абсолютом. Обдарованість непомітно проявляється в буденній метушні та спалахах чудесного, незвичайного.

"Великий світ", як називає його Роменець, є світом неосвоєним, світом, що його поступово пізнає, олюднює особистість, рухаючись своїм життєвим і творчим шляхом. "Великий світ" протистоїть своєю таємницею особистості й може лише передчуватися нею за світом освоєним. Особистість уявляє цей довершений у собі світ, передчуває його, естетично сприймає його достотні і спотворені форми. На своєму життєвому й творчому шляху, у своїй унікальній подорожі особистості доводиться виходити за власні межі, вириватися за кордони буденності. Це можна розглядати як духовний розвиток самої людини, як розкриття "великого світу", який пізнає себе через особистість.

Способом особистісного існування у світі є вчинок. Саме вчинок виражає складні взаємини між особистістю і світом. Світ стає олюдненим, субстанція набуває обличчя завдяки вчинковому про-

цесові, що триває протягом усього людського життя. Саме у вчинку виявляються найістотніші сили особистості, саме він конкретизує, "заземлює", практично втілює людські прагнення. "Вчинок – результат взаємного переходу особистості і макрокосмосу, і цей перехід виявляє себе як творчий акт" (Основи психології, 2002, с. 385–386).

Життя для Роменця – це передусім переживання. Людина ніколи не може залишатися байдужою до власного життєвого шляху. Життя концентрується в миттєвості, зосереджується в теперішньому часі як взаємному переході минулого і майбутнього одне в одне. "Мить – вихідний пункт розгляду життєвого шляху людини... момент переходу реального та ідеального, свідомого неусвідомлюваного одне в одне, і саме в цьому переході виникає феномен, що його можна назвати "переживанням буття" (Роменец В. А., 1989, с. 50).

Людина переживає згадуване минуле й передбачує майбутнє тим яскравіше, чим більше життєвих подій це переживання охоплює водночас. Таке складне переживання є продуктом усієї змістовності життя, показником, індикатором його якості. Важливою характеристики людини є її здатність надавати тривалості миті, наповнювати мить таким значущим змістом, який можна порівняти лише зі змістом цілого життя.

Погляди Роменця на життя, зосереджене в миттєвості, перегукуються з екзистенціальними положеннями про значущість для аналізу передусім пограничних ситуацій, драматичних життєвих колізій. Але, на відміну від класичної екзистенціальної психології, канонічна психологія Роменця є водночас і психологією буденності, психологією реального повсякденного життя з усією його буттєвою повнотою та феноменологічним розмаїттям.

Ніщо не залишається поза увагою дослідника, який має на меті зрозуміти, проаналізувати життєвий і творчий шлях людини. Це сни і мрії, фантазії і спогади, реальні відчуття, оцінки, настрої, враження. Миттєвість завдяки цьому реальному плинові життя осмислюється, набуває спрямованості, динамізму. "У єдності реального ходу подій з їх ідеальним відображенням у суб'єктивності людини виступає дійсна психологія часу, що робить життєвий шлях людини сповненим глибокого драматизму суперечностей" (Роменець В. А., 1989, с. 51).

Життя розгортається в часі шляхом розв'язання численних колізій, суперечностей, проблем. Світ створено з конфліктів, незавершеності, якихось нових можливостей, випробувань, надій, розчарувань. Основним осередком розв'язання всіх цих буденних суперечностей і небуденних кризових ситуацій є людський учинок.

Ланцюг учинків, незважаючи на їхню різнохарактерність, є вчинковою активністю однієї особистості. Всі вчинки якось уміщуються в особистості, відтворюють її усвідомлювані погляди, несвідомі імпульси, радості і страждання. Основне життєве завдання особистості може бути розв'язане лише завдяки послідовній низці вчинків, фінал кожного з яких є дебютом наступного, оскільки вчинок, розв'язуючи проблеми одного рівня, водночас показує нові проблеми іншого, складнішого рівня.

"Таке розмаїття пов'язаних між собою єдиною життєвою метою вчинків виявляється єдиним учинком, що перманентно розв'язується й дорівнює, по суті, життєвому шляху людини" (Роменец В. А., 1989, с. 53). Цей усеохопний учинок прагне бути завершеним, але породжує нові й нові колізії буття.

Емпіричне багатство суперечливого життя викликає в людини розгубленість, збентежує її. Не маючи змоги в повсякденності пережити бажану закінченість, цілісність свого існування, людина намагається у творчій діяльності вийти за межі теперішнього, буденного та ідеально, теоретично, у власній уяві створити певну модель завершеності свого життєвого шляху. Завершений життєвий шлях має вагомий результат – певну ціннісну ієрархію, яка задовольняє особистість, оцінюється нею як досконала.

Життєвий шлях є водночас і творчим шляхом тією мірою, якою кожна окрема особистість стає спроможною власною вчинковою активністю створити себе і свій мікрокосмос. Креативність розриває формальну логіку руху від народження до смерті, повсякчас пропонуючи людині нові обрії, нові розуміння життєвого поклику, незнані досі шляхи досягнення сутнісної повноти життя.

Одним із корінних мотивів буття є мотив привнесення у світ чогось суто свого, нового. Але все, що не узгоджується з усталеними звичаями, викликає шалений опір. "Той, хто пропонує щось нове, має вмерти, аби смертю довести благість свого вчення, святість, непорочність, чистоту свого життя, чим викликати в інших людських існуваннях причетність до нового взірця" (Основи психології, 2002, с. 613–614).

Роменцеві вкрай важливо було зрозуміти постать і долю Сократа як канону смертної кари за висунення нових моральних законів, долю амстердамського мудреця Спінози, якого, на відміну від Сократа, повільно страчували протягом усього його життя. Він звертається й до найвиразнішої постаті, що втілює образ шляху до смерті й далі – до безсмертя, – Ісуса Христа. Смерть за істину постає в канонічній психології Роменця як вічна проблема людства.

Смертю долається смерть. І настає воскресіння, воскресіння як легенда, що має підтвердити неминучість шляху героя на Голгофу. "Насправді легендарне є суттю дійсного, яке не завершується своїм реальним здійсненням, а переносить свою суть на події наступні, визначає їх та отримує свій смисл лише через те, що настає згодом" (Основи психології, 2002, с. 615). Легендарне є подальшим розвитком основного ядра подій людського життя. Це рефлексія в самому бутті, яка розширює це буття, виправдовуючи його.

Легендарна, героїчна особистість, якою був В. А. Роменець, справді прокладає нові шляхи життя, залишаючи такі взірці наукової, естетичної, духовної творчості, які ще чекають на спеціальні дослідження, ґрунтовні тлумачення, різнобічне осмислення. Численні томи всесвітньої історії психології є невичерпним джерелом цілої низки напрямів розвитку сучасної та майбутньої психологічної науки.

Рушійні сили розвитку особистості

Крім досить жорстких вимог, які ставить перед людиною життя, воно надає й по-царськи щедрі можливості. Щось задається біологією, щось раннім, найсприйнятливішим віком, щось – батьківськими сподіваннями. Серед детермінант розвитку чималу роль відіграють і власні внутрішні потенції, самовияви, те, що називають суб'єктністю.

Не кожне перетворення, видозміну можна вважати розвитком, тобто поступом у прогресивному напрямі. Життєвий світ будується у процесі саморозгортання особистості, наростання суб'єктності як показника її зрілості. Взаємовплив біологічних, психологічних і соціальних детермінант розвитку та їхня відносна автономність на різних вікових етапах задають траєкторію життєвого шляху.

Кількість чинників, які детермінують процес розвитку, збільшується, проте це не обмежує зростання суб'єктності, внутрішньої свободи, позаяк зовнішні детермінанти дедалі більше опосередковуються специфікою внутрішньої структури, перетворюються, індивідуалізуються, втрачають універсально-безликий характер.

Хода життєвим шляхом відбувається не рівномірно-поступово, а хвилеподібно, аритмічно, то прискорюючись, то вповільнюючись; процеси диференціації та інтеграції чергуються. Нові, зріліші структури позбуваються зайвих елементів, синкретичної багатоманітності. З роками все стає простішим, чіткішим, врівноваженішим.

Чому особистість розвивається? Що стимулює її прагнення до ускладнення, гармонізації, вдосконалення?

Представники так званих соціогенетичних теорій, улюбленим заняттям яких є вивчення умов соціалізації, вважають, що поштовхом до розвитку як усе досконалішої адаптації є потреба в міжособистісних стосунках, що звільняють від тривожності, самотності, страхів.

За В. А. Роменцем, психіка не є тільки інструментом пристосування до середовища. Вона є життям людини... Повнокровним життям, а не понурою адаптацією. Позитивістська, сцієнтистська психологія, для якої головне – вивчити можливості пристосування організму до складних умов існування, до мінливого середовища, як слушно зауважує Роменець, не враховує духовний смисл людського існування, іманентний, самодостатній характер психіки, бачить лише службову роль психіки, не торкаючись її творчих потенцій, неповторної суті існування духу.

Основною рушійною силою розвитку, за Ш. Бюлер, є вроджене прагнення людини до самоздійснення, яке водночас є і процесом, і результатом життєвого шляху. Як вважає К. Г. Юнг, активність особистості – це результат загальної психічної енергії, що підкоряється двом основним динамічним закономірностям – прогресії та регресії. Прогресія здійснює пристосування до умов зовнішнього життя особистості, а регресія допомагає пристосуванню до внутрішнього життя. Обидва взаємозв'язані й однаковою мірою необхідні, оскільки людина не може адекватно реагувати на зовнішні чинники, якщо вона не перебуває у співзвучності із самою собою.

Серед механізмів особистісного генезису численні автори психодинамічної орієнтації називають потребу в ідентифікації. Ідентифікація розглядається як переживання індивідом своєї тотожності з іншою людиною або об'єктом дійсності. М. Кляйн розглядає проективну ідентифікацію і розщеплення як захисний механізм тривожності. Розщеплення полягає в розподілі внутрішніх і зовнішніх об'єктів на погану й хорошу частини. Проективна ідентифікація передбачає проекцію цих позитивних і негативних частин на зовнішні об'єкти, у дитини – передусім на дорослих.

Якщо в процесі розвитку нарешті відбувається ідентифікація з цілісним об'єктом, який поєднує в собі позитивну й негативну сторони дитини, дитина відчуває жах, хвилюючись за долю близького дорослого, адже вона раніше у своїх агресивних фантазіях багато разів знищувала його негативний бік. Відкриття цілісного об'єкта, на думку Кляйн, породжує депресивну тривожність.

В егопсихології ідентифікація трактується як стадія процесу інтерналізації, ідентифікаційні процеси – як безпосередньо пов'язані з его. Найменше, що відбувається під час ідентифікації, це зміни образу "Я". В міру того, як людина дорослішає, вона намагається створити послідовну несуперечливу ідентичність зі своїх минулих ідентифікацій.

До теорій самодетермінації особистісного розвитку можна віднести гуманістично зорієнтовані концепції А. Маслоу, К. Роджерса,

Р. Мея, А. Роше та ін. Глибинні потреби в істині, добрі, красі, любові, обдарування, найбільш значущі потенції людини створюють її глибинне сутнісне ядро. Ця сутність первинно безконфліктна, несуперечлива, має величезний енергетичний потенціал самовияву, самовизначення. Зовнішні умови можуть бути лише більш-менш несприятливими або, навпаки, полегшувати цей процес сутнісного самозростання.

Якби розвиток особистості був тільки кількісним накопичуванням певних змін, за такого розуміння не було би місця для якісно нових рівнів, для новоутворень. Водночас кожний віковий етап, як відомо, характеризується появою специфічних новоутворень, які свідчать про подання певної віхи в процесі дорослішання.

Але драматизувати людське життя, шукати в ньому передусім не розв'язувані проблеми, тяжкі обставини, небезпечні випробування також було би помилковим. Розвиток – це не лише переривчастість, стрибкоподібність, руйнації життєвого світу та нові його реконструкції. Якби так насправді було, втрачалась би спадкоємність, єдина ієрархія, в якій вищі щаблі розвиваються на ґрунті нижчих. Метаморфози метаморфозами, але особистість на будь-якому віковому етапі все ж лишається впізнаваною.

Як відомо, розвиток особистості поєднує в собі гармонійні й дисгармонійні фази, кризи різної глибини і складності, що породжують як позитивні, так і негативні новоутворення. Розвиток є результатом цілої системи змін: прогресивних і регресивних, кількісних і якісних, зворотних і незворотних, стабільних і нестійких, спрямованих і стохастичних. Процес розвитку ніби пробивається, прокладає собі шлях крізь численні флуктуації, відхилення, зміни. Цей процес є керованим, цілеспрямованим, суб'єктивно врегульованим. Саме тому всі зміни, що відбуваються, можуть акумулюватися, інтегруватися, вишикуватися у внутрішньо зумовлену лінію, траєкторію життєвого шляху.

Розвиток особистості у своєму результативному виразі є її постійним якісним перетворенням, пов'язаним із підвищенням рівня внутрішньої організації, структурованості, зростанням здатності самореалізовуватися у складніших життєвих стосунках. Така особистість, як пише Л. І. Анциферова, по-новому сприймає світ: більш структурованим, інтегрованим і змістовним. Розширюються горизонти свідомості, зростає рівень самосвідомості. "Вдосконалюється мистецтво жити. Особистість стає більш автономною відносно соціальних структур, що її включають. Разом із тим процес особистісного розвитку психологічно драматичний. Він потребує від особис-

тості мужності, щоб піднятися над собою, визнати свою неспроможність у певних відношеннях, знецінити те, що було досягнуте раніше, принизити, ми навіть закреслити значущість того, що нещодавно високо цінилося" (Анцыферова Л. И., 1992, с. 23).

Потенціал особистісного саморозвитку одвічно закладений у кожній людині. Навіть найнесприятливіші умови життя не спроможні остаточно зупинити, істотно загальмувати цей переможний рух уперед. У людини завжди є вибір, здатний змінити смисложиттєві орієнтації. Це вибір траєкторії життєвого шляху, подальшого напряму самостворення. Саме вибір квантує час життя людини, позначаючи його основні віхи.

Власне в акті особистісного вибору й експлікується, виявляється суб'єктність як така. Якщо людина уникає вибору, не робить його вчасно, вона потрапляє у кризову життєву ситуацію, яка все одно примушує її стати перед цим самим вибором, але вже у максимально загостреній, екстремальній формі. Криза вимагає розгорнутого, аргументованого, усвідомленого розв'язання задачі на смисл, яке в буденності відбувається найчастіше згорнуто, неструктуровано.

Життєвий світ як форма саморозвитку особистості

Самодетермінацію особистісного розвитку не можуть не гальмувати всілякі відхилення, дитячі травми, невротичні непродуктивні захисти, кризові ситуації. Як організм людини має запрограмовану природою енергію зберігатися, розвиватися, долаючи ті чи інші перешкоди, так і особистість прагне виявити, реалізувати всі свої потенції, максимально гармонізуючи свою структуру, а відтак і життєвий світ.

Становлення життєвого світу відбувається в процесі прогресивного, незворотного розвитку, але не векторно. І життєві обставини, і внутрішня логіка розвитку передбачають регрес, затримки, повторення, складні життєві ситуації.

Поступово і в нашій країні, й за кордоном виник інтерес до різних патернів плинного особистого досвіду людини, до повсякденного, без яскравих подій, непомітного руху вперед. Як пише О. М. Лактіонов, "якщо суб'єкт творить власне життя, то досвід веде його протокол, накопичуючи та інтерпретуючи знання, вміння, досягнення та невдачі індивіда" (Лактионов А. Н., 1998, с. 48). Зовнішні обставини життя, хоч би якими тривалими чи стресовими вони були б, не змінюють досвід безпосередньо. Такі обставини мають бути пропущеними крізь ціннісні та інші критерії, що існують у людині.

Однією з ознак рівновартості (психологічної, соціокультурної) всіх людей є наявність у кожної людини її суверенного індивідуаль-

ного досвіду. Цей досвід універсальний стосовно різнорівневих аспектів людської психіки. Він детермінований однаковою мірою "матеріальними" (пам'ять, інші пізнавальні процеси), "субстанціональними" (особистість, духовність) і соціальними (індивід – соціум) рушійними силами людського буття (Лактионов А. Н., 1998, с. 55).

Особистість як активне начало творить життєдіяльність, дестабілізуючи таким чином умови свого буття. А досвід, навпаки, забезпечує стабілізацію нестабільного, використовуючи інформацію, що її накопичено в пам'яті, знання, вміння та навички. У досвід входить усе те, що становить психологічну власність індивіда.

Досвід, введений у повсякденність, у якій він розміщується, виявляється та формується, але не визначається (Лактионов А. Н., 1998, с. 78). Повсякденність – це таке безперервне перетікання одне в одне життєвих епізодів, ситуацій, подій, що створюються людиною, яка вирішує проблеми, досягає бажаного тощо. Те, що людина створює свою повсякденність, може відбуватися лише за умови творення індивідуального досвіду. Людина створює свою повсякденність, однією з основних характеристик якої є її суб'єктивність – суб'єктивність повсякденно-біографічного.

Людина має свій неповторний світ, який змінюється протягом усього життя. Всі ми залежимо від власного минулого, від своєї ні на чию не схожої історії, яку створюємо своїми вчинками, рішеннями, буденними виборами. Ми також залежні від сьогодення з його суєтою, метушнею, стресами, втомою, хворобами, невідкладними справами. Не меншою є і залежність від майбутнього, від уявлень про завтрашній день, від надій, бажань, усвідомлюваних і не дуже усвідомлюваних мрій і прогнозів.

Всі ці часи життя можуть існувати в нашій свідомості в єдності, у взаємозв'язку, а можуть бути майже зовсім відокремленими один від одного.

Зовнішній світ не можна відривати від особистісного плану буття. Саме в такому відриві В. А. Роменець убачає помилку філософії, внаслідок якої зовнішня реальність, що існує сама по собі, залишається порожньою абстракцією, а замкнений у собі особистісний світ – мертвим, застиглим явищем. Насправді особистісний і всезагальний світи співіснують у тісній, суперечливій взаємодії. Засвоївши щось для себе значуще й нове, особистість здобуває новий ступінь свободи, але водночас вона починає гостро переживати й нову несвободу, оскільки там, за обрієм, завжди залишається щось не пізнане, привабливе, бажане.

Розгортаючи діалектику взаємодії внутрішнього, особистісного і зовнішнього, всезагального світів, Роменець критично коментує ек-

зистенціалістські ідеї "покинутості" й "страху". Невідоме завжди тривожне, але це лише феноменологічний момент протиставлення особистості й матеріального світу. Завдяки вчинковому актові особистість шукає і знаходить необхідні їй опертя у світі. Покинутість і страх можна подолати активним, суб'єктним, творчим ставленням до реальності.

В людини є стійка потреба в таких самовиявах, які були б водночас якомога вільнішими, незалежними від зовнішніх обставин і досконалими, довершеними вичерпними. Людина шукає таких форм активності, надавали б їй можливість якнайбільшої самореалізації, розкриття своїх сутнісних сил.

Дозволю собі для ілюстрації звернутися до свого улюбленого Г. Гессе з його "Сиддхартхою". Син брахмана раптом відходить від життєвого шляху, який йому був визначений наперед. Він стає аскетом-саманою, потім – учнем Будди, пізніше занурюється в незнайомий колись відкинутий матеріальний світ, з успіхом працює у багатого купця, зближується з найпрекраснішою у краях гетерою. Нарешті йде від нажитого багатства, людського визнання, звичного комфорту й розкішних страв, щоб назавжди оселитися на березі річки, у маленькій хатинці, поруч зі старим перевізником. Саме в цього перевізника він поступово вчиться його ставленню до життя й пізніше замінює його на цьому непомітному, буденному посту.

В кожного свій шлях шукання архітектури власного життєвого світу, шукання несуперечливої, глибинної відповідності способу життя і своєї сутності, свого єства. Інколи цей шлях здається втраченим, і замість нього людина відчуває під ногами якісь путівці чи манівці. Але, можливо, вони є органічно необхідними для пошуку себе.

Наприкінці життєвого шляху герой Гессе говорить товаришеві свого дитинства: "Я на власній плоті й на власній душі відчув, що гріх мені дуже потрібний, потрібні плотські втіхи, потяг до статків, до марнолюбства, потрібний щонайганебніший відчай – потрібний для того, щоб навчитися долати в собі опір, щоб навчитися любити світ, щоб уже не порівнювати його з якимось мною омріяним, мною уявленим світом, мною вигаданою окремою досконалістю, а приймати його таким, який він є, і любити його, й усією душею йому належати..."

Особистість, що сповна функціонує, не відчуває страхів перед майбутнім, які заважали б нормальному прогнозуванню, витісняли б зі свідомості мрії, бажання, сподівання. Особистісне самопередбачення є індивідуальною формою випереджального самовідобра-

ження. Потенціал людини зростає не лише шляхом накопичення досвіду, але й шляхом розвитку можливості прогнозувати.

Все більш популярна останнім часом так звана постмодерністська психологія, можливо, саме тому завойовує собі все нових і нових прихильників, що відмовилася від статичного вивчення будь-яких явищ. Лише розвиток, динаміка, зміни цікавлять сучасних дослідників. Лише вивчення людини не відокремлено від її життя, від її оточення, від зовнішнього світу, а разом, у сукупності, в єдності є предметом наукових пошуків. У цьому контексті життєвий світ особистості в його природній динаміці – проблема, яка має знайти послідовників.

Життєвий світ можна розглядати як форму саморозвитку особистості, спосіб структурування нею значущого середовища проживання, як символічний просторово-часовий континуум, який не може існувати, не розвиваючись, не змінюючись.

Таким чином, розвиток особистості є базисним модусом її існування, що забезпечує набуття дедалі якіснішої визначеності. Розвиток особистості є постійно прогресуючим задоволенням її актуальних потреб, що забезпечує специфічну мотивацію зростання над цими потребами.

Розвиток особистості включає в себе всі процеси становлення, всю сферу потенційного, можливого: і плани, і перспективи, і надії, і мрії, і бажання, і побоювання, і страхи, і почуття загрози. В особистісному розвитку є як позитивні, так і негативні фази, що їх можна назвати "мінусовими", коли взаємини зі світом збіднюються, часові перспективи звужуються, можливості самореалізації скорочуються.

Метою розвитку особистості не є досягнення рівноваги, гомеостазу. Особистість має інтенцію, сутнісне прагнення до розвитку, свободи, самоактуалізації, тому вона не може не змінювати себе як світ, як суверенну тотальність [16, с. 85–112].

Т. М. Титаренко

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК І ПСИХІЧНИЙ ДИЗОНТОГЕНЕЗ

Діалектика розвитку особистості передбачає регулярне загострення суперечностей між актуальними можливостями людини та її цільовими домаганнями. Як завжди підкреслював Г. С. Костюк, розвиток неможливий без внутрішніх суперечностей, які є рушійними силами, джерелом руху вперед. Вищою формою прояву саморуху

особистості, що розвивається, є самовиховання, в якому вона виступає як суб'єкт свого розвитку (Костюк Г. С., 1988-а).

Відхилення у формуванні особистості вперше проявляються в динаміці її емоційної сфери, порушенні загальних властивостей емоційної регуляції, коли починає страждати вибірковість, посилюються ситуативні форми реагування тощо. Можна простежити також значні прискорення чи гальмування у проявах деяких здібностей, що досить рідко бувають у нормі (Бреслав Г. М., 1990, с. 21).

Відхилення в розвитку особистості пов'язані із затримками в появі особистісних новоутворень. Якщо йдеться просто про гальмування темпів індивідуального формування особистості в межах конкретного періоду, відхилення зовсім необов'язкові. В тому разі, коли загальмований розвиток стає пролонгованим і не компенсується прискоренням на черговому етапі, поєднуючись з регресивною захисною позицією, поява особистісних відхилень стає неминучою.

Що таке розвиток регресивний? Чи можливо взагалі вживати ці два слова поряд? Адже регресія – це повернення на попередню стадію. Виявляється, про регресивний розвиток кажуть тоді, коли після певного вікового етапу немає тих новоутворень, які мали би бути. Наприклад, відсутність синтонії на другому році життя є відхиленням, але водночас не менш аномальною вважається й надто висока для цього віку інтенсивність і тривалість синтонних реакцій. Як бачимо, йдеться про міру прояву новоутворення, яка й визначає його негативний чи позитивний характер.

Доцільно розглядати прогресивний особистісний розвиток поряд із розвитком регресивним, позаяк вони не виключають одне одного. Радше регресивні фази є закономірними етапами прогресивного руху особистості вперед. Хоча й не завжди. Крім прогресивного й регресивного, слід виокремити розвиток дисгармонійний, патологічний, викривлений. І цей тип розвитку також може бути цілком зрозумілим на певних вікових етапах, після переживання певних подій.

У віковій психопатології є таке поняття, як психічний дизонтогенез. Він може бути спричиненим як біологічними (генетичними, вродженими) патогенними факторами, так і несприятливими мікросоціальними впливами, а також їх поєднанням.

Вичленовують такі типи дизонтогенезу: 1) ретардації, тобто запізнювання чи призупинення розвитку; 2) асинхронії, тобто диспропорційний, викривлений розвиток, що характеризується вираженим випередженням розвитку одних функцій і відставанням інших; 3) "дисфункції дозрівання", зумовлені взаємодією незрілих структур

функцій головного мозку з несприятливими факторами зовнішнього середовища.

На основі психічного дизонтогенезу виникають так звані затримки розвитку, формується психічний інфантилізм. Часто стани психічного інфантилізму стають досить стійкими за несприятливих зовнішніх обставин і виступають у формі особистісних дисгармоній, акцентуацій, навіть психопатій. Психічний дизонтогенез може відігравати роль "зміненого підґрунтя" в генезі неврозів, психогенних патологічних формувань особистості ранньої алкоголізації й токсикоманій (Ковалев В. В., 1985).

Як онтогенез є характеристикою індивідуального розвитку людини з точки зору її природи й міститься в знятому вигляді у властивостях життєвого шляху, так і дизонтогенез намічає канву можливих особистісних відхилень, діапазон кризових девіацій. І ретардації, й асинхронії, й регресії не можуть не впливати на характер світопобудови, швидкість саморозвитку особистості.

Тип психічного розвитку, його характер є тлом, динамічним фундаментом, на якому розгортається життєва драма, йде процес світоутворення. Дизонтогенез безпосередньо впливає на регуляторні механізми, серед яких страждають передусім емоційні. Відтворюючи водночас тенденцію до стабільності й мінливості, тип психічного розвитку стає провідним фактором вироблення пристосувальних механізмів на кожному віковому етапі.

Водночас життєвий світ особистості має власні закономірності розвитку, руху життєвим шляхом. Він є не лише суб'єктом еволюційних змін, але й активним перетворювальним началом, саморух якого спонтанійно породжує перешкоди, пороги, кризові ситуації, що потребують кардинальних якісних перетворень просторово-часової структури, котра набуває рис ригідності, негнучкості, не відповідає новим життєвим завданням.

Поняття особистісної норми

Що таке норма в контексті особистісного розвитку та світоутворення? Яку людину можна вважати особистісно здоровою, а яку – ні? Який життєвий світ – гармонійним чи таким, що наближується до гармонійного, а який – дисгармонійним, незручним для мешкання, таким, що потребує реконструкцій?

"Я казав вам, що прекрасно усвідомлюю, що я не з тих, хто здатний пробуджувати прості й відразу ясні почуття. Додам сьогодні, що я зовсім не вважаю це доказом проти себе. Бути причиною для змішаних почуттів, для "розгубленості" – це ж, – вибачте! – ознака особистості. Хто ніколи не викликає сумнівів, подиву, ніколи

не навіює, хай дозволено буде сказати, певного жаху, той дурень, шелихвіст, іронічна фігура" (див. Апт С. К., 1972, с. 119). Так писав Томас Манн у листі до своєї нареченої Каті, яка пізніше стала його вірною супутницею на все довге й складне життя.

Зустріти у своєму житті хоча б одну по-справжньому своєрідну людину, життєвий світ якої побудований всупереч будь-яким архітектурним законам, це велике везіння. Ніщо так не пробуджує, не стимулює, як можливість спілкування, взаємодії з незапрограмованою, несподіваною, дивною людиною, яка інколи здається майже божевільною.

Якщо підходити до особистості з міркуваннями медичними, то нормою буде відсутність відхилень, які вважаються патологією. "Медицина розглядає норму як міру ймовірності виникнення захворювання, а психологія – з точки зору сформованості позитивних особистісних сил, що забезпечують здоров'я" (Калитеевская Е. Р., Ильичева В. И., 1995, с. 115).

Особистісна норма не може бути тотожною нормі психічного розвитку хоча би тому, що далеко не всі суб'єкти психічного розвитку є особистостями. Універсальним критерієм норми психічного розвитку вважається критерій адаптивності, тоді як для особистості цей критерій має другорядний характер. Справді, якщо біологічна істота вчасно не адаптується до свого оточення, вона просто загине. З особистістю все складніше. Здатність до адаптації хоча і є певним показником особистісної нормальності, проте не передбачає її спонтанійного розвитку, виходу за власні межі.

Коли ми говоримо про особистісну адаптацію, то маємо на увазі відповідність очікуванням соціуму, держави, родини, вчителів, колег тощо. Якщо не йдеться про конформну особистість, чому саме адаптивність має бути показником норми? А не самостійність, незалежність, креативність чи щось іще? Відомий польський психолог К. Домбровський навіть уважає, що здатність завжди пристосовуватися до нових умов і на будь-якому рівні свідчить про емоційну та моральну нерозвиненість (див. Братусь Б. С., 1988, с. 8).

Розвиток ні в якому разі не означає те ж саме, що й рівновага, пристосованість чи конформність. Представники вершинної психології наполягають на небезпеці рівноваги для особистості, адже віднаходження сенсу життя, розуміння власного поклику потребує певних зусиль, внутрішньої боротьби за достойну людини мету.

За поширеним негативним критерієм, нормою для особистості є відсутність хворобливих симптомів. Цього явно замало для того, щоб ми назвали особистість дійсно нормальною. Хоча для психіат-

ра, наприклад, цей критерій є досить показовим. Зрозуміло, що непатологія – ще далеко не норма. Негативні критерії взагалі практично завжди є редукованими, позаяк свідчать лише про те, чого немає чи не повинно бути, ніяк не позначаючи позитивний зміст. Можна зустріти досить багато психічно здорових людей, які є особистісно проблемними, стан яких є далеким від норми.

Найпоширенішим є так званий статистично-адаптаційний підхід до поняття норми, коли йдеться про відповідність більшості, відповідність тому, що трапляється на кожному кроці. Цей критерій дійсно спрацьовує для психології буденності, але особистість, на щастя, живе й розвивається не лише в її межах.

Давній французький психіатр К. Кюльєр говорив, що "в той самий день, коли більше не буде напівнормальних людей, цивілізований світ загине, загине не від надлишку мудрості, а від надлишку посередності" (див. Братусь Б. С., 1988, с. 8).

Немає єдиної норми для всіх людей, як і немає норми, спільної для всіх вікових етапів однієї особистості. Особистісна норма специфічна для різних етапів життєвого шляху, своєрідна залежно від характеристик індивідуальності, від особистісного профілю, типу темпераменту тощо.

Свою відповідність нормі можна визначити, інтуїтивно зважившись ступінь свого виявлення назовні, своєї самореалізованості. Та особистість, яка розвивається нормально, відповідає очікуванням мешканців її психологічного простору. Йдеться не про очікування більшості оточення, а саме про очікування насправді значущих сьогодні для неї людей, взаємини з якими створюють її психологічний простір – одну з координат її життєвого світу.

До речі, ці значущі інші у своїй більшості не мають постійної прописки у світі особистості. Людина може навіть не усвідомити, коли і як це сталося, але раптом помічає, що навколо неї вже не те оточення, що було чотири-шість років тому. Певні події в її житті та в житті кожного члена її персонального простору, певні вчинки або не-вчинки, нові плани, нові життєві траєкторії зближують її з новими людьми, непомітно віддаляючи від давніх друзів. Час від часу корисно спеціально проводити ревізії свого життєвого простору, намагаючись визначитися з реальними, актуальними пріоритетами.

Щоб відчувати себе нормальною, людині не лише важливо бути такою в очах найближчою оточення. Для неї має неабияке значення й усвідомлення власної своєрідності, розуміння своїх індивідуальних задатків і обмежень. Якщо людина поступово відкриває у собі ті риси, які мають бути розвиненими, виявленими, як і ті риси,

які краще потроху стримувати, гальмувати, компенсувати, її рух до дедалі більшої нормальності буде досить успішним.

Особистісна норма є певним культурно-історичним стандартом припустимої індивідуальної своєрідності людини. Вона репрезентує форму буття, стиль життя, міру самореалізації. Особистісна норма передбачає і відповідність значущим соціальним експектаціям, і відповідність собі, власній глибинній сутності. Відомо, що для нормальної особистості є більш значущим. Це, безумовно, вірність собі, автентичність, достотність.

Буває, що особистісну норму сприймають як досить виразне відхилення чи навіть божевілля. Ось для прикладу всім відома цитата:

Где ж правота, когда священный дар,
Когда бессмертный гений – не в награду
Любви горящей, самоотверженья,
Трудов, усердя, молений послан –
А озаряет голову безумца,
Гуляки праздного?.. О Моцарт, Моцарт!

(Пушкин А. С., 1964, с. 339)

До речі, такий сумлінний, такий відданий музиці Сальєрі, здавалося б, має бути більш нормальною особистістю, ніж легковажний Моцарт. Але креативність, внутрішня свобода, якась ясна й тиха радість буття, довіра, відкритість – усі ці риси самореалізованої, зрілої особистості є рисами аж ніяк не Сальєрі.

Особистісна норма відтворює не лише конкретно-історичні умови життя людини, що забезпечують відносну безпроблемність її соціалізації, але й рівень розвитку суб'єктності, власної активності людини в саморозвитку, самовдосконаленні. Нормальність особистості визначається її життєвою позицією, її рухом до власної сутності, свого призначення.

Оптимум особистісного розвитку є ступенем особистісної гармонії, який видозмінюється протягом життя і специфічний для кожної індивідуальності. Поняття гармонії не передбачає однозначності, несуперечливості, прямолінійності розвитку. Гармонії не можна досягнути без порівняно стійких дисгармонійних етапів, стадій на шляху до особистісної зрілості.

Існують численні варіанти норми, її межі, кордони. Особистісні відхилення, можливо, є закономірними етапами переходу від норми до патології. І навпаки.

В контексті постмодерністського світогляду норма втрачає цінність, стає нецікавою. Увагу привертають варіації, девіації, відхилення. Винятки для представників постмодернізму цікавіші за правила.

Контекстуальні деталі важливіші за узагальнення, а відмінності розглядаються набагато частіше, ніж подібність. Якщо модерністи цікавляться передусім фактами й правилами, то постмодерністам цікавий насамперед сенс, смисл (див. Фридман Дж., Комбс Дж., 2001, с. 44).

Може, й правда – спасіння світові принесуть, як писав колись Мартін Лютер Кінг, непристосовані?

Причини особистісних відхилень

У класичному психоаналізі нормальний розвиток особистості передбачає появу оптимальних захисних механізмів, здатних урівноважувати сфери свідомого й несвідомого. В тому разі, коли психологічні захисти стають невротичними, формування особистості набуває аномального характеру. Причини особистісних відхилень і фрейдисти, і неофрейдисти шукають у дитинстві, наприклад у дефіциті емоційного контакту дитини з матір'ю.

За З. Фрейдом, особистість багато в чому формується в перші п'ять років життя. Подальші роки є розвитком тієї базової структури, яка закладена в дитинстві. Розвиток відбувається в результаті фізіологічного зростання, фрустрацій, конфліктів і погроз. Дитина навчається протистояти фрустраціям і конфліктам, знижувати внутрішнє напруження завдяки ідентифікації. Діти, яких батьки не визнають, схильні ідентифікуватися з ними в надії повернути їхню любов.

Протягом дитинства особистість проходить послідовно оральну, анальну, фалічну, латентну та генітальну стадії розвитку. Якщо на перших трьох чомусь виникає фіксація, вона стає причиною відхилень. Так, у дитини, яка отримала надмірну чи недостатню стимуляцію на ранніх етапах свого розвитку, може сформуватися так званий орально-пасивний тип особистості. Людина такого типу весела та оптимістична, вона чекає від навколишнього світу "материнського" ставлення до себе, постійно прагне заохочення.

Дорослий, який колись зафіксувався на анальній стадії, дуже впертий, методичний, пунктуальний, скупий. Він не терпить безладу та невизначеності. Другий віддалений результат анальної фіксації – схильність до руйнацій, імпульсивність і жорстокість. Фалічний тип у дорослому віці будь-що хоче досягти успіху, поводиться зухвало й необачно, намагаючись довести свою мужність чи жіночність.

Е. Еріксон пише про негативну роль відсутності почуття безпеки й довіри на ранніх етапах світоутворення. К. Горні підкреслює значення глибокої незахищеності, невизначеної базальної тривоги, що заважає гармонійному розвиткові.

Дорослі, на жаль, так часто надто занурені у власні зовнішні та внутрішні проблеми, щоби бути здатними любити свою дитину безумовно, позитивно сприймаючи її своєрідність. Вони домінантні, гіперпротективні, дратівливі, вкрай вимогливі чи, навпаки, надто ліберальні, хаотичні, байдужі, залякані. В дитини поряд із такими дорослими не формується почуття належності, почуття повноцінного "ми". Світ така дитина сприймає як потенційно ворожий, небезпечний, а себе саму – як ізольовану й безпорадну.

Взаємини з оточенням будуються на ґрунті спонтанних почуттів, основним із яких стає несвідоме прагнення зменшити тривогу, як пише К. Горні. Дитина чи то прив'язується до найбільш сильної особистості зі свого оточення (рух назустріч), чи бунтує проти всіляких впливів, бореться з нормами і заборонами (рух проти), чи замикається, емоційно відсторонюється, нікого не впускаючи у свій внутрішній світ (рух від інших). За нормального розвитку особистості всі три тенденції поєднуються, а в тривожної дитини якась одна стає домінуючою.

Ступінь нерозумності, ригідності настанов особистості, що розвивається дисгармонійно, за Горні, прямо пропорційна інтенсивності базальної тривоги, що в них виховується. Позаяк людину тягне водночас у всіх трьох напрямках, її психологічний простір будується відповідно до цих суперечливих ставлень до себе й інших. Дисгармонійна особистість найчастіше робить один зі своїх потягів домінуючим, щоб пізніше замінити його на наступний, і так по черзі переживає покірливість, агресію та відстороненість.

В індивідуальній психології А. Адлера природі особистісної неповноцінності приділено велику увагу. Почуття неповноцінності не є патологічним, навпаки, саме воно підштовхує людину до подальшого розвитку. Але це нормальне почуття може бути анормально перебільшеним і стати комплексом неповноцінності завдяки особливим умовам розвитку дитини (балування чи відторгнення батьками).

Корені особистісних відхилень, за Адлером, слід шукати не стільки в об'єктивних дефектах, скільки в нездатності пристосуватися до навколишнього середовища. Показником здоров'я, барометром нормальності є так званий соціальний інтерес, передумови якого вроджені. Але незважаючи на те, що кожна людина має цей інтерес (чи "соціальне почуття", "почуття спільності"), він не зростає з віком автоматично, а потребує усвідомлених зусиль для свого розвитку. Так, мати першою формує в дитини почуття співпраці. Дуже велике значення має і ставлення батька до дитини та до її матері.

Серед детермінант, що визначають особистісний розвиток, за Адлером, слід згадати також послідовність народження дітей у сім'ї. Свої специфічні труднощі є й будуть у подальшому житті в єдиної дитини, в дитини другої чи останньої.

Представники поведінкового підходу інтерпретують причини особистісних відхилень як дефекти неадекватного соціального навчання, аналізують неефективні та заохочувальні моделі, взірці, які працюють і не працюють, стимули, які можуть взаємно гальмувати одним одного. Б. Ф. Скіннер вважав, що досліджувати особистість треба в напрямі інтенсивного аналізу минулого досвіду. Численні спроби модифікації поведінки слід шукати саме в дослідженнях біхевіористів.

У межах екологічного підходу особистісні відхилення розглядаються як результат несприятливої взаємодії особистості й соціального середовища, взаємодії антагоністичного типу. Людина стає суб'єктом відхилень тоді, коли на неї звалюються негативні впливи мікросередовища. Корекція відхилень передбачає змінювання позицій та набуття нових, конструктивніших навичок співпраці.

В гуманістичній психології джерелом аномалій розвитку вважають невпевненість у собі, відсутність достатньої автономії, здатності до незалежної, самостійної поведінки. Представники гуманістичної психології, більшість яких водночас і психотерапевти, вважають, що люди дуже часто мають про себе далеке від дійсності уявлення і, щоб його не змінювати, вони викривлюють ту реальність, у якій живуть. Тобто можна сказати, що створення ними досить дисгармонійних життєвих світів є певним психологічним захистом від правди, від реальності.

Акцентується увага на втрачанні згоди зі своїми власними почуттями, неможливості знайти смисл існування й шляхи самореалізації за тих умов, що склалися. Значна роль відводиться роботі, спрямованій на зживання дитячих травм, подолання несумірних реакцій, опору на здорову, несуперечливу частину особистості.

За К. Роджерсом, людина може переінтерпретувати свою реальність, якщо та її не влаштовує, і тому вона здатна визначати свою долю. Всі люди природно рухаються до більшої зрілості, більшої досконалості, маючи внутрішній позитивний потенціал. Сутність природи людини конструктивна, реалістична й заслуговує на довіру. Коли люди сповна функціонують і ніщо не заважає їм проявляти свою внутрішню природу, вони виявляють себе як позитивні, розумні створіння, які щиро хочуть жити в гармонії з собою та іншими.

Полюси особистісних відхилень

Життєвий світ як специфічне відношення між світом зовнішнім, практичним, емпіричним і світом внутрішнім, ціннісним, ідеальним передбачає наявність деякої дистанції, певного "зазору", що забезпечує їх незлиття, нетотожність. Зникнення цієї дистанції призводить до появи особистісних відхилень різної глибини та стійкості.

Зміщення в бік зовнішнього, соціально зумовленого, суспільно детермінованого ніби позбавляє людину відповідальності, децентрує її життєвий світ, роблячи його інфантильним, конформним, гнітюче екстернальним. Зсув у бік внутрішнього, занурення в ідеальне, суб'єктивне ставить у залежність від індивідуальних особливостей перцепції, вроджених властивостей нервової системи, стану здоров'я тощо. Відхилення, що виникають, проявляються в сенситивності, астенізації, аутизації, відособленості, надмірній інтернальності.

Як доведено в дослідженнях нашої групи, що вивчала непатологічні особистісні відхилення, роль біологічних передумов у розвитку особистісних відхилень часто недооцінюється. Водночас саме спадковість відповідає за актуалізацію еволюційно первинних механізмів регуляції життєдіяльності. Комусь це вдається набагато легше, ніж іншим людям, у когось проблеми із саморегуляцією будуть завжди. Від дії еволюційно первинних механізмів регуляції життєдіяльності залежить міра десинхронізації особистісної структури, що безпосередньо проявляється, актуалізується в різних формах девіантної поведінки (Аликина Н. В., 1993).

Коли йдеться про особистісні відхилення, то біологічні передумови, що задаються біотипом, стають особливо значущими. Саморегуляція життєдіяльності опускається на найпростіші рівні польової реактивності, пасивної адаптації, зосереджуючись на задоволенні соматичних потреб.

Неабияку роль відіграє емоційна конституція людини, що поєднує анатомо-морфологічні, фізіологічні та суто психологічні особливості. В основі емоційної конституції лежать базальні, генетично задані емоції (гнів, страх), що первинно передбачають схильність до індивідуально неповторних типів реагування на ситуацію. Людина чи то нападає, чи втікає, тобто реагує стенічно або астенічно.

У разі непатологічних особистісних відхилень, що виникають під впливом біотипу, час життя тимчасово втрачає для особистості виражену лінійність, починає "пробуксовувати", потрапляє під вплив психофізіологічних ритмів. У психологічному часі нерідко підвищується питома вага циклічного біологічного часу, і цей час стає на певних етапах визначальним. Масштаб часу стає все більш ситуа-

тивним, рівні реальності й фантазії практично не диференціюються. Часові перспективи скорочуються, значущість теперішнього часу гіперболізується.

Життєвий простір також може звужуватися до "організмового", коли поведінкою починають керувати інстинкти, примітивні потреби. Так звані "апетити", потяги, бажання починають маніпулювати особистістю, підкоряти її собі. Зростає егоцентризм, збільшується дистанція, що віддаляє людину від інших, згасає взаєморозуміння. Про свідомий вибір стає практично неможливо говорити, адже імпульсивність заважає появі зважених рішень.

Буває, що прояви особистісних відхилень стимулюються передусім не біологічними, а соціальними детермінантами, зовнішніми обставинами. Це можуть бути, наприклад, чужі людині соціальні ритми.

Так, у мандрівника чи емігранта, що потрапив до чужої, екзотичної країни, вирваного зі звичного оточення, розхитується структура психологічного часу, ослаблюється взаємодія минулого, теперішнього і майбутнього. Починає зростати питома вага майбутнього, а таке недосяжне відтепер минуле не втрачає свого колишнього значення, але відсувається кудись дуже далеко, адже на новому місці життя починається спочатку. Ясна річ, минуле, пов'язане зі звичним життям, залишається суб'єктивно значущим, але ця вага спогадів втрачає актуальність, інколи на певний час навіть витісняється зі свідомості, внутрішньо забороняється.

Різка зміна життєвих задумів, висока невизначеність, хірургічно здійснений розрив між минулим і теперішнім – усі ці явища, що супроводжують міграційні процеси та інші соціальні катаклізми, підштовхують особистість у стрімкий потік соціального часу, що не звертає уваги на індивідуальну своєрідність, відкидає можливість аналізу, що відбувається. Втрачається інтеграція, синтез минулого і майбутнього, позаяк майбутнє вже не визначається планами й надіями маленької людини.

Коли соціальні детермінанти світоутворення стають основними, психологічний простір не звужується, а, навпаки, розширюється, втрачаючи специфічність, зливаючись з типовим соціальним простором, характерним для більшості. Зростає екстернальність, з'являється стійке переживання зовнішньої контрольованості, опіки, керівництва.

Вочевидь, просторово-часові координати життєвого світу особистості з непатологічними відхиленнями мають свою специфіку. Особистісні непатологічні відхилення – це крайні варіанти норми,

які мають обернений характер і включають не лише хвороби особистісного зростання, але й девіації, що не пов'язані з природним розвитком. Такі відхилення зумовлені необхідністю якихось глобальних особистісних переорієнтацій. Зміни курсу, переорієнтації можуть бути необхідними в результаті, наприклад, розлучення, втрати роботи, тяжкого захворювання чи певних соціальних катаклізмів.

Особистість, що має тимчасове непатологічне відхилення, інколи здатна на такі поведінкові прояви, які вступають у суперечність зі смислоутворювальними компонентами її самосвідомості. Після певних дій і вчинків нерідко виникає необхідність вироблення нового ставлення до життя.

Просторово-часова структура життєвого світу може видозмінюватися чи в бік набуття і простором, і часом індивідних властивостей, чи в бік соціального полюса. Коли відбувається біологізація просторово-часової структури життєвого світу, можуть виникати такі особистісні дисгармонії, як демонстративна і шизоїдна. В іншому разі, коли простежується розчинення індивідуально-своєрідного в соціально-типовому, можна говорити радше про такі особистісні дисгармонії, як конформна і нестійка. Між позначеними полюсами розміщуються менш виражені форми дисгармонійних світів.

Зникнення дистанції між зовнішнім і внутрішнім, тимчасове перетворення життєвого світу на світ скорше зовнішній або світ скорше внутрішній і призводить до виникнення особистісних відхилень, тих чи інших дисгармоній. Цьому сприяє також превалювання передусім біологічних чи соціологічних детермінант розвитку особистості та гальмування спонтанійного процесу саморозгортання, саморозвитку.

Кожна людина час від часу на власному досвіді дізнається про певні відхилення у своєму розвиткові, чи то тяжко захворівши, чи переживаючи якусь серйозну неприємність. І тоді поняття норми втрачає свою категоричність, стає все більш гнучким та відносним. Повертаючись до себе, долаючи непатологічні особистісні відхилення, ми по-новому цінуємо стан психологічного благополуччя, оптимального життєздійснення, коли "прокидаються", актуалізуються потреба в пізнанні, симпатія до самого себе, бажання спілкуватися, спонтанність, незапрограмованість. Життя стає різнокольоровим та несподіваним, виникають сили для долання нових перешкод [16, с. 163–176].

РОЗДІЛ ІІ. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ НА РІЗНИХ ВІКОВИХ ЕТАПАХ

А. В. Запорожец

ЗНАЧЕНИЕ РАННИХ ПЕРИОДОВ ДЕТСТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Как мы пытались показать, маленький ребенок очень пластичен, сенсибелен, легко обучаем. Он многое может, может значительно больше, чем предполагали психологи и педагоги до сих пор. Это открывает перспективы существенного обогащения познавательного содержания дошкольной программы, в частности введения в систему образовательной работы детского сада обучения началам математики и грамоты, а также значительного повышения уровня нравственного и эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Вместе с тем полученные исследовательские данные говорят о том, что повышение эффективности дошкольного воспитания требует строгого учета возрастных психофизиологических особенностей ребенка-дошкольника.

Во-первых, надо учитывать, что мы имеет дело с растущим детским организмом, с растущим детским мозгом, созревание которого еще не закончилось, функциональные особенности которого еще не сложились и работа которого еще ограничена. При перестройке педагогического процесса, при совершенствовании воспитательных программ необходимо предусматривать не только то, чего ребенок данного возраста способен достигнуть при интенсивной тренировке, но и каких физических и нервно-психических затрат будет ему это стоить. Ибо известно, какую опасность представляют перегрузка, переутомление для состояния здоровья и дальнейшего хода детского развития.

Во-вторых, психолого-педагогические исследования говорят, что максимальный эффект в реализации больших возможностей ребенка-дошкольника достигается лишь в том случае, если применяемые методы и формы воспитания строятся в соответствии с психофизиологическими особенностями дошкольного возраста, если, например, обучение дошкольников тем или иным знаниям и умениям проводится не в форме традиционного школьного урока, а в процессе дидактических игр, непосредственных наблюдений и предметных занятий, различных видов практической и изобразительной деятельности и т. д.

В-третьих (и это, может быть, самое важное), – анализ результатов психолого-педагогических исследований, проведенных в нашем Институте дошкольного воспитания, позволяет сделать вывод о том, что подлинно развивающийся характер дошкольное воспитание может приобрести лишь в том случае, если оно строится с учетом того особого значения, которое имеет дошкольное детство и интенсивно формирующиеся на данной возрастной ступени психические новообразования, для общего хода поэтапного формирования личности. Такие специфические для дошкольного возраста новообразования, как синтетические формы восприятия пространства и времени, наглядно-образного мышления, творческого воображения и т. д., могут складываться весьма различно в зависимости от условий жизни и воспитания ребенка. При стихийном, неорганизованном формировании наглядно-образного мышления оно неизбежно приобретет те черты эгоцентризма, синкретизма, алогизма, которые с исчерпывающей полнотой и объективностью описаны Ж. Пиаже. Однако при систематической организации ориентировки ребенка на существенные признаки той или иной сферы действительности, при соответствующем обогащении содержания его игровой и практической деятельности наглядно-образное мышление дошкольника приобретает качественно новые черты. В форме наглядных образов, складывающихся у ребенка, получает отражение не только внешняя видимость явлений, но и простейшие каузальные, генетические и функциональные взаимозависимости между ними.

В результате начинают складываться в наиболее совершенной форме те виды чувственного познания действительности, которые имеют неоценимое значение не только для настоящего, но и для будущего, которые сыграют важную роль в деятельности взрослого человека.

Подобно этому при отсутствии целенаправленного нравственного воспитания, когда окружающие заботятся лишь об удовлетворении всех потребностей маленького ребенка, не приучая его с первых лет жизни к выполнению простейших обязанностей перед окружающими, к соблюдению простейших нравственных норм, неизбежно возникает наивный детский эгоизм, неоднократно описанный в литературе по детской психологии и грозящий превратиться впоследствии в значительно менее наивный и гораздо более опасный эгоизм взрослого. Но эгоизм ребенка не является неизбежной особенностью возраста, а представляет собой в значительной мере результат недостатков воспитания, следствие бедности и ограниченности социально-нравственного опыта ребенка.

Обогащение этого опыта путем организации коллективной жизни и деятельности маленького ребенка, побуждающей его сотрудничать с другими детьми и взрослыми, считаться не только со своими узколичными интересами, но и с потребностями и нуждами окружающих, приводит к тому, что, как уже отмечалось ранее, эмоции и стремления дошкольника, сохраняя свою специфически детскую наивность и непосредственность, приобретают новый смысл, перерастая в сочувствие другим людям, в переживаниях чужих радостей и печалей как своих собственных, что составляет необходимую эффективную подоплеку позднее формирующихся более сложных нравственных отношений.

Таковы некоторые факты и теоретические соображения, побуждающие выступать против искусственной акселерации психического развития ребенка и разрабатывать психолого-педагогическую концепцию амплификации, обогащения этого развития.

Согласно этой концепции оптимальные педагогические условия для реализации потенциальных возможностей маленького ребенка, для его гармонического развития создаются не путем форсированного, сверхраннего обучения, направленного на сокращение детства, на преждевременное превращение младенца в дошкольника, дошкольника в школьника и т. д. Необходимо, наоборот, широкое развертывание и максимальное обогащение содержания специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослыми. На их основе должно осуществляться целенаправленное формирование тех ценнейших душевных свойств и качеств, для возникновения которых создаются наиболее благоприятные предпосылки в раннем детстве и которые, как мы пытались показать, войдут затем в золотой фонд зрелой человеческой личности [18, с. 126–129].

Л. И. Божович

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Во всех до сих пор опубликованных нами работах мы исходили из положения, что психологически зрелой личностью является человек, достигший определенного, достаточно высокого уровня психического развития. В качестве основной черты этого развития мы отмечали у человека способности вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств (и даже

вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями. Возникновение такой способности обусловливает активный, а не реактивный характер поведения человека и делает его не рабом обстоятельств, а хозяином и над ними, и над самим собой.

Согласно такому пониманию мы искали закономерности возникновения указанной способности (а следовательно, как мы думали, и психологической природы личности) в развитии той функциональной системы, которую в психологии принято называть волей. Для этого мы исследовали становление мотивирующих, т. е. аффективно насыщенных, целей и, главное, становление "внутреннего плана действий", позволяющего человеку так организовывать свою мотивационную сферу, чтобы обеспечить победу сознательно поставленным целям над мотивами, хотя и нежелательными человеку в данной ситуации, но непосредственно более сильными. Иначе говоря, мы изучали действие той функциональной системы, которая обеспечивает сознательное управление человеком своим поведением (Божович и др., 1974).

Эту линию развития мы считали центральной для психологической характеристики личности.

Однако уже в указанных исследованиях выяснилось, что осуществление сознательно поставленных целей вовсе не всегда происходит описанным выше способом, т. е. через обращение человека к внутреннему плану действий с целью сознательной реконструкции мотивационной сферы. При еще недостаточно изученных условиях цели сами по себе могут приобретать такую непосредственно мотивирующую силу, которая способна побуждать человека к соответствующему поведению, минуя переживание внутреннего конфликта, борьбу мотивов, размышление, выбор, образование намерения, словом, минуя волевой акт в собственном смысле этого слова. Такое поведение лишь фенотипически сходно с тем, которое обычно называется волевым, но подчиняется оно воздействию уже "вторичной" мотивации, ставшей непосредственной в процессе социального развития ребенка. Анализ показывает, что такая (как бы "постпроизвольная") мотивация обеспечивается связью поставленных человеком целей с его высшими чувствами, которые и сообщают целям непосредственную побудительную силу. Отсутствие же соответствующих чувств (или их слабость) заставляет человека прибегать к самопринуждению путем волевого акта.

Исследования показывают, что каждое системное новообразование, возникающее в процессе жизни человека и являющееся не-

обходимым условием его существования как социального индивида, включает в себя определенные аффективные компоненты и тем самым обладает непосредственной побудительной силой. Человека непосредственно побуждают и его убеждения, и нравственные чувства, и присущие ему качества личности. Но так как на любой поступок одновременно воздействуют многие потребности и мотивы, между ними происходит борьба, которая в случае непримиримости равносильных, но разнонаправленных мотивов отражается в переживании человека в виде конфликта с самим собой. Если в этом конфликте побеждают непосредственно более сильные, но рационально отвергаемые мотивы, у человека возникают тяжелые переживания. Если же непосредственные желания побеждают нравственные стремления, то эти переживания выражаются в чувстве стыда, раскаяния и пр., которые человек стремится смягчить при помощи разного рода защитных механизмов, вытеснения или при помощи "приемов нейтрализации совести", на которые указывают некоторые американские криминологи (Бочкарева, 1972). Отсюда ясно, что человек, постоянно сталкивающийся с внутренними конфликтами, будет отличаться нерешительностью, неустойчивостью поведения, неспособностью добиваться сознательно поставленных целей, т. е. у него будут отсутствовать как раз те черты, которые как основополагающие входят в характеристику психологически зрелой личности.

Итак, есть основание считать, что формирование личности не может характеризоваться независимым развитием какой-либо одной ее стороны – рациональной, волевой или эмоциональной. Личность – это действительно высшая интегративная система, некоторая нерасторжимая целостность. И можно считать, что существуют какие-то последовательно возникающие новообразования, характеризующие этапы центральной линии её онтогенетического развития.

К сожалению, систематического исследования этой проблемы пока не было, но почти все психологи, занимающиеся изучением личности, признают возникновение у нее "ядра", которое обозначается ими то термином "Я – система", то "система – Я", то просто "Я". Эти понятия употребляются нами в качестве объяснительных при рассмотрении психической жизни человека и его поведения. Однако психологическое содержание и строение этого "ядра" не раскрываются и тем более не устанавливаются закономерности его развития в онтогенезе. По-видимому, при этом имеется в виду, что каждый человек так или иначе понимает, о чем идет речь, основываясь на эмпирически схваченном переживании своего собственного "Я".

Уже с первых дней рождения ребенок является не просто "реагирующим аппаратом", как утверждали рефлексологически настроенные психологи, но существом, обладающим хотя и очень диффузной, но все же своей индивидуальной психической жизнью. У него имеются первичные потребности (в еде, тепле, движении), потребности, связанные с функциональным развитием мозга (например, потребность в новых впечатлениях), и, наконец, социальные потребности, появляющиеся и развивающиеся в течение первого года жизни: потребность в другом человеке, в общении с ним, в его внимании и поддержке (Лисина, 1974). (Эти потребности в дальнейшем становятся важнейшими для нравственного формирования ребенка.) Признание указанных потребностей требует признания у младенца и соответствующих аффективных переживаний. Неудовлетворение какой-либо из них вызывает у ребенка отрицательные переживания, выражающиеся в беспокойстве, крике, а их удовлетворение – радость, повышение общего жизненного тонуса, усиление познавательной и двигательной активности (например, так называемый комплекс оживления) и т. д.

Следовательно, содержание психической жизни детей первого года жизни характеризуется сначала аффективно окрашенными ощущениями, а затем глобально аффективно переживаемыми впечатлениями. Иначе говоря, в сознании младенца в первую очередь представлены эмоциональные компоненты, связанные с непосредственно воспринимаемыми им воздействиями. Однако на протяжении года сознание младенца развивается: в нем выделяются отдельные психические функции, появляются первые чувственные обобщения, он начинает употреблять элементы слов для обозначения предметов. В связи с этим потребности младенца все больше и больше начинают воплощаться ("кристаллизироваться") в предметах окружающей действительности. В результате этого сами предметы приобретают побудительную силу. Поэтому, попадая в поле восприятия ребенка, они актуализируют его потребности, находившиеся до этого в потенциальном состоянии, и тем самым побуждают активность ребенка в направлении, соответствующем данной ситуации. Это и определяет ситуативность детей первого года жизни, поведение которых полностью управляется попадающими в поле их восприятия раздражителями. Таким образом, и это надо особенно подчеркнуть, у детей первого года жизни нет равнодушного отношения к окружающим предметам. Они воспринимают лишь те, которые имеют для них смысл, отвечают их потребностям.

Беспомощность младенца и отсутствие у него внеситуативных (внутренних, но не органических) побуждений определяют и пове-

дение взрослых по отношению к детям этого возраста. Они навязывают им свою волю, выполняя положенный режим сна, питания, прогулок. У годовалых детей, как правило, не спрашивают, хотят ли они гулять, спать, есть.

Но в начале второго года жизни наступает момент, когда ребенок перестает покорно подчиняться взрослому, а взрослый уже не может управлять его поведением при помощи организации внешних воздействий. Наблюдения обнаруживают, что одновременно с этим дети становятся способными действовать не только под влиянием непосредственно воспринимаемых впечатлений, но и под влиянием всплывающих в их памяти образов и представлений.

По-видимому, это закономерно, так как в этот период память начинает играть в психическом развитии ребенка все большую роль, занимает доминирующее положение и тем самым перестраивает структуру детского сознания и его поведение.

Таким образом, центральным, т. е. личностным, новообразованием первого года жизни является возникновение аффективно заряженных представлений, которые и побуждают поведение ребенка вопреки воздействиям внешней среды. Мы будем называть их "мотивирующими представлениями".

Появление мотивирующих представлений принципиально изменяет поведение ребенка и все его взаимоотношения с окружающей действительностью. Их наличие освобождает ребенка от скованности данной конкретной ситуацией, от диктата внешних воздействий (в том числе идущих и от взрослого человека), короче говоря, они превращают его в субъекта, хотя сам ребенок пока еще этого и не осознает. Однако взрослые уже не могут с этим не считаться. Напряженность новых потребностей настолько велика, что не учет их, а тем более прямое подавление являются причиной фрустрации ребенка, часто определяющей его дальнейшие взаимоотношения со взрослыми, а следовательно, и дальнейшее формирование личности.

В указанный период происходит переход ребенка от существа, уже ставшего субъектом (т. е. сделавшего первый шаг на пути формирования личности), к существу, осознающему себя как субъекта, иначе говоря, к возникновению того системного новообразования, которое принято связывать с появлением слова "Я".

Весь этот переход осуществляется в условиях, во многом отличных от тех, которые определяли жизнь и деятельность младенца. Прежде всего, дети раннего возраста благодаря успехам предшествующего развития в младенческом возрасте начинают занимать

совсем иное место в окружающем их мире людей и предметов. Это уже не беспомощные, не безответные существа, они сами продвигаются в пространстве, могут сами действовать, удовлетворять многие свои потребности, становятся способными к первичным формам речевого общения, иначе говоря, могут уже осуществлять деятельность, не опосредствованную взрослыми людьми.

В этот период познавательная деятельность ребенка обращается уже не только на внешний мир, но и на самого себя.

Процесс самопознания, по-видимому, начинается с познания себя как субъекта действия. Можно часто наблюдать, как ребенок этого возраста любит помногу раз повторять одно и то же движение, внимательно прослеживая и контролируя те изменения, которые оно (точнее, он с его помощью) производит (например, открывает и закрывает дверь, передвигает предметы, толкает их, чтобы они упали, и пр.). Именно это помогает ребенку почувствовать себя чем-то иным, в отличие от окружающих предметов, и таким образом выделить себя в качестве особого предмета (субъекта действия).

Однако самопознание на втором и даже на третьем году жизни продолжает оставаться для самого ребенка (субъективно) познанием как бы внешнего ему самому "предмета".

Трудно без специальных исследований понять психологический "механизм" перехода от собственного имени к местоимению Я, т. е. механизм перехода от самопознания к самосознанию. Но нам представляется несомненным, что в так называемую "систему – Я" входят и рациональные, и аффективные компоненты, и прежде всего отношение к самому себе.

После возникновения "системы – Я" в психике ребенка возникают и другие новообразования. Самыми значительными из них являются самооценка и связанное с ней стремление соответствовать требованиям взрослых, быть "хорошими".

По-видимому, в первичной самооценке почти полностью отсутствует рациональный компонент, она возникает на почве желания ребенка получить одобрение взрослого и таким образом сохранить эмоциональное благополучие.

Наличие одновременно существующих сильных, но противоположно направленных аффективных тенденций (делать согласно собственному желанию и соответствовать требованиям взрослых) создает у ребенка неизбежный внутренний конфликт и тем самым усложняет его внутреннюю психическую жизнь. Уже на этом этапе развития противоречие между "хочу" и "надо" ставит ребенка перед необходимостью выбора, вызывает противоположные эмоциональ-

ные переживания, создает амбивалентное отношение к взрослым и определяет противоречивость его поведения (Сорокина, 1977).

Однако в ранние периоды развития (до 6–7 лет) дети еще не отдают себе отчета в том, какое место они занимают в жизни, и у них отсутствует сознательное стремление его изменить. Если у них возникают новые возможности, не находящие реализации в рамках того образа жизни, который они ведут, тогда они переживают неудовлетворенность, вызывающую у них бессознательный протест и сопротивление, что и находит свое выражение в кризисах 1 года и 3 лет.

В отличие от этого у детей 6–7-летнего возраста в связи с продвижением их в общем психическом развитии (о чем мы подробно будем говорить ниже) появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое, более "взрослое" положение в жизни и выполнять новую, важную не только для них самих, но и для окружающих людей деятельность. В условиях всеобщего школьного обучения это, как правило, реализуется в стремлении к социальному положению школьника и к учению как новой социально значимой деятельности. Конечно, иногда это стремление имеет и другое конкретное выражение: например, стремление выполнять те или иные поручения взрослых, взять на себя какие-то их обязанности, стать помощниками в семье и т. д. Но психологическая сущность этих стремлений остается той же самой – старшие дошкольники начинают стремиться к новому положению в системе доступных им общественных отношений и к новой общественно значимой деятельности (Божович, 1951; 1968).

Появление такого стремления подготавливается всем ходом психического развития ребенка и возникает на том уровне, когда ему становится доступным сознание себя не только как субъекта действия (что было характерным для предшествующего этапа развития), но и как субъекта в системе человеческих отношений. Иначе говоря, у ребенка появляется осознание своего социального Я.

Новый уровень самосознания, возникающий на пороге школьной жизни ребенка, наиболее адекватно выражается в его "внутренней позиции", образующейся в результате того, что внешние воздействия, преломляясь через структуру ранее сложившихся у ребенка психологических особенностей, как-то им обобщаются и складываются в особое центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка в целом. Возникновение такого новообразования становится переломным пунктом на протяжении всего онтогенетического развития ребенка. В дальнейшем, при переходе от одного возрастного этапа к другому, психологическое

содержание указанного новообразования будет различным, так как иными являются те внутренние психические процессы, на основе которых возникает переживание ребенком своего объективного положения. Но во всех случаях оно будет отражать степень удовлетворенности ребенка занимаемым им положением, наличие или отсутствие у него переживания эмоционального благополучия, а также порождать у него соответствующие потребности и стремления.

Наличие внутренней позиции характеризует не только процесс формирования личности в онтогенезе. Раз возникнув, эта позиция становится присущей человеку на всех этапах его жизненного пути и также определяет его отношение и к себе, и к занимаемому им положению в жизни.

Какие же процессы психического развития в дошкольном возрасте приводят к указанному новообразованию? Как оно подготавливается и какими специфически возрастными чертами характеризуется?

В условиях повседневного поведения и общения со взрослыми, а также в практике ролевой игры у ребенка-дошкольника формируется некоторое обобщенное знание многих социальных норм, но это знание еще до конца не осознаваемо самим ребенком и непосредственно спаяно с его положительными или отрицательными эмоциональными переживаниями. Иначе говоря, первые этические инстанции представляют собой пока еще относительно простые системные образования, являющиеся тем не менее зародышами тех нравственных чувств, на основе которых в дальнейшем формируются уже вполне зрелые нравственные чувства и нравственные убеждения.

Нравственные инстанции порождают у дошкольников нравственные мотивы поведения, которые согласно экспериментальным данным (Эльконин, 1960) могут быть по-своему воздействию более сильными, чем многие другие непосредственные, в том числе и элементарные потребности.

У детей дошкольного возраста возникает не просто соподчинение мотивов, а относительно устойчивое, внеситуативное их соподчинение. Вместе с тем во главе возникшей иерархии становятся специфически человеческие, т. е. опосредствованные по своей структуре, мотивы.

Дошкольники в ряде случаев уже могут преодолевать другие свои желания и действовать по нравственному мотиву "надо". Но это возможно не потому, что в этом возрасте дети уже умеют сознательно управлять своим поведением, а потому, что их нравственные чувства обладают большей побудительной силой, чем дру-

гие мотивы. Это и позволяет им побеждать конкурирующие с ними мотивы в стихийной, не управляемой самим ребенком схватке. Иначе говоря, детей старшего дошкольного возраста характеризует своеобразная "непроизвольная произвольность", которая обеспечивает устойчивость их поведения и создает единство их личности.

Когда мы говорим, что ребенок сначала осознает себя как субъекта действия, а затем как социального субъекта (субъекта взаимоотношений), то в этом случае следует иметь в виду, что это "осознание" носит у детей не столько рациональный, сколько чувственный (интуитивный) характер. Поэтому и "мировоззрение" дошкольника точнее надо было бы назвать не столько "мировоззрением", сколько, пользуясь выражением И. М. Сеченова, "целостным мироощущением".

Несостоятельными являются и все теории подросткового возраста, которые пытаются объяснить психологию подростка, исходя из каких-либо внешних по отношению к психическому развитию факторов. Ведь факторы и биологического, и социального порядка не определяют развитие прямо; они включаются в сам процесс развития, становясь внутренними компонентами возникающих при этом психологических новообразований.

На основании имеющихся в литературе данных и собственных исследований мы полагаем, что кризис подросткового возраста связан с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей, в отличие от всех других людей, присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению (т.е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) и самовоспитанию. Депривация указанных выше потребностей и составляет основу кризиса подросткового возраста.

Попробуем проследить те изменения в психике детей младшего школьного возраста, которые подводят к возникновению в переходный период указанного выше системного новообразования.

Учебная деятельность и, главное, сам процесс усвоения знаний, предъявляющий новые требования к мышлению дошкольника, словом, учебная деятельность в целом становится в младшем школьном возрасте ведущей, т. е. той, в которой формируются основные психологические новообразования этого периода: теоретические формы мышления, познавательные интересы, способность

управлять своим поведением, чувство ответственности и многие другие качества ума и характера школьника, отличающие его от детей дошкольного возраста. При этом главную роль играет развитие мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний.

Конечно, не только развитие мышления определяет возникновение специфической для подростков формы самосознания. Этому способствуют и те новые обстоятельства, которые отличают образ жизни подростка от образа жизни детей младшего школьного возраста. Прежде всего это повышенные требования к подростку со стороны взрослых, товарищей, общественное мнение которых определяется уже не столько успехами школьника в учении, сколько многими другими чертами его личности, взглядами, способностями, характером, умением соблюдать "кодекс нравственности", принятый среди подростков. Все это порождает мотивы, побуждающие подростка обратиться к анализу самого себя и к сравнению себя с другими. Так у него постепенно формируются ценностные ориентации, складываются относительно устойчивые образцы поведения, которые в отличие от образцов детей младшего школьного возраста представлены уже не столько в виде образа конкретного человека, сколько в определенных требованиях, которые подростки предъявляют к людям и к самому себе.

Материалы исследования показали, что общими для всех подростков независимо от различий в их социализации являются те психологические особенности, в основе которых лежит развитие рефлексии, порождающие потребность понять самого себя и быть на уровне собственных к себе требований, т. е. достигнуть избранного образца. А неумение удовлетворить эти потребности определяет целый "букет" психологических особенностей, специфичных для подросткового кризиса.

В связи с учением, возмужанием, накоплением жизненного опыта и, следовательно, продвижением в общем психическом развитии у школьников к началу переходного возраста формируются новые, более широкие интересы, возникают различные увлечения и появляется стремление занять иную, более самостоятельную, более "взрослую" позицию, которая связана с таким поведением и такими качествами личности, которые, как им кажется, не могут найти своей реализации в "обыденной", школьной жизни.

Кризис переходного периода протекает значительно легче, если уже в этом возрасте у школьника возникают относительно постоянные личностные интересы или какие-либо другие устойчивые мотивы поведения.

Личностные интересы в отличие от эпизодических (ситуативных) характеризуются своей "ненасыщаемостью": чем больше они удовлетворяются, тем более устойчивыми и напряженными становятся. Таковыми являются, например, познавательные интересы, эстетические потребности и пр. Удовлетворение таких интересов связано с активным поиском (или созиданием) предмета их удовлетворения. Это толкает подростков к постановке все новых и новых целей, часто выходящих за пределы наличной ситуации и даже за пределы сегодняшнего дня.

Таким образом, наличие у подростка устойчивых личностных интересов делает его целеустремленным, а следовательно, внутренне более собранным и организованным. Он как бы обретает волю.

Переходный критический период завершается возникновением особого личностного новообразования, которое можно обозначить термином "самоопределение". С точки зрения самосознания субъекта оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции.

Самоопределение формируется во второй фазе подросткового возраста (16–17 лет), в условиях скорого окончания школы, связанного с необходимостью так или иначе решить проблему своего будущего.

От мечтаний подростка, связанных с будущим, самоопределение отличается тем, что оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта; тем, что оно предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств; опирается на формирующееся мировоззрение подростка и связано с выбором профессии [18, с. 129–138].

Л. А. Венгер

О ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Одной из важнейших задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста является формирование их способностей, т. е. психических качеств, необходимых для овладения разными видами деятельности и их успешного выполнения.

Среди многих видов способностей весьма значительное место занимают познавательные способности, относящиеся к сфере познания ребенком окружающего мира: восприятия предметов и их

внешних свойств (сенсорные способности) и мышления, выявления скрытых свойств вещей, их связей и отношений (интеллектуальные способности).

В современной психологии накапливается все больше данных, говорящих о том, что основные познавательные способности начинают складываться очень рано, и, следовательно, если мы хотим понять их природу, то и изучение надо начинать с ранних этапов психического развития ребенка – во всяком случае, с дошкольного детства. С другой стороны, изучение того, как складываются способности в дошкольном возрасте, может иметь большое практическое значение, так как даст в руки педагогов-дошкольников методы целенаправленного руководства формированием способностей.

Задача, поставленная в нашем исследовании, состоит в том, чтобы отыскать пути прямого воздействия на процесс формирования способностей. А для этого необходимо, прежде всего, понять, какие именно психологические качества стоят за внешними проявлениями способностей, определяют их возникновение и развитие.

Мы предполагаем, что сенсорные способности определяются качеством тех действий восприятия (перцептивных действий), которыми владеет ребенок. Перцептивные действия и закономерности их формирования у детей дошкольного возраста изучались в работах многих советских психологов (Запорожец и др., 1967; Венгер, 1969). Было установлено, что их образование происходит путем усвоения ребенком систем сенсорных эталонов, т. е. чувственных качеств предметов, выделенных человечеством в процессе исторического развития и служащих образцами при восприятии свойств конкретных предметов, и овладения способами сопоставления свойств конкретных предметов с этими образцами. Такими образцами-эталонами являются при восприятии формы предметов геометрические фигуры, при восприятии цвета – цвета спектра и их вариации по светлоте и насыщенности, при восприятии величины – градации различий между однородными предметами разного размера, а позднее – единицы метрической системы мер. Способы сопоставления свойств предметов с усваиваемыми ребенком эталонами представляют собой своего рода реальное или мысленное примеривание, в результате которого обнаруживается, каким именно образцам соответствуют свойства воспринимаемых предметов. При этом в наиболее широко распространенных видах перцептивных действий в процессе примеривания как бы отбрасываются, преодолеваются условия, так или иначе видоизменяющие видимы-

й облик предмета, мешающие установить его истинные свойства (расстояние, ракурс, освещенность).

Однако перед восприятием могут возникать и такие задачи, когда эти дополнительные условия не только не должны отбрасываться, но, напротив, их учет оказывается совершенно необходимым. Это – задачи, связанные с пониманием и построением произведений реалистического изобразительного искусства. А такое видение, как показали исследования, проведенные нами раньше, достигается при помощи перцептивных действий особого типа, в которых используются обычные сенсорные эталоны, однако применяются специальные способы их сопоставлеиия со свойствами предметов, позволяющие приравнять к эталонам не постоянные свойства предметов, а их свойства, измененные под влиянием конкретных условий восприятия. Обычно в пределах дошкольного возраста такие перцептивные действия у детей не формируются, и дошкольники не достигают точного и расчлененного восприятия перспективных изображений, однако при специальных методах обучения дети вполне способны овладеть новым типом восприятия.

Изучение развития детского восприятия показало, что именно совершенствование перцептивных действий и овладение новыми типами таких действий обеспечивают изменение восприятия с возрастом – приобретение им большей точности, расчлененности и т. п. Исходя из этого, мы и могли предположить, что высокое качество перцептивных действий составляет основу сенсорных способностей, причем овладение одним из видов перцептивных действий ведет к формированию общих сенсорных способностей, а овладение другим их видом – к формированию специальных сенсорных способностей, которые могут быть названы художественными.

Предположение о природе интеллектуальных способностей почерпнуто нами из полученных в последние годы в работах ряда исследователей данных о процессах моделирования как важнейшей составной части решения мыслительных задач (Богоявленская, 1969; Гурова, 1976; Давыдов, 1972; Кудрявцев, 1975).

Согласно этим данным для успешного решения той или иной задачи, возникшей перед человеком, он должен прежде всего построить в уме "модельное представление", определенным образом отображающее взаимосвязь условий задачи, выделяющее в них основные значимые моменты, которые могут служить ориентирами в ходе решения. Именно к таким модельным представлениям применяются затем усвоенные человеком способы решения, и, если задача при этом не может быть решена, происходит уточнение или

построение нового модельного представления, ведущее к отысканию и применению новых способов. Это дает основание предполагать, что именно умение строить мысленные модели и применять их при решении задач является основной общей интеллектуальной способностью.

Таким образом, общая гипотеза о психологической природе основных познавательных способностей, выдвинутая лабораторией и проверяемая в ведущемся ею широком формирующем эксперименте, состоит в том, что способность есть не что иное, как высокий уровень овладения применением сенсорных эталонов в перцептивных действиях и овладения построением и использованием модельных представлений в действиях интеллектуальных.

Методом проверки гипотез о психологической природе познавательных способностей в нашем исследовании является широко применяемый в детской психологии формирующий эксперимент, т. е. попытка сформировать у детей те качества, которые предположительно лежат в основе познавательных способностей, и проверить, приведет ли это к возникновению у них описанных выше проявлений способностей. Но для проведения формирующего эксперимента, наряду с предположениями о самих психологических качествах, которые нужно формировать, необходимы достаточно четкие представления о путях такого формирования. И здесь мы исходим из разработанной исследователями и уже многократно оправдавшей себя на практике теории формирования психических процессов и качеств путем "интериоризации" – перехода внутрь внешних ориентировочных действий, т. е. внешних действий, направленных на выяснение свойств и отношений вещей (Гальперин, 1965; Запорожец, 1960; Леонтьев А. Н., 1977). В нашем случае эта теория означает, что действия сопоставления свойств предметов с образцами-эталонами и действия построения и применения моделей должны быть первоначально построены у детей во внешней форме с тем, чтобы в дальнейшем они стали достоянием внутреннего мира ребенка.

Организационный замысел нашего исследования состоит в том, чтобы в основу построения занятий в детском саду положить систему заданий, специально нацеленных на обучение детей перцептивным действиям (как общего, так и специального типа) и действиям моделирования, систематически фиксируя результаты обучения и периодически применяя специальные пробы, позволяющие обнаружить уровень развития сенсорных и интеллектуальных способностей… [18, с. 179–182].

Выготский Л.С.

МЛАДЕНЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ

1. Период новорожденности

Развитие ребенка открывается критическим актом рождения и следующим за ним критическим возрастом, носящим название новорожденности. В момент родов ребенок физически отделяется от матери, но из-за ряда обстоятельств в этот момент не происходит еще биологического отделения его от матери. В основных жизненных функциях ребенок остается еще долгое время биологически несамостоятельным существом. В продолжение всего рассматриваемого периода жизнедеятельности и самое существование ребенка носит столь своеобразный характер, что это одно дает повод для выделения периода новорожденности в особый возраст, обладающий всеми отличительными чертами критического возраста.

Если попытаться охарактеризовать главнейшую особенность возраста, можно сказать, что она коренится в той своеобразной ситуации развития, которая создается благодаря тому, что ребенок в момент родов отделяется от матери физически, но не биологически. Вследствие этого все существование ребенка в период новорожденности занимает как бы среднее положение между внутриутробным развитием и последующими периодами постнатального детства. Новорожденность как бы соединительное звено между утробным и внеутробным развитием, она совмещает в себе черты того и другого. Это звено представляет собой в истинном смысле переходный этап от одного типа развития к другому, коренным образом отличному от первого.

Переходный, или смешанный, характер жизни ребенка в период новорожденности можно проследить на нескольких основных особенностях, отличающих его существование.

Начнем с питания. Вслед за рождением в питании ребенка происходит резкое изменение. З. Бернфельд говорит, что при рождении, в течение нескольких часов, млекопитающее превращается из вододышащего существа с переменной температурой, питающегося только осмотически, на манер паразита, в воздухо-дышащее с постоянной температурой, пользующееся жидкой пищей. По выражению Ш. Ференци, ребенок из эндопаразита становится после рождения экстеропаразитом. По мысли исследователя, как физическая среда новорожденного является до известной степени промежуточной между средой плода (плацентой) и средой дальнейшего детства (постелью), так и общение новорожденного **{269}** представляет собой отчасти как бы ослабленное и видоизменен-

ное продолжение связи между плодом и беременной. Непосредственная физическая связь между ребенком и матерью уже отсутствует, но он продолжает получать пищу от матери.

В самом деле, нельзя не видеть, что питание новорожденного носит смешанный характер. С одной стороны, ребенок питается по способу животных: он воспринимает внешние раздражения, отвечает на них целесообразными движениями, с помощью которых захватывается и усваивается пища. Весь его пищеварительный аппарат и обслуживающий этот аппарат комплекс сенсомоторных функций играет главную роль в питании. Однако ребенок питается молозивом матери, а впоследствии ее молоком, т. е. внутриорганическим продуктом материнского организма. Таким образом, питание новорожденного представляет собой как бы переходную форму, как бы промежуточное звено между внутриутробным и последующим внеутробным питанием.

Ту же двойственность и тот же промежуточный характер мы без труда открываем и в основной форме существования новорожденного, которая отличается в первую очередь недостаточной дифференцированностью сна и бодрствования. Как показывают исследования, около 80% времени новорожденный проводит во сне. Главнейшая особенность сна новорожденного–его полифазный характер. Короткие периоды сна чередуются с вкрапленными в них островками бодрствования. Самый сон недостаточно дифференцирован от состояния бодрствования, и поэтому часто у новорожденного наблюдается среднее состояние между бодрствованием и сном, ближе всего напоминающее состояние дремоты. Несмотря на большую длительность сна, оказывается, по наблюдениям Ш. Бюлер И Г. Гетцер, что периоды его весьма коротки; беспрерывный сон в продолжении 9–10 часов наступает лишь с 7-го месяца. Среднее число периодов сна в первой четверти первого года равняется 12.

Самое замечательное отличие сна новорожденного – его беспокойный, прерывистый и поверхностный характер. Новорожденный во сне производит много импульсивных движений, иногда даже ест не просыпаясь. Это опять указывает на то, что его сон недостаточно дифференцирован от бодрствования. Новорожденный способен засыпать с полуоткрытыми глазами и обратно– бодрствуя он часто лежит с закрытыми глазами, находясь в состоянии дремоты. По данным Д. Канестрини, кривая мозгового пульса новорожденного не обнаруживает отчетливой границы между сном и бодрствованием. Критерий сна, который мы получаем из наблюдений над сном

взрослого или ребенка старше 6 месяцев, для первых недель жизни еще не имеет силы.

Таким образом, общее жизненное состояние новорожденного может быть охарактеризовано как среднее дремотное состояние, из которого постепенно и на краткие сроки выделяется состояние сна и бодрствования. Поэтому многие авторы, как Ж. Лермит и другие, приходят к заключению, что в первые дни внеутробного существования ребенок как бы продолжает утробную жизнь и сохраняет ее психические черты. Если к этому присоединить тот факт, что ребенок сохраняет эмбриональную позу как во время сна, так часто и во время бодрствования, промежуточный характер его жизнедеятельности станет совершенно ясен. Излюбленным положением ребенка во время сна остается эмбриональное. То же положение ребенок занимает и в спокойном состоянии бодрствования. Лишь у 4-месячных детей можно наблюдать во время сна другое положение.

Смысл этого своеобразного жизненного состояния не оставляет никаких сомнений относительно его природы. В материнской утробе жизнедеятельность ребенка почти целиком исчерпывается деятельностью растительных функций и сведением к минимуму анимальных функций. Но и сон представляет собой такое состояние, в котором на первый план выступают вегетативные процессы при более или менее резком затормаживании животных функций. Сон новорожденного свидетельствует о сравнительном преобладании у него вегетативной системы. Обилие и частота сна новорожденного являются, по-видимому, до известной степени продолжением поведения плода, обычное состояние которого, насколько можно догадываться, больше всего похоже на сон. Сон, с генетической точки зрения, наиболее примитивное растительное поведение. Генетически он предшествует бодрствованию, которое развивается из сна. Таким образом, сон новорожденного, как и его питание, занимает промежуточное место между состоянием эмбрионального и постнатального развития.

Наконец, анимальные функции новорожденного также не оставляют никаких сомнений в том, что ребенок этого возраста стоит как бы на грани внутри- и внеутробного развития. С одной стороны, он обладает уже рядом двигательных реакций, возникающих в ответ на внутренние и внешние раздражения. С другой стороны, он еще целиком лишен основной особенности животного– именно способности к самостоятельному передвижению в пространстве. Он обладает способностью самостоятельного движения, но перемещается в пространстве не иначе, как с помощью

взрослых. Его переносит мать, что тоже указывает как бы на промежуточное положение между перемещением, свойственным плоду и ребенку, вставшему на ноги.

Двигательные особенности новорожденного вызывают ряд поучительных биологических параллелей. Ф. Дофлейн разделяет детенышей млекопитающих по убывающей ступени их внеутробной зависимости от матери на четыре группы. На первом месте должны быть поставлены сумчатые, детеныши которых помещаются матерью во внешнюю утробу и проводят начало своего детства в сумке. Здесь мы имеем как бы грубо анатомическое выражение переходной стадии от внутриутробного развития к самостоятельному существованию. На втором месте стоят детеныши берложных животных, рождающиеся беспомощными, часто слепыми и проводящие начало детства в гнезде, снова напоминающем переходную среду от материнской утробы к внешнему миру. На третьем месте стоят грудные детеныши, которых носит мать. Все эти дети имеют обхватывающие инстинкты. Наконец, на последнем месте должны быть поставлены бегающие детеныши, вполне развитые, начинающие бегать тотчас после рождения и питающиеся кроме груди растениями.

У новорожденного человеческого ребенка мы наблюдаем ряд движений, которые находятся в несомненной филогенетической связи с обхватывающими рефлексами третьей группы млекопитающих. Когда у обезьяны рождается детеныш, он рефлекторно сжимает всеми четырьмя конечностями шерсть на теле матери и повисает под ее грудью, спиной книзу. В таком состоянии детеныш остается и тогда, когда спит, и тогда, когда бодрствует. При передвижениях матери он, будучи неподвижно соединен с ней, следует везде за ней. Мы имеем в этом случае как бы функциональный механизм, выражающий ту новую зависимость новорожденного от матери, которая находит другое проявление у сумчатых животных.

У новорожденного человеческого детеныша мы также наблюдаем родственные этому рефлексу движения. Если вложить в руки новорожденному палец или другой продолговатый предмет, новорожденный так цепко обхватывает его, что ребенка можно поднять на воздух и продержать в висячем положении около минуты. Родство этого рефлекса с обхватывающим рефлексом обезьяньего детеныша очевидно. Такое же значение имеет и реакция МОРО, известная под названием обхватывающего рефлекса и возникающая в результате сотрясения головы, причем руки и ноги симметрично расходятся, чтобы затем снова сомкнуться в виде арки. Такими же движениями отвечает новорожденный на всякий сильный

и внезапный стимул, давая известную реакцию испуга, выражающуюся в обхватывающих движениях. По А. Пейперу, реакции испуга равнозначны обхватывающему рефлексу, общему у человека и обезьяны. Таким образом, в этих архаических остаточных двигательных приспособлениях мы находим следы общей для всех млекопитающих своеобразной стадии биологической зависимости новорожденного от матери, зависимости, сохраняющейся после рождения.

Наконец, прямым и бесспорным доказательством того, что период новорожденности следует рассматривать как переходный период между утробным и внеутробным развитием, является следующее. Последние месяцы эмбрионального развития могут в случае преждевременных родов протекать в условиях внеутробного развития, как и первые месяцы новорожденности в случаях задержанных и отсроченных родов могут протекать в условиях развития утробного.

Иногда ребенок рождается переношенным. Если нормальный срок беременности 10 лунных, или 9 солнечных, мес. (280 дней), то окажется, что недоношенность и перекошенность ребенка вызывается отклонениями от нормального срока в ту или другую **{272}** сторону до 40 дней. Ребенок может появиться на свет, начиная с 240-го и вплоть до 320-го дня, считая от последней менструации. В исключительных случаях беременность может затянуться до 326-го дня. Таким образом, время появления на свет жизнеспособных детей обладает широтой вариаций приблизительно в 4 мес.

Что показывает исследование развития недоношенных и переношенных детей? Коротко можно сказать, что лишние 1–2 мес. внеутробного развития недоношенного ребенка, как и лишние 1–2 мес. утробного развития переношенного ребенка, не вызывают сами по себе сколько-нибудь существенных изменений в дальнейшем развитии. Это означает, что последние 2 мес. утробного и первые 2 мес. внеутробного развитая настолько тесно связаны между собой по самой природе происходящих в эти периоды процессов, что периоды как бы эквивалентны друг другу. Так, по данным Гезелла, переношенный ребенок с самого начала представляет несомненную картину общего ускорения развития. Это значит, что лишний месяц, проведенный ребенком в утробе матери, продвигает и его внеутробное развитие на соответствующий срок. Коэффициент умственного развития такого ребенка должен быть выведен с поправкой на один лишний месяц его утробного развития.

Так же точно недоношенный ребенок оказывается жизнеспособным даже в том случае, когда он провел в материнской утробе всего $^3/_4$ положенного ему природой времени. Механизмы поведе-

ния к 7 мес. уже почти готовы к действию, и за последние 2 мес жизни плода темп их развития несколько замедляется. Таким путем обеспечивается выживание и в случае недоношенности. Преждевременно родившийся ребенок напоминает поэтому нормального новорожденного в гораздо большей степени, чем это можно было бы ожидать. Однако, учитывая ход развития недоношенного ребенка, мы снова должны внести поправку в коэффициент его умственного развития, учтя то обстоятельство, что первые 2 мес. внеутробного развития ребенок развивался в счет незаконченного эмбрионального периода. Если мы спросим, вносит ли недоношенность заметные изменения в умственное развитие, то в общем и целом ответ на этот вопрос должен быть отрицательным.

Исследования недоношенных и переношенных детей, думается нам, с несомненностью подтверждают положение о переходном характере периода новорожденности. Однако нам представляется ошибочным заключение, которое часто делают из этого факта сторонники эволюционистских воззрений на детское развитие, заключение, согласно которому родовой акт, являющийся таким несомненным и ярким примером скачкообразности развития, должен рассматриваться как простой этап в эволюционной последовательности утробного и внеутробного развития. Сторонники этого взгляда, правильно видя преемственность и связь между двумя ступенями развития, не замечают диалектического скачка, который совершает ребенок, переходя от одного типа развития к другому. Самый общий вывод, говорит Гезелл на основании исследований недоношенных и переношенных детей, который может быть отсюда сделан, сводится к тому, что развитие поведения совершается закономерно, в онтогенетическом порядке, независимо от срока появления на свет. Существует, по-видимому, прочный субстрат развития, на который не может особенно влиять время рождения. Благодаря этому общий характер кривой роста одинаков для родившихся в срок и для недоношенных детей. Или, проще говоря, недоношенный ребенок, несмотря на то что он преждевременно исторгнут из материнского лона, продолжает еще в течение некоторого времени развиваться по типу плода.

Нам представляется такое заключение несостоятельным. Неоспорима глубокая преемственность между последними месяцами утробного развития и первыми месяцами новорожденности. Мы пытались иллюстрировать это путем анализа некоторых важнейших особенностей новорожденных. Мы можем указать и на несомненно наблюдающиеся движения плода в материнской утробе,

которые также говорят о том, что уже в эмбриональный период развития жизнь ребенка не исчерпывается целиком только растительным процессом. Однако эта несомненная преемственность остается не больше, чем фоном, на котором на первый план выступает в качестве основного момента не столько сходство, сколько различие эмбрионального и постнатального состояния. Как всякий переход, период новорожденности означает в первую очередь разрыв со старым и начало нового.

В задачи настоящего параграфа не входит подробное описание генезиса и динамики того основного новообразования, которое имеет место в период новорожденности. Для наших целей совершенно достаточно назвать это новообразование, кратко описать его, указать на то, что оно обладает всеми типическими чертами новообразования критических возрастов, и тем самым наметить исходный пункт, образующий начало дальнейшего развития личности ребенка.

Если попытаться назвать в общих словах центральное и основное новообразование периода новорожденности, возникающее впервые как продукт этой своеобразной ступени развития и являющееся исходным моментом последующего развития личности, можно сказать, что таким новообразованием будет индивидуальная психическая жизнь новорожденного. Два момента должны быть отмечены в этом новообразовании. Жизнь присуща ребенку уже в период эмбрионального развития. Новым, возникающим в период новорожденности, является то, что эта жизнь становится индивидуальным существованием, отделенным от организма, в недрах которого оно зародилось, жизнью, которая, как всякое индивидуальное бытие человека, вплетена и воткана в социальную жизнь окружающих ребенка людей. Вот первый момент. Второй момент заключается в том, что эта индивидуальная жизнь, будучи первой и самой примитивной формой бытия ребенка как социального существования, является вместе с тем психической жизнью, ибо только психическая жизнь может быть частью социальной жизни окружающих ребенка людей.

Вопрос о содержании психической жизни новорожденного порождал долгое время большие разногласия и споры ввиду того, что прямое исследование его психики совершенно неосуществимо. Поэты, философы и психологи склонны были приписывать психике новорожденного слишком сложное содержание. Так, Шекспир устами Лира вкладывает глубокий пессимистический смысл в первый крик ребенка: Родясь на свет, мы плачем –

Грустно нам к комедии дурацкой приступаться.

Аналогичный смысл вкладывал в детский крик А. Шопенгауэр, видевший в нем аргумент в пользу пессимизма, доказательство того, что страдание преобладает в самом начале существования. И. Кант истолковывал крик новорожденного как протест человеческого духа против заключения в оковы чувственности.

Исследователи, принадлежащие к рефлексологической школе, склонны отрицать наличие всякой психической жизни у новорожденного, рассматривая его как живой автомат, воспринимающий и действующий исключительно в силу определенных нервных связей и лишенный всяких следов психики.

Однако в настоящее время огромное большинство исследователей сходятся в признании двух основных положений: 1) новорожденный обладает в самой примитивной степени начатками психической жизни и 2) эта психическая жизнь носит совершенно своеобразный характер. Рассмотрим оба положения.

Возражения против признания психической жизни у новорожденного основываются обычно на том факте, что большая часть центров головного мозга у новорожденного незрелая. В частности, незрелой оказывается в первую очередь кора головного мозга, которая, как известно, имеет ближайшее отношение к деятельности сознания. Отмечается, что рожденный без коры головного мозга ребенок в наиболее грубых проявлениях жизни не отличается от нормального, по крайней мере в первые дни жизни.

Сам по себе факт незрелости центральной нервной системы новорожденного не подлежит сомнению. Однако два момента заставляют нас признать этот аргумент несостоятельным. Мы привыкли считать кору головного мозга местопребыванием всех проявлений сознания. А так как у новорожденного этот орган еще не функционирует, то мы заключаем, что никакого сознания у него нет. Это заключение было бы обязательным лишь тогда, когда было бы установлено, что все проявления нашего сознания связаны с корой головного мозга. Факты же, имеющиеся в нашем распоряжении, доказывают, что это не совсем так. Кора головного мозга связана, по-видимому, лишь с проявлением высших форм сознательной деятельности. Жизнь же наших влечений, инстинктов **{275}** и простейших аффектов, вероятно, связана более непосредственно с подкорковыми центрами, которые в известной мере функционируют уже у новорожденного.

Далее, сравнения нормального новорожденного с анэнцефалами указывают на то, что только в грубых рефлекторных проявле-

ниях не замечается разницы между теми и другими. Более тонкое сравнение показывает, что ребенок, рождающийся без высших отделов мозга, не обнаруживает никаких выразительных движений. Поэтому представляется вероятным, что нормальный новорожденный не только не является чисто спинномозговым существом, как определял его Р. Вирхов, но и вообще не является чистым палеэнцефалическим существом, т. е. существом, жизнь которого определяется только древним мозгом. Есть основание полагать, что новый мозг каким-то образом уже с самого начала принимает участие в поведении новорожденного (К. Коффка). По мнению некоторых исследователей, большая беспомощность человеческого ребенка по сравнению с детенышами животных объясняется тем, что древние мозговые механизмы оказываются у человеческого ребенка менее самостоятельными в функционировании благодаря их связанности с еще незрелыми окончательно частями нового мозга (Н. М. Щелованов).

Таким образом, состояние нервной системы новорожденного нисколько не исключает возможности у него психической жизни, но, напротив, заставляет предположить начатки психики, хотя и совершенно отличные от развитой психики взрослого человека и ребенка более старшего возраста. Психическая жизнь, связанная преимущественно с подкорковыми центрами и с недостаточно зрелой в структурном и функциональном отношении корой, естественно, должна отличаться самым серьезным образом от психической жизни, возможной при развитой и зрелой центральной нервной системе. Решающим аргументом в пользу признания начатков примитивной психики у новорожденного является тот факт, что вскоре после рождения мы наблюдаем все те основные процессы жизни, которые у старших детей и взрослых находятся в связи с психическими состояниями. Такова в первую очередь выразительность движений, обнаруживающих психические состояния радости или повышенного настроения, горя и печали, гнева и страха или испуга, удивления или раздумья. Далее сюда следует отнести инстинктивные движения новорожденного, связанные с голодом, жаждой, насыщением, удовлетворением и т. д. Обе группы реакций протекают у новорожденного в таких формах, которые заставляют признать наличие примитивных психических проявлений в этом возрасте.

Но, как уже сказано, эта психическая жизнь самым резким образом отличается от психической жизни более развитого типа. Укажем эти основные отличия.

В. Штерн полагает, что у новорожденного наряду с рефлексами должны существовать первые следы сознания, которые скоро развиваются в яркую и многостороннюю психическую жизнь.

Конечно, мы можем говорить только о рудиментарном состоянии психической жизни новорожденного, из которой приходится исключить все собственно интеллектуальные и волевые явления сознания. Нет ни прирожденных представлений, ни действительного восприятия, т. е. постижения внешних предметов и процессов как таковых, ни, наконец, сознательного хотения или стремления. Единственное, что мы можем допустить с некоторым основанием, – это глухие, неясные состояния сознания, в которых чувственные и эмоциональные части еще нераздельно слиты, так что мы можем их назвать чувственными эмоциональными состояниями или эмоционально подчеркнутыми состояниями ощущений. Наличие приятных или неприятных эмоциональных состояний обнаруживают уже в первые дни жизни ребенка, по его общему виду, по выражению лица, характеру крика.

Сходным образом характеризует психическую жизнь новорожденного Ш. Бюлер. Первый контакт ребенка с матерью до того тесен, что, скорее, можно говорить о слитном существовании, чем о контактном. Подобно тому как ребенок актом рождения лишь физически отделяется от матери, точно так же психически он лишь постепенно выделяет действующие на него раздражения, как нечто исходящее от определенных предметов внешнего мира. Сначала ребенок, по-видимому, переживает, скорее, состояния, чем предметы, если допустимо таким образом формулировать недостаточность объективирования впечатлений со стороны младенца. Трудно сказать, до какого возраста ребенок просто принимает движения, перемены места и т. д. и когда он начинает не только принимать все это, но и переживать, что кто-то с ним возится. Мы склонны думать, что в первый месяц для ребенка не существует ни кто-то, ни что-то, что он, скорее, все раздражения и все окружающее переживает только как субъективное состояние.

Мы нашли, таким образом, два существенных момента, характеризующих своеобразие психической жизни новорожденного. Первый из них относится к исключительному преобладанию недифференцированных, нерасчлененных переживаний, представляющих как бы сплав влечения, аффекта и ощущения. Второй характеризует психику новорожденного как не выделяющую себя и свои переживания от восприятия объективных вещей, не дифференцирующую еще социальных и физических объектов. Нам остается только ука-

зать на третий момент, характеризующий психику новорожденного в ее отношении к внешнему миру.

Было бы неверно представлять себе восприятие мира новорожденным как хаос отрывочных, бессвязных отдельных ощущений: температурных, внутриорганических, слуховых, оптических, кожных и т. д. Исследование показывает, что выделение каких-то самостоятельных и расчлененных восприятий является продуктом гораздо более позднего развития (К. Коффка). Еще более поздно возникает в развитии возможность выделять некоторые компоненты целостного восприятия в виде ощущений. Первоначальные **{277}** восприятия ребенка представляют нерасчлененное впечатление от ситуации в целом, где не только не расчленены отдельные объективные моменты ситуации, но не дифференцированы еще элементы восприятия и чувства. Замечателен сам факт, что новорожденный задолго до того, как обнаруживает способность реагировать на отдельно воспринимаемые, расчлененные элементы ситуации, начинает реагировать на сложные комплексные целые, окрашенные эмоционально. Например, лицо матери, его выразительные движения вызывают у ребенка реакцию задолго до того, как ребенок способен к раздельному восприятию формы, цвета или величины. В первоначальном восприятии новорожденного все внешние впечатления выступают в нераздельном единстве с окрашивающим их аффектом или чувственным тоном восприятия. Ребенок раньше воспринимает приветливое или угрожающее, т. е. вообще выразительное, чем объективные элементы внешней действительности как таковые.

Основной закон восприятия новорожденного может быть сформулирован в следующем виде: первоначально аморфное восприятие ситуации в целом составляет фон, на основе которого выделяется для ребенка более или менее отграниченное и структурное явление, которое воспринимается как особое качество на этом фоне. Закон структурности или выделения фигуры и фона является, по-видимому, самой примитивной особенностью психической жизни, образующей исходный пункт дальнейшего развития сознания.

Таким образом, мы можем составить себе первоначальное и общее представление о психической жизни новорожденного. Нам остается указать на то, к каким последствиям приводит этот уровень психической жизни в социальном поведении ребенка. Новорожденный, как легко понять, не обнаруживает никаких специфических форм социального поведения. Как показывают исследования Ш. Бюлер и Г. Гетцер, первое общение ребенка с человеком лежит

за пределами периода новорожденности. Для настоящего общения совершенно необходимы психические процессы, благодаря которым ребенок «сознает», что кто-то с ним возится, благодаря которым ребенок реагирует на человека иначе, чем на все окружающее. О социальных впечатлениях и реакциях можно с некоторой уверенностью впервые говорить применительно к периоду между 2-м и 3-м мес., т. е. за пределами периода новорожденности. В этот же период социальность ребенка характеризуется полной пассивностью. Как и в его поведении, так и в его сознании нельзя еще отметить ничего, что говорило бы о социальном переживании как таковом. Это и позволяет нам вычленить период новорожденности, давно и единодушно выделяемый всеми биологами, в особый возрастной этап социального развития ребенка.

Психическая жизнь новорожденного носит все типические черты новообразований критических возрастов. Как мы указывали, новообразования этого типа никогда не приводят к зрелым образованиям, но представляют собой образования переходные, преходящие, исчезающие в последующий стабильный возраст. Каково же новообразование периода новорожденности? Это своеобразная психическая жизнь, связанная преимущественно с подкорковыми отделами мозга. Она не сохраняется как таковая в качестве прочного приобретения ребенка на последующие годы. Она расцветает и отцветает в узких временных пределах, охватывающих новорожденность. Она, однако, не исчезает бесследно, как мимолетный эпизод детского развития. В дальнейшем ходе развития она утрачивает только самостоятельное существование и входит в качестве составной части, подчиненной инстанции в нервные и психические образования более высокого порядка.

Вопрос о границах новорожденности до сих пор в высшей степени спорный: одни авторы считают период новорожденности равным 1 мес. (К. Лешли, Троицкий, Гутинель), другие, как К. Фирордт, ограничивают его всего неделей. За момент окончания этого периода принимают часто зарубцевание пупочной раны, отпадение пуповины или аблитерацию баталова протока и пупочной вены. Финкельштейн и Рейс верхней границей этого периода считают момент, когда ребенок восстанавливает первоначальный вес после физиологической убыли (10–21-й день). П. П. Блонский предлагает считать конечным сроком новорожденности седьмой постнатальный день, когда физиологическая убыль веса прекращается и сменяется повышением веса. Нельзя, однако, не согласиться с М. С. Масловым, что вряд ли целесообразно такие ничем не отра-

жающиеся на общем состоянии ребенка процессы, как отпадение пуповины, аблитерация баталова протока, считать гранью периода новорожденности. М. С. Маслов полагает, что если мы хотим выделить этот период, то мы должны взять совокупность признаков и особенностей анатомо-физиологических, а также всего обмена веществ. Установлено, что в этот период ребенок отличается своеобразным обменом веществ, своеобразным состоянием крови, связанным с особенностью иммунитета и анафилаксии. Все это, вместе взятое, говорит за то, что период новорожденности выходит далеко за пределы отпадения пуповины, длится во всяком случае не меньше 3 нед. и незаметно, без резкой грани ко 2-му мес. переходит в грудной период.

Как мы видим, есть все основания считать, что период новорожденности характеризуется своеобразной общей биологической картиной, что новорожденный живет совершенно особенной жизнью. Но по соображениям, которые мы обсудили подробно в предшествующей главе, критерием для отграничения какого-либо возраста может служить только основное и центральное новообразование, характеризующее известную ступень в социальном развитии личности ребенка. Поэтому, нам думается, при определении границ новорожденности следует воспользоваться теми данными, которые характеризуют психическое и социальное состояние новорожденного. Ближе всего с этим критерием совпадают **{279}** данные относительно высшей нервной деятельности ребенка, наиболее непосредственно связанной с его психической и социальной жизнью. С этой точки зрения исследования М. Денисовой и Н. Фигурина показывают, что к концу 1-го или началу 2-го мес. наступает поворотный пункт в развитии ребенка.

Симптомом нового периода авторы считают появление улыбки на разговор, т. е. первую специфическую реакцию ребенка на человеческий голос. Исследования Ш. Бюлер и Г. Гетцер показали также, что первые социальные реакции ребенка, свидетельствующие об общем изменении его психической жизни, наблюдаются на границе 1-го и 2-го мес. жизни. Уже в конце 1-го мес., указывают они, крик одного ребенка вызывает ответный крик у другого. Между 1-м и 2-м мес. ребенок реагирует улыбкой на звук человеческого голоса. Все это заставляет предполагать, что именно здесь лежит верхняя граница периода новорожденности, переходя которую ребенок вступает в новый возрастной этап развития.

2. Социальная ситуация развития в младенческом возрасте

С первого взгляда легко может показаться, что младенец совершенно или почти асоциальное существо. Он лишен еще основного средства социального общения – человеческой речи. Его жизнедеятельность исчерпывается в значительной степени удовлетворением простейших жизненных потребностей. Он в гораздо большей степени является объектом, чем субъектом, т. е. активным участником социальных отношений. Отсюда легко возникает впечатление, что младенчество представляет собой период асоциального развития ребенка, что младенец есть чисто биологическое существо, лишенное еще специфических человеческих свойств, и в первую очередь самого основного из них – социальности. Именно это мнение лежит в основе ряда ошибочных теорий младенческого возраста, к рассмотрению которых мы обратимся ниже.

На самом деле и это впечатление, и основанное на нем мнение об асоциальности младенца являются глубоким заблуждением. Внимательное исследование показывает, что мы встречаемся в младенческом возрасте с совершенно специфической, глубоко своеобразной социальностью ребенка, которая вытекает из единственной и неповторимой социальной ситуации развития, своеобразие которой определяется двумя основными моментами. Первый из них заключается в бросающейся с первого взгляда совокупности особенностей младенца, которая характеризуется обычно как его полная биологическая беспомощность. Младенец не в состоянии сам удовлетворить ни одной жизненной потребности. Самые элементарные и основные жизненные потребности младенца могут быть удовлетворены не иначе как с помощью **{280}** взрослых, ухаживающих за ним. Питание и перемещение младенца, даже переворачивание его с боку на бок осуществляются не иначе, как в сотрудничестве со взрослыми. Путь через других, через взрослых – основной путь деятельности ребенка в этом возрасте. Решительно все в поведении младенца вплетено и воткано в социальное. Такова объективная ситуация его развития. Нам остается только вскрыть, что соответствует этой объективной ситуации в сознании самого субъекта развития, т. е. младенца.

Что бы ни происходило с младенцем, он всегда находит себя в ситуации, связанной с ухаживающими за ним взрослыми. Благодаря этому возникает совершенно своеобразная форма социальных отношений между ребенком и окружающими его взрослыми людьми. Именно благодаря незрелости биологических функций все то,

что впоследствии будет относиться к сфере индивидуальных приспособлений ребенка и выполняться им самостоятельно, сейчас может быть выполнено не иначе, как через других, не иначе, как в ситуации сотрудничества. Таким образом, первый контакт ребенка с действительностью (даже при выполнении самых элементарных биологических функций) оказывается целиком и полностью социально опосредованным.

Предметы появляются и исчезают из поля зрения ребенка всегда благодаря участию взрослых. Ребенок передвигается в пространстве всегда на чужих руках. Изменение его положения, даже простое переворачивание, снова оказывается вплетенным в социальную ситуацию. Устранение мешающих ребенку раздражений, удовлетворение его основных потребностей всегда совершается (тем же путем) через других. Благодаря всему этому и возникает такая единственная и неповторимая зависимость ребенка от взрослых, которая пропитывает и пронизывает собой, как уже сказано, самые, казалось бы, индивидуальные биологические нужды и потребности младенца. Зависимость младенца от взрослых создает совершенно своеобразный характер отношения ребенка к действительности (и к самому себе): эти отношения всегда оказываются опосредованными другими, всегда преломляются через призму отношений с другим человеком.

Таким образом, отношение ребенка к действительности с самого начала социальное отношение. В этом смысле младенца можно назвать максимально социальным существом. Всякое, даже наипростейшее, отношение ребенка к внешнему миру оказывается всегда отношением, преломленным через отношение к другому человеку. Вся жизнь младенца организована таким, образом, что во всякой ситуации зримо или незримо присутствует другой человек. Это можно выразить по-другому, сказав, что всякое отношение ребенка к вещам есть отношение, осуществляемое с помощью или через другого человека.

Вторая особенность, характеризующая социальную ситуацию развития в младенческом возрасте, та, что при максимальной зависимости от взрослых, при полной вплетенности и вотканности всего поведения младенца в социальное, ребенок лишен еще основных средств социального общения в виде человеческой речи. Именно эта вторая черта в соединении с первой и придает своеобразие социальной ситуации, в которой мы находим младенца. Всей организацией жизни он принужден к максимальному общению со взрослыми. Но это общение есть общение бессловесное, часто

безмолвное, общение совершенно своеобразного рода. В противоречии между максимальной социальностью младенца (ситуации, в которой находится младенец) и минимальными возможностями общения и заложена основа всего развития ребенка в младенческом возрасте.

3. Генезис основного новообразования младенческого возраста

Прежде чем перейти к аналитическому рассмотрению сложного состава процессов развития в младенческом возрасте, мы хотим предпослать ему общую и суммарную характеристику динамики этого возраста.

Начало младенческого возраста совпадает с окончанием кризиса новорожденности. Поворотный пункт находится между 2 и 3-м мес. жизни ребенка. В это время мы можем наблюдать во всех областях новые проявления. Закончилось самое сильное падение кривой суточного количества сна, остался позади максимум суточного количества негативных реакций, прием пищи теперь проходит не с такой жадностью, так что ребенок на секунду прерывает еду, открывая при этом глаза. Имеются все условия для деятельности, выходящей за пределы сна, питания и крика. Уменьшилась частота реакций на отдельные раздражители в сравнении с таковой у новорожденного. Гораздо реже наблюдаются внутренние помехи для сна и вздрагивание при воздействии внешних раздражителей. Зато более разнообразной и длительной становится деятельность ребенка.

Как новые формы поведения в это время прибавляются игровое экспериментирование, лепет, первая активная деятельность органов чувств, первая активная реакция на положение, первая координация двух одновременно действующих органов, первые социальные реакции – выразительное движение, связанное с функциональным удовольствием и удивлением.

Все указывает на то, что пассивность, с которой новорожденный относился к миру, уступила место реципирующему интересу. Последний становится наиболее очевидным в новых проявлениях воспринимающей деятельности в состоянии бодрствования. Как мы уже сказали, вместо пассивности, из которой ребенок выходил только при воздействии сильных чувственных раздражителей, теперь появилась склонность отдаваться воздействию раздражителей. Здесь впервые сказывается внимание к чувственным раздражениям, к собственным движениям, собственным звукам, звуку вообще, внимание к другому человеку. Интерес ко всему этому

лишь теперь делает возможным дальнейшее развитие каждой отдельной области (Ш. Бюлер, Б. Тудер-Гарт, Г. Гетцер, 1931, с. 219).

А. Валлон также отмечает, что вместе со 2-м мес. открывается новый период в развитии ребенка, в котором моторика чисто аффективного типа постепенно уступает место активности, приближающейся по характеру к сенсомоторной. В то же самое время, как устанавливаются сенсорные синергии (исчезновение стробизма), лицо принимает выражение внимательности и готовности к восприятию внешних впечатлений. Ребенка начинают поглощать зрительные впечатления, вскоре он начинает слушать, правда вначале только звуки, издаваемые им самим. Он тянется к предметам, касается их руками, губами и языком, обнаруживая действительную активность. В эту пору развиваются задатки ручной активности, имеющей такое большое значение для всего психического развития. Все эти реакции правильно ориентированы, направлены на приспособление, они становятся позитивными и не опускаются более до негативной или органической формы, господствовавшей на предшествующей стадии, если только раздражение не слишком сильно.

Таким образом, к началу этого периода у ребенка возникает определенный интерес к внешнему миру и возможность выйти в своей активности за пределы непосредственных влечений и инстинктивных тенденций. Для ребенка как бы возникает внешний мир. Этим новым отношением к действительности и знаменуется наступление младенческого периода, вернее – его первой стадии.

Вторая стадия младенческого возраста знаменуется тоже резкими изменениями в отношении ребенка к внешнему миру. Поворотный пункт такой же значительности мы наблюдаем между 5-м и 6-м мес. С этого времени сон и бодрствование занимают в течение дня одинаковое время. Между 4-м и 5-м мес. суточное количество нейтральных реакций неимоверно увеличивается, так же как продолжительность положительных выразительных движений в течение дня. Колебания в перевесе единичных реакций и импульсивных движений, с одной стороны, и длительных процессов поведения – с другой, тянутся до 5 мес. Из новых форм Поведения к этому времени, между прочим, наблюдаются первые уверенные оборонительные движения, уверенное хватание, первые оживленные порывы радости, крик из-за неудавшегося намеренного движения, возможно также, что и первое желание, экспериментальные поступки, социальные реакции на сверстников, поиски потерянных игрушек. Все эти формы поведения говорят об определенной ак-

тивности, выходящей за пределы ответа на раздражение, об активных исканиях раздражителей, активных занятиях, что становится очевидным из одновременного прироста суточного количества спонтанных реакций. Как кажется, эти факты больше нельзя объяснять только реципирующим интересом. Мы должны предположить, что его место занял активный интерес к окружающему.

Мы могли бы добавить к суммарной характеристике второй стадии младенческого возраста существеннейшую черту. Она заключается в появлении подражания. В первой стадии младенчества ранних форм подражания движениям, голосовым реакциям и т. д., как это утверждают некоторые авторы, не имеется. Отмеченное психологами раннее подражание движениям (раскрытие рта – В. Прейер) или звукам (В. Штерн) в первые месяцы является только кажущимся подражанием. До 5 мес. и даже еще значительно долее какого-либо подражания нам получить не удалось. Очевидно, подражание возможно лишь на почве сочетательных рефлексов.

Исходя из сказанного выше относительно периодов, мы можем первый год жизни разграничить на период пассивности, период рецептивного интереса и период активного интереса, которые представляют постепенный переход к активности. Знаменательным поворотным пунктом является 10-й мес, когда по исчезновении бесцельных движений наблюдаются зачатки дальнейшего развития более сложных форм поведения: первое применение орудия и употребление слов, выражающих желание. Этим ребенок начинает новый период, который заканчивается уже за пределами первого года жизни. Этот период и есть кризис одного года, который служит соединительным звеном между младенчеством и ранним детством.

Приведенная суммарная характеристика основных стадий и пограничных периодов младенческого возраста не преследует никакой другой цели, кроме выработки самого общего представления о внешней картине развития на начальном этапе. Для того чтобы изучить основные закономерности развития в младенческом возрасте, нам необходимо расчленить непростой по своему составу процесс развития, аналитически рассмотреть его важнейшие стороны, связанные сложной внутренней зависимостью друг с другом, и таким образом выяснить путь, приводящий к возникновению основного новообразования данного возраста. Мы должны начать с наиболее первичного, наиболее независимого процесса–роста и развития важнейших органических систем, являющихся наиболее

непосредственным продолжением эмбрионального периода развития и служащих предпосылкой по отношению к другим, более высоко расположенным сторонам развития личности ребенка.

К моменту рождения мозг младенца уже сформирован в основных частях (форма, расположение отдельных частей, их взаимная связь). Однако головной мозг характеризуется еще к этому моменту глубокой незрелостью как в структурном, так и в функциональном отношении. Эта его незрелость настолько бросается в глаза, что дала повод утверждать, будто младенец, по определению Р. Вирхова, есть чисто спинномозговое существо, в поведении которого головной мозг не принимает никакого участия. Эта теория оказалась несостоятельной в свете дальнейших исследований, основные результаты которых мы сейчас изложим.

Первое и самое грубое выражение незрелости головного мозга мы видим в факте чрезвычайно быстрого роста мозговой субстанции у ребенка. По данным О. Пфистера, к 4–5-му мес. вес мозга удваивается. Дальнейшее увеличение идет уже не так быстро. Согласно данным Л. Л. Вольпина, мозг удваивает вес к 8 мес., к концу года он увеличивается в $2^1/_2$ раза. Далее нарастание идет медленнее, так что к 3 годам вес мозга утраивается по сравнению с весом мозга новорожденного. Это указывает на то, что наиболее усиленный рост мозга происходит в первый год жизни, в продолжение которого увеличение мозговой субстанции равно нарастанию веса за все последующие годы, взятые вместе.

Однако сам по себе суммарный вес мозга еще мало говорит о внутреннем развитии центральной нервной системы. Для выяснения этого вопроса необходимо обратиться к рассмотрению развития важнейших отделов и систем головного мозга. Самая замечательная особенность функций центральной нервной системы в младенческом возрасте та, что в моторике ребенка в первые месяцы жизни преобладают примитивные двигательные реакции, которые у взрослых затормаживаются и выявляются лишь при патологических условиях. К концу первого года еще имеют значение механизмы, свойственные четвероногим. В дальнейшем развивающиеся высшие центры тормозят атавистические движения, но при болезненных условиях они могут растормаживаться и выявляться даже в более позднем возрасте. Таким образом, моторика новорожденного и младенца отличается тремя совершенно исключительными особенностями: 1) младенцу свойственны движения, вовсе исчезающие впоследствии в ходе развития; 2) эти движения носят архаический, атавистический, древний, в филогенетическом смысле

этого слова, характер и могут быть поставлены в сравнение с древними филогенетическими стадиями развития центральной нервной системы. Так, указывается, что в развитии мозга ребенка наблюдаются как бы переходные стадии филогенеза: от рыб, у которых отсутствует стриатум (полосатое тело) и функционирует только паллидум (бледное тело), к амфибиям, у которых первый достигает уже значительной стадии развития (Маслов); 3) наконец, эти исчезающие в ходе развития специфические черты младенческой историки обнаруживают аналогию не только с древними филогенетическими функциями, но и с патологическими моторными проявлениями, наблюдающимися в более зрелом возрасте при органических и функциональных поражениях центральной нервной системы. Все описания младенческой моторики полны такими аналогиями между моторикой младенца и патологической моторикой при атетозе, хорее и других нервных заболеваниях.

Надежнейшим показателем развития коры является развитие условнорефлекторной деятельности. Основные закономерности ее развития в младенческом возрасте заключаются в следующем: 1) у новорожденного ребенка условных рефлексов нет; у него наблюдаются прирожденные реакции доминантного типа; 2) развитие условных рефлексов происходит не хаотически, беспорядочно и случайно, а подчинено процессу возникновения доминантных реакций. Имеется определенная зависимость образования условного рефлекса от развития доминантных процессов в центральной нервной системе. Только с той воспринимающей поверхности можно образовать условный рефлекс, при воздействии на которую в центральной нервной системе возникают функциональные взаимодействия доминантного характера; 3) время и порядок образования генетически наиболее ранних условных рефлексов – соответствует времени и порядку возникновения доминант: так как у новорожденного существует только пищевая доминанта и доминанта положения, то его первые условные рефлексы могут быть образованы лишь в сфере этих реакций; 4) значительно позже возникают у ребенка зрительные и слуховые доминанты, а следовательно, и возможность условных рефлексов, связанных с этими областями; 5) так как доминантные реакции связаны с инстинктивной, локализованной в подкорковой области деятельностью, то образование первичных условных рефлексов не ограничивается корковыми процессами, но указывает на решающую роль подкорковых центров в их образовании, а следовательно, и на зависимость этого процесса от инстинктивной деятельности.

Интеллектуализация движений и приобретение ими целесообразного характера выступают в развитии младенца значительно позже, чем образование первичных условных рефлексов. Эта интеллектуализация проявляется в манипулировании ребенка с предметами и в первичных актах его инстументального мышления, т. е. простейшего применения орудий. Самые первичные проявления этой деятельности наблюдаются в начале второго полугодия. Образование условных рефлексов начинает выходить из сферы непосредственного влияния подкорковых доминант в этот же период. Таким образом, первичные условные рефлексы, наблюдающиеся со 2-го мес. жизни, хотя и указывают, по-видимому, на роль и участие коры, но еще не являются ни процессами накопления систематического личного опыта, ни свидетельством сколько-нибудь существенного участия корковых функций в поведении младенца.

Теперь мы можем перейти к рассмотрению тех последствий, которые проистекают из обрисованной выше картины органического и нервного развития в младенческом возрасте. Эти последствия обнаруживаются легче всего в области сенсорных и моторных функций ребенка, характеризующих в основном его восприятия и поведение, т. е. две основные стороны отношения к внешнему миру.

Первое, что показывает нам исследование сенсорных и моторных функций у новорожденного и у младенца,– изначальная неразрывная связанность восприятия и поведения. Связь между сенсорными и моторными функциями принадлежит к числу фундаментальных свойств деятельности психического и нервного аппарата. Прежде представляли себе, что сенсорные и моторные функции первоначально разобщены и изолированы друг от друга и лишь в ходе развития устанавливается ассоциативная связь между сенсорными и моторными процессами. На самом деле относительная самостоятельность тех и других возникает только в длительном процессе развития и характеризует уже высокий уровень, достигнутый ребенком. Исходный же момент развития характеризуется как раз нераздельной связанностью тех и других процессов, образующих подлинное единство.

Таким образом, проблема отношения восприятий и действия ставится в современной психологии совершенно обратно тому, как она ставилась прежде. Прежде проблемой было, как возможно объяснить объединение восприятий и действия. Сейчас проблема заключается в том, чтобы объяснить, как изначально единые сенсомоторные процессы в ходе развития приобретают относитель-

ную независимость друг от друга и возможность новых, высших, более подвижных и сложных соединений.

Первый ответ на этот вопрос дает изучение простого рефлекторного движения. Всякий врожденный рефлекс представляет собой такое сенсомоторное единство, в котором восприятие раздражения и ответное движение представляют единый динамический процесс; его двигательная часть является просто динамическим продолжением воспринимающей части.

Все факты, известные из исследования инстинктивной деятельности животных и младенца, заставляют признать правильность второй теории и отвергнуть первую, как не соответствующую действительности. Поясним это на двух примерах. Возьмем питание ребенка материнским молоком как типический образец инстинктивной деятельности. Согласно первой теории, в первоначальном раздражении (голод или ощущение материнской груди) заложен импульс только к начальному рефлексу – к движениям поиска соска. Возникающее в результате этих движений ощущение прикосновения соска к губам вызывает рефлекс обхватывания соска губами, что в качестве нового раздражения приводит к сосательным движениям. Попадающее в рот ребенка с помощью сосательных движений молоко – новый раздражитель для глотательного рефлекса и т. д. Весь процесс питания представляется здесь простой механической цепью отдельных рефлекторных актов.

Подлинное изучение этого типического инстинкта показывает, что перед нами целостный процесс, имеющий определенный смысл и направление, целесообразно приводящий к удовлетворению возникшей потребности, а не механическое объединение отдельных рефлексов, из которых каждый, взятый сам по себе, не имеет никакого смысла и значения, а приобретает их только в составе целого. Инстинктивное действие представляется сложным, объективно целесообразным, направленным на удовлетворение биологической потребности, а потому объективно осмысленным целостным процессом, каждая часть которого, в том числе и входящие в его состав рефлекторные движения, обусловливается структурой целого. Процесс кормления никогда не происходит с механической, стереотипной, повторной последовательностью каждого отдельного движения. Отдельные элементы могут изменяться, весь же процесс в целом сохраняет осмысленную структуру. Наблюдая младенца, утоляющего голод, мы никогда не можем предсказать, что сейчас с механической необходимостью он воспроизведет то или иное движение, которое входит очередным зве-

ном в рефлекторную цепь. Но в каждый момент процесса можно предсказать с уверенностью, что будет выполнено одно из возможных движений, которые должны осуществить функцию ближайшего этапа в развитии этого целостного процесса.

Таким образом, мы должны признать, что инстинкты, а не рефлексы являются изначальной формой детской активности и что развитие моторики младенца больше всего характеризуется отсутствием отдельных, вычлененных, специализированных движений того или другого органа и наличием массовидных, захватывающих все тело массивных движений.

Такой же целостный характер носят восприятия новорожденного и младенца. Мы уже приводили положение К. Коффки, который характеризует восприятия новорожденного как целостное восприятие ситуации, где на аморфном фоне выступает недостаточно определенное и нерасчлененное качество. Все исследования согласно показывают, что начальным моментом в развитии восприятий является не хаос отдельных впечатлений, не механический агрегат впечатлений, не мозаика разнообразных ощущений, но целостные комплексные ситуации, структуры, ярко окрашенные аффектом. Таким образом, восприятия младенца, как и моторика, характеризуются изначальной целостностью. И путь их развития также лежит от восприятия целого к восприятию частей, от восприятия ситуации к восприятию отдельных моментов.

Этот структурный, целостный характер, отличающий одинаково сенсорный и моторный процессы, позволяет нам прийти к объяснению той связи, которая объединяет сенсорные и моторные процессы. Они связаны между собой структурно. Это надо понимать так, что восприятия и действие первоначально представляют собой единый, нерасчлененный структурный процесс, где действие является динамическим продолжением восприятия, с которым оно объединено в общую структуру. В восприятии и в действии обнаруживаются, как в двух несамостоятельных частях, законы общего построения единой структуры. Между ними имеется внутренняя, существенная, осмысленная структурная связь.

Вместе с этим мы приходим ко второму важнейшему моменту, связанному с разрешением данной проблемы. Мы выяснили, что как для сенсорного, так и для моторного процесса одинаково существенно возникновение структуры, единой для них обоих. Но образование структур есть функция центрального аппарата. Как показывает исследование, таким центральным процессом, связывающим сенсорные и моторные функции и приводящим к образованию

единой центральной структуры, является в младенческом возрасте побуждение, потребность, или, шире говоря, аффект. Восприятие и действие связаны через аффект. Это объясняет нам самое существенное в проблеме единства сенсомоторных процессов и дает ключ к уразумению их развития.

Мы можем в результате нашего рассмотрения сформулировать в высшей степени важное и существенное положение о психической жизни младенца: она характеризуется полной недифференцированностью отдельных психических функций, исключительным господством примитивных целостных переживаний и в общем может быть определена как система инстинктивного сознания, развивающаяся под господствующим воздействием аффектов и влечений.

Последнее положение нуждается в существенной оговорке, так как оно часто приводило и приводит к совершенно неправильному толкованию всего хода психического развития ребенка. Правильно отмечая исключительное господство аффектов и влечений, связанных с преимущественно подкорковым механизмом сознания и поведения младенца, многие исследователи делают отсюда вывод о том, что аффекты характеризуют вообще только примитивную, низко стоящую на лестнице развития психику и что по мере развития ребенка роль аффективных тенденций отступает все дальше и дальше на задний план, вследствие чего степень аффективное поведения может быть сделана критерием примитивности или психической развитости ребенка. Это совершенно неверно. Для начальной и примитивной стадии характерно не само по себе огромное значение аффективных тенденций, которое сохраняется на всем протяжении развития ребенка, а два других момента: 1) господство аффектов, наиболее примитивных по природе, непосредственно связанных с инстинктивными побуждениями и влечениями, т. е. низших аффектов; 2) исключительное господство примитивных аффектов при неразвитости остального психического аппарата, связанного с сенсорными, интеллектуальными и моторными функциями.

Наличие аффективных побуждений – непременный спутник каждого нового этапа в развитии ребенка, от самого низшего до самого высшего. Можно сказать, что аффект открывает процесс психического развития ребенка и построения его личности и замыкает собой этот процесс, завершая и увенчивая развитие личности в целом. В этом смысле не случайно аффективные функции обнаруживают непосредственную связь как с наиболее древними подкор-

ковыми центрами, которые развиваются первыми и лежат у основания мозга, так и с самыми новыми, специфически человеческими областями мозга (лобными долями), развивающимися позднее всех. В этом факте находит анатомическое выражение то обстоятельство, что аффект есть альфа и омега, начальное и конечное звено, пролог и эпилог всего психического развития.

Участвуя в процессе психического развития от самого начала и до самого конца в качестве важнейшего момента, сам аффект проделывает сложный путь, изменяясь с каждой новой ступенью построения личности, входя в структуру нового сознания, свойственного каждому возрасту, и являя на каждом новом этапе глубочайшие изменения своей психической природы. В частности, аффект проделывает сложнейшее развитие даже на протяжении первого года жизни. Если мы сравним начальный и конечный этапы этого периода, мы не сможем не поразиться той глубочайшей перемене, которая происходит в аффективной жизни младенца.

Начальный аффект новорожденного ограничивает его психическую жизнь узкими пределами сна, питания и крика. Уже в первой стадии младенческого возраста аффект принимает основную форму рецептивного интереса к внешнему миру, с тем чтобы во второй стадии этого возраста уступить место активному интересу к окружающему. И наконец, завершение младенческого возраста непосредственно сталкивает нас с кризисом одного года, который, как и все критические возрасты, характеризуется бурным развитием аффективной жизни и знаменуется впервые появляющимся у ребенка аффектом собственной личности – этой первой ступенью в развитии детской воли.

К. Бюлер предложил чрезвычайно удобную схему, которая позволяет систематизировать в генетическом отношении основные формы поведения животных и человека. Бюлер придает своей схеме универсальное значение, прилагая ее к животным, ребенку и взрослому человеку. Ее же он пытается положить в основу всей теории младенческого возраста. Ниже мы рассмотрим критически возможность и правомерность такого распространительного толкования схемы[5]. Но, как часто бывает, построения, которые незакономерно распространяются далеко за свои пределы и, естественно, обнаруживают там свою несостоятельность, оказываются с фактической стороны вполне адекватными для известной ограниченной

[5] См. последний параграф этой главы — «Основные теории младенческого возраста».

области явлений. Такова и схема Бюлера. Она безукоризненно отражает развитие поведения в младенческом возрасте.

Если мы станем рассматривать, говорит Бюлер, все имеющие смысл, т. е. объективно целесообразные, способы действия животных и людей, то увидим, что снизу вверх идет очень простое и ясно различаемое построение их из трех ступеней, которые называются инстинктом, дрессировкой и интеллектом. Инстинкт – самая низшая ступень и вместе с тем почва, на которой произрастает все высшее. И у человека нет ни одной области, ни одной формы духовной деятельности, которая как-нибудь не опирается на инстинкт. **{297}**

Эти три ступени, идущие снизу вверх, как уже сказано, верно и сообразно действительности отображают развитие в младенческом возрасте. На первой ступени в поведении младенца господствует инстинктивная форма деятельности. Она отличается от такой же деятельности животных недостаточной готовностью этих наследственных форм поведения. Действительно, жалкая беспомощность новорожденного человека происходит от недостатка готовых инстинктивных механизмов. И человеку прирождены известные элементарные побуждения, силы напряжения, поддерживающие жизнь, и у него вся высшая духовная организация вытекает из глухого стремления к существованию, к деятельности, к благополучию и счастью. Но все очень неопределенно, эскизно, все требует дополнения дрессировкой и интеллектом. В сравнении со строго правильной жизнью насекомых инстинкты человека кажутся нам расплывчатыми, ослабленными, разветвленными, снабженными большими индивидуальными различиями, так что можно в том или другом случае спросить, тот же ли это вообще естественный аппарат или нет.

В незавершенности инстинктов новорожденного ясно проступает определенный генетический смысл. Человеческие инстинкты, в отличие от инстинктов животных, не заключают в себе почти готовых и законченных механизмов поведения. Скорее, они представляют собой известную систему побуждений, известные предпосылки и отправные точки для дальнейшего развития. Это значит, что удельный вес инстинктивных форм поведения у ребенка гораздо меньше, чем у животных. Даже такой процесс, как хождение, которым утенок и цыпленок овладевают в готовом виде сейчас же по вылупливании из яйца, возникает у ребенка относительно поздно, в результате длительного развития. Не нова мысль, что человек смог достигнуть удивительной пластичности, гибкости своих спо-

собностей, только отбросив готовые прирожденные механизмы. Цыпленок действительно сейчас же может ходить на своих двух ногах, но зато позднее он не научается лазить, танцевать, бегать на коньках. К. Бюлер прав, когда говорит, что человеческий инстинкт в чистом виде можно наблюдать на безнадежных идиотах, на тех несчастных существах, которые как бы не поддаются никакой дрессировке.

Вторая ступень характеризуется господством приобретенного, личного опыта, надстраивающегося над наследственностью путем обучения, упражнений и дрессировки. Первое полугодие жизни ребенка в сущности заполнено приобретением простого искусства схватывать, сидеть, ползать и т, п. Все это дрессировка, самообучение в игре, происходящие при постепенном упражнении. Образование условных рефлексов, привычных движений и навыков представляет подобные формы, возникающие путем обучения и дрессуры и относящиеся ко второй ступени.

Третья ступень в развитии поведения младенца характеризуется начатками интеллектуальной деятельности. Бюлер первый показал экспериментально, что у ребенка к концу младенческого возраста возникают простейшие проявления практического интеллекта, наглядно-действенного мышления, совершенно похожие на действия шимпанзе в известных опытах В. Келера. Поэтому Бюлер предложил эту фазу детской жизни назвать шимпанзеподобным возрастом. В этом возрасте ребенок делает первые изобретения, конечно крайне примитивные, но в духовном смысле чрезвычайно важные. Сущность интеллектуальных проявлений ребенка заключается в первых разумных и целесообразных, не врожденных и не заученных, а вновь возникающих в данной ситуации действиях руки, связанных с наипростейшим применением обходных путей и употреблением орудий. Ребенок проявляет способность воспользоваться веревочкой для того, чтобы притянуть к себе отдаленный предмет, использовать один предмет в качестве орудия для того, чтобы приблизить второй, и т. д. В опытах Бюлеру удалось показать, что еще до начатков речи ребенок проходит стадии практического интеллекта, или инструментального мышления, т. е. схватывания механических сцеплений и продумывания механических средств для механических конечных целей. Еще до возникновения речи у ребенка развивается субъективно осмысленная, т. е. сознательно целесообразная, деятельность.

В опытах Бюлера первые проявления практического интеллекта относились к 10–12-му мес. жизни. Как мы уже говорили, дей-

ствительное развитие первых применений орудия выходит за пределы младенческого возраста, но начальные проявления этой способности, несомненно, созревают во вторую стадию младенчества. Предварительную ступень к инструментальному мышлению, начатки использования в этом направлении предметов можно наблюдать уже у 6-месячного ребенка. У 9-месячного эти проявления наблюдаются в развернутом виде. Их можно принять за первые попытки установить механические зависимости.

Предварительной ступенью в развитии этой способности является наблюдающаяся у 6-месячного ребенка своеобразная форма манипулирования предметами. Ребенок уже не удовлетворяется в игре только одним предметом. Он действует предметом, используя его как удлинение своей руки, и, держа его, двигает им по другому, неподвижному предмету, стучит по нему, ударяет, трет, точно так же, как это делал 4-месячный младенец лишь со своими ручками. Прием использования предметов является предварительной ступенью употребления орудий. У 7-месячного мы находим первые намеки на принципиально новую деятельность с предметами, а именно изменение их формы посредством сжатия, комкания, растягивания и разрывания. В этой сначала деструктивной деятельности имеются уже первые приемы формирования и преобразования. Положительное формирование сказывается в попытке 8-месячного ребенка всовывать предметы друг в друга. Это манипулирование неподвижными предметами с помощью двигающихся предметов, это воздействие одним предметом на другой, это изменение формы предмета и начатки положительного формирования **{299}** могут справедливо рассматриваться как предварительная ступень к развитию инструментального мышления. Все это ведет к простейшему употреблению орудия. Употребление орудия создает для ребенка совершенно новый период.

Для того чтобы закончить рассмотрение генезиса основного новообразования, нам остается еще сказать о развитии социального поведения младенца.

Мы уже говорили относительно общения у новорожденного. Оно характеризуется отсутствием специфически социальных реакций. Отношения ребенка к взрослому настолько слитно и нераздельно вплетены в его основные жизненные отправления, что не могут быть выделены в качестве дифференцированных реакций. Специфически социальные впечатления и реакции возникают у ребенка на 2-м мес. жизни. Так, удалось установить, что улыбка сначала проявляется только как социальная реакция. За ней сле-

дуют другие реакции, не оставляющие сомнения в том, что вы имеете дело с дифференцированными, специфическими социальными проявлениями ребенка. Между 1-м и 2-м мес. ребенок реагирует улыбкой на звуки человеческого голоса.

Уже в конце 1-го мес. крик одного ребенка, как мы указывали, вызывает такой же крик у другого. В 2 мес. крик ребенка почти стихает, если к нему подойдет кто-нибудь. Наконец, в 2–3 мес. ребенок встречает улыбкой взгляд взрослого. В это же время появляется большое количество форм поведения, по которым уже можно судить, что ребенок вступил в социальные взаимоотношения с теми взрослыми, которые за ним ухаживают. Ребенок поворачивается к говорящему, прислушивается к человеческому голосу, обижается, когда от него отворачиваются. 3-месячный ребенок звуками приветствует того, кто к нему подходит, улыбается ему. Он уже проявляет готовность к общению. Ш. Бюлер отмечает два особенно важных фактора, которые влияют на развитие начальных форм социальности. Первый – это исходящая от взрослого активность. Ребенок по существу реактивен с самого начала. Взрослый ухаживает за ребенком и возится с ним. От взрослого исходит все, что младенец получает на этой стадии жизни: не только удовлетворение его потребностей, но также все развлечения и возбуждения, вызываемые переменой положения, движением, игрой и уговариванием. Ребенок все больше и больше реагирует на этот созданный взрослым мир переживаний, но он еще не входит в общение с другим ребенком, находящимся в той же комнате, в другой кроватке.

Второе условие для переживания общения заключается в том, что ребенок должен уметь владеть своим телом. В известных положениях и состояниях, когда потребности его удовлетворены, ребенок обладает достаточным излишком энергии. В подобном состоянии его чувства могут быть хотя бы незначительно активными. В такие моменты он в состоянии прислушиваться, активно и понемногу осматриваться. Если же удобное и уверенное положение, в котором ребенок находился, переменили на другое и он им еще не овладел, тогда вся энергия направлена на преодоление создавшегося неудобства. У ребенка больше нет энергии, чтобы улыбаться говорящему или обмениваться с ним взглядом. Например, дети в сидячем положении, еще не совсем владеющие телом, сидя выказывают меньшую активность. Пределы их активности уменьшаются в то время, когда они учатся сидеть, стоять и ходить. В лежачем положении младенец гораздо легче входит в общение с

другими, чем сидя. Препятствием к общению в данном случае является недостаток активности со стороны ребенка.

Около 5 мес. в этом отношении обыкновенно наступает перемена; успехи, которые делают дети в овладении собственным телом, его положением и движениями, приводят к тому, что 5–6-месячный ребенок уже ищет контакт с ровесниками. Во втором полугодии между двумя младенцами уже развиваются все основные социальные взаимоотношения, характерные для этого возраста. Они улыбаются и лепечут друг с другом, дают и берут обратно игрушки, заигрывают друг с другом и вместе играют. Во втором полугодии у ребенка развивается специфическая потребность в общении. Мы можем вполне уверенно утверждать: положительный интерес к человеку вызывается тем, что все потребности ребенка удовлетворяются взрослым. Активное стремление к общению выражается во втором полугодии в том, что ребенок ищет взгляда другого человека, улыбается ему, лепечет, тянется к человеку, хватает его и недоволен, когда тот удаляется.

В работах Ш. Бюлер и ее сотрудников указан в основных чертах инвентарь социальных форм поведения за первый год жизни. Видно, что первая фаза социальных проявлений ребенка характеризуется пассивностью, реактивностью и преобладанием отрицательных эмоций (плач и неудовольствие при уходе взрослого). Вторая фаза знаменуется активным поиском контакта не только со взрослыми, но и со сверстниками, совместной деятельностью детей и проявлением самых примитивных отношений господства и подчинения, протеста, деспотизма, податливости и т. д.

Нас должны интересовать в первую очередь два обстоятельства, тесно связанные между собой и непосредственно влияющие на генезис социальных проявлений в этом возрасте. Первое заключается в том общем корне, из которого берет начало развитие социальных проявлений младенца. Второе – в том своеобразном характере, который приобретает социальное общение в младенческом возрасте и отличает социальность младенца от социальности более старшего ребенка.

Общим корнем всех социальных проявлений в младенческом возрасте является та своеобразная ситуация развития, о которой мы уже говорили. Младенец с самого начала сталкивается только с такими ситуациями, в которых все его поведение вплетено и воткано в социальность. Его путь к вещам и к удовлетворению собственной потребности пролегает всегда через отношения к другому человеку. Именно поэтому социальные отношения новорожденного еще

не могут быть дифференцированы и выделены из общей слитной ситуации, в которую они вплетены. Позже, с начала их дифференциации, они продолжают сохранять первоначальный характер в том смысле, что общение со взрослым служит основным путем проявления собственной активности ребенка. Почти вся личная активность младенца вливается в русло его социальных отношений. Его отношение к внешнему 'миру есть всегда отношение через другого человека. Поэтому если можно сказать, что в индивидуальном поведении младенца все вплетено и воткано в социальное, то верным оказывается и обратное положение: все социальные проявления младенца вплетены и вотканы в его конкретную актуальную ситуацию, образуя с ней слитное и нераздельное целое.

Вытекающее отсюда специфическое своеобразие младенческой социальности сказывается в первую очередь в том, что социальное общение ребенка не выделилось еще из всего процесса его общения с внешним миром, с вещами и процессом удовлетворения его жизненных потребностей. Это общение лишено еще самого основного средства – человеческой речи. В бессловесном, доречевом, наглядно-действенном общении выступают на первый план такие взаимоотношения, которые не встречаются уже далее в развитии ребенка. Это не столько общение, основанное на взаимном понимании, сколько эмоциональное выражение, перенос аффекта, негативная или позитивная реакция на изменение центрального момента любой младенческой ситуации – появление другого человека.

Взрослый человек – центр всякой ситуации в младенческом возрасте. Естественно поэтому, что простая близость или удаление человека сразу означает для ребенка резкое и коренное изменение ситуации, в которой он находится. Если не побояться образного выражения, можно сказать, что простое приближение и удаление взрослого вооружает и разоружает активность ребенка. В отсутствие взрослого младенец попадает в ситуацию беспомощности. Его активность по отношению к внешнему миру как бы парализована или во всяком случае в высшей степени ограничена и стеснена. У него как бы сразу отнимаются руки и ноги, возможность передвижения, изменения положения, захватывания нужных предметов. В присутствии взрослого для активности ребенка открыт самый обычный и естественный путь через другого человека. Вот почему другой человек для младенца– всегда психологический центр всякой ситуации. Вот почему смысл всякой ситуации для младенца определяется в первую очередь этим центром, т. е. его

социальным содержанием, или, шире говоря, отношение ребенка к миру является зависимой и производной величиной от самых непосредственных и конкретных его отношений к взрослому человеку.

4. Основное новообразование младенческого возраста

Теперь, после раздельного рассмотрения важнейших линий развития в младенческом возрасте, мы можем ответить на главный вопрос относительно основного новообразования младенческого возраста и этим самым подойти к анализу важнейших теорий начального периода детского развития. Итак, что же нового возникает в результате сложнейшего процесса развития в младенческом возрасте?

Мы уже видели, что главнейшие стороны детского развития обнаруживают внутреннее единство, так как каждая из них получает свой смысл, свое значение, только будучи включена в единый и целостный процесс развития основного новообразования возраста. Беспомощность младенца, связанная с еще не законченным формированием скелета, с неразвитостью мускулатуры, с преобладанием наиболее зрелых вегетативных органических функций, с господством древних отделов мозга и незрелостью всех центров, которые определяют специфически человеческие формы активности, с инстинктивным сознанием, центрирующимся вокруг важнейших жизненных потребностей,– эта беспомощность не только является исходным моментом для определения социальной ситуации развития младенца, но и прямо указывает на два обстоятельства, непосредственно относящихся к основному новообразованию: 1) на постепенный рост энергетических ресурсов младенца как необходимую предпосылку всех более высоко расположенных линий развития и 2) на динамическое изменение первоначального отношения к миру в ходе младенческого развития.

П. П. Блонский различает три основные стадии в развитии младенца, с точки зрения взаимоотношения его энергетических ресурсов и его общения со средой. Бессилие ребенка определяет его место в окружающей среде. В стадии абсолютно беззубого детства ребенок – слабое существо, лежащее в постели и нуждающееся в уходе. Со стороны ребенка социальным раздражителем является главным образом крик как реакция на боль, голод и неудобства. Взаимоотношения между ним и средой базируются прежде всего на еде. Совершенно ясно, что более всего он в это время связан с матерью, как кормящей и нянчащей.

В стадии прорезывания резцов, когда ребенок уже движущееся в постели существо, взаимоотношения между ним и средой становятся несравненно сложнее. С одной стороны, ребенок стремится использовать силу взрослых для своего передвижения и достижения предметов своих желаний. С другой стороны, он начинает понимать поведение взрослых и у него устанавливается психологическое, правда элементарное, общение с ними.

На 2-м году жизни ребенок равномощен взрослому в малоподвижной комнатной обстановке и между ними устанавливаются уже отношения сотрудничества, правда элементарного, простого сотрудничества. Итак, сообразно трем энергетическим стадиям, мы можем различать и три стадии общения со средой.

Описывая выше социальное развитие ребенка, мы уже указывали, что, с одной стороны, энергетический момент, определяющий большие или меньшие возможности активности ребенка, является основной предпосылкой для развития его социальных проявлений и общения со взрослыми. Таким образом, генезис основного новообразования уходит корнями далеко вглубь, в самые интимные внутренние процессы органического роста и созревания.

С другой стороны, создающаяся благодаря беспомощности младенца социальная ситуация развития определяет направление, в котором реализуется активность младенца, направление к предметам окружающего мира через другого человека. Но если бы ребенок не был растущим, созревающим и развивающимся существом, если бы он сам не изменялся на протяжении младенческого возраста и оставался в том начальном состоянии, в котором мы застаем новорожденного, социальная ситуация развития определяла бы изо дня в день жизнь ребенка как вращение по одному и тому же кругу без всякой возможности продвижения вперед. Тогда жизнь младенца сводилась бы только к бесчисленному воспроизведению одной и той же ситуации, как это имеет место при патологических формах развития. На самом же деле младенец есть растущее и развивающееся, т. е. изменяющееся существо, и поэтому его жизнь изо дня в день напоминает не столько вращение по кругу и воспроизведение одной и той же ситуации, сколько движение вверх по спирали, связанное с качественным изменением самой ситуации развития.

В ходе развития нарастает активность младенца, повышается его энергетический фонд, совершенствуются его движения, крепнут ноги и руки, вызревают новые, более молодые и высшие отделы мозга, возникают новые формы поведения, новые формы общения

с окружающими. Благодаря всему этому, с одной стороны, расширяется круг его отношений с действительностью, следовательно, расширяется и многообразнее используется путь через взрослого человека, а с другой – все больше увеличивается основное противоречие между возросшей сложностью и многообразием социальных отношений ребенка и невозможностью прямого общения с помощью речи. Все это не может не привести к тому, чтобы основное новообразование периода новорожденности – инстинктивная психическая жизнь – не изменилось самым решительным и коренным образом. Легче всего понять это изменение, если принять во внимание две основные особенности, отличающие психику новорожденного: во-первых, ребенок не выделяет еще не только себя, но и других людей из слитной ситуации, возникающей на основе его инстинктивных потребностей, во-вторых, для ребенка в этот период не существует еще ни что-то, ни кто-то, он переживает скорее состояния, чем определенные объективные содержания. Обе особенности исчезают в новообразовании младенческого возраста.

Это новообразование можно определить, если принять во внимание основное направление, в котором идет все развитие младенца. Как мы видели, это направление заключается в том, что для активности ребенка открыт только один путь к внешнему миру – путь, пролегающий через другого человека. Совершенно естественно поэтому ожидать, что прежде всего должна дифференцироваться, выделиться, оформиться в переживаниях младенца его совместная деятельность с другим человеком в конкретной ситуации. Естественно ожидать, что младенец в своем сознании еще не отделяет себя от матери.

Если ребенок физически отделяется от матери в момент родов, то биологически он не отделяется от нее до самого конца младенческого возраста, пока не научится самостоятельно ходить, а его психологическая эмансипация от матери, выделение себя из первоначальной общности с ней наступает вообще только за пределами младенческого возраста, в раннем детстве. Поэтому основное новообразование младенческого возраста может быть лучше всего обозначено с помощью термина, введенного в немецкой литературе для названия изначально возникающей психической общности младенца и матери, общности, которая служит исходным пунктом дальнейшего развития сознания. Первое, что возникает в сознании младенца, может бьгть названо ближе и точнее всего, как «Ur-wir», т. е. «пра-мы». Это первоначальное сознание психической общности, которое предшествует возникновению сознания собст-

венной личности (т. е. сознания дифференцированного и выделенного «я»), является сознанием «мы», но не тем подвижным, сложным, включающим уже «я» сознанием позднего «мы», которое возникает в более старшем возрасте. Это первоначальное «мы» относится к более позднему «мы», как отдаленный предок к потомку.

То, что у младенца возникает господствующее на всем протяжении возраста сознание «пра-мы», можно видеть из двух фактов фундаментальной важности. Первый освещен в исследовании А. Валлона о развитии у ребенка представлений о собственном теле. Как показывает исследование, ребенок вначале не выделяет даже своего тела из окружающего мира вещей. Он раньше приходит к осознанию внешних предметов, чем узнает свое тело. Первоначально ребенок разглядывает члены собственного тела как посторонние предметы, и задолго до того, как он осознает их своими, он бессознательно научается координировать движения ручки и глаза или обеих ручек. Таким образом, младенец, не знающий еще собственного тела, относящийся к собственным членам как к посторонним вещам, не может, конечно, иметь никакого представления о себе самом.

Г. Компейрэ прекрасно определяет эту особенность психической жизни, лишенной своего центра сознания или личности. Строго говоря, эта психическая жизнь не может быть даже названа сознанием. Действительно, говорит Компейрэ, не может **{305}** быть и речи о наличии у ребенка в первые дни жизни сознания в собственном смысле слова, т. е. самосознания, которое дает нам возможность судить о нашем существовании. О ребенке можно сказать: он живет и сам не осознает своей жизни. Но если нет еще самосознания, то существуют, несомненно, с первых же дней смутно чувствуемые и, следовательно, сознающиеся впечатления. Компейрэ совершенно прав, когда характеризует первоначальное сознание младенца как пассивное. Если понять это слово в том значении, которое придавал ему Спиноза, различая пассивные и активные, страдательные и действенные психические состояния, то можно с полным правом утверждать, что первоначальное сознание младенца еще вовсе лишено активных, т. е. внутренне определяемых личностью, психических состояний. В этом смысле можно сказать, что ребенок пробегает в указанном периоде животнообразную стадию развития, которая отличается отсутствием сознания своей деятельности, своей личности.

Если первый факт характеризует неспособность младенца выделить из окружающего и осознать собственное тело и свое само-

стоятельное существование, то второй говорит прежде всего о том, насколько для ребенка еще непосредственно слиты социальные отношения и его отношения к внешним предметам. Иллюстрацию этого факта мы находим в исследованиях С. Фаянс о влиянии пространственного отдаления предмета на аффективное притяжение к нему младенца и преддошкольника. Исследования показали, что оптическое отдаление предмета означает также психическое отдаление, пропорциональное расстоянию младенца от предмета; происходит ослабление и аффективного притяжения к предмету. Вместе с пространственным удалением контакт между младенцем и целью прерывается. Мир на расстоянии как бы не существует для него. Его цели и в физическом смысле лежат на расстоянии непосредственной близости.

Приводимые Фаянс данные показывают, что у младенцев в 75% случаев аффект к предмету оказывается значительно сильнее, если предмет расположен близко. Только в 25% случаев удаление предмета не вызывает заметных изменений аффекта, и никогда не наблюдается усиления аффекта вместе с удалением предмета. У ребенка раннего возраста в 10% случаев наблюдается усиление аффекта при удалении предмета; в 85% аффект не обнаруживает никаких изменений в зависимости от близости или удаленности предмета, и только в 5% аффект к близкому предмету оказывается сильнее, чем к удаленному. Это объясняется, конечно, узкими пределами жизненного пространства младенца.

Наблюдение Фаянс нуждается, однако, в двух дополнениях. Если обратиться к развитию хватания, легко заметить, что сначала ребенок хватает предмет, прикасающийся к его руке. В более позднем возрасте ребенок хватает предмет даже в том случае, когда он отдален. Вместо прежнего и непосредственно действующего раздражителя теперь уже специфическую реакцию вызывает восприятие самого предмета. Ш. Бюлер справедливо ставит этот факт в связь с тем, что ребенок развивает новое отношение к предмету на расстоянии благодаря тому, что все его потребности удовлетворяются взрослыми, благодаря возросшему социальному общению.

Таким образом, мы видим, что социальное развитие ребенка сказывается не только в прямом и непосредственном возрастании его социальных проявлений, но и в изменении и усложнении его отношения к вещам, в первую очередь к миру на расстоянии. Удаленный предмет вызывает теперь уже аффективную потребность достать его (несмотря на то что он находится вне сферы досягаемости), потому что предмет включен в социальную ситуацию хватания через других.

Подтверждение этому мы находим в другом фактическом наблюдении, которым мы хотели дополнить приведенные выше данные. Мы видели, что младенец ставит себе только физически близкие цели и оптическое удаление предмета равносильно для ребенка психическому отдалению и исчезновению аффективного побуждения, влекущего его к предмету. Это отличает младенца от маленького ребенка. Второе, более важное отличие в том, что при удалении предмета и невозможности его достать для ребенка раннего возраста ситуация легко изменяется: предметная ситуация между ребенком и целью превращается в личную социальную ситуацию между ним и экспериментатором. Для ребенка раннего возраста социальное и предметное в ситуации уже достаточно дифференцированы. Поэтому мы наблюдаем у него следующее любопытное явление: при неуспехе и невозможности достать цель предметная ситуация превращается в социальную.

Для младенца это еще невозможно. Для младенца социальная и предметная ситуации еще не расчленены. Когда предмет отдаляется, у младенца, как мы видели, в большинстве случаев исчезает аффективное притяжение. Но когда младенец уже перестает тянуться к отдаленному предмету, очень легко можно возобновить его попытки и снова вызвать живой аффект и живое обращение к предмету, если взрослый поместится в непосредственной близости от цели. Замечательно, что возобновленные попытки достать предмет направлены не к взрослому, а к самой цели. Это новое обращение к предмету проявляется в одинаковой степени при близости и отдаленности цели. Можно думать, говорит экспериментатор, что приближение взрослого к предмету означает для ребенка новую надежду или что простая пространственная близость взрослого значительно усиливает интенсивность поля вокруг цели.

Ребенок раннего возраста так же или даже еще сильнее реагирует на человека в ситуации собственной беспомощности, но его реакция носит дифференцированный характер. При невозможности самому достать предмет он обращается уже не к цели, которая остается недостижимой, а к руководителю опыта. Совершенно иначе реагирует младенец. Он продолжает обращаться по-прежнему к недостижимой цели, хотя в предметной ситуации ничего не изменилось.

Трудно представить себе более яркое экспериментальное доказательство того, что, во-первых, центром всякой предметной ситуации для младенца является другой человек, изменяющий ее

значение и смысл, и, во-вторых, что отношение к предмету и отношение к человеку еще не расчленены у младенца. Сам по себе предмет по мере отдаления его от ребенка теряет аффективную притягательную силу, но эта сила оживает с прежней интенсивностью, как только рядом с предметом, в непосредственной близости от него, в одном оптическом поле с ним появляется человек. Из ряда опытов известно влияние структуры оптического поля на восприятие предмета животным и младенцем. Известно, что воспринимаемый предмет меняет для ребенка свои свойства в зависимости от того, в какую структуру этот предмет входит, в зависимости от того, что лежит рядом с ним.

Мы встречаемся здесь с совершенно новым феноменом: в предметной ситуации ничего не изменилось. Ребенок воспринимает предмет столь же отдаленным и недостижимым, как и раньше. Он еще ни в малой мере не сознает, что он должен обратиться к помощи взрослого для того, чтобы завладеть недостижимой для него целью. Но аффективное побуждение к предмету, находящемуся на расстоянии, зависит от того, лежит ли этот предмет в том же поле, в котором ребенок воспринимает и человека, или нет. Предмет возле человека, даже недостижимый и находящийся в отдалении, обладает такой же аффективной побуждающей силой, как и предмет, находящийся в непосредственной близости от ребенка и достижимый с помощью собственных усилий. Нельзя яснее, чем в опытах Фаянс, показать: отношение к внешнему миру для ребенка целиком определяется отношением через другого человека и в психологической ситуации младенца еще слиты ее предметное и социальное содержание.

Оба соображения: 1) незнание ребенком собственного тела и 2) зависимость его аффективного притяжения к вещам от возможности совместного переживания ситуации с другим человеком – целиком и полностью подтверждают господство «пра-мы» в сознании младенца. Первое из них с негативной стороны прямым и непосредственным образом свидетельствует, что у ребенка еще нет сознания даже своего физического «я». Второе с позитивной стороны указывает на то, что самое простое аффективное желание возгорается у ребенка не иначе, как при соприкосновении предмета с другим человеком не иначе, как при условии психической общности, не иначе, как в условиях сознания «пра-мы».

Обычно ход социального развития ребенка рисуют в обратном виде. Младенца представляют как чисто биологическое существо, не знающее ничего, кроме себя, целиком погруженное в мир соб-

ственных внутренних переживаний, не способное ни к какому контакту с окружающими. Только медленно и постепенно младенец **{308}** становится общественным существом, социализируя свои желания, мысли и поступки. Это представление ложно. Согласно ему, неразвитая психика ребенка максимально изолирована, минимально способна к социальному отношению, к среде и реагирует только на примитивнейшие раздражения внешнего мира.

Все, что нам известно о психике младенца, заставляет категорически отвергнуть такое представление. Психика младенца с первого момента его жизни включена в общее бытие с другими людьми. Ребенок первоначально реагирует не на отдельные ощущения, но на окружающих людей. Ребенок различно реагирует на громкий звук, как и на температурные раздражения или укол. Уже в эту пору ребенок дифференцированно реагирует на различную аффективную окраску человеческого голоса, на изменения в выражении лица. Громкий звук, если рассматривать его чисто энергетически, гораздо внушительнее, чем человеческий голос, и все-таки ребенок вначале как бы глух по отношению к простым и сильным раздражениям, но реагирует осмысленно и дифференцированно на гораздо более слабые и труднее воспринимаемые раздражения, исходящие от окружающих его людей. Ребенок первоначально реагирует не на раздражения как таковые, а на выражение лица живых людей, сталкивающихся с ним. На первых стадиях психического развития дети оказывают предпочтение тем впечатлениям, которые относятся к их психической связи с живыми людьми. Ребенок находится не столько в контакте с миром безжизненных внешних раздражений, сколько сквозь и через него в гораздо более внутренней, хотя и примитивной общности с окружающими его личностями.

В. Петере прекрасно определяет своеобразие переживаний, свойственных этой стадии. Он говорит, что ребенок воспринимает мир не в его объективной категориальности, как нечто отдельное от его «я», но первоначально знает только своего рода «мы», внутри которого «я» и другой образуют единую связную структуру и как бы взаимно поддерживают друг друга. И так как ребенок вначале не знает своего «я», он, по выражению Ф. Шиллера, объективно говоря, больше живет в другом, чем в самом себе. Но, и это самое важное, в другом ребенок именно живет так, как мы живем в нашем «я». Даже в более позднем возрасте остаются у ребенка следы этой недостаточной выделенности своей личности из социального целого и из окружающего мира. К обсуждению этого мы еще вернемся при рассмотрении теорий младенческого возраста.

В. Петере, думается нам, совершенно правильно объясняет подражание в младенческом возрасте и в раннем детстве из этого первоначального своеобразного сознания психической общности. Ребенок гораздо раньше способен к истинному подражанию, чем к повторению движений, возникающих чисто ассоциативным путем. Общность как психический факт есть внутренняя мотивация, подражательное действие со стороны ребенка. Он сливается в своей деятельности непосредственно с тем, кому он подражает.

Ребенок никогда не подражает движениям мертвых предметов, например качанию маятника. Очевидно, его подражательные действия возникают только тогда, когда имеется налицо персональная общность между младенцем и тем, кому он подражает. Вот почему подражание так мало развито у животных и так тесно связано с пониманием и с интеллектуальными процессами.

Можно допустить вместе с Петерсом образное сравнение активности ребенка, стоящего на этой стадии развития сознания, с любимой маленькими детьми игрой в мяч: при игре в мяч мы имеем полное слияние «я» и «ты» в едином действии внутреннего «мы».

Действительно, подражание должно быть отнесено, по-видимому, к числу специфически человеческих особенностей. Уже исследования В. Келера показали, что подражание обезьяны ограничено узкими пределами ее собственных интеллектуальных возможностей. Подражание сложному, разумному и целесообразному действию никогда не удается без понимания структуры ситуации. Таким образом, шимпанзе может подражать только таким действиям, которые лежат в зоне его собственных интеллектуальных возможностей. Все исследования подражания у обезьян показывают, что обезьяны плохо «обезьянничают». У них не только не наблюдается прославленного в баснях чрезмерного стремления к подражательности, но самые возможности подражания даже у высших обезьян неизмеримо уже, чем у человека. Подражание животного принципиально отличается тем, что ограничено зоной его собственных возможностей. Поэтому животное не может научиться ничему новому с помощью подражания. У ребенка, наоборот, с помощью подражания возникает новое, никогда не бывшее прежде в его опыте поведение.

Выяснив основное новообразование младенчества, мы можем перейти к сжатому и конспективному рассмотрению основных теорий этого возраста.

Выготский Л.С.

КРИЗИС ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ[6]

Эмпирическое содержание кризиса первого года жизни чрезвычайно просто и легко. Он был изучен раньше всех остальных критических возрастов, но его кризисный характер не был подчеркнут. Речь идет о ходьбе, о таком периоде, когда о ребенке нельзя сказать, ходящий он или неходящий, о самом становлении ходьбы, когда, употребляя высоко диалектическую формулу, о становлении этой ходьбы можно говорить как о единстве бытия и небытия, т. е. когда она есть и ее нет. Всякий знает, что редкий ребенок начинает ходить сразу, хотя есть и такие дети. Более тщательное изучение такого ребенка, который сразу начинает ходить, показало, что обычно в этом случае мы имеем дело с латентным периодом возникновения и становления и относительно поздним выявлением ходьбы. Но зачастую и после начала ходьбы наблюдается потеря ее. Это указывает, что полного созревания ходьбы еще не произошло.

Ребенок в раннем детстве–уже ходящий: плохо, с трудом, но все же ребенок, для которого ходьба стала основной формой передвижения в пространстве.

Самое становление ходьбы и есть первый момент в содержании данного кризиса.

---

[6] Стенограмма лекции, прочитанной Л. С. Выготским в Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена в 1933/34 учебном году. Из архива семья автора. Публикуется впервые. В стенограмме отражена устная речь автора. Лекции Выготского отличались особой смысловой выразительностью. Они были лишены всякой внешней эффектности, но богаты интонационно. Вместе с тем они носили характер рассуждения вслух и содержали различные гипотезы. Выготский часто излагал в лекциях то, над чем он в это время думал. Этот курс был проблемным курсом, а не систематическим изложением всех вопросов детской психологии. В лекциях освещались вопросы, которые их автор считал узловыми. В период чтения лекций под руководством Выготского Т. Е. Конникова вела исследование начального этапа развития речи. Исследование закончено после смерти руководителя (см.: Т. Е. Конникова, 1947). Некоторые примеры, приведенные в лекции, взяты из исследования Конниковой. Интересные материалы по возникновению первых слов у ребенка содержатся и в статье ученицы Выготского — Ф. И. Фрадкиной «Возникновение речи у ребенка» (1955). Важные материалы к характеристике автономной речи у близнецов, условий задержки речи на этой стадии развития и преодоления такой задержки даны в кн.: А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. Речь и развитие психических процессов у ребенка. М., 1956.

Второй момент относится к речи. Здесь опять мы имеем такой процесс в развитии, когда нельзя сказать, является ли ребенок говорящим или нет, когда речь и есть и ее еще нет. Этот процесс тоже не совершается в один день, хотя описывают случаи, когда ребенок сразу заговорил. И тут перед нами латентный период становления речи, который длится примерно 3 мес.

Третий момент–со стороны аффектов и воли. Э. Кречмер назвал их гипобулическими реакциями. Под этим имеется в виду, что в связи с кризисом у ребенка возникают первые акты протеста, оппозиции, противопоставления себя другим, «невоздержания», на языке семейного авторитарного воспитания. Эти явления Кречмер и предложил назвать гипобулическими в том смысле, что они, относясь к волевой реакции, представляют качественно совершенно другую ступень в развитии волевых действий и не дифференцированы по воле и аффекту.

Такие реакции ребенка в кризисном возрасте иногда выявляются с очень большой силой и остротой, особенно при неправильном воспитании, и приобретают характер форменных гипобулических припадков, описание которых связано с учением о трудном детстве. Обычно ребенок, которому в чем-нибудь отказано или которого не поняли, обнаруживает резкое нарастание аффекта, заканчивающегося часто тем, что ребенок ложится на пол, начинает неистово кричать, отказывается ходить, если он ходит, бьет ногами об пол, но ни потери сознания, ни слюноистечения, ни энурезиса, ни других признаков, характеризующих эпилептические припадки, не бывает. Это только тенденция (которая и делает реакцию гипобулической), иногда направленная против известных запретов, отказов и т. д. и выражающаяся, как ее обычно описывают, в некоторой регрессии поведения; ребенок как бы возвращается к более раннему периоду (когда он бросается на пол, барахтается, отказывается ходить и т. д.), но использует он это, конечно, совершенно иначе.

Вот три основных момента, которые обычно описывают как содержание кризиса первого года жизни.

Мы подойдем к этому кризису прежде всего со стороны речи, оставив в стороне два других момента. Я выбираю речь ввиду того, что, по-видимому, она больше всего связана с возникновением детского сознания и с социальными отношениями ребенка.

Первый вопрос касается процесса рождения речи. Как происходит рождение самой речи? Здесь мы имеем две или три проти-

воположные, взаимоисключающие друг друга точки зрения, или теории.

Первая из них – теория постепенного возникновения речи на ассоциативной основе. В некоторой степени эта теория уже умершая, воевать с ней – значит воевать с покойником, что имеет только исторический интерес. Следует, однако, о ней упомянуть, поскольку, как это всегда бывает, теории умирают, но оставляют в наследство некоторые выводы, которые, как дети, переживают своих родителей. Некоторые последователи указанной теории до сих пор тормозят учение о развитии детской речи, и без преодоления их ошибок нельзя правильно подойти к этому вопросу.

Ассоциативная теория представляет дело чрезвычайно прямолинейно и ясно: связь между словом и его значением есть простая ассоциативная связь между двумя членами. Ребенок видит предмет, например часы, слышит комплекс звуков «ч-а-с-ы», между тем и другим у него устанавливается известная связь, достаточная для того, чтобы, услышав слово «часы», ребенок вспомнил предмет, который связан с этими звуками. По образному выражению одного из учеников Г. Эббингауза, слово так же напоминает по ассоциативной связи свое значение, как пальто напоминает его владельца. Мы видим шляпу, мы знаем, что эта шляпа такого-то, и эта шляпа напоминает нам человека.

С этой точки зрения, следовательно, снимаются все проблемы. Во-первых, само по себе отношение между значением слова и словом рисуется как некоторое в высшей степени элементарное и простое. Во-вторых, исключается всякая возможность дальнейшего развития детской речи: если образовалась ассоциативная" зависимость, то она дальше может уточняться, обогащаться, на месте одной зависимости могут быть 20, но сама ассоциативная связь развитию в собственном смысле слова не подлежит, если под развитием понимать процесс, при котором на следующей ступени возникает нечто новое, чего прежде не было. С этой точки зрения, развитие детской речи сводится исключительно к развитию словаря, т. е. к количественному увеличению, обогащению и уточнению ассоциативных связей, но развитие в собственном смысле этого слова отрицается вовсе.

Очень ясно формулирует это положение тот же ученик Эббингауза, когда говорит, что смысл детских слов приобретается раз и навсегда. Это тот капитал, который на всем протяжении жизни не подвергается изменению, не подвергается развитию, т. е. ребенок приобретает знания, развивается, а слово на протяжении детского

развития остается неизменным. С этой точки зрения снимается и вопрос о появлении детской речи, ибо, с одной стороны, все сводится к медленному накоплению артикуляционных и фонационных движений, а с другой – к сохранению связей между предметом и обозначающим этот предмет словом.

Ассоциативная точка зрения давным-давно умерла и похоронена, и сейчас даже было бы бесполезно ее критиковать: ее неприемлемость настолько ясна, что на этом можно не останавливаться. Но, хотя она в целом давно похоронена, тем не менее представление, будто значение слова приобретается ***раз и навсегда,*** будто это единственное достояние ребенка, сохранилось и в последующих теориях. Мне кажется, что с рассмотрения этого и надо начать, чтобы построить правильную теорию детской речи. Исследования, шедшие за ассоциативной теорией, вопрос о развитии значений слов исключили из поля зрения. Они приняли на веру ассоциативную теорию, но понимали, что ассоциативная психология неправильно объясняет механизм возникновения словесных обозначений, и ставили себе задачу объяснить возникновение слов, но способом, который удовлетворял бы требованию *раз и навсегда.* Далее исторически идет вторая группа теорий, типичный представитель ее – В. Штерн.

Согласно теории Штерна, первое слово является фундаментальным шагом в детском развитии. Этот шаг тоже остается раз и навсегда. Однако он заключается не в простой ассоциативной связи между звуком и предметом, потому что такая ассоциативная связь есть и у животных (очень легко научить собаку поворачивать глаза и смотреть на предмет, который вы будете называть). Существенно, говорит Штерн, во-первых, что ребенок делает величайшее открытие в своей жизни: он узнает, что всякая вещь имеет свое имя, или (вторая формулировка того же самого закона) ребенок открывает связь между знаком и значением, т. е. открывает символизирующую функцию речи, то, что всякую вещь можно обозначить в знаке, в символе.

Эта точка зрения была очень плодотворна для фактических исследований, она открыла факты, которых не могла открыть ассоциативная теория. Она указала, что медленного и постепенного накопления ассоциативных связей в развитии речи не происходит, но вслед за открытием происходит скачкообразный рост детского словаря.

Второй симптом, на который указывает Штерн, – переход ребенка от пассивного к активному увеличению словаря. Никто нико-

гда не видел животного, научившегося понимать человеческие слова и спросившего бы название предмета, который не был назван. Для ребенка, говорит Штерн, характерно, что он знает столько слов, сколько ему было дано, а потом начинает спрашивать о названиях предметов, т. е. ведет себя так, как будто он понял: каждая вещь должна как-то называться. Штерн считает, что это детское открытие должно быть названо первым общим понятием ребенка.

Наконец, третий симптом заключается в следующем: у ребенка возникают первые вопросы о названии, т. е. активное увеличение словаря приводит к тому, что ребенок о всякой новой вещи спрашивает: «Что это?» По сути все три симптома принадлежат раннему детству, но вытекают из того открытия, о котором говорит Штерн.

Что говорит в пользу теории Штерна?

Во-первых, за нее говорят три указанных капитальной важности симптома, которые всегда позволяют узнать, произошел фундаментальный перелом в развитии речи ребенка или нет. Во-вторых, эта теория более глубоко освещает с точки зрения специфических особенностей человеческого мышления акт образования первого детского осмысленного слова, т. е. отрицает ассоциативный характер связи между знаком и значением. В-третьих, изменение в развитии речи, которое происходит, носит как бы катастрофический, почти мгновенный характер.

Таким образом, есть ряд данных, которые говорят, что штерновская теория нащупала что-то реальное, действительно происходящее в жизни ребенка. Но против теории говорит то, что она совершенно неверно толкует указанные моменты. Мне пришлось высказать эти мои соображения самому Штерну. В ответ я услышал, что ряд мыслей его самого волновал еще со времени создания теории, т. е. со времени написания книги „Die Kindersprache" («Детская речь»). Часть возражений высказана и другими критиками. Поэтому Штерн работает над изменением своей теории, но не в том направлении, которое намечалось в моих возражениях, а в другом, о котором я скажу позже. Следы этой ревизии мы находим в последних работах Штерна.

Что говорит против этой теории? По-моему, некоторые факты капитального значения, которые надо назвать, чтобы расчистить почву для правильного решения вопроса.

Во-первых, невероятно, чтобы ребенок в 1 год или в 1 год 3 мес. был настолько интеллектуально развит и сам мог бы сделать

такое фундаментальное открытие о связи знака и значения, образовать для себя первое общее понятие, чтобы он был таким теоретиком, который способен сделать величайшее обобщение, что всякая вещь имеет свое имя. То, что утверждает Штерн, есть сущность речи. Ведь для нас, взрослых, смысл речи заключается в том, что всякая вещь имеет свое имя. Трудно допустить, что ребенок $1^1/_2$ лет открывает смысл речи. Это так не вяжется с интеллектуальным уровнем развития ребенка, который даже механизм спичечной коробки не может открыть, это так противоречит синкретическому мышлению ребенка!

В. Штерн признает это возражение самым верным.

Во-вторых, экспериментальные исследования показывают: не только ребенок в $1^1/_2$ года не делает открытия о логической природе речи, но даже школьник еще не вполне понимает, что значит слово, не отдает себе отчета в том, что значит связь между предметом и словом, а многие взрослые люди, особенно отсталые в культурном развитии, и до конца жизни не осознают этого.

Как показали исследования Ж. Пиаже, А. Валлона и других, ребенок подчас и в школьном возрасте имеет тенденцию не понимать условности речи, а ***рассматривать имя вещи как некоторый ее атрибут***. Например, когда вы спросите ребенка 3 лет, почему корова называется коровой, он вам ответит: «Потому что она имеет рога» или: «Потому что она дает молоко», т. е. ребенок на вопрос о причине названия никогда не скажет, что это просто имя, что люди придумали такое условное обозначение. Он всегда будет искать объяснение для имени в свойствах самой вещи: селедка называется селедкой потому, что она соленая, или потому, что плавает в море; корова называется коровой потому, что дает молоко, а теленок называется теленком, потому что он еще маленький и молока не дает.

Было произведено тестирование детей дошкольного возраста. Называли ряд предметов и спрашивали, почему эти предметы так называются: по признаку звука, условно и т. д. Предметы так называются, потому что это отвечает их свойствам, – таков был смысл ответов. Ребенок раннего возраста всегда опирается на свойства вещей. Это дало повод Валлону первому сказать, что ребенок и позже не понимает этой условности, а сохраняет представление о слове как об одном из атрибутов вещи, об одном из свойств вещи.

За ним Пиаже и другие авторы показали то же самое.

А. Валлон вспоминает известный гумбольдтовский лингвистический анекдот (между прочим, в последнюю империалистическую

войну аналогичные факты были опубликованы лингвистами разных стран). В гумбольдтовском анекдоте русский солдат рассуждает, почему вода по-немецки называется Wasser (вассер), а по-французски так-то, а по-английски так-то. «Но ведь вода вода и есть, а не Wasser». Солдат считает, что наш язык правильный, а все остальные называют воду неправильно. Это для В. Гумбольдта (и мне так тоже кажется) основательный признак, симптом следующего: само по себе название вещи так тесно срастается с ней, что трудно даже представить, что это название может быть другим.

Следовательно, и экспериментальные работы показывают, что такого «открытия» ребенок в этом возрасте не делает.

Не буду излагать всех возражений против штерновской теории, отмечу только, что экспериментальный анализ первых детских вопросов показал: ребенок никогда не спрашивает о названии, но спрашивает о назначении или смысле вещей.

Самый главный недостаток теории Штерна, по-моему, допущенная в ней известная логическая ошибка, которая получила название в логике «petitio principii». Грубо это можно перевести «задом наперед» или «телега впряжена впереди лошади». Ведь суть дела заключается в следующем: вместо того чтобы сказать, каким образом возникает у ребенка общее понятие о речи, допускается, что оно с самого начала выводится ребенком. Это такая же ошибка, как та, когда думали, что язык возник из взаимного договора, что люди жили врозь, никогда не могли сговориться, а потом собрались вместе и условились: «Давайте это называть так, а это так». В чем недостаток этой теории? Она предполагает, что значение языка существовало до языка, что представление о языке и выгодах, которые он дает, существовало до возникновения языка.

То же самое делает и Штерн. Вместо того чтобы объяснить, как возникает у ребенка понимание связи между знаком и значением, как это понимание на разных ступенях жизни различно, он допускает: вначале делается открытие, т. е. ребенок, не владеющий речью, уже владеет понятием, что такое речь. По этой теории, речь вытекает из понятия о ней, в то время как реальный ход развития заключается в том, что в' процессе речи ребенок вырабатывает о ней известное представление.

Наконец, точка зрения Штерна совершенно исключает вопрос о развитии детской речи, ее смысловой стороны, ибо если в $1^1/_3$ года я сделал открытие, величайшее в своей жизни, то мне затем ничего не остается, как только делать выводы, которые мне нужны.

К. Бюлер в пародийной статье очень хорошо сказал, что Штерн изображает ребенка и его речевое развитие в виде рантье, который приобретает капитал, а потом стрижет купоны.

В зависимости от этого Штерн приходит к тем положениям, которые находятся в вопиющем противоречии со всеми данными фактических исследований. Как известно, основная идея монографии Штерна „Die Kindersprache" заключается в том, что речевое развитие в 5 лет уже заканчивается, а дальше происходят только небольшие изменения, в то время как современные исследования показывают: ряд новых понятий становится возможным только в школьном возрасте. Мне кажется, что в штерновской концепции основной порок заключается в попытке отодвинуть самое важное в развитии к началу. Центральная идея Штерна именно в этом: все развивается, как лист из почки. На этом пути Штерн вступает в **{323}** персоналистику[7]. Поэтому у него и наблюдается тенденция отодвинуть развитие к самому началу, т. е. выдвижение на первое место начальных стадий развития и утверждение их господствующего значения. Это есть и у других авторов – у К. Бюлера, А. Гезелла, которые утверждают, что в сущности все детское развитие вращается вокруг первых лет жизни.

Все это заставляет нас не принимать точку зрения Штерна. Надо сказать, что она в настоящее время в психологии уже оставлена. Вместо нее мы имеем ряд новых точек зрения. На них я остановлюсь коротко.

Бюлеровская точка зрения. То, что Штерн считает мгновенным открытием, является результатом микроскопического движения, нарастающего изо дня в день и растянутого на протяжении нескольких месяцев, т. е. здесь есть попытка показать, что это открытие молекулярной формации. Бюлер аргументирует свою теорию наблюдениями над глухонемыми детьми в венских школах.

Точка зрения А. Валлона. Ребенок действительно делает открытие в этом возрасте. Случайно или нет – другой вопрос. Валлон также склонен признавать такую «эврика» в детском сознании. Валлон считает, что ребенок делает открытие не случайно. Однако он открывает не общее понятие и правило, что всякая вещь имеет свое название, а только способ обращения с вещами. Если ребенок обнаружил, что некоторые вещи можно открывать (например, вы ему открыли крышку коробочки), он будет стараться открывать

[7] Речь идет о персоналистической теории, развивавшейся Штерном (т. 2, с. 80—89, 484).

все предметы, даже те, у которых нет крышки. Вся история развития речи основана на том, полагает Валлон, что ребенку открыли возможность наименования вещи, что вещь можно называть. Это как бы новая деятельность с вещами, и, так как ребенок открыл ее в отношении одной вещи, он затем переносит ее и в отношении ряда других вещей. Таким образом, для Валлона ребенок открывает не логический смысл, не связь между знаком и значением, а новый способ игры с вещами, новый способ обращения с ними.

С точки зрения К. Коффки и всей структурной психологии, это первое открытие ребенка представляется в виде структурного акта. Ребенок открывает своеобразную структуру «вещь–имя» подобно тому, как обезьяна открывает функцию палки в той ситуации, когда плод лежит далеко и не может быть получен иначе, как с помощью палки. Сейчас теория Коффки слилась с теорией Валлона.

Теории Бюлера, Коффки, Валлона более соответствуют фактам, чем теория Штерна, потому что они выросли из критики этой теории, но все они заключают в себе штерновский порок, который получен из ассоциативной теории, т. е. предположение, что все здесь происходит раз и навсегда: ребенок открывает структуру, способ обращения с вещами, он открывает то, что в отношении значения этих слов не подлежит изменению и развитию.

Таким образом, хотя эти теории смягчают интеллектуализм штерновской теории, идут против его самого главного идеалистического тезиса – выведения речи из понятия об этой речи, они в отношении происхождения речи столь же порочны, как штерновская теория, ибо допускают неизменность в возникновении и развитии детских слов. Попробуем в коротких словах показать самое существенное в современном учении о моменте рождения речи с тем, чтобы наметить тем самым и центральные точки кризиса первого года.

Начну с фактов. Кто внимательно наблюдает рождение детской речи, тот не может пройти мимо очень важного периода в ее развитии, который стал предметом пристального внимания в последнее десятилетие и еще мало освещен в учебниках. Между тем он имеет очень большое значение для понимания развития речи ребенка.

До сих пор мы говорили о двух периодах развития детской речи. Мы пытались установить, что еще в младенческом возрасте, когда у ребенка нет языка в собственном смысле слова, сама социальная ситуация развития приводит к возникновению у ребенка очень большой, сложной и многообразной потребности в общении

со взрослыми. Из-за того, что младенец сам не ходит, не может приблизить и отдалить от себя предмет, он должен действовать через других. Ни один из детских возрастов не требует такого огромного числа форм сотрудничества, самого элементарного, как младенческий. Действия через других – основная форма деятельности ребенка. Этот возраст характеризуется тем, что ребенок лишен самого основного средства общения – речи. В этом и заключается чрезвычайно своеобразное противоречие в развитии младенца. Ребенок создает ряд суррогатов речи. Мы уже останавливались на жестах, которые возникают у ребенка и приводят к такому, с точки зрения развития речи, важному жесту, как указательный. Таким образом, устанавливается общение с окружающими.

Мы указывали ряд форм, замещающих речь, т. е. средств общения, которые, не будучи речевыми средствами, являются какой-то подготовительной ступенью для развития речи. Затем мы говорили о развитии речи в раннем детстве, когда ребенок усваивает в основном язык взрослых. Между первым периодом, его называют безъязычным в развитии ребенка, и вторым, когда у ребенка складываются основные знания родного языка, существует период развития, который В. Элиасберг предложил назвать автономной детской речью (W. Eliasberg, 1928). Элиасберг говорит, что ребенок раньше, чем начинает говорить на нашем языке, заставляет нас говорить на своем языке. Этот период и помогает нам понять, каким образом решается переход от безъязычного периода, когда ребенок только лепечет, к тому периоду, когда ребенок овладевает речью в собственном смысле слова. Переход от безъязычного к языковому периоду развития и совершается посредством автономной детской речи.

Что это за период? Для того чтобы лучше ответить на вопрос, **{325}** надо в коротких словах выяснить историю этого вопроса, историю введения этого понятия в науку.

Первым, кто описал автономную детскую речь и понял и оценил ее огромное значение, был, как это ни странно, Ч. Дарвин (1881), который прямо не занимался вопросами развития ребенка, но, будучи гениальным наблюдателем, сумел заметить, следя за развитием своего внука, что, прежде чем перейти к языковому периоду, ребенок говорит на своеобразном языке. Своеобразие заключается в том, что, ***во-первых,*** звуковой состав слов, употребляемых ребенком, резко отличается от звукового состава наших слов. Эта речь моторно, т. е. с артикуляционной, с фонети-

ческой стороны, не совпадает с нашей речью. Это обычно такие слова, как «пу-фу», «бо-бо», иногда обломки наших слов. Это слова, которые по внешней, звучащей форме отличаются от слов нашего языка. Иногда они похожи на наши слова, иногда резко с ними расходятся, иногда напоминают наши искаженные слова.

Второе отличие, более существенное и более важное, на которое обратил внимание Дарвин, то, что слова автономной речи ***отличаются от наших слов и по значению.*** Известный пример Дарвина часто цитируется в учебниках. Его внук, однажды увидя утку, плавающую на пруду, подражая ли ее звукам, или названию, данному взрослым, стал называть ее «уа». Эти звуки производились ребенком тогда, когда он у пруда видел утку, плавающую по воде. Затем мальчик стал называть теми же самыми звуками молоко, пролитое на столе, всякую жидкость, вино в стакане, даже молоко в бутылочке, очевидно, перенося это название из-за того, что там была вода, жидкость. Однажды ребенок играл старинными монетами с изображением птиц. Он стал их тоже называть «уа». Наконец, все маленькие круглые блестящие предметы, напоминающие монеты (пуговки, медали), стали называться «уа».

Таким образом, если бы мы записали значения слова «уа» у ребенка, то мы нашли бы какое-то первоначальное значение, от которого происходят все остальные (утка на воде). Это значение почти всегда очень сложно. Оно не расчленено на отдельные качества, как значения отдельных слов, такое значение представляет собой целую картину.

От первоначального значения ребенок переходит к ряду других значений, которые вытекают из отдельных частей картины. От воды так стала называться лужица, всякая жидкость, впоследствии бутылка. От утки стали называться монеты с изображением орла, а от них–пуговицы, медали и т. д.

Можно привести много примеров значения автономного слова «пу-фу». Оно означает бутылку с йодом, сам йод, бутылку, в которую дуют, чтобы получить свист, папиросу, из которой пускают дым, табак, процесс тушения, потому что там тоже надо дуть, и т. д. Слово, его значение охватывает целый комплекс вещей, которые у нас никак не обозначаются одним словом. Эти слова со стороны значений не совпадают с нашими словами, ни одно из них не может быть полностью переведено на наш язык.

С автономной речью никогда не происходит так, что ребенок умеет сказать ***йод, бутылка, папироса,*** что он умеет не только сказать и различить постоянные свойства предметов (йода, бутыл-

ки и т. д.), но только из каприза продолжает говорить «пу-фу». На самом деле ребенку недоступны и наши слова, и наши понятия.

Мы еще вернемся к анализу детских значений. Сейчас ограничимся установлением этого факта. Всякий сейчас согласится, что значение такого слова построено иначе, чем у нас.

Таким образом, мы нашли две черты, которые выделяют автономную детскую речь из общего хода развития языка ребенка. Первое отличие – ***фонетическое*** строение речи, второе – ***смысловая сторона*** детской речи.

Отсюда вытекает третья особенность автономной детской речи, которую по достоинству оценил Дарвин; если эта речь в звуковом и смысловом отношениях отличается от нашей, то и общение с помощью такой речи должно резко отличаться от общения с помощью нашей речи. Общение возможно только между ребенком и теми людьми, которые понимают значение его слов. Не правда ли, мы. с вами, не зная всей истории слова «уа», не поняли бы, что оно означало у внука Дарвина.

Это не есть общение, которое принципиально возможно со всеми людьми, как с помощью наших слов. Общение возможно только с людьми, посвященными в шифр детской речи. Поэтому немецкие авторы долго называли этот язык презрительно Armensprache, т. е. языком кормилиц, нянек, который, как думали исследователи, искусственно создается взрослыми для детей и отличается тем, что он понятен только людям, воспитывающим данного ребенка.

Взрослые, стараясь приспособиться к детскому языку, действительно допускают искажения обычных слов, к которым приучают ребенка. Когда няня говорит ребенку «бо-бо» вместо «больно», то, конечно, мы имеем дело с искажением речи, которое допускают взрослые в общении с ребенком. В отношении детей более позднего возраста мы всегда допускаем другую ошибку: так как, с нашей точки зрения, ребенок маленький, то нам кажется, что и все вещи ему должны казаться маленькими. Поэтому ребенку младшего возраста мы говорим «домик», указывая на небоскреб, «лошадка», указывая на большую лошадь, упуская из виду, что большой дом и большая лошадь должны казаться маленькому ребенку громадными и что правильно было бы сказать «домище» и «лошадища». Такие искажения действительно имеют место, но было бы неправильно сказать, что весь автономный детский язык есть язык кормилиц и нянек. Факт, что раньше, чем овладеть нашей артикуляцией и фонетикой, ребенок овладевает какими-то

рудиментами слов и рудиментами значений, не совпадающими с нашими.

Если даже мы были бы посвящены в значения детских слов, то понять ребенка можно не иначе, как в какой-нибудь конкретной ситуации. Если ребенок скажет «уа», то это может быть пуговица, молоко, утка на воде, монета. Вы не знаете, что он имеет в виду. Если на прогулке в саду ребенок кричит «уа» и тянется вперед, это значит: он хочет, чтобы его поднесли к пруду. Если же он в комнате говорит «уа», то значит, что он хочет играть пуговицами.

Общение с детьми в этот период возможно только в конкретной ситуации. Слово может быть употреблено в общении только тогда, когда предмет находится перед глазами. Если предмет перед глазами, то и слово становится понятным.

Мы видим, что трудности понимания очень велики. По моим представлениям, ***одна из самых нужных гипотез та, которая доказывает, что все гипобулические проявления ребенка вытекают из трудностей взаимного понимания.***

Значит, мы нашли и третью особенность автономной речи: она допускает общение, но в иных формах и иного характера, чем то общение, которое становится возможным для ребенка позже. Наконец, последняя, четвертая из основных отличительных особенностей автономного языка заключается в том, что возможная связь между отдельными словами также чрезвычайно своеобразна. Этот язык обычно аграмматичен, не имеет предметного способа соединения отдельных слов и значений в связную речь (у нас это осуществляется при помощи синтаксиса и этимологии). Здесь господствуют совсем другие законы связывания и объединения слов – законы объединения междометий, переходящих друг в друга, напоминающих ряд бессвязных восклицаний, которые мы издаем иногда в сильном аффекте и волнении.

Вот четыре основные особенности, с которыми мы сталкиваемся при изучении автономной детской речи. Я считаю, что они все были более или менее ясно осознаны Дарвином, который первым описал речь своего внука. Несмотря на то что это было сделано Дарвином, по-настоящему его наблюдения не были оценены и поняты. Цитировались многие примеры из его наблюдений, но никто не сумел их обобщить и понять, что дело идет о каком-то своеобразном периоде в развитии детской речи. Поэтому учение об автономной детской речи вслед за появлением дарвинской статьи несколько заглохло, хотя у ряда исследователей при точной записи первых детских слов накапливался большой фактический матери-

ал, характеризовавший автономную речь. Никто не понимал, что дело идет об особом периоде в развитии детской речи.

Изучение этого вопроса оживилось благодаря наблюдениям известного немецкого ученого К. Штумпфа. Он вел наблюдения над собственным ребенком, который развивался очень своеобразно. Сын Штумпфа первые несколько лет (3–4 года) говорил с помощью автономной детской речи, т. е. не так, как обычный ребенок, который объясняется с помощью этой речи только в конце 1-го и на 2-м году жизни. Мальчик понимал язык окружающих людей, но отвечал всегда на своем языке. Так как это был язык развитой (он разрабатывался ребенком несколько лет), он имел сложные законы объединения и построения отдельных слов. Ребенок пользовался своим языком, отказываясь говорить по-немецки до тех пор, пока в один прекрасный день родители, вернувшиеся домой вечером, узнали от няни (или гувернантки), что ребенок вдруг перешел на обычный немецкий язык, оставив автономную речь. Эта история представляет собой исключение, а не правило. Это аномалия детского развития, если на стадии автономной речи ребенок задерживается несколько лет. Но благодаря задержке на несколько лет автономная речь получила пышное развитие и ее законы могли быть изучены с такой полнотой, с какой они не могли бы быть выяснены, если бы период тянулся несколько месяцев, между концом 1-го и третьей четвертью 2-го года, как это бывает обычно при нормальном развитии.

Однако на сообщение Штумпфа смотрели как на курьезный случай. Потребовалось несколько десятилетий научной работы, чтобы заметить два основных факта, которые сейчас составляют основу учения об автономной детской речи.

Первый факт заключается в том, что автономная детская речь представляет собой не редкий случай, не исключение, а правило, закон, который наблюдается в речевом развитии всякого ребенка. Закон можно сформулировать в следующем виде: прежде чем ребенок от безъязычного периода развития переходит к овладению языком взрослых, он обнаруживает в развитии автономную детскую речь. Я уже указал на особенности, отличающие ее. Теперь должно стать понятным название ***автономная,*** не вполне удачное, но более или менее закрепившееся в науке и в современной литературе. Речь называют автономной, потому что она построена как бы по собственным законам, отличным от законов построения настоящей речи. У этой речи другая звуковая система, другая

смысловая сторона, другие формы общения и другие формы связывания. Поэтому она и получила название автономной.

Таким образом, первое положение заключается в том, что автономная детская речь – необходимый период в развитии всякого нормального ребенка.

Второе положение: при многих формах недоразвития речи, при расстройствах речевого развития автономная детская речь выступает очень часто и определяет особенности аномальных форм речевого развития. Например, задержка нередко выражается прежде всего в том, что у ребенка затягивается период автономной речи. Другие речевые расстройства в детском возрасте также приводят к тому, что автономная речь задерживается иногда на несколько лет и все же выполняет основную генетическую функцию, т. е. служит мостом, по которому ребенок переходит от безъязычного периода к языковому. В развитии нормального и аномального ребенка автономная речь играет существенную роль.

Нельзя сказать, что ребенок целиком получает эту речь от нянек или кормилиц, т. е. что это язык кормилиц. Это язык самого ребенка, ибо все значения устанавливаются не кормилицей, а самим ребенком, ибо часто ребенок создает свои «бо-бо» из обломков нормально произносимых слов. Например, мать говорит «стакан» – полное слово, а у ребенка получается «кан» или что-то другое.

Во всяком нормально протекающем детском развитии мы можем наблюдать автономную речь, для которой характерны три момента. ***Первый момент.*** Речь моторно, т. е. с артикуляционной, фонетической стороны, не совпадает с нашей речью. Это обычно такие слова, как «пу-фу», «бо-бо», обломки наших слов; иногда это, как говорят теперь исследователи, напоминает радикальный язык, т. е. язык, в котором существуют только корни, а не оформленные слова. По значению они не совпадают ни с одним нашим словом, ни одно значение этого «пу-фу» или «бо-бо» не может быть полностью переведено на наш язык. Если мы возьмем общеизвестный пример Дарвина, наблюдавшего за внуком, у которого «у-а» раньше обозначало утку, плавающую в воде, а затем жидкость, затем монету с изображением орла, затем пуговицу, затем вообще всякий кругленький предмет, то и здесь увидим то же самое. Есть много примеров того, как детское слово, его смысловое значение, охватывает комплекс вещей, которые у нас не обозначаются одним словом.

Вторая особенность. Значения автономной речи не совпадают со значением наших слов.

Третья особенность. Наряду со своими словами у ребенка существует понимание и наших слов, т. е. ребенок до того, как начинает говорить, понимает ряд слов. Он понимает нами оформленные слова: «встань», «сядь», «хлеб», «молоко», «горячо» и т. д., и это не мешает наличию второй речи. Поэтому Г. Идельбергер и другие склонны думать, что автономная детская речь существует рядом или в известной связи с нашей речью.

Наконец, ***последнее***.

Автономная детская речь и ее значения вырабатываются при активном участии ребенка.

Факт, что в развитии каждого ребенка существует период автономной детской речи. Начало и конец ее знаменуют начало и конец кризиса первого года жизни. О ребенке, имеющем автономную речь, действительно невозможно сказать, есть ли у него речь или нет, потому что у него и нет речи в нашем смысле слова, и нет бессловесного периода, поскольку он все же говорит, т. е. мы имеем дело с тем искомым переходным образованием, которое означает границы кризиса.

Некоторые авторы настолько впали в крайность при критике этой теории, что утверждают: этот язык исключительно создается самим ребенком. В. Элиасберг, например, считает, будто ребенок заставляет говорить с ним на его языке. Но было бы **{330}** неправильным сказать, что это язык самого ребенка. В отдельных случаях это верно, например, когда ребенок К. Штумпфа 5 лет не хотел разговаривать на другом языке, хотя великолепно понимал, что ему говорят. Но этот язык никак не может рассматриваться ни как Ammerisprache, ни как строго автономный[8] язык – он всегда результат взаимодействия ребенка с окружающими людьми.

Ознакомившись с некоторыми основными особенностями автономной детской речи, перейдем к фактам, которые взяты из наблюдений за развитием нормальных и аномальных детей и которые помогут нам представить себе яснее некоторые особенности этого периода, чтобы можно было сделать вывод о развитии детской речи. Приведу примеры из словаря детей (ясельных или домашних) на 2-м году жизни, находящихся на стадии автономной детской речи.

---

[8] Здесь есть как будто бы противоречие. Выготский называет эту стадию развития речи автономной речью, а в лекции говорит, что этот язык не может рассматриваться как автономный. В данном случае Выготский хочет подчеркнуть, что указанная форма языка все же возникает на основе развитого языка взрослых и во взаимодействии с ними.

Нона – 1 год 3 мес. Девочка из ясельной группы. Всего у нее 17 отдельных слов автономной речи. Среди них «кх-х», что означает кошку, мех и все меховые вещи, затем волосы, в частности длинные волосы. Мы имеем дело со словом, которое в фонетическом отношении построено иначе и значение которого, правда, не так богато, как значение «у-а» в примере Дарвина, но которое строится не так, как значения наших слов. Вначале «кх-х» обозначает кошку по звуковому сходству, а затем по сходству ощущения от меха кошки оно переносится на всякий мех, а затем на волосы.

Более интересные сложные образования слова мы наблюдаем у детей, когда автономная речь несколько задержалась или когда мы располагаем дневниками, которые велись долгое время.

Энгелина – 1 год 3 мес. У нее слово «ка» имело 11 значений на всем протяжении его развития. Первоначально (в 11 мес.) это желтый камень, которым девочка играет. Затем так же обозначается яичное мыло, а затем все камни любого цвета и любой формы. Затем до 1 года 1 мес так обозначается каша, потом большие куски сахара, потом все сладкое, кисель, котлетка, катушка, карандаш и мыльница с мылом. Здесь значение распространилось от желтого камня на желтое мыло. Это понятно. Дальше так же называется любой камень, это тоже понятно. Дальше все сладкое, как кисель, может получить это значение, раз сахар так называется. Но карандаш, катушка не стоят ни в каком отношении по сходству признаков к этим предметам. «Ка» в данном случае представляет собой начало слов «карандаш», «катушка» в языке взрослых. Тут звуковое сходство. Ребенок улавливает только начальное **ка.**

Одни предметы входят в состав значения этого слова по одному признаку, другие – по другому. Например, желтое мыло вошло по признаку цвета, кисель – по признаку сладкого, камень – по признаку твердого, а катушка, карандаш – по звуковому сходству. Все эти значения образуют семью предметов, которые обозначаются одним словом «ка». **{331}**

Можно ли понимать это «ка»? Отец этой девочки – физиолог, ведший дневник, пишет, что слово представляло загадку, потому что мучительно трудно было угадать, что ребенок имеет в виду, говоря «ка», и понимание всегда решалось с помощью ***наглядной*** ситуации. Здесь мы видим ясную иллюстрацию ситуационного понимания и невозможность понимания значения слов, когда они оторваны от конкретной ситуации.

Наши слова могут замещать ситуацию, а слова автономной речи не имеют этой функции, а имеют только назначение выделить

в ситуации что-то одно. Они имеют указательную функцию и функцию наименования, но не имеют функции значащей, которая может представлять отсутствующие предметы и значения.

Это положение относится к основным свойствам автономной детской речи. Слова автономной речи имеют индикативную и номинативную функцию, но не имеют сигнификативной функции. Они не обладают еще возможностью замещать отсутствующие предметы, но могут в наглядной ситуации указывать на ее отдельные стороны или части и давать этим частям название. Поэтому с помощью автономной речи ребенок может разговаривать только о том, что он видит, в отличие от использования развитой речи, когда мы можем разговаривать о предметах, не находящихся перед глазами.

Следующее отличие автономной детской речи от нашей – это отношение, существующее между отдельными значениями слов. Для развития детских понятий, детских слов самым существенным является развитие системы отношений общности между значениями отдельных слов. В клинике речи экспериментально-дефектологического института (ЭДИ)[9] был одно время ребенок, который знал слова ***стол, стул, шкаф,*** но не знал слова *мебель*. Между тем для развития детской речи существенным моментом является возникновение отношений между значениями. Слово *мебель* не просто очередное слово в ряду таких слов, как ***стол, шкаф.*** Слово ***мебель*** –высшее понятие, которое включает в себя все предыдущие. Этот самый существенный момент не свойствен автономной детской речи. Признаком, по которому всегда может быть отличена автономная детская речь от речи, перешедшей уже на высшую ступень, является отсутствие отношений общности между отдельными значениями слов.

Что такое отношение общности? Отношениями общности мы будем называть отношения значений таких слов, как, скажем, ***мебель*** и ***стул***. Одно – высшее понятие, а другое – низшее. Отношение ***стол*** и ***стул*** не является отношением соподчинения.

В автономной детской речи отношений общности не существует. По словарю ребенка видно, что его речь состоит из слов, так сказать лежащих рядом друг с другом, а не относящихся друг к другу в виде известной иерархии. Наоборот, более частные значения указываются внутри одного слова, например: «ка» – желтый

[9] Экспериментально-дефектологический институт (ЭДИ) в настоящее время Научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР.

камень и все камни любого цвета, мыльница с мылом **{332}** вообще и специально желтое мыло. Разная степень общности существует внутри значения одного и того же слова, а сами эти слова ни в каком отношении общности друг к другу не стоят.

Если вы возьмете любой словарь автономной речи, вы не найдете там слов, которые бы находились друг к другу в таком отношении, как ***мебель*** и ***стол, стул; цветок*** и ***роза***, т. е. чтобы значения слова были различны по общности и стояли в определенном отношении друг к другу. Получается впечатление, что в автономной детской речи значения слова еще непосредственно отражают тот или иной предмет, ту или иную ситуацию, но не , отражают связи предметов между собой, кроме той ситуационной / связи, которая дана в наглядной картине, составляющей содержание первоначального значения слова в автономной речи. Отсюда вытекает, что значение слова автономной речи не постоянно, а ситуационно. Одно и то же слово сейчас означает одно, а в другой ситуации–другое. Слово «ка» в этом словаре может означать, как мы видели, 11 различных вещей, и в каждой новой ситуации слово будет означать нечто новое. Значение слов не постоянно, а изменчиво в зависимости от конкретной ситуации. Это значение, повторяем, не предметное, а ситуационное. Для нас каждый предмет имеет название, независимо от того, в какой ситуации он находится, а в автономной детской речи предмет носит разное название в зависимости от ситуации.

Возьмем пример из аномального развития. Исследуется один из детей в клинике. Ребенок использует слова: ***зеленина*** – светлые цвета и ***синина*** –темные цвета. Если вы даете ребенку два листа: светло-желтый и темно-желтый, то первый называется ***зеленина***, а второй – ***синина***. Если же вы даете ребенку тот же самый темно-желтый лист и рядом кладете коричневый, то уже желтый получает название ***зеленина***, а коричневый – ***синина***. Один и тот же цвет называется по-разному в зависимости от того, что лежит с ним рядом. Ребенок обозначает светлое и темное, но абсолютного цветового качества для него не существует. Есть сравнительная степень: более светлый, более темный. Значение слова еще лишено предметного постоянства.

Аналогичен пример из наблюдений над сыном Штумпфа, который одни и те же цвета называл по-разному. Зеленое на белом фоне и зеленое на черном фоне имело разное название в зависимости от структуры, на которой цвет воспринимается.

Мальчик Женя – 5 лет 6 мес. – принадлежит к группе детей, которые слышат, но поздно начинают говорить и у которых с трудом развивается самостоятельность. Родители обратились в клинику с жалобой, что у ребенка отсутствует правильная развитая речь и что он плохо понимает речь других. Жалоба на плохое понимание обычно сопровождает детей, которые пользуются автономной речью. В патологии автономная речь по звуковой и смысловой природе отличается от обычной речи и потому представляет большие трудности при общении ребенка с другими детьми и взрослыми. Часто нужен переводчик, который знает значение искаженных слов и может их переводить на наш язык. Примером словаря Жени могут быть слова, значение которых выяснено в разговоре с ним при назывании картинок. *Очки узки* значит ***глазки, кон –лошадь*** и др. В его словах мы видим первые фразы.

Когда автономная речь задерживается у ребенка, который достаточно хорошо понимает речь взрослых, возникает потребность в связной передаче, и ребенок даже в автономной речи становится на путь образования фраз. Но эти ***фразы*** из-за того, что речь лишена синтаксической связанности, мало напоминают наши. Они больше напоминают простое нанизывание слов или искаженные фразы нашего языка: «Ты меня взять» и т. д.

И еще два случая, которые могут служить конкретной иллюстрацией.

Ребенок называет словом ***труа – гулять, уходить на прогулку,*** потом этим обозначаются все принадлежности для гулянья: ботинки, галоши, шапка. Потом ***труа*** обозначает, что молоко выпито, т. е. оно ушло гулять.

Ф. А. Рау[10] рассказывал о девочке, у которой автономная речь была очень развита и обнаруживала особый тип словообразования, существующий в некоторых языках. Например, «ф-ф» – обозначало *огонь,* «динь» – ***предмет, который движется,*** отсюда «фадинь» – ***поезд,*** а ***кошка*** – «тпру-динь». Это сложное словообразование из отдельных корневых слов при автономной детской речи, которая не перерастает вовремя в обычную речь. Мы имеем здесь дело с гиперболическими формами.

У одного мальчика встречаются такие общие категории, как ***насекомые, птицы.*** «Петук» (петух) означает у него наше общее

[10] *Рау Федор Андреевич* (1868—1957) — видный советский сурдопедагог и логопед. Много лет работал в Научно-исследовательском институте дефектологии.

слово ***птица.*** Такие более устойчивые обозначения относятся к признакам богато развитой автономной речи и позволяют думать о хороших возможностях перехода от автономной речи к настоящей.

Хотелось бы еще показать значение автономной детской речи для той или иной ступени развития, на которой находится ребенок, показать, как отражается развитие детской речи на особенностях мышления ребенка, какие особенности его мышления должны вытекать из особенностей автономной речи. Мне кажется, есть несколько таких особенностей, которые очень легко установить после того, как мы выяснили природу автономной детской речи.

Во-первых, как сказано, значение слов в автономной детской речи всегда ситуационно, т. е оно получает свою реализацию, когда вещь, обозначаемая словом, находится перед глазами. Следовательно, на стадии автономной речи не существует еще возможности словесного мышления, оторванного от наглядной ситуации. Как только слово оторвано от наглядной ситуации, оно не может реализовать своего значения. Мыслить с помощью слов вне наглядной ситуации ребенок не может. Следовательно, на стадии автономной детской речи мышление ребенка приобретает какие-то начальные черты словесного речевого мышления, но такого, которое еще не может быть оторвано от наглядного. Связь словесного мышления с наглядным проявилась наиболее резко в том, что в словах возможны только такие отношения, которые отражают непосредственные отношения вещей между собой, когда значения слов автономной речи не находятся в отношении общности друг к другу, т. е. одно значение не имеет отношения к другому значению, как, скажем, *мебель* имеет отношение общности к слову ***стул.***

Во-вторых, как благодаря этому могут соединяться слова между собой? Только так, как соединены предметы перед глазами ребенка. Скажем, ***поезд идет (пот идет).*** Они могут соединяться только таким образом, чтобы отражать связь непосредственных впечатлений. Связи вещей, устанавливаемые с помощью мышления, на этой ступени развития автономной речи еще недоступны для мышления. Поэтому мышление носит еще чрезвычайно несамостоятельный характер. Оно составляет как бы подчиненную часть восприятия ребенка, его ориентировки в окружающем, ряд аффективно-волютивных мыслей, высказываний ребенка, в которых интеллектуальное содержание находится на втором плане.

Что значит аффективно-волютивное содержание детских слов? Это значит: то, что ребенок высказывает в речи, соответствует не нашим суждениям, а, скорее, нашим восклицаниям, с

помощью которых мы передаем аффективную оценку, аффективное отношение, эмоциональную реакцию, волевую тенденцию.

Если мы проанализируем содержание автономной детской речи и ту ступень мышления, которая ей соответствует, то найдем, что, поскольку автономная детская речь передает аффективное содержание, она еще не отчленена от восприятия. Она передает воспринимаемые впечатления, она констатирует, но не сводит, не умозаключает. Она полна волютивных, а не интеллектуальных моментов, связанных с мышлением в собственном смысле слова.

Таким образом, мы считаем, что автономная детская речь не только представляет собой чрезвычайно своеобразный этап в развитии детской речи, но и что этот этап соответствует своеобразному этапу в развитии мышления. В зависимости от того, на какой ступени развития находится речь, мышление обнаруживает определенные особенности. Прежде чем речь ребенка не достигнет известного уровня развития, его мышление также не может перейти за известный предел. Этап, с которым мы сталкиваемся, одинаково характеризует как своеобразный период в развитии речи, так и своеобразный период в развитии детского мышления.

Когда нормальный ребенок переживает период автономной детской речи? Мы говорили, что в кризисе первого года жизни, т. е. в тот переломный период, когда ребенок проделывает путь от младенчества к раннему детству. Начинается это обычно в самом конце первого года, а заканчивается на 2-м году. В кризисе первого года жизни нормальный ребенок использует автономную детскую речь. Ее начало и конец знаменуют начало и конец кризиса первого года жизни.

Значит ли это, что автономную детскую речь мы рассматриваем как центральное новообразование критического возраста? Мне кажется, да. Но эта точка зрения разработана недостаточно, и поэтому надо очень осторожно заключать относительно природы новообразований того или иного критического возраста. Во всяком случае, появление автономной детской речи как переходной формы от бессловесной к словесной представляет собой один из самых важных фактов.

Мы выделяли в кризисе и другие моменты – становление ходьбы, гипобулические и аффективные вспышки ребенка и т. д., но ведь всегда задача заключается не в том, чтобы рядом положить несколько новообразований, а в том, чтобы найти; центральные среди них. Ведь новообразования важно понять с точки зрения

того целого, что происходит в возрасте, что знаменует новый этап в развитии, структуру всех новых изменений.

Можно ли считать, что автономная детская речь просто первая фаза развития речи, принципиально от нее не отличающаяся, и что, следовательно, нет разницы между изучением автономной детской речи и теорией открытия Штерна? Можно ли поставить вопрос так, что автономная речь по своей сущности является нашей речью? Может быть, она совпадает с ней не в построении слов, не в значении, но «нутро» их одинаково?

Я бы ответил так: «нутро»–сущность автономной детской речи–и наше и не наше, и в этом все ее своеобразие как переходного образования между бессловесным и словесным общением. В чем она наша и что из нее может родиться? Что она наша речь–настолько ясно, что на этом не нужно останавливаться. Гораздо важнее сказать, в чем она не наша. Мне кажется, не наша она не только в том смысле, что слово не так звучит и имеет другое значение, она не наша в более глубоком смысле: ее принцип построения совершенно другой, чем нашей речи, так как она вообще не имеет постоянных значений. Приведу параллели, аналоги различий. Возьмем поведение обезьян в опытах Келера. Животное, как известно, в некоторых случаях употребляет ящик или палку в качестве орудия. С внешней стороны сущность этой операции та же самая, что и у человека, когда он употребляет орудие, и это дало Келеру повод утверждать, будто употребление палки шимпанзе по действию и типу сходно с действием человека.

Критики говорят: но какое же это употребление орудия, когда стоит сесть кому-нибудь на ящик, который обезьяна употребляет как подставку, и ящик перестает быть орудием, превращается в вещь для лежания и сидения, а обезьяна в этой ситуации мечется по площадке, пытается подпрыгнуть к плоду, устает, садится на ящик, на котором лежит другая обезьяна, и утирает пот? Следовательно, она ящик видит, но не может использовать в этой ситуации как орудие. Что это за орудие, которое вне активной **{336}** ситуации теряет свойства орудия? Келер и сам говорит, что примитивный человек, употребляя для копания земли палку, приготавливает ее заранее. Между тем в ситуации обезьяны имеется уже что-то новое, но это совсем не то, что у примитивного человека, хотя близко к нему стоящее что-то, из чего может родиться употребление орудия, но самого употребления орудия здесь еще нет.

Нечто вроде этого наблюдается и в автономной детской речи. Представьте себе речь, в которой слова не имеют никакого посто-

янного значения, а в каждой новой ситуации обозначают нечто иное, чем в предшествующей. В примере, который я приводил, слово «пу-фу» означает в одном случае бутылку с йодом, в другом – сам йод и т. д. Следовательно, подобное слово, конечно, отличается от слов того этапа, когда они имеют постоянное значение. Здесь символизации еще вообще нет. Слова автономной детской речи отличаются и от слов той стадии, когда в сознании образуются какие-то обобщенные значения, более или менее устойчивые и постоянные. Здесь само слово обозначает все и тем самым ничего.

Что стоит в начале всякого символа? При всей фантастичности и при всей спорности целого ряда положений теории Н. Я. Марра, одно положение мне кажется бесспорно: первоначальные слова человеческого языка, как он выражается – первое слово, обозначали все или очень многое. И первые детские слова обозначают почти все. Но какие это слова? Слова типа «это» или «то»; они приложимы к любому предмету. Можем ли мы сказать, что это настоящие слова? Нет, это только индикативная функция самого слова; из нее впоследствии вырастает нечто символизирующее, но пока слово, которое обозначает все, есть просто голосовой указательный жест, он сохраняется во всех словах, потому что каждое слово человека указывает на определенный предмет.

Наконец, последнее различие.

Если представить себе дело так, как Штерн (значение слова, связь значения слова со словом есть очень простая, элементарно организованная вещь), то, конечно, «нутро» либо такое, либо не такое, но тем и драгоценнее изучение автономной детской речи, что оно позволяет раскрыть «нутро» слова, ряд его функций, например индикативную. Дальше мы узнаем, что в детском возрасте возникает и номинативная функция слова. Это важный переход (в «пу-фу» еще нет сигнификативной функции).

Говоря об автономной детской речи, мы имеем в виду не однослойное, а многослойное построение «нутра». Автономную детскую речь можно представить себе только как переходный этап развития, который по отношению к настоящей речи есть одновременно и наша речь и не наша, т. е. она что-то содержит и от нашей речи, но многое в ней – не от нашей. Мы знаем, что дети, которые не поднимаются над автономной речью, т. е. идиоты и афазики, по сути дела остаются без речи, хотя их автономная детская речь, с нашей точки зрения, кажется символом. Например, афазик вместо ***бутылка*** говорит «пу-фу». Он может словом «пу-фу» обозначать ряд понятий.

Для ребенка речь еще не существует в его сознании как осознанный принцип символизации, и поэтому разница с «открытием» Штерна колоссальная. Другое дело, показать, как через переходные образования возникает такое явление, как начальная стадия детской речи. В этом смысле мы наблюдаем ряд скачков в развитии детской речи не только на границе автономной и неавтономной, но и в последующем ее развитии.

Понимание периода возникновения и становления детской речи позволяет проникнуть так глубоко в ход ее развития, что делается возможным прийти к правильным теориям речевого развития и вскрыть недостатки построений буржуазной науки, касающихся этой проблемы.

Мы не должны терять из виду других новообразовании й– ходьбу гипобулические припадки и т. д.

Так как я сам себе напоминаю об осторожности, то не решился бы сейчас пускаться в теоретические рассуждения и вынужден ограничиться тем, чтобы показать, где, с моей точки зрения, в каком направлении следует искать то общее изменение, с которым мы имеем дело в описываемом критическом возрасте. Мне кажется, что речь относится к центральному новообразованию возраста.

Мне представляется, что развитие ребенка, рассматриваемое с точки зрения ступеней в развитии личности, с точки зрения отношений ребенка со средой, с точки зрения основной деятельности на каждой ступени, тесно связано с историей развития детского сознания. Если бы я хотел формально ответить на этот вопрос, я мог бы указать на известные слова К. Маркса о том, что «сознание есть отношение к среде»[11]. Но и по существу верно, что отношение личности к среде характеризует ближайшим образом строение сознания, и, следовательно, мне кажется, что изучение возрастных ступеней и их новообразований с точки зрения сознания является законным приближением к правильному разрешению этого вопроса. А выгода здесь немалая, потому что изучать факты, характеризующие сознание, современная наука еще не умеет. Что речь

[11] См.: К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 3, с. 29: «Там, где существует какое-либо отношение, оно существует для меня; животное не *«относится»* ни к чему и вообще не «относится»; для животного его отношение к другим не существует как отношение. Сознание, следовательно, с самого начала есть общественный продукт и остается им, пока вообще существуют люди. Сознание, конечно, есть в начале осознание *ближайшей* чувственно воспринимаемой среды и осознание ограниченной связи с другими лицами и вещами, находящимися вне начинающего сознавать себя индивида...»

стоит в теснейшей связи с сознанием, не подлежит сомнению. Я не хочу допустить ошибки, и, указывая на отношение к среде, на сознание, на речь, я не хочу свести все к речи. Я ведь должен идти и сверху и снизу, от таких симптомов, как зубы, ходьба, детская речь, я должен быть заинтересован и первыми и вторыми актерами этой драмы. Мне кажется, что изучение изменений детского сознания и изучение речи теоретически является центральным для понимания всех остальных изменений, с которыми мы здесь имеем дело.

Теоретически осмыслить возраст – значит найти такое изменение личности ребенка как целого, внутри которого все эти моменты стали бы нам ясны, одни в качестве предпосылок, а другие– известных моментов и т. д.

Но трудно понять непосредственно, в каком отношении изменение в строении сознания стоит к приобретению речи. Обыкновенно все ограничивались указанием на их родство или же на то, что и то и другое отличает человека от животного и появляется как специфически человеческое достояние; или же, обращаясь к помощи аналогии (что и я раньше делал), утверждали, что речь в отношении социального пространства ребенка играет такую же роль, как ходьба в отношении физического. Аналогия эта имеет весьма небольшую ценность. Ни одна из известных мне работ не решает простого вопроса, в каком отношении между собой находятся эти новообразования.

С точки зрения генетической, мы говорили о том, чем отличаются основные приобретения ребенка в критические возраста. Делает ли ребенок новые приобретения в критическом возрасте или развитие производит разрушительную работу? На этот вопрос мы ответили бы положительно. Мы неоднократно видели, что в критическом возрасте, как и во всей эпохе развития, ребенок делает новые приобретения, иначе развитие не было бы развитием.

Но чем отличаются приобретения ребенка в критическом возрасте? Они носят преходящий характер. Приобретение критического возраста никогда не останется на последующую жизнь, в то время как приобретения, которые делает ребенок в стабильном возрасте, сохраняются. В стабильном возрасте ребенок научается ходить, говорить, писать и т. д. В переходном возрасте ребенок приобретает автономную речь. Если она сохраняется на всю жизнь, то это ненормальность.

В автономной детской речи мы находим разнообразные формы, типичные для кризиса первого года. Начало этой формы и ко-

нец детской речи можно рассматривать как симптомы начала и конца критического возраста.

Возникает настоящая речь, и автономная речь исчезает вместе с окончанием критического возраста; хотя особенностью приобретения этих критических возрастов является их преходящий характер, но они имеют очень большое генетическое значение: они являются как бы переходным мостом. Без образования автономной речи ребенок никогда не перешел бы от безъязычного к языковому периоду развития. По-настоящему приобретения критических возрастов не уничтожаются, а только трансформируются в более сложное образование. Они выполняют определенную генетическую функцию при переходе от одной стадий развития к другой.

Переходы, возникающие в критические возрасты, и в частности автономная детская речь, бесконечно интересны тем, что они представляют собой участки детского развития, в котором мы видим обнаженную диалектическую закономерность развития.

Выготский Л.С.

РАННЕЕ ДЕТСТВО

Подходя к изучению каждого возраста, и раннего детства в том числе, мне кажется, раньше всего надо спросить, какие новообразования возникают в данном возрасте, т. е. что в процессе развития на данной ступени созидается нового, не бывшего на предыдущих ступенях, ибо сам процесс развития заключается, по-видимому, в первую очередь в этом возникновении новых образований на каждой ступени процесса. Новообразования возникают к концу каждого возраста, представляя собой результат происшедшего в этот период развития. Задачей анализа является, во-первых, прослеживание пути, генезиса новообразования, во-вторых, описание самого новообразования и, в-третьих, установление связи между новообразованием и последующими этапами развития.

Что является центральным новообразованием раннего детства, т. е. что же созидается в развитии и что, таким образом, закладывается как фундамент для последующего развития? Это и есть центральный вопрос. Для того чтобы подойти к решению вопроса, я хотел бы прежде всего накопить известный материал, т. е. рассмотреть некоторые важнейшие проблемы этого вопроса с тем, чтобы сделать потом из них выводы. Необходимо рассмотреть их по отдельности и затем перейти к некоторым обобщениям.

Остановимся прежде всего на отношении ребенка к внешней действительности, к внешней среде. Тут есть ряд моментов, которые нам следует охарактеризовать для того, чтобы представить себе отношение ребенка к внешней действительности на этой ступени развития. Мне кажется, можно считать хорошо экспериментально показанным своеобразное отношение ребенка к ситуации, в смысле его поведения и действования в ней.

Мне представляется, что лучше других экспериментально показал это отношение известный немецкий ученый, структурный психолог К. Левин. Ему мы обязаны лучшими из работ, выясняющими эту сторону. Он же пытался дать теорию своеобразного поведения ребенка раннего возраста во внешней ситуации.

В чем главнейшие черты, характеризующие поведение ребенка? Схематично укажу важнейшие. Это Situationsgebundheit и Feldmassigkeit, т. е. связанность самой ситуацией. Ребенок входит в ситуацию, и его поведение целиком определено ситуацией, входит в нее как какая-то ее динамическая часть. А под Feldmassigkeit Левин имеет в виду всякую ситуацию, которая структурной психологией рассматривается как поле деятельности человека и **{340}** деятельность человека рассматривается в связи со структурой этого поля. Действия ребенка, по мнению Левина, на этой стадии развития всецело абсолютно «полевые» действия, т. е. исключительно приноровленные к структуре того поля, в котором сейчас протекает действование в восприятии ребенка.

Эксперимент показывает, в чем это заключается: от каждого предмета исходит как бы аффект, притягательный или отталкивающий, побуждающая мотивация к ребенку. Каждый предмет «тянет» ребенка к тому, чтобы он его потрогал, взял в руки, пощупал или, наоборот, не касался его; предмет приобретает то, что Левин называет Aufforderungscharakter – известный повелительный характер. Всякой вещи присущ какой-то аффект, настолько побудительный, что он приобретает для ребенка характер «принудительного» аффекта, и поэтому ребенок в этом возрасте находится в мире вещей и предметов, как бы в силовом поле, где на него действуют все время вещи, притягивающие и отталкивающие. У него нет равнодушного или «бескорыстного» отношения к окружающим вещам. Как образно говорит Левин, лестница манит ребенка, чтобы он пошел по ней, дверь, чтобы он ее закрыл и открыл; колокольчик, чтобы он в него позвонил; коробочка, чтобы он ее закрыл и открыл; круглый шарик, чтобы он его покатил. Словом, каждая вещь заряжена для ребенка в этой ситуации такой аффективной притягива-

ющей или отталкивающей силой, имеет аффективную валентность для ребенка и соответствующим образом провоцирует его на действование, т. е. направляет его.

Чтобы понять, как действует ребенок раннего возраста в той или иной ситуации, мы можем привести отдаленную аналогию с тем, как мы себя ведем, если в какой-либо ситуации мы тоже находимся в ее власти. У нас это бывает уже редко. В опыте Левина делают так: приглашают испытуемого в лабораторию, затем экспериментатор отлучается на несколько минут под предлогом, что ему что-то надо приготовить для опыта, и оставляет испытуемого одного в новой обстановке. Тот ждет 10–15 мин. В такой ситуации испытуемый часто начинает рассматривать комнату. Если лежат часы, посмотрит, который час; если лежит конверт, посмотрит, заполнен он или пуст. Вот в этом состоянии человека, каждое действие которого определяется тем, что он видит, есть отдаленная аналогия с поведением ребенка в раннем детстве.

Отсюда связанность ребенка только наличной ситуацией. Ребенок раннего детства, в отличие от более поздних возрастов, не приносит в эту ситуацию знаний о других возможных вещах; его вообще не привлекает ничего, что лежит за кулисами ситуации, как выражается Левин, ничего, что могло бы видоизменить ситуацию. И поэтому открывается такая большая роль самих вещей, конкретных предметов внутри ситуации.

К. Левин описал опыт, показывающий, какую трудность представляет для ребенка до 2 лет задача сесть на предмет, находящийся вне поля его зрения. Это опыт с большим камнем, который ребенок обходил со всех сторон, гладил и т. п. Затем ребенок поворачивается спиной, чтобы сесть, но как только поворачивается спиной, он теряет камень из виду. Потом ребенок держится за камень и поворачивается, чтобы сесть. Наконец, один ребенок, заснятый на пленку (это приведено в книге Левина) (K. Levin, 1926), выходит из затруднения своеобразным путем: он пригибается, смотрит между ног так, чтобы, стоя спиной к камню, иметь его в зрительном поле. И тогда ему удается сесть. Некоторые дети помогают себе тем, что держат руку на камне. В другом случае экспериментатор сам кладет руку ребенка на камень и ребенок садится на собственную руку, потому что у него нет ощущения, что за куском камня, который он покрывает рукой, есть камень в целом. Такая связанность ребенка наглядным полем, по-видимому, указывает на своеобразную деятельность сознания ребенка в этой ситуации.

Для иллюстрации приведу пример из наших опытов. Моя сотрудница Л. С. Славина[12] имела задачу посмотреть, как ребенок в свободной ситуации может в словах, если позволено так сказать, «отлететь», отойти от ситуации, сказать не то, что он видит перед собой. Для этого мы использовали широко разработанную в клинике методику повторения предложений. Дети 2 лет повторяют без всякого труда фразы: «Курица идет», «Коко идет», «Собака бежит». Но сказать «Таня идет» тогда, когда Таня тут же перед ребенком сидит на стуле, он не может. Эта фраза вызывает реакцию: «Таня сесть». Все 40 детей дали во всех трех сериях неправильную реакцию в тех случаях, где внимание ребенка было привлечено ситуацией. Ребенку трудно, глядя на сидящую Таню, произнести «Таня идет». То, что он видит, действует на него гораздо сильнее, и потому его слова не могут разойтись с действительностью. Это объясняет один из фактов, на который давно обращено внимание исследователей: в раннем детстве ребенок почти не может лгать. Только к концу раннего детства возникает у ребенка самая элементарная способность говорить не то, что есть на самом деле. Он пока не способен и к выдумке. О том же говорит простой пример, хорошо изученный в последнее время. Ребенок болен; в момент острой боли он реагирует на это аффектом–плачет, капризничает. Но он может быть болен опасно, однако, поскольку он непосредственной боли не испытывает, его не беспокоит сознание болезни. Итак, ребенок в этом возрасте не может говорить ни о чем другом, кроме того, что находится перед его глазами, или о том, что звучит в его ушах.

Что же обусловливает такой характер поведения?

Первое, что характеризует сознание ребенка,–возникновение единства между сенсорными и моторными функциями. Все, что ребенок видит, он хочет потрогать руками. Наблюдая 2-летнего ребенка, предоставленного самому себе, мы видим, что малыш бесконечно деятелен, бесконечно суетится, но деятелен он исклю-

[12] Под руководством Выготского при Психологической лаборатории Академии коммунистического воспитания в конце 20-х гг. работала группа молодых психологов, куда входили Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев (1903—1979), А. В. Запорожец (1905—1981), Р. Е. Левина (р. 1908), Н. Г. Морозова (р. 1906), Л. С. Славина (р. 1906). В 1931 г., в связи с ликвидацией лаборатории и переездом части сотрудников (А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Л. И. Божович, А. В. Запорожца) в Харьков, группа распалась. Исследование Л. С. Славиной не было опубликовано.

чительно в конкретной ситуации, т. е. делает лишь то, на что толкают его окружающие вещи.

Раньше полагали, что сенсомоторное единство возникает из простого физиологического рефлекса, но это не так уже и для младенческого возраста. Спеленатый ребенок может часами спокойно водить глазами, для раннего же возраста характерно, что за каждым восприятием непременно следует действие. Этого нет в младенческом возрасте до последней его фазы, когда возникает специфическое для данного возраста сенсомоторное единство.

Лейпцигская школа[13] обратила внимание на то, что самым первичным детским восприятием является аффективно окрашенное восприятие, т. е. то обстоятельство, что ребенок видит каждый предмет в разной аффективной окраске. Иначе говоря, восприятие и чувствование представляют собой неразделимое единство. Мы научаемся смотреть на вещи, отвлекаясь от непосредственной эмоции, которую они вызывают, и не проявляя острого интереса к ряду вещей. Но для ребенка раннего возраста это невозможно. Восприятие и аффект еще не дифференцированы, они непосредственно тесно связаны одно с другим. Экспериментами Ф. Крюгера и Г. Фолькельта показано, что у нас и у животных чувственный тон восприятия всегда сохраняется. Например, синий и желтый цвета вызывают у нас чувственный тон холодного и теплого. Известный чувственный тон восприятия сопровождает наши представления, и это показывает, что генетически они связаны между собой.

Единство аффективно-рецептивных моментов дает третий момент для характеристики сознания в раннем детстве – для действования в ситуации. Мы имеем дело е такой своеобразной системой сознания, когда восприятие непосредственно связано с действием. Следовательно, если охарактеризовать систему сознания с точки зрения главенствующих функций, совместно работающих в раннем возрасте, то надо сказать, что это представляет собой единство аффективного восприятия, аффекта и действия. Это обстоятельство великолепно объясняют нам опыты Левина.

---

[13] *Лейпцигская школа*—направление в немецкой психологии, возглавлявшееся Ф. Крюгером, директором Лейпцигского психологического института. Основным понятием в объяснении психической жизни для этого направления было понятие изначального целостного психического переживания. Взгляды школы носят идеалистический характер — психика сводится к чувственно-подобному переживанию и из нее исключены моменты отражения объективной действительности.

Именно притягательная сила вещей, аффективная заряженность каждой вещи таит в себе источник притяжения для ребенка. Иначе говоря, своеобразие сенсомоторного единства (его можно считать установленным экспериментальными работами Левина), характерного именно для данного возраста, заключается в том, что оно представляет собой не первичную рефлекторную связь, а связь через аффект. Именно аффективный характер восприятия и приводит к такому единству. Таким образом, мы имеем здесь дело с совершенно своеобразным отношением к действительности.

Сознавать вообще для ребенка раннего возраста – еще не означает воспринимать и перерабатывать воспринимаемое с помощью внимания, памяти, мышления. Все эти функции еще не дифференцировались, они действуют в сознании целостно, подчиняясь восприятию постольку, поскольку они участвуют в процессе восприятия.

Все знают по простым наблюдениям, что память у ребенка в раннем детстве проявляется всегда в активном восприятии – узнавании. Все знают, что мышление в этом возрасте проявляется исключительно как наглядное, как умение восстановить связь, но в наглядно данной ситуации. Все знают, что аффекты ребенка этого возраста тоже проявляются преимущественно в момент наглядного восприятия того объекта, к которому аффект направлен. Мыслить для ребенка в этом возрасте, поскольку он уже проявляет интеллектуальную деятельность, не значит вспоминать. Только для ребенка дошкольного возраста мыслить – значит вспоминать, т. е. опираться на свой прошлый опыт.

Есть один факт, который называется фактом амнезии. Младенческий возраст всеми нами забывается. Если отдельные гениальные люди, как, например, Л. Толстой, утверждают, что они помнят чувство стеснения при пеленании, ощущение теплой воды и мыла при купании, то, по-видимому, мы имеем здесь дело со сложной реминисценцией. Что касается сознания каждого из нас, то младенческий возраст, как правило, нами забывается, забывается и раннее детство. Едва ли кто помнит отчетливо (не из рассказов близких) из своего детства до 3 лет что-либо, кроме отдельных, исключительных впечатлений, кроме обрывков, зачастую непонятных.

Связных воспоминаний из эпохи раннего детства обычно в сознании не сохраняется, настолько своеобразно организована память и настолько мало участвует она во всей деятельности сознания. Память выдвигается на первый план в последующих

возрастах; и правильно было бы сказать, что мыслить для ребенка раннего возраста–значит разбираться в данных аффективно окрашенных связях и предпринимать своеобразные, соответственные этой внешней воспринимаемой ситуации действия. В этом возрасте господствует наглядное аффективно окрашенное восприятие, непосредственно переходящее в действие.

Само восприятие отличается двумя особенностями, на которых следует остановиться. Первая особенность восприятия – его аффективный характер. И. М. Сеченов[14] считал важнейшей особенностью ребенка раннего возраста страстность этого восприятия. Всякое восприятие в раннем возрасте–страсть. Кто видел, как глядит ребенок на новую вещь, тот видел, чем существенно отличается это восприятие от нашего.

Вторая особенность (она составляет общий закон и для последующего развития): когда восприятие является доминирующей функцией сознания, то это значит, что восприятие поставлено в максимально благоприятные условия развития. Раз все сознание действует только на основе восприятия, то восприятие развивается раньше остальных функций. Это связано с двумя основными законами детского развития, которые я позволю себе напомнить. Первый гласит, что функции, как и части тела, развиваются не пропорционально и равномерно, а в каждом возрасте есть доминирующая функция.

Второй закон гласит, что наиболее фундаментальные функции, **{344}** которые нужны сначала, которые обосновывают другие, развиваются раньше. Поэтому не удивительно, что развитие психических функций ребенка начинается с развитием восприятия. Если все сознание работает на пользу восприятия, если восприятие складывается как новое в данном возрасте, то, очевидно, что самых высших успехов ребенок достигает не в области памяти, а в области восприятия.

В связи с этим стоит еще вопрос о детском аутизме. Есть две точки зрения. (И мне кажется, обе они сейчас уж больше не являются равноправными с точки зрения одинакового вероятия. Факты показывают, что одна из этих точек зрения ближе к истине.) Согласно одной точке зрения, логика сновидений является исходной в развитии детского мышления. Мышление является аутистическим и целиком направлено на удовлетворение желаний; это не реалистическое мышление, которое, согласно рассматриваемой точке

[14] *Сеченов Иван Михайлович* (1829—1905) —см. т. 2, с. 488.

зрения, возникает на относительно поздних ступенях развития. Таков Lustprinzip–принцип удовольствия З. Фрейда.

Э. Блейлер же показал, что дело обстоит вовсе не так. В мире животных мы совершенно не встречаемся с аутистическими функциями мышления, т. е. мышления, обособленного от действия. Приписывание младенцу таких состояний сознания, в которых он реализовал бы свои желания, стремления, тенденции, вообще того, чтобы сознание обслуживало исключительно принцип удовольствия, является чисто логической конструкцией. Удовольствие, которое получает младенец в раннем возрасте, связано с реальным получением пищи, с реальными раздражителями и т. д.

Э. Блейлер обратил внимание на следующее. Если бы точка зрения Фрейда была правильна, то аутистический характер мышления должен был бы падать по мере развития ребенка. Блейлер первым обратил внимание на рост аутистического мышления после 1 $^{1}/_{2}$ лет, т. е. после первого овладения словом.

Сейчас мы имеем работу Габриэля, в которой показано, что аутистическое мышление возрастает тогда, когда мышление поднимается на высшую ступень–и в 3 года, и в 13 лет в связи с образованием понятий. И это понятно. Ведь речь одно из мощных средств для развития мышления, не связанного непосредственно с ситуацией. Речь всегда позволяет внести в ситуацию нечто такое, что в ней непосредственно не содержится, и всегда мы можем сказать на словах что-либо, расходящееся с данной ситуацией. Поэтому-то речевое мышление связано с возникновением аутистического детского мышления.

Аутистического мышления на ранней ступени развития как важного для характеристики отношения ребенка к действительности почти не существует. Оно почти на всем протяжении 3 лет жизни находится в зародышевом состоянии. Как показал Габриэль, мы здесь имеем дело лишь с зачатками аутистического мышления.

В терминах старой психологии можно было бы сказать, что у ребенка этого возраста нет никакого воображения, т. е. нет никакой возможности построить в мысли и в воображении видимую ситуацию, отличную от той, которая дана ему непосредственно. Если мы возьмем отношение ребенка к внешней действительности, то увидим, что ребенок выступает перед нами в высшей степени реалистическим существом, отличие которого от ребенка более позднего возраста заключается в его ситуационной связанности, в том, что он целиком находится во власти вещей, существующих сейчас пе-

ред ним. Мы не имеем еще здесь того отрыва от действительности, который лежит в основе аутистического мышления.

Теперь возьмем отношение ребенка к другим людям. Внешняя сторона этого дела сейчас чрезвычайно широко изучена. Появился ряд работ, которые экспериментально и путем систематических наблюдений показывают наличие в младенческом возрасте относительно развитых форм отношений ребенка к другим людям, отношений, кажущихся примитивными лишь с точки зрения взрослых. Эти отношения на протяжении возраста усложняются настолько, что некоторые исследователи прямо говорят о раннем детстве как о возрасте, в котором центральным новообразованием и является развитие основ отношения человека к человеку, т. е. основ социальных отношений.

Имеются попытки дать какую-то теорию в этом отношении, и мне кажется, что одна из теорий, которая все более и более начинает разрабатываться также и экспериментально, представляется верной. По этой теории, своеобразие социальных отношений ребенка заключается в следующем: ребенок в момент родов и в младенческом возрасте отделен от матери физиологически (по старому выражению), но не отделен от нее биологически – он сам не передвигается и сам не питается. Ребенок, который начинает ходить, уже отделен от матери биологически, но еще не отделен психологически – он еще не имеет представления о самом себе как об особом отдельном существе, вне тех конкретных ситуаций, где он всегда имеет дело с другими людьми.

Первое представление ребенка о своем существе есть представление об отдельности, или особенности (не в смысле противопоставления себя другим, но в смысле отделения себя от вещей, которыми он оперирует, и противопоставления вещам себя в социальной ситуации, себя, сплетенного с другими людьми).

Немецкие исследователи считают, что две стадии, на которые распадается раннее детство, могут быть разграничены следующим образом. Первая стадия «Ur-wir» есть такое сознание, «пра-мы», которое предшествует пониманию «я» и из которого «я» только выделяется. Действительно, ряд фактов показывает: ребенок не отдает себе отчета в том, что он понимает и что понимают другие. Как верно отметил Ж. Пиаже, ребенку кажется, что взрослые знают все его желания. Есть исследование о появлении у ребенка двухсловных предложений: они появляются тогда, когда однословные ребенка уже не удовлетворяют, именно из-за их многозначности. Слово для ребенка обозначает самые различные вещи, и в каждой

ситуации оно понимается иначе. Габриэль очень хорошо описал эти постоянные непонимания. По его мнению, исследователи напрасно не обращали внимания на затруднения в понимании только что начинающего говорить ребенка взрослыми.

Позвольте привести из опытов Габриэля пример, о котором я уже упоминал в другой связи. Для ребенка в экспериментальной обстановке, включенной в широкие клинические наблюдения, специально создавалась ситуация непонимания взрослыми слов ребенка. Он требует чего-либо, взрослые его не понимают, он начинает сердиться, и ситуация приводит к тому, что взрослые задают ему вопросы, чтобы понять, чего он хочет.

Что интересно здесь в отношении занимающей нас темы? Мне кажется, ребенок не знает того, что то, о чем он сам думает, понятно только ему самому, а взрослые могут этого не понимать. Для ребенка нет еще проблемы понимания его взрослыми. Он говорит «пу-фу», и ему кажется, что ему должны дать просимое. Происходит так потому, что взрослые непрерывно истолковывают поведение ребенка, чтобы угадать его желания. Поэтому, как правильно говорит Пиаже, у ребенка есть чувство, что взрослые должны правильно понять его желания, у него нет разделения того, что имеется в его сознании и что–в сознании взрослого. Поэтому первичным и является сознание «пра-мы», из которого только постепенно выделяется представление ребенка о самом себе.

Само выражение «я сам» появляется во второй стадии раннего детства. Вторую стадию авторы называют «стадия внешнего «я» – в этом «мы», а это и есть стадия, когда ребенок противопоставляет свои самостоятельные действия совместным действиям со взрослыми. Например, берет ложку и хочет есть сам, протестуя против того, чтобы его кормили. Но как только речь идет о его сознании, о понимании его взрослыми, о внутренней стороне процесса, он остается вплетенным в состояние «пра-мы».

Верно ли разрешает вопрос рассматриваемая теория или неверно, мне кажется во всяком случае, что она верно указывает на своеобразие отношения ребенка к окружающим людям и выделение из единства ребенок–взрослый собственного «я». Детское «я сам» появляется сравнительно поздно. Хорошо описана эта стадия в одном из исследований, когда ребенок гораздо больше понимает, чем может сказать. Ребенок сам еще не может вмешиваться в ход своих мыслей и представлений. Я бы сказал: там, где мы имеем дело с внешней ситуацией, вещи владеют ребенком, там же, где

ребенок активно относится к ситуации, это связано с вмешательством других, с обращением к взрослым.

Остановимся теперь на основных типах деятельности[15] ребенка на стадии раннего детства. Это один из самых трудных вопросов и, мне кажется, наименее разработанных теоретически. Старое определение игры как всякой деятельности ребенка, не преследующей получения результатов, рассматривает все эти виды детской деятельности эквивалентными друг другу. Открывает ли и закрывает ребенок дверь или играет в лошадки, с точки зрения взрослого, он и то и другое делает для удовольствия, для игры, не всерьез, не для того, чтобы что-нибудь получить. Все это называют игрой.

Надо сказать, что многие авторы хотели внести ясность в этот вопрос. Первым был К. Гроос, который пытался расклассифицировать детские игры и найти другой подход к ним. Он показал, что экспериментальные игры стоят в ином отношении к мышлению ребенка и к будущим его целесообразным неигровым действиям, чем символические игры, когда ребенок воображает, что он лошадь, охотник и т. д. Один из учеников Грооса – А. Вейс пытался показать, что различные виды игровой деятельности чрезвычайно далеко стоят друг от друга, или, как он выражался, имеют в психологическом отношении мало общего. У него возник вопрос, можно ли одним словом «игра» называть все различные виды подобной деятельности.

П. П. Блонский полагает, что игра есть только общее название для самых разнообразных деятельностей ребенка. Насколько я знаю, Блонский, по-видимому, доходит в этом утверждении до крайности. Он склонен думать, что «игры вообще» не существует, не существует вида деятельности, который бы подходил под это понятие, ибо само понятие игры есть понятие взрослых, для ребенка же все серьезно. И это понятие должно быть изгнано из психологии. Блонский описывает следующий эпизод. Когда нужно было поручить кому-либо из психологов написать в энциклопедию статью «Игра», он заявил, что «игра» есть слово, за которым ничего не скрывается и которое должно быть изгнано из психологии.

Мне кажется самой плодотворной мысль, которую я слышал в Ленинграде от Д. Б. Эльконина относительно расчленения понятия «игра». Игру нужно рассматривать как совершенно своеобразную деятельность, а не как сборное понятие, объединяющее все виды

[15] Выготский довольно часто употребляет слово «деятельность», но очень обобщенно. Здесь он обращается к конкретному описанию и анализу деятельности ребенка раннего возраста.

детских деятельностей, в частности и такие, которые Гроос называл экспериментальными играми. Например, ребенок закрывает и открывает крышку, делая это много раз подряд, стучит, перетаскивает вещи с места на место. Все это не является игрой в собственном смысле слова. Можно говорить о том, не стоят ли эти виды деятельности между собой в таком же отношении, как лепет в отношении к речи, но во всяком случае это не игра.

Мне кажется весьма плодотворным и отвечающим сути дела и положительное определение игры, которое выдвигается при этой идее на первый план, а именно что игра – это своеобразное отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие. Это дает возможность правильно решить вопрос о игре в раннем детстве[16]. Здесь нет того полного отсутствия игры, которым с этой точки зрения характеризуется младенческий возраст. Мы в раннем детстве встречаемся с играми. Всякий **{348}** согласится, что ребенок этого возраста кормит, нянчит куклу, может пить из пустой чашки и т. д. Однако было бы, мне кажется, опасностью не видеть существенного различия между этой «игрой» и игрой в собственном смысле слова в дошкольном возрасте–с созданием мнимых ситуаций. Исследования показывают, что игры с переносом значений, с мнимыми ситуациями появляются в зачаточной форме только к концу раннего возраста. Только на 3-м году появляются игры, связанные с внесением элементов воображения в ситуацию. Другое дело, что эти «игровые» проявления довольно скудны и тонут в широком море тех деятельностей, которые описал Левин и которые непосредственно вытекают из самой ситуации.

Уже у Левина возникала идея, что данное им определение поведения ребенка мало похоже на создание игровой ситуации в собственном смысле слова. Ведь ребенок, который должен посмотреть под ноги для того, чтобы сесть на камень, настолько связан наличными предметами, что создание мнимой ситуации для него трудно.

Наконец, последнее и самое важное. Исследование показало, что создания мнимой ситуации в собственном смысле слова в раннем детстве еще нет. Я хотел бы пояснить это на простом примере. Ребенок в 2 года совершенно свободно нянчит куклу и проделывает с ней приблизительно то же, что с ним проделывают

[16] Подробнее о развивавшихся Выготским взглядах на игру см.: Игра и ее роль в психическом развитии ребенка.— Вопр. психологии, 1966, № 6.

мать или няня: укладывает куклу, кормит ее, даже сажает на горшок. Но интересно: у ребенка нет представления о том, что эта кукла его дочка, что он ее няня или мама. Он нянчит мишку, если это медведь, куклу, если это кукла, т. е. это игра с точки зрения взрослого, но она резко отличается от игры ребенка более позднего возраста, когда ребенок сам играет роль и вещи играют роль. В ней кукла – это действительно маленькая девочка, а ребенок – один из родителей, хотя кукла все еще так же аффективно тянет на то, чтобы ее посадить на горшок, накормить, как, скажем, круглый шарик тянет на то, чтобы его покатать. Здесь нет развернутой мнимой ситуации, когда ребенок, сам отчетливо играя какую-то роль, отчетливо изменял бы свойство вещи. Например, эксперимент показал, что для ребенка раннего возраста вовсе не все может быть куклой. Ребенок в 2 года, который свободно нянчит куклу или медведя, с трудом и совершенно иначе делает это с бутылочкой. Поэтому если, как говорят, для игры характерно, что все может быть всем, то это не характерно для игры ребенка раннего возраста. Таким образом, мы имеем здесь *как бы* игру, но она для самого ребенка еще не осознана.

Эта теория всегда казалась мне чрезвычайно привлекательной, а сейчас она приобретает особое значение. В. Штерн ввел в психологию понятие Ernstspiel (серьезная игра) и применил его к подростническому возрасту, указывая на то, что такие игры носят переходный характер между игрой и серьезным отношением к действительности и являются специфическим видом деятельности.

Как показали А. Гомбургер и его ученики, понятие *серьезная игра* гораздо ближе подходит к тому, что наблюдается в раннем детстве: мы имеем там дело с игрой, в которой еще не дифференцируется игровая ситуация в сознании ребенка от ситуации реальной. Когда дошкольники играют в отца и мать, в поезд, то они отчетливо умеют себя вести в плане игровой ситуации, т. е. все время ведут себя сообразно с логикой той ситуации, которая развертывается. По аналогии с выражением Левина, для дошкольника возникает известное замкнутое поле, в котором он движется, но одновременно он не утрачивает представления о реальном значении вещей. Если стул по игре – лошадь и требуется перенести стул в другое место, это не мешает ребенку перенести стул, хотя лошадь не носят на руках. Для игры ребенка более позднего возраста характерно наличие смыслового и видимого поля.

В раннем детстве перед нами квазиигра, или «игра в себе». Объективно это уже игра, но она еще не стала игрой для ребенка; в

частности, опыт Домэ чрезвычайно интересен тем, что он показывает, как ребенок раннего возраста повторяет ряд действий в отношении, скажем, куклы, но это еще не связано в одну ситуацию, когда с этой куклой куда-то едут, приглашают к ней доктора и т. д. Нет связного рассказа, претворения его в действие, драматизации в собственном смысле слова и нет определенного движения в плане этой самим ребенком созданной ситуации.

Обратимся к тем новообразованиям, о которых мы упоминали, в частности к речи. Мы видим, что самый факт приобретения речи стоит в резком противоречии со всем тем, о чем я говорил до сих пор, характеризуя раннее детство. Иначе говоря, речь сразу начинает расшатывать сенсомоторное единство, разбивать ситуационную связанность ребенка. По мере развития ребенка меняется его отношение не только к новым, но и к старым элементам среды, ибо меняется характер их воздействия на ребенка. Происходит изменение той социальной ситуации развития, которая была в начале возраста. Раз ребенок стал совсем иным – уничтожается старая социальная ситуация развития, и начинается новый возрастной период.

Понять новое в отношениях ребенка со средой в раннем детстве можно в свете анализа развития детской речи, ибо развитие речи как средства общения, как средства понимания речи окружающих представляет собой центральную линию развития ребенка этого возраста и существенно меняет отношения ребенка к окружающей среде:

Изучение глухонемых детей показывает, что центральное новообразование – речь как коммуникативная функция – у них не возникает.

Речь выступает в функции сообщения, выступает как деятельность, связанная с людьми, т. е. внешняя и совместная – в форме диалога. Там, где речь выступает в коммуникативной функции, **{350}** она связана с произнесением и говорением, проявляется в звучании.

Изучение звучащей, т. е. внешней, стороны речи началось давно. Материал здесь очень богат. Были выдвинуты и некоторые теории. Однако сейчас, когда начали изучать речь во всей ее сложности со смысловой стороны, изменились точки зрения на ее внешнюю сторону. Развитие звучащей стороны речи обычно представляли себе следующим образом: речь состоит из отдельных звуковых элементов, наиболее легко символизируемых при письме. В известном смысле это положение неопровержимо, потому

что вся звуковая речь строится из определенного количества элементов. Первоначально ребенок овладевает ограниченным количеством элементов, он не владеет всеми элементами звуковой речи и искажает их, т. е. здесь имеется в виду так называемое физиологическое косноязычие, недоразвитость артикуляционного аппарата возрастного порядка в отличие от патологического косноязычия. Дальнейшее развитие состоит в дифференциации элементов, а к $2^1/_2$ годам, к концу раннего детства, ребенок овладевает всем звуковым багажом. В меру овладения элементами идет овладение звукосочетаниями. Дело представляли себе так, что, умея произносить отдельные звуки, ребенок в дальнейшем овладевает определенными звукосочетаниями (работа В. и К. Штернов).

Этот взгляд на развитие речи был подвергнут сомнению, так как он приводит к ряду противоречивых положений. Приведем некоторые из них.

1. Если ребенок овладел всеми звуками, то он должен овладеть тогда и всеми сочетаниями, т. е., овладевая определенными звуками, ребенок без труда должен овладевать и новыми словами, – стало быть, развитие заключается только в количественном увеличении словаря.

Сравнили и путь развития звуковой стороны речи с освоением письменной речи. Оно действительно обусловлено овладением элементами, но представляет собой овладение не отдельными словами, а самим принципом письма. В устной речи картина иная. Выступая против аналогии устной и письменной речи, старые авторы говорили, что сравнивать устную речь следует с овладением элементами и их сочетаниями при обучении иностранному языку. Ребенок овладевает словом как комплексом звуков, поэтому надо каждый раз заново заучивать его, подобно тому, как мы это делаем при обучении иностранному языку.

Но если я овладеваю английской азбукой, это еще не значит, что овладеваю английским языком. Оказывается, ребенок овладевает словами родного языка не таким путем. Усвоение родного языка занимает среднее место между тем, что происходит в развитии письменной речи, и тем, что происходит при овладении иностранным языком. Если бы овладение звуковой стороной речи шло от элементов, от азбуки, то могло бы быть только два пути усвоения: через постепенное заучивание каждой новой комбинации, **{351}** как в иностранном языке, или через овладение элементами, обеспечивающими возможность производить любые комбинации,

овладевать речью сразу, как это происходит в развитии письменной речи. В развитии устной речи, с одной стороны, мы находим элементы того, что есть в письменной речи: овладев сразу теми или иными словами, т. е. овладев структурой, ребенок как бы получает возможность овладения всеми словами; с другой стороны, подобно овладению иностранным словом, когда каждое слово должно перейти из сенсорного плана в активный путем заучивания. Овладевая звучащей стороной речи, ребенок не должен заучивать слова, но каждым новым словом должен овладевать отдельно.

2. В письменной речи легче выделить элемент тогда, когда ребенок усвоил азбуку и учится писать. Ему легче написать букву, чем слово, в звучащей же речи выделение элементов сложнее. Ребенок хорошо произносит целую фразу или слово, но не в состоянии назвать входящий в него слог, а тем более отдельные звуки.

Если бы аналогия между развитием звучащей стороны речи и письменной речью была правильной, этого не должно было бы быть.

3. Если бы путь развития речи лежал от звука к комплексу, то трудность аналитической работы ребенка была бы очень велика. В реальной речи ребенок никогда не слышит отдельные звуки, а слышит связную речь.

Следовательно, с точки зрения этих взглядов, ребенок выступает как аналитик, он должен вылавливать, выделять отдельные звуки – буквы азбуки, он должен сам создавать азбуку, т. е. должна происходить величайшая работа обобщения, которая фактически вступает в противоречие с реальным уровнем развития. Представить все это у ребенка в год-полтора – вещь бессмысленная. При такой трактовке вопроса, кроме того, теряется связь между звуковой и смысловой сторонами речи, ибо сам по себе звук бессмыслен.

Таким образом, старая теория не только приводила к полному разрыву между звуковой и смысловой сторонами речи, но и к абсурдному положению: чтобы изучить слово фонетически, ребенок должен его обессмыслить, а с точки зрения смысловой, наоборот, работать над комплексом, бесформенным с точки зрения звуков, т. е., для того чтобы объяснить развитие смысловой стороны, предлагался распад звуковой, и наоборот. Старая теория игнорировала реальные условия, определяющие речевое развитие, а именно речевое общение.

Примерно с 1928 г. благодаря скрещиванию исследований из разных областей знания появились новые точки зрения на этот вопрос. Стремление пересмотреть старое учение о развитии звучащей стороны речи охватило лингвистику, педагогику, психологию речи, область, изучающую патологию языка, и т. д.

С точки зрения старого представления, звуковая сторона речи состоит из ряда элементов и их комбинаций. Старая фонетика опиралась на физиологическую природу речи, на артикуляцию и т. д. Развитие речи рассматривалось через призму развития моторики мелких артикуляционных движений: выяснялось, какие мелкие движения необходимы для овладения теми или иными звуками. Скажем, для того чтобы овладеть звуком «р», нужна более тонкая артикуляционная моторика, чем для звука «б». Единственным источником развития считалось развитие моторики.

Новая теория (фонология[17] – в отличие от старого названия – фонетики) начала с указания, что реальное функциональное значение отдельных звуков человеческой речи прямо не связано с их физиологическими свойствами. Нет также пропорциональности между их физическими (акустическими) свойствами и функциональным значением. С конца второго полугодия развитие звуковой стороны детской речи не идет параллельно физическим свойствам звука, а зависит от степени функционального значения звука и человеческой речи. В звуках «б – п», «в – ф», «г – к» физическая звонкость и глухота – общие свойства для всего этого ряда звуков. Функциональное значение их в речи не совпадает с их физическими свойствами.

Мы имеем три ряда явлений: 1) развитие звучащей стороны детской речи, 2) физические и физиологические трудности и 3) развитие функциональных значений.

Можно сказать: развитие детской речи обнаруживает зависимость не от нарастания сложности физиологических и физических трудностей, а связано с развитием функциональных значений в речи. Если же имеется зависимость и от физиологических особенностей, то это потому, что физиологические свойства сами связаны с функциональным значением.

Как определить функциональное значение звука в развитии речи? Вопрос упирается в методологическую проблему, в то, как следует применять анализ в науках, изучающих целостные обра-

[17] *Фонология*—см. т. 2, с. 482.

зования. Анализ необходим и здесь, но анализ разлагает, а изучать надо целостно[18].

Следует различать два типа анализа. Первый – разложение на элементы – представляет собой неудачный тип анализа, уничтожающий свойства целого, второй тип – разложение целого на не разложимые далее единицы и изучение клеточки, сохраняющей все свойства целого. В изучении речи должен вестись анализ единиц (точно так же, как и в изучении проблемы воздействия среды на ребенка). Этот тип анализа отвергает возможность разложения речи на отдельные звуковые элементы. Звуки человеческой речи имеют определенное значение. Это – первое и основное, что характеризует человеческую речь. При разложении же речи на элементы эти последние теряют значения, и тем самым анализ речи теряет свойства анализа, он не есть уже разложение на части, а становится возведением к общему. В новой фонетике – фонологии – единица анализа речи изменилась, единицей человеческой речи и единицей развития детской речи выдвинута фонема. С точки зрения этой новой фонетики развитие детской речи происходит путем развития системы фонем, а не путем накопления отдельных звуков.

Фонема – это не просто звук, а значащий звук, звук, не потерявший значения, известная единица, обладающая в минимальной степени первичным свойством, который принадлежит и речи в целом. Звуки развиваются не сами по себе, а с точки зрения их значения. Функциональное значение зависит от развития смыслового значения. Можно говорить о развитии человеческой речи только тогда, когда сохраняется единство звука и смысла.

В языковом развитии не существует фонемы в абсолютном смысле, есть лишь относительное рассмотрение одной фонемы на фоне других. Овладение фонемой происходит в условиях восприятия других фонем и в соотношении с ними. Основной закон восприятия фонем – закон восприятия звучащей стороны речи, как и всякий закон восприятия, есть восприятие чего-либо на фоне чего-то (фигуры на фоне). Всякая фонема воспринимается и воспроизводится как фонема на фоне фонем, т. е. восприятие фонемы происходит только на фоне человеческой речи.

Характеризуя развитие устной детской речи, надо указать, что оно происходит не по типу письменной речи, не по типу изучения иностранного языка, а как бы по средней линии между этими двумя

[18] О различении Выготским двоякого рода анализа см. т. 2, с. 13—15.

типами, линии, которая теперь выявляется. Благодаря слушанию речи взрослых ребенок имеет гораздо более обширный фон речи, чем те «фигуры», которые есть в его распоряжении. Как только возникает фонема со своим фоном, возникают и аналогичные структуры, т. е. восприятие идет структурно.

Овладев структурой отношения фонемы и фона в одном частном случае, ребенок овладевает структурой в целом. Например, спряжение одного какого-либо глагола ведет к овладению правилами спряжения. К. И. Чуковский и Мархлевская со всей силой подчеркивают влияние речевого фона, влияние смысловой стороны речи на развитие звучащей.

Подведем итоги.

1. Звучащая сторона детской речи развивается в непосредственной функциональной зависимости от смысловой стороны детской речи, т. е. ей подчинена.

2. Звуковая сторона речи функционирует по законам фонологических отношений, т. е. слово может быть узнано на фоне других слов. Для ребенка раннего возраста фоном является сенсорная речь, т. е. речь окружающих его людей.

3. Рост и развитие речи связаны с дифференциацией смыслов.

4. Путь речевого развития не есть путь развития элементов речи. В каждом языке есть различные системы, по которым строятся типы отношений значащих звуковых единиц. Ребенок усваивает систему их построения. Внутри ее он овладевает различными типами отношений и сразу овладевает структурой. Этим объясняется скачкообразное развитие детской речи. Проблема многоязычия также может быть рассмотрена в этом свете. Старое утверждение, что при одновременном усвоении ребенком двух языков развитие одного языка мешает развитию другого, получает новое освещение и опровержение. Оказывается, что до тех пор, пока два языка осваиваются ребенком как замкнутые структуры и ход развития их не скрещивается, они не мешают друг другу. Опыты Павловича и Ильяшевич, когда одному языку учила мать, а другому – отец, причем никогда ни один из родителей не разговаривал с ребенком на языке другого, показали, что образовались замкнутые языковые структуры в условиях определенного типа сотрудничества, тем самым они взаимно не оказали влияния, задерживающего все развитие. Это приводит к положению о развитии языка при условии сотрудничества, которое выступает здесь в роли определяющего фактора.

Таким образом, здесь еще раз подчеркивается подчинение возникновения звучащей речи - речи смысловой.

Каков же путь возникновения смысловой стороны речи? Считалось, что таким путем является связь «вещь–название», и игнорировался самый факт общения. Так, по В. Штерну, ребенок в полтора года делает открытие слова, тогда как и семилетка на это не способен. З. Бернфельд, критикуя это положение, указывает, что, по Штерну, понятие возникает само из себя, получается замкнутый круг–и в этом ошибка Штерна.

Для того чтобы объяснить, как строится первое синкретическое обобщение, нельзя отвлекаться от реальной ситуации развития, ситуации сотрудничества. К. Бюлер и К. Коффка считают неправильным положение, будто ребенок открывает слово,– он открывает структурное отношение. И здесь ошибка. Она состоит в том, что отрицается социальное общение, а ведь для оперирования вещью ее наименование безразлично, наименование есть функция общения.

Речь – средство социального общения. Она возникает из потребности в средствах общения. Спонтанно ребенку свойствен лишь лепет. Вся особенность общения состоит в том, что оно невозможно без обобщения. Единственный способ общения без обобщения – это индикативный (указательный) жест, предшествующий речи. Любой элемент языка, которым ребенок делится со взрослым или получает от взрослого, есть обобщение, пусть очень примитивное и несовершенное, но обобщение. На первых этапах оно возможно лишь при наличии у ребенка наглядного образа. Ребенок не в состоянии обобщать отсутствующие объекты, не в состоянии говорить об отсутствующих объектах.

Обобщение вызывается к развитию актом общения. Превалирование пассивной речи над активной сохраняется на всем протяжении детства. Ребенок раньше научается понимать речь, чем делать обобщения. Таким образом, в усвоении речи вопрос идет не об изобретении ребенком слова, а об искаженных, деформированных словах из речи взрослых, т. е. о деформированном **{355}** понимании ребенком речи взрослого. Это значит, что ребенок развивается как социальное целое, как социальное существо. Но значение детских слов на каждой возрастной ступени иное, поэтому степень адекватности общения ребенка со взрослым меняется на каждой возрастной ступени. Тип обобщения, в свою очередь, определяет тип общения, который возможен у ребенка со взрослым. Социальная ситуация порождает различные смыслы слов, смыслы

эти развиваются. Это «Ur-wir» раннего детства. Недифференцированное общение расчленяется, меняются и типы обобщения, тем самым старая ситуация общения оказывается исчерпанной. Новый тип обобщения требует и нового типа общения. Приведенный нами ранее пример обобщения в автономной детской речи («пу-фу») как пример индикативной функции обобщения показывает ограниченность круга возможного общения при такой речи. Когда обобщение достигает определенного уровня развития, старая ситуация общения сама себя аннулирует, и мы имеем дело с критическим возрастом. Приведенные нами положения позволяют более глубоко понять взаимоотношения среды и ребенка в развитии детской речи. В стабильных возрастах социальная ситуация (общение) не меняется, происходят лишь мелкие молекулярные изменения в ***обобщении,*** тонкие, невидимые, которые, накопляясь, дают сдвиги, кризисы. Воспроизводство изо дня в день прежней ситуации развития становится невозможным. Появляется и реализуется потребность в новом типе общения.

Основное новообразование раннего детства связано с речью, благодаря чему ребенок по-новому, иначе оказывается связан с социальным окружением, чем младенец, т. *е.* изменяется его отношение к той социальной единице, частью которой он сам является.

В последние годы идет пересмотр учения о развитии детской речи. Основной принцип, по которому перестраивается анализ развития детской речи,– это анализ в связи, на фоне и в теснейшей зависимости от идеальных форм, т. е. от развитой речи взрослых. Старое учение о языке рассматривало значение слова, минуя его функцию средства общения. Речь рассматривалась вне ее социальной функции, как индивидуальная деятельность ребенка. В области речи был накоплен богатейший материал, дававший возможность развернутой речевой диагностики, но оставалось совершено неизвестным причинное объяснение развития.

Детская речь не является личной деятельностью ребенка, и разрыв ее с идеальными формами – речью взрослого– представляет грубейшую ошибку. Только рассмотрение индивидуальной речи как части диалога, сотрудничества, общения дает ключ к пониманию ее изменений. Ни один вопрос (грамматизации, двухсловных предложений и т. д.) нельзя объяснить вне этого аспекта. Всякое самое примитивное детское слово является частью целого, внутри которого оно взаимодействует с идеальной формой. Идеальная форма–источник речевого развития ребенка.

Таков генезис развития детской речи. Мы видим, что источник новообразования теснейшим образом связан с отношениями ребенка и взрослых – сотрудничеством с ними: Именно оно толкает на новый путь обобщения, на овладение речью и т. д. Овладение же речью приводит к перестройке всей структуры сознания

Чтобы создать еще одну точку опоры для выводов, обратимся теперь к вопросу об отношении восприятия и вещи.

Человеческое восприятие организовано по очень сложным принципам. Первый из принципов заключается в константности, г. е. в постоянстве восприятия. Если вы будете изучать особенности человеческого восприятия, то увидите, что в развитии ряда его сторон имеются одни и те же характерные черты. Если я смотрю на спичку на определенном расстоянии от глаза, а потом отвожу ее на расстояние в 10 раз большее, то, казалось бы, спичка должна была уменьшиться в 10 раз, потому что отражение на сетчатке меняется строго пропорционально увеличению расстояния предмета от глаза. Почему я различаю, что стакан меньше графина? Только потому, что эти предметы дают разное отражение на сетчатке.

Предмет, который удален на расстояние, большее чем в 10 раз, например спичка, мне кажется таким же, как и раньше. Таким образом, мы говорим, что этот предмет сохраняет константность величины независимо от того расстояния, на какое он отдален, несмотря на разный характер возбуждения сетчатки. Биологическое значение константности чрезвычайно велико. Мать, отошедшая на расстояние 10 шагов, тает у младенца на глазах и увеличивается в 10 раз, когда опять подходит к нему вплотную. Вы понимаете, что бы было, если бы такое же восприятие сохранялось и у нас. Идя по комнате, мы бы видели предметы то увеличенными, то уменьшенными.

То же самое относится к положению предмета в пространстве. Как я отличаю движущийся предмет от предмета, который фиксирован неподвижно? Движущийся предмет дает ряд следов в разные моменты на сетчатку глаза. Таким образом я узнаю о движении того или иного предмета. На основе этого мы испытываем иллюзию, когда из окна вагона нам кажется, что все движется мимо нас. С точки зрения элементарных физических законов дело должно было бы происходить таким образом: я поворачиваю голову вправо, и все предметы, находящиеся от меня справа, также смещаются на сетчатке глаза. Поворачиваю голову влево, и то же самое происходит с предметами, находящимися слева. Самый

процесс, собственно говоря, так и происходит. Но воспринимаем мы его иначе.

Это можно сказать и в отношении цвета. Э. Геринг подсчитал, что кусок угля в полдень отбрасывает белых лучей столько же, сколько кусок мела вечером. Это очень интересный момент. Но восприятие цвета угля или мела не зависит от условий восприятия– здесь мы имеем дело с константностью цвета.

Наконец, постоянство формы. Мы всегда смотрим на вещи под известным углом. Я сейчас не вижу поверхности стола как прямоугольника. Всякий раз, когда я смотрю на стол с различных точек зрения, на сетчатке будут совершенно разные геометрические формы, а между тем я всегда воспринимаю вещь с точки зрения постоянства формы. Я могу привести еще ряд примеров, но принципиально они будут говорить об одном и том же.

Восприятие величины предмета, его цвета, формы, места в пространстве – все это должно в ходе развития стать константным, независимым от условий наблюдения. Некоторые исследователи пытаются объяснить константность, исходя из свойств самого восприятия: нервные пучки от сетчатки до коры имеют и петальные и фугальные центробежные и центростремительные пути, центробежные пути не являются моторными, но участвуют в акте восприятия, т. е. сетчатка освещается и снаружи и изнутри (О. Петцль), возбуждение приходит в мозг, а оттуда снова попадает на сетчатку.

Ряд расстройств восприятия может быть объяснен тем, что сохраняются петальные, но нарушаются фугальные пути, страдает регуляция в нервной системе, и тогда больной начинает воспринимать так, как если бы восприятие исчерпывалось только периферическими органами.

Этим объясняют и константность: сетчатка освещается изнутри– мы переживаем как восприятия центральные возбуждения. Фугальные пути позже миелинизируются, чем петальные, в силу чего совершенство восприятия достигается в процессе развития. Однако дело не происходит так, что мы воспринимаем отдельно цветные поверхности, геометрические фигуры, а потом к этому прибавляется знание – и я вижу, что это человек или предмет. Я сразу вижу человека, оформленные предметы. В комнате я вижу лампу, дверь, людей. Это, конечно, восприятие осмысленное. Предположение, что осмысленность восприятия дана с самого начала, ошибочно. Как раз младенец не видит, не воспринимает так, как мы. Лишь к 3 годам восприятие ребенка максимально приближается к восприятию взрослого человека. Это приближение

создается во всяком смысловом, или предметном, восприятии. Это положение имеет несколько значений. Я позволю себе остановиться на каждом отдельно, поскольку нам придется встречаться с ними, особенно когда мы перейдем к дошкольному возрасту, к игре и т. д.

Приведу пример. Есть больные, которые страдают известным заболеванием мозга –агнозией, т. е. потерей смыслового восприятия. Они видят предметы, но не узнают и не называют их. Больные говорят: белое, холодное, скользкое, круглое, но не знают, что это часы. В противоположность этому наше восприятие не может видеть часть общего, а всегда видит общее назначение предмета.

Для меня эта комната разбивается на восприятие отдельных предметов. Я вижу отдельные предметы, но что я вижу сначала? Общие их черты или частные? Я говорю, что это лампа, это **{358}** шкаф, и одновременно у меня появляется восприятие, что это лампа, и т. д. Это значит, что восприятие стало обобщенным восприятием. Когда видишь, что это часы, это значит, что воспринимаешь не просто цвет, свет, форму, а выделяешь те общие черты, которые характерны для данного предмета. Это есть смысловое восприятие, обобщенное восприятие, это есть отнесение данной вещи к определенному виду вещей.

Долгое время, до работ структурной психологии, самый этот акт был не вполне понятен, но сейчас он кажется чрезвычайно простым и ясным. Основной закон человеческого восприятия гласит, что наше восприятие не строится из тех или иных элементов, которые потом суммируются, а является целостным. С точки зрения этого закона, мы и говорим об обобщенных восприятиях. Общий закон восприятия гласит: ни одно объективно воспринимаемое свойство не изолированно, а всегда воспринимается как часть какого-то целого. Восприятие всецело определяется характером того целого, в которое оно входит как часть.

Что значит видеть только общее? Это значит воспринимать нечто не как часть данной структуры, а только как смысловую структуру. Если исследовать восприятие младенца, когда ему показывают две рядом находящиеся вещи, то оказывается, что их восприятие определяется всецело той структурой, в которую они входят. Об этом говорит следующий опыт Г. Фолькельта: вы кладете малый круг и большой круг, восприятие младенца каждый раз меняется в зависимости от того, с какой вещью рядом лежит данная вещь. Отсюда естественно, что всякая вещь воспринимается в зависимости от видимой структуры.

Константное восприятие возникает в связи с рядом деятельностей ребенка. Возраст до 3 лет является, как показывает эксперимент, возрастом возникновения устойчивого, независимого от внешних положений, осмысленного восприятия. В связи с этим, например, и надо понимать первые детские вопросы. Самое замечательное заключается в том, что ребенок вдруг начинает спрашивать. *Вдруг* – это значит, что действительно наступает более или менее переломный скачок. Ребенок начинает задавать вопросы: «Что это? Кто это?»

Смысловое восприятие есть обобщенное восприятие, т. е. восприятие, составляющее часть более сложной структуры, подчиняющееся всем основным структурным законам. Но наряду с тем что оно составляет часть непосредственно видимой структуры, оно одновременно составляет часть и другой, мыслимой, структуры, поэтому очень легко парализовать это смысловое восприятие или затруднить его.

Приведу пример. Перед вами загадочная картинка. Надо найти тигра или льва, но вы не можете его увидеть, потому что части тела, составляющие тело тигра, являются в то же время частями других изображений на картинке. Вот почему вам трудно его увидеть. Этот закон в последнее время успешно применяется в военной маскировке. Один из немецких ученых создал целую **{359}** систему маскировки, основанную на том, что в военных целях важно не только окрасить то или другое орудие в цвет местности, но и так его поставить, чтобы его части входили в другую структуру. Это лучший из приемов маскировки. Я это привожу в качестве примера того, как вещи могут быть воспринимаемы в разных структурах и в зависимости от этого представляются под разными углами зрения.

Обобщенная структура есть структура, которая входит в структуру обобщения. Вы имеете смысловое восприятие, потому что вы узнаете видимую структуру (т. е. воспринимаете ее как смысловое целое).

Как показывают новые исследования, первые детские вопросы, по-видимому, стоят в непосредственной связи с развитием осмысленного восприятия действительности, с развитием того, что мир становится для ребенка миром вещей, имеющих определенный смысл. Каким же образом с помощью человеческой речи вещи становятся осмысленными, как возникает осмысленное восприятие? Мне кажется, этот вопрос хорошо разрешен в современной психологии в связи с развитием значений слова.

Что такое значение слова? Мы уже говорили однажды о различных решениях этого вопроса в ассоциативной психологии, в структурной психологии, в психологии персонализма. Теперь психология тоже по-разному решает этот вопрос, но два положения можно считать установленными. Первое – что значение слова развивается, что смысловая сторона речи развивается и второе – что тут нет простой ассоциативной связи, что за значением слова стоят более сложные психические процессы. Какие же? Мы можем их назвать, сказав, что всякое значение слова есть обобщение, за всяким значением слова лежит обобщение и абстракция. Почему? Еще Т. Гоббс говорил, что мы называем одним и тем же словом разные вещи, что если бы в мире было столько слов, сколько вещей, то каждая вещь имела бы свое имя. Так как вещей больше, чем слов, то ребенку волей-неволей приходится обозначать одним и тем же словом разные вещи. Иначе говоря, всякое значение слова скрывает за собой обобщение, абстракцию, Сказать это, значит заранее разрешить вопрос о^ развитии значения слов. Ведь заранее ясно, что обобщение у ребенка в 1 '/2 года и у взрослого человека не может быть одним и тем же, поэтому хотя у ребенка слово приобрело значение и он называет вещь тем же самым словом, что и мы, но он иными путями обобщает эту вещь, т. е. структура обобщения у него иная.

Возникновение обобщений при овладении речью и приводит к тому, что вещи начинают видеться не только в их ситуационном отношении друг к другу, но и в обобщении, лежащем за словом. Тут, между прочим, прекрасно подтверждается правильность диалектического понимания процесса абстракции. Сам по себе процесс абстракции и обобщения не является выделением признаков и обеднением предмета, а в обобщении устанавливаются связи **{360}** данного предмета с рядом других. Благодаря этому абстракция более богата, т. е. в слове заключено большее количество связей и представлений о предмете, чем в том случае, когда мы просто воспринимаем этот предмет.

Исследователи говорят: из истории развития детского восприятия можно видеть, что процесс абстракции есть процесс обогащения, а не истощения признаков и свойств. Что такое осмысленное восприятие? При осмысленном восприятии я вижу в предмете нечто большее, чем содержится в непосредственном зрительном акте, и восприятие предмета является уже в известной степени абстракцией и в восприятии содержатся следы обобщения.

Я уже касался той мысли, что всякое обобщение непосредственно связано с общением, что общаться мы можем в меру того, в меру чего мы обобщаем. В современной психологии намечается довольно ясно положение, высказанное К. Марксом[19], когда он говорит, что для человека существует предмет как общественный предмет. Когда я говорю о том или другом предмете, то это значит, что я не только вижу физические свойства предмета, но и обобщаю предмет по его общественному назначению.

Наконец, самое последнее: в меру развития у ребенка интереса к окружающим людям развивается и его общение. Возникает очень интересное явление. Если вернуться к объяснению примера, который я приводил относительно способности ребенка ориентироваться в данной среде, то мы говорили следующее. Когда ребенку нужно сесть на камень, то он не может этого сделать самостоятельно, потому что не видит камня. Это связано с тем, что ребенок способен действовать только по отношению к вещам, которые он имеет перед собой. У Гегеля есть аналогичное положение, смысл которого сводится к тому, что животные в отличие от людей являются рабами зрительного поля: они могут смотреть только на то, что само бросается в глаза. Они не могут выделить какую-нибудь деталь или часть, если она в глаза не бросается. Ребенок до раннего возраста тоже является как бы рабом своего зрительного поля. Если вы в одном конце комнаты зажжете очень сильную лампу, а в другом – маленькую, так чтобы обе лампы были в поле зрения ребенка, и постараетесь обратить его внимание на маленькую лампу, то младенец никогда не будет в состоянии исполнить вашу просьбу. Ребенок раннего возраста уже может смотреть в сторону маленького света. Таким образом, ребенок раннего детства воспринимает наглядные структуры, но уже как смысловые структуры.

Интересно, что только в этом возрасте у ребенка создается устойчивая картина мира, упорядоченного в предметном отношении, впервые расчлененного с помощью речи. Перед ребенком раннего возраста впервые возникает не слепая игра известных

[19] Выготский имеет в виду мысль: «...он (Л. Фейербах.— Д.Э.) не замечает, что окружающий его чувственный мир вовсе не есть некая непосредственно от века данная, всегда равная себе вещь, а что он есть продукт промышленности и общественного состояния, притом в том смысле, что это — исторический продукт, результат деятельности целого ряда поколений, каждое из которых стояло на плечах предшествующего...» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 3, с. 42).

структурных полей, которая была у младенца, а структурно предметно оформленный мир, вещи приобретают известное значение. Это период, когда у ребенка предметно оформленный мир только возникает, отсюда и вопросы ребенка о значении того, что он видит, и поэтому-то ребенок так затрудняется в переносе слов. В раннем детстве нет еще того, чтобы слова несколько отделялись от обозначаемых предметов и ребенок мог разными словами называть одни и те же вещи: стул – конем и т. д.

Сошлюсь на исследование моей сотрудницы Н. Г. Морозовой[20], которая показала, что с ребенком до 3 лет не удаются опыты, требующие изменить названия предметов. Вы даете, скажем, ребенку до 3 лет часы, бутылку, карандаш, затем меняете названия и просите испытуемого показать или взять нужный предмет, употребляя при этом измененные названия. То, что представляет собой увлекательную игру для дошкольников, с ребенком раннего возраста не удается, так как экспериментатор наталкивается на непонимание ребенком инструкции, но и затем, когда инструкция экспериментатором разыгрывается, опыт все же не удается.

Мы изучали умение ребенка понять разыгрываемую перед ним символическую игру и умение самому разыграть и рассказать такую игру. Мы условливались с ребенком, что карандаш – это больной, это – дом, это – садик, это – извозчик и т. д. (условно давая эти названия другим предметам), и показывали, ничего не говоря, соответствующую ситуацию. Для ребенка до 3 лет этот опыт не удается. Отчетливая удача с самой элементарной серией начиналась с 3 лет 8 мес., разумеется, возможна и более легкая серия, которая будет доступна и раньше, но не в раннем детстве.

Как правило, активное вовлечение ребенка в экспериментальное переименование предметов (что составляет легчайшую задачу для дошкольника) в этом возрасте не удается. Таким образом, это возраст возникновения, закрепления осмысленного, предметно оформленного мира, но не возраст, когда ребенок раннего возраста, как дошкольник, может играть значениями и сдвигать их,

То, о чем я сейчас говорил, показывает, что в раннем детстве вместе с возникновением речи возникает впервые то, что мне кажется самым существенным, положительным признаком сознания человека на последующих стадиях развития, именно смысловое и системное строение сознания. Вместе с речью для ребенка прежде всего возникает начало осмысления, осознания окружающей дей-

[20] Исследование Морозовой опубликовано не было.

ствительности. То, что я говорил о восприятии, хорошо иллюстрирует эту мысль. Восприятие геометрических фигур, с одной стороны, и картинок, изображающих известные предметы, с другой, имеет разные корни. Восприятие Sinn (смысла) возникает не из дальнейшего развития чисто структурных качеств, а стоит в непосредственной связи с речью и вне речи невозможно.

Под системным строением сознания следует понимать, мне кажется, своеобразное отношение отдельных функций друг к другу, т. е. то, что на каждой возрастной ступени определенные функции стоят в известном отношении друг к другу, образуют определенную систему сознания.

Для раннего детства характерно такое взаимоотношение отдельных функций, при котором аффективно окрашенное восприятие и потому через аффект приводящее к действию, является доминирующим, находится в центре структуры, вокруг которого работают все остальные функции сознания. Для дошкольника это память, для других возрастов–какая-нибудь иная функция. Отчетливые межфункциональные отношения возникают именно здесь.

Системное строение сознания можно условно назвать внешним строением сознания, тогда как смысловое строение, характер обобщения – его внутренняя структура. Обобщение есть призма, преломляющая все функции сознания. Связывая обобщение с общением, мы видим, что обобщение выступает как функция сознания в целом, а не только одного мышления. Все акты сознания есть обобщение. Такова микроскопическая структура сознания. В виде общего тезиса скажу, что изменение системы отношений функций друг к другу стоит в прямой и очень тесной связи именно со значением слов, с тем, что значение слов начинает опосредовать психические процессы. Если рассмотреть значение детского слова в этом возрасте, то можно увидеть, что за значением детского слова скрывается обобщенное восприятие, т. е. структура той группы предметов, к которым относится данный предмет (в отличие от указательного жеста, который относится к любому или почти ко всякому предмету). Ребенок мыслит преимущественно обобщенными восприятиями, т. е. общее восприятие является здесь первой выступающей формой структуры значения детского слова. Обобщенное восприятие предметов и составляет в первую очередь структуру значения детского слова, что приводит к очень важному выводу: в этом возрасте ребенок уже говорит, к концу 3-го года ребенок говорит хорошо. В его распоряжении материал громадного содержания, ребенок теперь не находится во власти толь-

ко видимых ситуаций. Однако этот материал еще остается конкретным материалом. В словаре ребенка очень мало слов, которые не имели бы конкретного значения. Поэтому в двух разных ситуациях слово ребенка относится к одному и тому же, к одинаково воспринимаемой вещи или предмету,

Я могу привести простой пример, заимствованный из наблюдений и опытов Пиаже.

Какое значение имеет для ребенка слово?

Ж. Пиаже показывает, что для ребенка этого возраста различные типы значений одного и того же слова недостаточно дифференцированы. Например, слово «нельзя». То, что нельзя второй раз зажечь лампу, то, что нельзя разговаривать за обедом, то, что нельзя сказать матери неправду, т. е. все физические, нравственные и другие «нельзя» сливаются для ребенка в одно и относятся к группе запрещенных действий. Это значит, что внутренне не дифференцировался смысл этих «нельзя». Приведенный пример показывает, в какой мере осмысляется ребенком восприятие того или иного предмета. Организация внутриречевого мышления остается скудной. Ребенок не чувствует отдельного слова. Организация внутри речевого мышления скована вещами, которые представлены в словах, потому что слова не связываются для ребенка ничем другим, кроме тех конкретных предметов, к которым они относятся. Когда вы спросите у ребенка этого возраста, почему корова называется коровой, он ответит: «Потому что у нее рога» или: «Потому что она дает молоко». Если спросить, можно ли назвать корову как-нибудь иначе, он ответит, что нельзя. Если у него спросить, можно ли солнце назвать коровой, он скажет, что это невозможно, потому что солнце желтое, а корова рогатая.

Таким образом, слово для ребенка есть обозначение либо самого предмета, либо свойства предмета, которое от него трудно отделить. Вот почему с этого возраста, на 3-м году, возникают детские словообразования, которые являются искажениями слов. Это происходит не потому, что ребенку трудно произнести, повторить то или другое слово, а потому, что слова так им осмысливаются. Детские слова, вроде «мазелин» (вместо ***вазелин)*** «мокрее» (вместо ***компресс),*** имеют своей основой указанную особенность детской речи. Слово осмысливается вместе с другим ведущим словом («мокрый+компресс» или «вазелин+мазать») в силу того, что оно относится к одному и тому же предмету. Естественно, что в эту пору для ребенка, хотя он и говорит, неизвестно само слово. Для него само слово есть прозрачное стекло, через которое ребенок смот-

рит на то, что скрыто за этим стеклом, но не видит самого стекла. Поэтому организация слова представляется чрезвычайно трудной. Вся речь ребенка в этом возрасте совершенно неосознанна. Ребенок говорит, но не осознает того, как говорит, не осознает самый процесс говорения и не умеет произвольно выбирать те слова или звуки, которые ему нужны. Например, такие слова, как ***Москва*** и ***Ленинград,*** он произносит легко, но если попросить его сказать звукосочетание ***ск*** или ***гр,*** то ребенок до 3 лет не выполнит задачи, хотя эти звуки никакой трудности для него не представляют, ибо они входят в общую структуру тех слов, которые он систематически произносит.

Если попытаться определить, насколько ребенок осознает слово как таковое, то можно убедиться, что за словом скрывается только предмет, о котором идет речь, что дифференциация на слово и предмет еще не производится, как это имеет место в более поздних возрастах.

К чему приводит изменение структуры сознания? В раннем детстве возникают первичные обобщения, которые ведут к определенному типу обобщения, знаменуя собой определенные соотношения функций. Как же ребенок воспринимает внешний мир и действует в нем? Восприятие, являясь основной функцией этого возраста, вызревает рано. Здесь происходят важнейшие перемены восприятия, оно дифференцируется от внутренних переживаний, **{364}** появляется относительное постоянство величины, формы и т. д. Общий закон психического развития гласит, что те функции, которые доминируют в данном возрасте, поставлены в максимально благоприятные условия. Это объясняет все те изменения, которые имеются в восприятии.

Наиболее существенно взаимоотношение смыслового и системного строения сознания. Доминирование восприятия означает некоторую несамостоятельность, некоторую зависимость от восприятия всех других функций.

В свете изложенного понятно то соотношение функций, на которое мы раньше указывали. Память реализуется в активном восприятии (узнавании). Она выступает как определенный, момент в самом акте восприятия, являясь его продолжением и развитием. Внимание также проходит через призму восприятия.

Мышление представляет собой наглядно-практическое перестуктурирование ситуации, воспринимаемого поля. Сильнее всего мышление развито в обобщении. В этот период ребенок говорит и с ним говорят по поводу того, что он видит. Стоя перед вещами, он

их номинирует, и здесь выступает связь их с предметной отнесенностью. Таким образом, все функции работают внутри восприятия. Какие следствия возникают из этого для самого восприятия? Мы показали, что осмысленное восприятие не означает простого присоединения к восприятию деятельности мышления, деятельности обобщения. Восприятие, становясь в новое отношение к мышлению, не находится уже в том аффективно-моторном плане, в котором его описывает Левин.

В дальнейшем развитии оно изменяется. Воспринимать в более старшем возрасте будет обозначать вспоминать, обобщать и т. д. Здесь и возникают коррективы памяти к восприятию (его ортоскопичность), возможность движения структуры и фона благодаря функции внимания, категориальности восприятия, т. е. его осмысление. Восприятие из функции превращается в сложную систему, которая изменяется и в дальнейшем, но основные черты которой приобретаются здесь. Системное строение сознания объясняет возникновение постоянной картины мира. Категориальность восприятия, восприятие предмета как представителя группы предметов является второй особенностью, особенностью обобщения.

Бессловесное восприятие постепенно заменяется словесным. В связи с наименованием предмета возникает предметное восприятие. Предметы в комнате младенец и ребенок раннего детства воспринимают по-разному. Тот факт, что ребенок переходит от немого восприятия к словесному, вносит существенные изменения и в само восприятие. Раньше предполагалось, что функцией речи является замещение предмета. Исследования показали, что это поздно возникающая функция, но появление речи имеет другое значение. Появление речи приводит к тому, что возникает другой способ видения – выделение фигуры на фоне. Речь меняет структуру восприятия благодаря обобщению. Она анализирует воспринимаемое **{365}** и категоризирует его, знаменуя собой сложную логическую переработку, т. е. вычленение предмета, действия, качества и т. д.

Что означает такая система сознания для внутреннего восприятия, для интроспекции? Обобщения ребенка суть обобщенные восприятия. Во внутреннем мире ребенок лучше всего осознает свое восприятие. У него довольно богатая интероспекция в плане зрительного и слухового восприятия («я вижу», «я плохо слышу»). Это характеризует его внутреннюю активность («дай я посмотрю»). Активное направление и спонтанное возбуждение к деятельности

восприятия – такова произвольная форма его внутренней активности. Спонтанная память и мышление здесь еще не возникают.

Так системное строение сознания проливает свет и на восприятие действительности, и на деятельность в ней, и на отношение к себе. К 3 годам ребенок уже владеет аффектом, старая социальная ситуация развития оказывается недостаточной, ребенок вступает в кризис 3-го года, создается новая ситуация общения.

Возникновение системного сознания, о котором я говорил, я склонен рассматривать как центральный, характерный момент сознания, так как именно для человека существенно то, что он не просто воспринимает мир, но осмысливает мир и его сознание движется всегда в плане чего-то осмысленного.

Сказать, что человек действует сознательно и осмысленно, – не одно и то же. Это дает мне основание предположить, что центральным новообразованием раннего детства является именно возникновение сознания в собственном смысле слова. Я думаю, что здесь впервые мы отчетливо встречаемся с сознанием в тех его характерных моментах, которые отличают человека от психической жизни животных и от психических состояний человека, недостаточно сознательных и оформленных. Я мог бы напомнить, не для подтверждения этой точки зрения, а для введения в контекст более широкого теоретического понимания, слова К. Маркса относительно сознания и его связи с речью[21]. Тот аспект сознания, который имеет в виду Маркс, когда он называет язык практическим сознанием, сознанием, существующим для других людей и значит для меня, – само это сознание, которое он называет историческим продуктом, возникает действительно вместе с речью, т. е. тогда, во всяком случае, когда для ребенка начинают осмысляться в речи и самые предметы, и собственная его деятельность, когда возможно уже сознательное общение с другими, а не та прямая социальная связь, которая была в младенческом возрасте.

Иначе говоря, мне думается, что ранний возраст и есть та стадия, когда возникает смысловое и системное строение сознания, когда происходит возникновение исторического сознания человека, существующего для других и, значит, для самого ребенка. Это есть

[21] Здесь Выготский излагает положение: «Язык так же древен, как и сознание; язык и *есть* практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого, действительное сознание, и, подобно сознанию, язык возникает лишь из потребности, из настоятельной необходимости общения с другими людьми» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 3, с. 29).

такой центр, исходя из которого можно понять и все качественные особенности отношения ребенка к внешней **{366}** ситуации, и отношение ребенка к связи с другими людьми, и своеобразие типов деятельности, с которыми мы здесь встречаемся. Иначе говоря, мне кажется, что эта гипотеза, имеющая фактическое обоснование в становлении смыслового и системного сознания, хорошо объясняет все проблемы, которые я пытался поставить.

Я позволю себе в заключение сказать, что, поскольку возникает впервые дифференцированная система отдельных функций с определенной структурой, в центре которой лежит восприятие, поскольку в основе восприятия лежит обобщение, постольку объективно мы имеем дело с возникновением самых основных особенностей человеческого сознания, и это должно рассматриваться как одно из новообразований, впервые возникающих в данном возрасте.

Выготский Л.С.

КРИЗИС ТРЕХ ЛЕТ

Мы имеем три точки зрения, с помощью которых следует анализировать кризис трех лет.

Во-первых, мы должны предположить, что все перемены, все события, совершающиеся в период этого кризиса, группируются вокруг какого-либо новообразования переходного типа. Следовательно, когда мы будем анализировать симптомы кризиса, мы должны хотя бы предположительно ответить на вопрос, что нового возникает в указанное время и какова судьба новообразования, которое исчезает после него. -Затем мы должны рассмотреть, какая смена центральных и побочных линий развития здесь происходит. И наконец, оценить критический возраст с точки зрения зоны его ближайшего развития, т. е. отношения к следующему возрасту.

При рассмотрении кризиса трех лет нельзя исходить только из теоретической схемы. У нас нет другого пути, как пути анализа фактических материалов, с тем чтобы в процессе анализа осознать основные теории, которые были выдвинуты для объяснения этого материала. Для того чтобы осмыслить, что происходит в период 3-летнего возраста, надо раньше всего рассмотреть ситуацию развития – внутреннюю и внешнюю, в которой протекает кризис. Рассмотрение надо начинать с симптомов возраста. Те симптомы кризиса, которые выдвигаются на первый план, в литературе при-

нято называть первым поясом симптомов или семизвездием кризиса трех лет. Все они описаны как общежитейские понятия и нуждаются в анализе для того, чтобы приобрести точное научное значение.

Первый симптом, которым характеризуется наступление кризиса,– возникновение *негативизма.* Надо ясно представить себе, о чем здесь идет речь. Когда говорят о детском негативизме, то его надо отличать от обычного непослушания. При негативизме все поведение ребенка идет вразрез с тем, что предлагают ему взрослые. Если ребенок не хочет сделать что-нибудь, потому что это неприятно ему (например, он играет, а его заставляют идти спать, он же спать не хочет), это не будет негативизмом. Ребенок хочет сделать то, к чему его тянет, к чему есть стремление, а ему запрещают; если он все-таки это делает, это не будет негативизмом. Это будет отрицательной реакцией на требование взрослых, реакцией, которая мотивируется сильным желанием ребенка.

Негативизмом мы будем называть такие проявления в поведении ребенка, когда он не хочет чего-нибудь сделать только **{368}** потому, что это предложил кто-то из взрослых, т. е. это реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых. Негативизм включает в себя в качестве отличительного признака от обычного непослушания то, что ребенок ***не делает потому, что его об этом попросили.*** Ребенок играет во дворе, и ему не хочется заходить в комнату. Его зовут спать, но он не подчиняется, несмотря на то что мать его об этом просит. А если бы попросила о другом, он сделал бы то, что ему было приятно. При реакции негативизма ребенок не делает чего-нибудь именно потому, что его об этом просят. Тут происходит своеобразный сдвиг мотивировок.

Позвольте привести типичный пример поведения, который я возьму из наблюдений в нашей клинике. Девочка на 4-м году жизни, с затянувшимся кризисом трех лет и ярко выраженным негативизмом, хочет, чтобы ее взяли на конференцию, на которой обсуждают детей. Девочка даже собирается туда идти. Я приглашаю девочку. Но так как я зову ее, она ни за что не идет. Она упирается изо всех сил. «Ну, тогда иди к себе». Она не идет. «Ну, иди сюда» – она не идет и сюда. Когда ее оставляют в покое, она начинает плакать. Ей обидно, что ее не взяли. Таким образом, негативизм вынуждает ребенка поступать *вопреки* своему аффективному желанию. Девочке хотелось бы пойти, но потому, что ей предложили это сделать, она никогда этого не сделает.

При резкой форме негативизма дело доходит до того, что можно получить противоположный ответ на всякое предложение,

сделанное авторитетным тоном. У ряда авторов красиво описаны подобные эксперименты. Например, взрослый, подходя к ребенку, говорит авторитетным тоном: «Это платье черное», – и получает в ответ: «Нет, оно белое». А когда говорят: «Оно–белое», ребенок отвечает: «Нет, черное». Стремление противоречить, стремление сделать наоборот по сравнению с тем, что ему говорят, есть негативизм в собственном смысле слова.

Негативная реакция отличается от обычного непослушания двумя существенными моментами. Во-первых, здесь на первый план выступает *социальное отношение,* отношение к другому человеку. В данном случае реакция при определенном действии ребенка мотивировалась не содержанием самой ситуации: хочется или нет сделать ребенку то, о чем его просят. Негативизм есть акт социального характера: он раньше всего адресован к человеку, а не к содержанию того, о чем ребенка просят. И второй существенный момент–новое отношение ребенка к собственному аффекту. Ребенок не действует непосредственно под влиянием аффекта, а поступает наперекор своей тенденции. По поводу отношения к аффекту напомню о раннем детстве до кризиса трех лет. Наиболее характерно для раннего детства, с точки зрения всех исследований, полное единство аффекта и деятельности. Ребенок весь находится во власти аффекта, весь внутри ситуации. В дошкольном возрасте появляется мотив еще и в отношении других людей, что непосредственно вытекает из аффекта, связанного **{369}** с другими ситуациями. Если отказ ребенка, мотивировка отказа лежит в ситуации, если он не делает потому, что ему не хочется этого делать или хочется делать что-либо другое, то это еще не будет негативизмом. Негативизм–такая реакция, такая тенденция, где мотив находится вне данной ситуации.

Второй симптом кризиса трех лет – упрямство. Если негативизм надо уметь отличать от обычного упрямства, то упрямство надо уметь отличать от настойчивости. Например, ребенок хочет чего-нибудь и настойчиво добивается, чтобы это было выполнено. Это не упрямство, это встречается и до кризиса трех лет. Например, ребенок хочет иметь вещь, но не может сразу получить ее. Он настойчиво добивается, чтобы эта вещь была дана ему. Это не упрямство. Упрямство – такая реакция ребенка, когда он настаивает на чем-либо не потому, что ему этого сильно хочется, а *потому, что он это потребовал.* Он настаивает на своем требовании. Скажем, ребенка зовут со двора в дом; он отказывается, ему приводят доводы, которые его убеждают, но потому, что он уже отка-

зался, он и не идет. Мотивом упрямства является то, что ребенок связан своим первоначальным решением. Только это и будет упрямством.

Два момента отличают упрямство об обычной настойчивости. Первый момент–общий с негативизмом, имеет отношение к мотивировке. Если ребенок настаивает на том, что ему сейчас желательно, это не будет упрямством. Например, он любит кататься на санках и поэтому будет стремиться целый день находиться на дворе.

И второй момент. Если для негативизма характерна социальная тенденция, т. е. ребенок делает что-то наоборот по сравнению с тем, что говорят ему взрослые, то здесь, при упрямстве, характерна тенденция по отношению к самому себе. Нельзя сказать, что ребенок от одного аффекта свободно переходит к другому, нет, он делает так только потому, что *он так сказал,* он этого и держится. Мы имеем другое отношение мотивировок к собственной личности ребенка,' чем до наступления кризиса.

Третий момент принято называть немецким словом «тротц» (Trotz). Симптом считается настолько центральным для возраста, что и весь критический возраст получил название trotz alter, по-русски – возраст строптивости.

В чем отличие последнего симптома от первых? От негативизма строптивость отличается тем, что она безлична. Негативизм всегда направлен против взрослого, который сейчас побуждает ребенка к тому или иному действию. А строптивость, скорее, направлена против норм воспитания, установленных для ребенка, против образа жизни; она выражается в своеобразном детском недовольстве, вызывающем «да ну!», которым ребенок отвечает на все, что ему предлагают и что делают. Здесь сказывается строптивая установка не по отношению к человеку, а по отношению ко всему образу жизни, который сложился до 3 лет, по отношению к нормам, которые предлагаются, к интересовавшим прежде игрушкам. Строптивость от упрямства отличается тем, что она направлена вовне, по отношению к внешнему и вызвана стремлением настоять на собственном желании.

Вполне понятно, почему в семейном авторитарном буржуазном воспитании строптивость выступает как главный симптом кризиса трех лет. До того ребенок был заласканным, послушным, его водили за ручку, и вдруг он становится строптивым существом, которое всем недовольно. Это противоположно шелковому, гладкому, мягкому ребенку, это нечто такое, что все время сопротивляется тому, что с ним делают.

От обычной недостаточной податливости ребенка строптивость отличается тенденциозностью. Ребенок бунтует, его недовольное, вызывающее «да ну!» тенденциозно в том смысле, что оно действительно проникнуто скрытым бунтом против того, с чем ребенок имел дело раньше.

Остается еще четвертый симптом, который немцы называют Eigensinn, или *своеволие,* своенравие. Оно заключается в тенденции ребенка к самостоятельности. Этого раньше не было. Теперь ребенок хочет все делать сам.

Из симптомов анализируемого кризиса указывают еще на три, но они имеют второстепенное значение. Первый – *протест-бунт.* Все в поведении ребенка начинает носить в ряде отдельных проявлений протестующий характер, чего раньше не могло быть. Все поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними. Частые детские ссоры с родителями являются обычным делом. С этим связан симптом *обесценивания.* Например, в хорошей семье ребенок начинает ругаться. Ш. Бюлер образно описала ужас семьи, когда мать услышала от ребенка, что она дура, чего раньше он и сказать не мог.

Ребенок старается обесценить игрушку, отказывается от нее, в его лексиконе появляются слова и термины, которые означают все плохое, отрицательное, и все это относится к вещам, которые сами по себе никакой неприятности не приносят. И наконец, указывают еще на двойственный симптом, обнаруживающийся в различных семьях по-разному. В семье с единственным ребенком встречается стремление к *деспотизму.* У ребенка появляется желание проявлять деспотическую власть по отношению к окружающим. Мать не должна уходить из дому, она должна сидеть в комнате, как он этого требует. Ему должны достать все, что он требует; есть он этого не станет, а будет есть то, что он хочет. Ребенок изыскивает тысячи способов, чтобы проявить власть над окружающими. Ребенок сейчас старается вернуть то состояние, которое было в раннем детстве, когда фактически исполнялись все его желания, и стать господином положения. В семье же с несколькими детьми этот симптом называется симптомом *ревности:* по отношению к младшим или старшим, если в семье есть еще дети. Здесь та же тенденция к господству, деспотизму, к власти выступает как источник ревнивого отношения к другим детям.

Вот основные симптомы, которыми пестрят описания кризиса трех лет. Нетрудно видеть, рассмотрев эти симптомы, что кризис

выступает главным образом такими чертами, которые позволяют распознавать в нем как бы бунт против авторитарного воспитания, это как бы протест ребенка, требующего самостоятельности, переросшего те нормы и формы опеки, которые сложились в раннем возрасте. Кризис в его типических симптомах настолько очевидно носит характер бунта против воспитателя, что это бросается в глаза всем исследователям.

В указанных симптомах ребенок выступает как трудновоспитуемый. Ребенок, раньше не доставлявший забот и трудностей, теперь выступает как существо, которое становится трудным для взрослых. Благодаря этому создается впечатление, что ребенок резко изменился на протяжении короткого времени. Из «беби», которого носили на руках, он превратился в существо строптивое, упрямое, негативное, отрицающее, ревнующее или деспотическое, так что сразу весь его облик в семье изменяется.

Нетрудно увидеть, что во всех описанных симптомах намечаются также и какие-то изменения в социальных отношениях ребенка с ближайшими людьми. Все это установлено главным образом на материале семейного воспитания, так как воспитание *в* раннем детстве в буржуазных странах существует почти исключительно как форма индивидуального семейного воспитания. Правда, мы имеем сейчас разные дошкольные учреждения, а в отдельных странах и учреждения общественного призрения с уродливыми формами благотворительного воспитания, но по сути дела массовый опыт буржуазного воспитания в раннем возрасте, в отличие от школьного, – это воспитание индивидуальное, семейное. Все симптомы говорят об одном и том же: в отношениях ребенка с ближайшим семейным окружением, с которым его связывают аффективные привязанности, вне которого его существование до того было бы немыслимым, что-то резко изменяется.

Ребенок в раннем детстве – это существо, которое всегда находится во власти непосредственных аффективных отношений к окружающим, с которыми он связан. В кризисе трех лет происходит то, что называется раздвоением: здесь могут быть конфликты, ребенок может ругать мать, игрушки, предложенные в неподходящий момент, он может разломать их со злости, происходит изменение аффективно-волевой сферы, что указывает на возросшую самостоятельность и активность ребенка. Все симптомы вращаются вокруг оси «я» и окружающих его людей. Эти симптомы говорят о том, что изменяются отношения ребенка к людям, окружающим его, или к собственной личности.

В общем, симптомы, взятые вместе, производят впечатление эмансипации ребенка: как будто раньше взрослые водили его за руку, а теперь у него появилась тенденция ходить самостоятельно. Это отмечается некоторыми исследователями как характерная черта кризиса. Я много раз обращал внимание на мысль Ч. Дарвина: ребенок с момента рождения физически отделен от матери, но ни его питание, ни передвижение невозможно без матери. Дарвин считает это выражением биологической несамостоятельности ребенка (у сумчатых животных существует морфологическое приспособление – сумка, в которой помещаются детеныши после рождения), его биологической неотделенностью. Продолжая мысль Дарвина, нужно сказать, что ребенок в раннем детстве биологически отделен, но психологически он еще не отделен от окружающих его людей. Берингер дает повод сказать, что ребенок до 3 лет социально не отделен от окружающих и в кризисе грех лет мы имеем дело с новой стадией эмансипации.

Теперь я должен хотя бы вкратце сказать о так называемом втором поясе симптомов, т. е. о последствиях основных симптомов, о их дальнейшем развитии. Второй пояс симптомов в свою очередь делится на две группы. Одна – это симптомы, которые вытекают как следствие из установки ребенка на самостоятельность. Благодаря изменениям социальных отношений ребенка, его аффективной сферы, всего, что наиболее для него дорого, ценно, что затрагивает его самые сильные, глубокие переживания, ребенок вступает в целый ряд внешних и внутренних конфликтов, и мы имеем очень часто дело с невротическими реакциями детей. Эти реакции носят болезненный характер. У невропатических детей именно в кризисе трех лет мы нередко видим появления невротических реакций, например энурез, т. е. ночное недержание мочи. Ребенок, привыкший к опрятности, при неблагополучном течении кризиса часто возвращается в этом отношении к ранней стадии. Ночные страхи, неспокойный сон и другие невропатические симптомы, иногда резкие затруднения в речи, заикание, крайнее обострение негативизма, упрямства, так называемые гипобулические припадки, т. е. своеобразного вида приступы, которые внешне напоминают припадки, но по сути дела не являются болезненными припадками в собственном смысле слова (ребенок трясется, бросается на пол, стучит руками, ногами), а представляют собой крайне заостренные черты негативизма, упрямства, обесценения, протеста, о которых мы уже говорили.

Позвольте привести пример из собственных наблюдений над совершенно нормальным ребенком с очень трудным протеканием

кризиса трех лет. Ребенок на 4-м году жизни, сын трамвайного кондуктора. Деспотия проявлялась у ребенка чрезвычайно резко. Все, что он требовал, должно было полностью исполняться. Например, когда он по улице шел с матерью, он потребовал, чтобы она подняла лежащую на земле бумажку, хотя бумажка была ему совсем не нужна. Ребенок был доставлен к нам с жалобой на приступы. Когда отказываются исполнить его желание, он бросается на пол, начинает дико кричать, бить руками и ногами. Но это не патологические судороги, а форма поведения, которую некоторые авторы оценивают как возврат к реакции младенческого возраста, когда ребенок кричит и перебирает ручками и ножками. У наблюдаемого нами ребенка это припадки бессильной злобы, когда он не в состоянии иначе протестовать и устраивает скандал. Я привожу это как пример осложнений кризиса трех лет, которые составляют второй пояс симптомов: они не принадлежат к числу основных признаков кризиса, а представляют одну цепь – от трудного воспитания внутри семьи до того состояния, которое дает невротические, психопатические симптомы.

Сделаем некоторые теоретические выводы, т. е. попытаемся определить, какие же события происходят в развитии ребенка, какой смысл, какое значение имеют описанные симптомы. Попытка теоретически представить кризис трех лет является самой начальной, грубой попыткой, основанной на некотором знании фактического материала, на некоторых собственных наблюдениях (потому что кризис связан с грудным детством, которое мне приходилось изучать) и на некоторых попытках критически переработать кое-что из предложенного в теории этих возрастов. Наша попытка – нечто в высшей степени предварительное и в некоторой степени субъективное, не претендующее на то, чтобы стать теорией критических возрастов.

При рассмотрении симптомов кризиса трех лет мы уже отмечали, что внутренняя перестройка происходит по оси социальных отношений. Мы указывали, что негативную реакцию, которая проявляется у ребенка 3 лет, надо отличать от простого непослушания; упрямство, которое появляется здесь как черта кризиса, также должно быть резко отличаемо от настойчивости ребенка.

1. Негативная реакция появляется с той минуты, когда ребенку безразлична ваша просьба или даже ему хочется сделать то, о чем его просят, а он все-таки отказывается. Мотив отказа, мотив поступка заложен не в содержании самой деятельности, к которой вы его приглашаете, а в отношениях к вам.

2. Негативная реакция проявляется не в отказе ребенка от поступка, который вы просите сделать, а в том, что *вы его просите.* Поэтому истинная сущность негативной установки ребенка заключается в том, чтобы сделать наоборот, т. е. проявить акт независимого поведения по отношению к тому, о чем его *просят.*

Точно так же и с упрямством. Матери, жалуясь на трудных детей, часто говорят, что они упрямы, настойчивы. Но настойчивость и упрямство – разные вещи. Если ребенку очень хочется чего-нибудь достигнуть и он настойчиво этого добивается, здесь нет ничего общего с упрямством. При упрямстве ребенок настаивает на том, чего ему не так уж сильно хочется, или совсем не хочется, или давно перестало хотеться, чтобы это соответствовало силе требования. Ребенок настаивает не по содержанию желания, а потому что *он* это *сказал,* т. е. здесь выступает социальная мотивировка.

Так называемое семизвездие симптомов кризиса обнаруживает: новые черты всегда связаны с тем, что ребенок начинает мотивировать свои поступки не содержанием самой ситуации, а отношениями с другими людьми.

Если обобщить фактическую картину симптомов кризиса трех лет, то мы не сможем не согласиться с исследователями, которые утверждают, что кризис, в сущности говоря, протекает прежде всего как кризис социальных отношений ребенка.

Что существенно перестраивается во время кризиса? Социальная позиция ребенка по отношению к окружающим людям, к авторитету матери, отца. Происходит также кризис личности– «я», т. е. возникает ряд поступков, мотив которых связан с проявлением личности ребенка, а не с данным мгновенным желанием, мотив дифференцирован от ситуации. Проще говоря, кризис протекает по оси перестройки социальных взаимоотношений личности ребенка и окружающих людей.

Выготский Л.С.

КРИЗИС СЕМИ ЛЕТ

Школьный возраст, как и все возрасты, открывается критическим, или переломным, периодом, который был описан в литературе раньше остальных как кризис семи лет. Давно замечено, что ребенок при переходе от дошкольного к школьному возрасту очень резко меняется и становится более трудным в воспитательном от-

ношении, чем прежде. Это какая-то переходная ступень – уже не дошкольник и еще не школьник.

В последнее время появился ряд исследований, посвященных этому возрасту. Результаты исследований схематически можно выразить так: ребенка 7 лет отличает прежде всего утрата детской непосредственности. Ближайшая причина детской непосредственности – недостаточная дифференцированность внутренней и внешней жизни. Переживания ребенка, его желания и выражение желаний, т. е. поведение и деятельность, обычно представляют у дошкольника еще недостаточно дифференцированное целое. У нас все это сильно дифференцирование, поэтому поведение взрослого человека не производит впечатления столь непосредственного и наивного, как поведение ребенка.

Когда дошкольник вступает в кризис, самому неискушенному наблюдателю бросается в глаза, что ребенок вдруг утрачивает наивность и непосредственность; в поведении, в отношениях с окружающими он становится не таким понятным во всех проявлениях, каким был до этого.

Все знают, что 7-летний ребенок быстро вытягивается в длину, и это указывает на ряд изменений в организме. Этот возраст называется возрастом смены зубов, возрастом вытягивания. Действительно, ребенок резко изменяется, причем изменения носят более глубокий, более сложный характер, чем изменения, которые наблюдаются при кризисе трех лет. Было бы очень долго перечислять всю симптоматику рассматриваемого кризиса, настолько она многообразна. Достаточно указать на общее впечатление, которое обычно передают исследователи и наблюдатели. Поясню на двух чертах, с которыми часто приходится сталкиваться почти у всех семилеток, особенно имеющих трудное детство и в сгущенном виде переживающих кризис. Ребенок начинает манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше. В поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное, какая-то вертлявость, паясничанье, клоунада; ребенок строит из себя шута. Ребенок и до 7 лет может паясничать, но никто не скажет о нем того, что я сейчас говорил. Почему бросается в глаза такое немотивированное паясничанье? Когда ребенок смотрит на самовар, на поверхности которого получается **{378}** уродливое изображение, или строит гримасы перед зеркалом, он просто забавляется. Но когда ребенок входит изломанной походкой в комнату, говорит писклявым голосом – это не мотивировано, это бросается в глаза. Никто не станет удивляться, если ребенок дошкольного возраста говорит глупости,

шутит, играет, но, если ребенок строит из себя шута и этим вызывает осуждение, а не смех, это производит впечатление немотивированного поведения.

Указанные черты говорят о потере непосредственности и наивности, которые были присущи дошкольнику. Думаю, что это впечатление правильное, что внешним отличительным признаком 7-летнего ребенка является утрата детской непосредственности, появление не совсем понятных странностей, у него несколько вычурное, искусственное, манерное, натянутое поведение.

Самой существенной чертой кризиса семи лет можно было бы назвать начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка.

Что скрывается за впечатлением наивности и непосредственности поведения ребенка до кризиса? Наивность и непосредственность означают, что ребенок внешне такой же, как и внутри. Одно спокойно переходит в другое, одно непосредственно читается нами как обнаружение второго. Какие поступки мы называем непосредственными? У взрослых людей детской наивности, непосредственности очень мало, и наличие их у взрослых производит комическое впечатление. Например, комического актера Ч. Чаплина отличает то, что, играя серьезных людей, он начинает вести себя с необычайно детской наивностью и непосредственностью. В этом главнейшее условие его комизма.

Утеря непосредственности означает привнесение в наши поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком, что является прямой противоположностью наивному и непосредственному действию, свойственному ребенку. Это не значит, что кризис семи лет приводит от непосредственного, наивного, недифференцированного переживания к крайнему полюсу, но, действительно, в каждом переживании, в каждом его проявлении возникает некоторый интеллектуальный момент.

Одна из самых сложных проблем современной психологии и психопатологии личности, которую я попытаюсь объяснить на примере, – это проблема, которую можно было бы назвать смысловым переживанием.

Попробуем подойти к этой проблеме по аналогии с проблемой внешнего восприятия. Тогда будет яснее. Существенное отличие человеческого восприятия – его осмысленность, предметность. Воспринимаемый комплекс впечатлений осознается нами одновременно и вместе с внешними впечатлениями. Я сразу вижу,

например, что это часы. Чтобы понять особенность человеческого восприятия, нужно сравнить его с восприятием больного, который в результате нервного мозгового заболевания утрачивает эту способность. Если такому больному показать часы, он не узнает их. Он видит часы, но не знает, что это. Когда вы станете при больном заводить часы или поднесете их к уху и послушаете, идут ли они, или взглянете на них, чтобы узнать, который час, он скажет, что, должно быть, это часы. Он догадывается, что то, что он видел, есть часы. А у нас с вами и то, что я вижу, и то, что это есть часы, находится в одном акте сознания.

Таким образом, восприятие не происходит отдельно от наглядного мышления. Процесс наглядного мышления совершается в единстве со смысловым обозначением вещей. Когда я говорю: эта вещь есть часы, а потом вижу на башне еще какие-либо часы, которые на первые абсолютно не похожи, и называют их тоже часами,– это значит, что я воспринимаю данную вещь как представителя определенного класса вещей, т. е. я их обобщаю. Короче говоря, в каждом восприятии совершается обобщение. Сказать, что наше восприятие есть смысловое восприятие,– значит сказать, что всякое наше восприятие есть восприятие обобщенное. Можно и так пояснить: если бы я смотрел на комнату, не обобщая, т. е. так, как смотрит агностик или животное, то впечатления от вещей вступали бы в такое отношение друг с другом, в каком они находятся в зрительном поле. Но так как я их обобщаю, то и воспринимаю часы не только в структуре тех вещей, которые лежат рядом с ними, но и в структуре того, что есть часы, в структуре того обобщения, в каком я это вижу.

Развитие смыслового восприятия человека можно сравнить с тем, как смотрит на шахматную доску или как играет на ней ребенок, не умеющий играть, и ребенок, научившийся играть. Ребенок, не умеющий играть, может забавляться шахматными фигурками, подбирать их по цвету и т. д., но движение фигурок не будет определяться структурно. Ребенок, который научился играть в шахматы, будет поступать иначе. Для первого ребенка черный конь и белая пешка не связаны между собой, а второй, знающий ход коня, понимает, что неприятельский ход конем угрожает его пешке. Для него конь и пешка – единство. Точно так хороший игрок отличается от плохого тем, что иначе видит шахматное поле.

Существенная черта восприятия – структурность, т. е. восприятие не складывается из отдельных атомов, но представляет собой образ, внутри которого существуют различные части. В

зависимости от того, в каком положении находятся фигуры на шахматной доске, я вижу ее по-разному.

Окружающую действительность мы воспринимаем так, как шахматист воспринимает шахматную доску: мы воспринимаем не только соседство предметов или смежность их, но и всю действительность со смысловыми связями и отношениями. В речи существуют не только названия, но и значения предметов. Ребенку уже очень рано приходится выражать в речи не только значения предметов, но и свои и чужие действия, и свои внутренние состояния («я хочу спать», «я хочу есть», «мне холодно»). Речь как средство общения приводит к тому, что приходится называть, связывать со словами наши внутренние состояния. Связь же со словами никогда не означает образования простой ассоциативной связи, а всегда означает обобщение. Всякое слово обозначает не единичную вещь. Если сказать, что сейчас холодно, и через день сказать то же самое, это означает, что всякое единичное ощущение холода тоже обобщено. Таким образом, возникает обобщение внутреннего процесса.

У младенца нет осмысленного восприятия: он воспринимает комнату и не воспринимает отдельно стульев, стола и т. д., он будет воспринимать все как нерасчлененное целое, в отличие от взрослого, который рассматривает фигуры, выступающие на фоне. Как ребенок раннего возраста воспринимает собственные переживания? Он радуется, огорчается, но не знает, что он радуется, так же как младенец, когда он голоден, не знает, что он голоден. Большая разница существует между ощущением голода и знанием того, что я голоден. Ребенок раннего возраста не знает собственных переживаний.

В 7-летнем возрасте мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», т. е. у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях. Точно так, как ребенок 3 лет открывает свое отношение с другими людьми, так семилетка открывает сам факт своих переживаний. Благодаря этому выступают некоторые особенности, характеризующие кризис семи лет.

1. Переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердит), благодаря этому у ребенка возникают такие новые отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний. Как на шахматной доске, когда с каждым ходом возникают совершенно новые связи между фигурками, так и здесь

возникают совсем новые связи между переживаниями, когда они приобретают известный смысл. Следовательно, весь характер переживаний ребенка к 7 годам перестраивается, как перестраивается шахматная доска, когда ребенок научился играть в шахматы.

2. К кризису семи лет впервые возникает обобщение переживаний, или аффективное обобщение, логика чувств. Есть глубоко отсталые дети, которые на каждом шагу переживают неудачи: обычные дети играют, ненормальный ребенок пытается присоединиться к ним, но ему отказывают, он идет по улице, и над ним смеются. Одним словом, он на каждом шагу проигрывает. В каждом отдельном случае у него есть реакция на собственную недостаточность, а через минуту смотришь – он совершенно доволен собой. Тысячи отдельных неудач, а общего чувства своей малоценности нет, он не обобщает того, что случалось уже много раз. У ребенка школьного возраста возникает обобщение чувств, т. е., если с ним много раз случалась какая-то ситуация, у него **{379}** возникает аффективное образование, характер которого так же относится к единичному переживанию или аффекту, как понятие относится к единичному восприятию или воспоминанию. Например, у ребенка дошкольного возраста нет настоящей самооценки, самолюбия. Уровень наших запросов к самим себе, к нашему успеху, к нашему положению возникает именно в связи с кризисом семи лет.

Ребенок дошкольного возраста любит себя, но самолюбия как обобщенного отношения к самому себе, которое остается одним и тем же в разных ситуациях, но самооценки как таковой, но обобщенных отношений к окружающим и понимания своей ценности у ребенка этого возраста нет. Следовательно, к 7 годам возникает ряд сложных образований, которые и приводят к тому, что трудности поведения резко и коренным образом меняются, они принципиально отличны от трудностей дошкольного возраста.

Такие новообразования, как самолюбие, самооценка, остаются, а симптомы кризиса (манерничанье, кривляние) преходящи. В кризисе семи лет благодаря тому, что возникает дифференциация внутреннего и внешнего, что впервые возникает смысловое переживание, возникает и острая борьба переживаний. Ребенок, который не знает, какие взять конфеты – побольше или послаще, не находится в состоянии внутренней борьбы, хотя он и колеблется. Внутренняя борьба (противоречия переживаний и выбор собственных переживаний) становится возможна только теперь.

Есть типические формы трудновоспитуемости, которые в дошкольном возрасте еще не могут встретиться. Сюда относятся

конфликты, противоречивые переживания, неразрешимые противоречия. По сути дела там, где возможно это внутреннее раздвоение переживаний, где впервые ребенок понимает свои переживания, где возникает внутреннее отношение, там и совершается такое изменение переживаний, без которого школьный возраст был бы невозможен. Сказать, что в кризисе семи лет дошкольные переживания изменяются на школьные,– значит, сказать, что возникло новое единство средовых и личностных моментов, которые делают возможным новый этап развития – школьный возраст. Для ребенка изменилось отношение к среде, значит, изменилась и сама среда, значит, изменился ход развития ребенка, наступила новая эпоха в развитии.

Необходимо ввести в науку понятие, малоиспользованное при изучении социального развития ребенка: мы недостаточно изучаем внутреннее отношение ребенка к окружающим людям, мы не рассматриваем его как активного участника социальной ситуации. На словах мы признаем, что надо изучать личность и среду ребенка в единстве. Но нельзя же представить себе дело так, что на одной стороне находится влияние личности, а на другой– средовое влияние, что и то и другое действует на манер внешних сил. Однако на деле очень часто поступают именно так: желая изучить единство, предварительно разрывают его, потом пытаются связать одно с другим.

И в изучении трудного детства мы не можем выйти за пределы такой постановки вопроса: что сыграло главную роль, конституция или условия среды, психопатические условия генетического характера или условия внешней обстановки развития? Это упирается в две основные проблемы, которые следует выяснить в плане внутреннего отношения ребенка периода кризисов к среде.

Первый главный недостаток при практическом и теоретическом изучении среды – это то, что мы изучаем среду в ее абсолютных показателях. Кто практически занимается изучением трудных случаев, тот это хорошо знает. Вам приносят социально-бытовое обследование среды ребенка, где выясняется кубатура жилплощади, есть ли у ребенка отдельная постель, сколько раз он ходит в баню, когда меняет белье, читают ли в семье газеты, какое образование у матери и отца. Обследование всегда одинаково, безотносительно к ребенку, к его возрасту. Мы изучаем какие-то абсолютные показатели среды как обстановки, полагая, что, зная эти показатели, мы будем знать их роль в развитии ребенка. Некоторые советские ученые возводят это абсолютное изучение среды

в принцип. В учебнике под ред. А. Б. Залкинда вы находите положение о том, что социальная среда ребенка в основном остается неизменной на всем протяжении его развития. Если иметь в виду абсолютные показатели среды, то в известной степени с этим можно согласиться. На деле это совершенно ложно с точки зрения и теоретической, и практической. Ведь существенное отличие среды ребенка от среды животного заключается в том, что человеческая среда есть среда социальная, в том, что ребенок есть часть живой среды, что среда никогда не является для ребенка внешней. Если ребенок существо социальное и его среда есть социальная среда, то отсюда следует вывод, что сам ребенок есть часть этой социальной среды.

Следовательно, самый существенный поворот, который должен быть сделан при изучении среды, – это переход от ее абсолютных показателей к относительным – изучать надо среду ребенка: раньше всего надо изучить, что она означает для ребенка, каково отношение ребенка к отдельным сторонам этой среды. Скажем, ребенок до года не говорит. После того как он заговорил, речевая среда его близких остается неизменной. И до года и после года в абсолютных показателях речевая культура окружающих нисколько не изменилась. Но, я думаю, всякий согласится: с той минуты, когда ребенок начал понимать первые слова, когда он начал произносить первые осмысленные слова, его отношение к речевым моментам в среде, роль речи в отношении к ребенку очень изменились.

Всякий шаг в продвижении ребенка меняет влияние среды на него. Среда становится с точки зрения развития совершенно иной с той минуты, когда ребенок перешел от одного возраста к другому. Следовательно, можно сказать, что ощущение среды должно самым существенным образом измениться по сравнению с тем, как оно обычно практиковалось у нас до сих пор. Изучать /среду надо не как таковую, не в ее абсолютных показателях, а в отношении к ребенку. Та же самая в абсолютных показателях среда есть совершенно разная для ребенка 1 года, 3, 7 и 12 лет. Динамическое изменение среды, отношение выдвигается на первый план. Но там, где мы говорим об отношении, естественно, возникает второй момент: отношение никогда не есть чисто внешнее отношение между ребенком и средой, взятой в отдельности. Одним из важных методологических вопросов является вопрос о том, как реально в теории и в исследовании подходят к изучению единства. Часто приходится говорить о единстве личности и среды, о единстве пси-

хического и физического развития, о единстве речи и мышления. Что значит реально в теории и в исследовании подойти к изучению какого-нибудь единства и всех свойств, которые присущи этому единству как таковому? Это означает нахождение всякий раз ведущих единиц, т. е. нахождение таких долей, в которых соединены свойства единства как такового. Например, когда хотят изучить отношение речи и мышления, то искусственно отрывают речь от мышления, мышление – от речи, а затем спрашивают, что делает речь для мышления и мышление для речи. Дело представляется так, будто это две различные жидкости, которые можно смешивать. Если вы хотите знать, как возникает единство, как оно изменяется, как влияет на ход детского развития, то важно не разрывать единство на составляющие его части, потому что тем самым теряются существенные свойства, присущие именно этому единству, а взять единицу, например, в отношении речи и мышления. В последнее время пытались выделить такую единицу – взять, например, значение. Значение слова – это часть слова, речевое образование, потому что слово без значения не слово. Так как всякое значение слова есть обобщение, то оно является продуктом интеллектуальной деятельности ребенка. Таким образом, значение слова – единица речи и мышления, далее неразложимая.

Можно наметить единицу и для изучения личности и среды. Эта единица в патопсихологии и в психологии получила название переживания. Переживание ребенка и есть такая простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет – средовое влияние на ребенка или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии. Так что в развитии единство средовых и личностных моментов совершается в ряде переживаний ребенка. Переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности. Всякое переживание есть всегда переживание чего-нибудь. Нет переживания, которое не было бы переживанием чего-нибудь, как нет акта сознания, который бы не был актом сознания чего-нибудь. Но всякое переживание есть мое переживание. В современной теории переживание вводится как единица сознания, т. е. такая единица, где основные свойства сознания даны как таковые, в то время как во внимании, в мышлении не дано связи сознания. Внимание не является единицей сознания, а является элементом сознания, в котором нет ряда других элементов, причем единство сознания как такового пропадает, а вот действительной динамической единицей

сознания, т. е. полной, из которой складывается сознание, будет переживание.

Переживание имеет биосоциальную ориентировку, оно есть что-то, находящееся между личностью и средой, означающее отношение личности к среде, показывающее, чем данный момент среды является для личности. Переживание является определяющим с точки зрения того, как тот или иной момент среды влияет на развитие ребенка. Это, во всяком случае в учении о трудном детстве, подтверждается на каждом шагу. Любой анализ трудного ребенка показывает, что существенна не сама по себе ситуация, взятая в ее абсолютных показателях, а то, как ребенок переживает эту ситуацию. В одной и той же семье, в одной семейной ситуации мы встречаем у разных детей разные изменения развития, потому что одна и та же ситуация неодинаково переживается разными детьми.

В переживании, следовательно, дана, с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, в том, как я переживаю эту среду; с другой – сказываются особенности развития моей личности. В моем переживании сказывается то, в какой мере все мои свойства, как они сложились в ходе развития, участвуют здесь в определенную минуту.

Если дать некоторое общее формальное положение, было бы правильно сказать, что среда определяет развитие ребенка через переживание среды. Самым существенным, следовательно, является отказ от абсолютных показателей среды; ребенок есть часть социальной ситуации, отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка. Это обязывает к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка, т. е. к изучению среды, которое переносится в значительной степени внутрь самого ребенка, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни.

Анализ становится очень сложным, мы наталкиваемся здесь на огромные теоретические трудности. Но все же в отношении отдельных проблем развития характера, критических возрастов, трудного детства отдельные моменты, связанные с анализом переживаний, как-то уясняются, становятся видными.

Внимательное изучение критических возрастов показывает, что в них происходят смены основных переживаний ребенка. Кризис представляется раньше всего моментом перелома, который выражается в том, что от одного способа переживаний среды ре-

бенок переходит к другому. Среда как таковая не меняется для ребенка в 3 года. Родители продолжают зарабатывать столько же, сколько раньше, на каждого едока приходится тот же бюджетный минимум или максимум; столько же выписывается газет, так же часто меняется белье, та же жилплощадь, и родители не изменили отношения к ребенку. Наблюдатели, которые исследуют кризис, говорят, что без всякой причины ребенок, которые вел себя так хорошо, был послушен и ласков, вдруг становится капризным, злым и упрямым.

Внутренний характер кризиса подчеркивают все буржуазные исследователи. Огромное большинство объясняют внутренний характер кризиса биологическими причинами. Одна из наиболее распространенных теорий для объяснения кризиса 13 лет заключается в том, что проводится параллель между половым созреванием и кризисом и в основе последнего видят внутренне заложенное биологическое созревание ребенка.

Другие авторы, как А. Буземан, которые хотят подчеркнуть значение социальной среды, правильно указываю! на то, что кризис имеет совершенно разное течение в зависимости от среды, в которой он протекает. Но точка зрения Буземан а принципиально не отличается от той точки зрения, которая рассматривает кризис как явление, вызванное чисто экзогенными причинами, Кризис, как все особенности, заложенные в ребенке, Буземан считает не биологическими особенностями, а проявлением изменений разной среды. Возникает мысль, что буржуазные исследования целиком неверны или во всяком случае неверны в какой-то части. Начнем с фактической стороны. Мне представляется, что буржуазные исследователи имеют очень ограниченный круг наблюдений, т. е. ребенок всегда наблюдается ими в условиях буржуазной семьи при определенном типе воспитания. Факты показывают, что в других условиях воспитания кризис протекает по-иному. У детей, переходящих из яслей в детский сад, кризис течет иначе, чем у детей, поступающих в детский сад из семьи. Однако кризис имеет место всегда, во всяком нормально текущем детском развитии; 3-летний и 7-летний возрасты всегда будут поворотными пунктами в развитии: всегда будет такое положение вещей, когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным. Один возраст как-то перестраивается, чтобы дать начало новому этапу в развитии.

Верно то самое общее наивное впечатление, которое вынесли наблюдатели, что ребенок как-то вдруг неузнаваемо изменился: на

протяжении 3–6 мес. он стал не тем, каким был раньше; кризис протекает как процесс малопонятный для окружающих, поскольку он не связан с изменениями, происходящими вокруг ребенка. Проще говоря, кризис представляет цепь внутренних изменений ребенка при относительно незначительных внешних изменениях. Например, когда ребенок пошел в школу, он меняется на протяжении школьного возраста год от года, и это нас не удивляет, так как изменилась вся ситуация, в которой растет ребенок, вся обстановка его развития. Когда ребенок из яслей перешел в детский сад, нас не удивляет, что дошкольник изменился, здесь изменения ребенка находятся в связи с теми изменениями, которые произошли в условиях его развития. Но существенно для всякого кризиса то, что внутренние изменения происходят в гораздо большем размере, чем изменения внешней обстановки, и поэтому всегда производят впечатления внутреннего кризиса.

По моему впечатлению, кризисы действительно имеют внутреннее происхождение, заключаются в изменениях внутреннего характера. Здесь нет точного соответствия между внешними и внутренними изменениями. Ребенок вступает в кризис. Что так резко изменилось вовне? Ничего. Почему ребенок так резко в короткий срок меняется?

Наша мысль заключается в том, что надо возражать не против буржуазных теорий критического возраста, не против того, что кризис является очень глубоким, вплетенным в ход детского развития процессом, а надо возражать против понимания самой внутренней природы процесса развития. Если вообще все внутреннее в развитии понимать как биологическое, то в конечном счете это изменение желез внутренней секреции. В этом смысле я не назвал бы критические возрасты возрастами внутреннего развития. Но, я думаю, внутреннее развитие совершается всегда так, что мы имеем здесь единство личностных и средовых моментов, т. е. всякий новый шаг в развитии непосредственно определяется предшествующим шагом, всем тем, что уже сложилось и возникло в развитии на предшествующей стадии. Правда, это значит понимать развитие как процесс, где всякое последующее изменение связано с предыдущим и тем настоящим, в котором сложившиеся прежде особенности личности сейчас проявляются, сейчас действуют. Если правильно понять природу внутреннего процесса развития, то никаких теоретических возражений против того, чтобы понимать кризис как внутренний кризис, не будет.

Мне представляется, что за всяким переживанием стоит реальное динамическое воздействие среды в отношении к ребенку. С этой точки зрения, сущностью всякого кризиса является перестройка внутреннего переживания, перестройка, которая коренится в изменении основного момента, определяющего отношение ребенка к среде, именно в изменении потребностей и побуждений, движущих поведением ребенка. Рост и изменение потребностей и побуждений представляет собой наименее осознанную и наименее произвольную часть личности, и при переходе от возраста к возрасту у ребенка возникают новые побуждения, новые мотивы, иначе говоря, двигатели его деятельности претерпевают переоценку ценностей. То, что для ребенка было существенно важным, направляющим, становится относительным и неважным на следующей ступени.

Перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту. При этом меняется и среда, т. е. отношение ребенка к среде. Иное начинает интересовать ребенка, иная деятельность возникает у него, и перестраивается сознание ребенка, если сознание понимать как отношение ребенка к среде.

Л. С. Выготский

СКАЗКА

Сказка обычно считается исключительной принадлежностью детского возраста; при этом выдвигаются два психологических соображения в защиту такого взгляда.

Первое – ребенок не дорос еще до научного понимания действительности, а потому нуждается в известных суррогатах мирообъяснения. Поэтому он легко мирится со сказочным столкновением действительности и находит в нем то, что взрослый обретает в религии, науке и искусстве, т. е. первое объяснение и понимание мира, сведение всего нестройного хаоса впечатлений в единую и целостную систему. Сказка для ребенка – его философия, его наука, его искусство.

Второе – в развитии ребенок, согласно биогенетическому принципу, повторяет в сокращенном и суженном виде главнейшие стадии и эпохи, которые проделало человечество. Отсюда чрезвычайно популярны сближение психики и творчества ребенка с творчеством дикарей и первобытного человека и утверждение, что ребенок непременно переживает свою пору анимизма, всеобщего одушевления, антропоморфизма, как и человечество в целом. Поэтому считается необходимым на известной стадии развития изжить эти первобытные воззрения и верования и внести в детский мир все те представления о чертях, ведьмах, волшебниках, злых и добрых духах, которые являлись когда-то спутниками человеческой культуры. Согласно второму соображению, сказка принимается как необходимое зло, как психологическая уступка возрасту, по выражению одного из психологов, как эстетическая соска.

Оба подхода глубоко неправильны в корне. Что касается первого, то педагогика давно отказалась от всевозможных суррогатов, потому что приносимый ими вред неизменно превышает возможную пользу. Дело в том, что польза всегда временного характера – она существует до тех пор, пока ребенок не подрастет и не перестанет нуждаться в суррогатном объяснении мира. Вред же остается навсегда, потому что в психике, как и в мире, ничто не проходит бесследно, ничто не исчезает, все создает свои навыки, которые остаются затем на всю жизнь. "Выражаясь с научной строгостью, – говорит Джемс, – можно сказать: из того, что мы делаем, ничто не может быть совершенно изглажено" (1912, с. 392). Особенно верно сказанное в применении к детскому возрасту, когда пластичность и гибкость нервного вещества достигают превосходной степени и

реакции после двух-трех раз врезываются иногда на всю жизнь. Если в эту пору заставить детей регулировать и направлять свое поведение под влиянием ложных и заведомо неверных представлений и взглядов, мы можем быть уверены, что эти взгляды создадут привычки действования в ложных направлениях. И когда, по нашему мнению, наступит пора ребенку освободиться от этих представлений и взглядов, нам, может быть, удастся логическим путем убедить его в неверности всех тех представлений, с которыми мы к нему подходили; может быть, даже морально оправдаться перед ним в том обмане, которому он подвергался в течение ряда лет, но нам никогда не удастся стереть выработанные и глубоко засевшие в ребенке привычки, инстинкты и стимулы, которые в лучшем случае способны создать конфликт с новыми, насаждаемыми теперь.

Основной точкой зрения должно остаться то, что психики без поведения не существует, и если мы вводим в психику ложное представление, не соответствующее правде и действительности, то тем самым воспитываем и ложное поведение. Отсюда необходимо сделать вывод, что правда должна стать основой воспитания с самого раннего возраста, потому что неправильное представление есть и неправильное действие. Если ребенок с детства приучается верить в "буку", в нищего с торбой, в волшебника, в аиста, приносящего детей, то всем этим не только засоряется его психика, но что хуже – ложно определяется поведение. Совершенно ясно, что ребенок либо пугается, либо тянется к этому волшебному миру, но никогда не остается пассивным по отношению к нему. В мечтах или желаниях, под детским одеялом или в темной комнате, во сне или в испуге он всегда реагирует на эти представления, реагирует чрезвычайно повышенным образом, и поскольку система таких реакций закрепляется на фантастической и ложной основе, постольку у ребенка систематически воспитывается неправильное и ложное поведение.

Надо добавить, что весь этот фантастический мир бесконечно подавляет ребенка и, несомненно, его угнетающая сила превосходит способность сопротивления ребенка. Окружая ребенка фантастикой, мы заставляем его жить как бы в вечном психозе. И если только на минуту представить, что взрослый человек вдруг серьезно поверил бы в то же самое, чему он учит ребенка, – какая необычайная подавленность и смятение наступили бы в его психике. Все это надо увеличить во много раз, когда мы переносим мысль к ребенку, потому что его неокрепший, слабый ум оказывается еще

беспомощнее перед этой темной стихией. Трагическое впечатление производят психологические анализы детских страхов: они всегда свидетельствуют и рассказывают о тех невыразимых ростках ужаса, которые насаждают в детской душе своими рассказами взрослые.

Воспитательная польза, которую дает вводимый в домашний обиход старец с торбой, исчерпывается ближайшей выгодой запугивания, при помощи которого можно добиться отказа ребенка от мгновенной шалости или исполнения отдельного приказания. Вред, который проистекает отсюда, может сказаться в унизительных для человека формах поведения через много десятков лет.

Наконец, последнее, что говорит против традиционного взгляда на сказку, – глубочайшее неуважение к действительности, перевес на сторону невидимого, который систематически воспитывает такая сказка. Ребенок остается глуп и туп к действительному миру, он замыкается в нездоровой и затхлой атмосфере, большей частью в царстве фантастических вымыслов. Ему не интересны ни дерево, ни птица, и все многообразие опыта остается для него как бы несуществующим. Результаты такого воспитания следует назвать воспитанием слепоглухонемоты по отношению к миру.

Приходится согласиться со взглядом, требующим изгнать начисто и сполна все фантастические и глупые представления, в которых обычно воспитывается ребенок. При этом чрезвычайно важно отметить, что наиболее вредны не только волшебные сказки, но и глупые и традиционные вымыслы, которыми няньки пугают детей, но более того, от них не свободен почти ни один самый культурный педагог. Практически не встречается воспитатель, который оказался бы неповинен в том, что в аргументации с ребенком он не сослался бы на какую-нибудь нелепицу просто потому, что нелепица сойдет у ребенка за правду и представляет самый легкий выход из положения, воспитательную линию наименьшего сопротивления. "Не ходи туда, а то дом обрушится", "не плачь, а то милиционер заберет" – вот примеры такой "естественнонаучной" нелепицы, заменившей собой нелепицу фантастическую.

И наконец, в более общей форме надо сказать, что всякое подлаживание педагога под детскую психику представляет с психологической точки зрения воспитательно вредное явление, потому что здесь никогда невозможно попасть точно в цель. Чтобы встретиться с мыслью воспитателя, ребенок тоже должен ломать и коверкать свои реакции, приближаясь к тем, которые диктуются педагогом. Проще всего понять это на примере детской речи, когда

взрослые, разговаривая с ребенком, стараются подделаться под его говор, думая стать более понятными, – сюсюкают, шепелявят и произносят *л* вместо *р*. И когда он слышит от взрослого исковерканную речь, то совершенно теряется и старается приблизить свою к этой исковерканной. Большинство наших детей говорят неестественной, исковерканной взрослыми речью и ничего более фальшивого, чем эта ложная речь, невозможно вообразить.

Сюда же относится всегдашняя ложная манера говорить с детьми в уменьшительных и ласкательных выражениях и превращать лошадей в лошадок, собак – в собачек и дома – в домики. Взрослому представляется, что ребенку все должно представляться маленьким. А между тем совсем напротив – гораздо психологичнее поступил бы тот, кто не преуменьшал бы предметы в детском представлении, но преувеличил их естественные размеры. Когда ребенку про лошадь, которая кажется ему громадной и огромной, говорят лошадка, в нем коверкают и истинное чувство речи, и представление о лошади, не говоря уже о том ложном и слащавом отношении ко всему, которое устанавливается такой системой речи. Язык есть тончайшее орудие мысли; коверкая язык, мы коверкаем мысль. Если бы хоть одна воспитательница подумала, какую эмоциональную бессмыслицу она произносит, когда говорит ребенку: "Побьем собачку" или "Собачка тебя укусит", то, наверное, ужаснулась бы той умственной путанице, которую вызывает в мыслях ребенка. И если есть что-либо действительно отталкивающее и невыносимое в детской литературе и искусстве, то именно ложное подлаживание взрослого под психику ребенка.

Другой взгляд – относительно необходимости изживания детьми первобытных верований и представлений в сказке – также не выдерживает серьезной критики и падает вместе с тем биогенетическим законом, на котором он основан. Никто еще не показал, что ребенок в развитии повторяет историю человечества, и никогда еще наука не имела оснований говорить о чем-либо большем, чем об отдельных сопоставлениях, более или менее отдаленной аналогии и сближении между поведением ребенка и поведением дикаря. Напротив того, существенные изменения картины воспитания в зависимости от социальной обстановки и среды, правильнее сказать, от той общей стихии жизни, в которую входит ребенок с минуты рождения, – все говорит скорее против биогенетического закона, во всяком случае, против его прямого перенесения из биологии в психологию. Ребенок способен к реальному и правдивому истолкованию явлений, хотя он, конечно, не может сразу объяс-

нить все и до конца. Ребенок, предоставленный самому себе, никогда не оказывается ни анимистом, ни антропоморфистом, и если такие наклонности у ребенка развиваются, то вина за это падает почти всегда на окружающих ребенка взрослых.

Наконец, самое важное заключается в том, что если бы даже какие-либо психологические условия и порождали в ребенке атавизмы, т. е. возвращение его психики к уже пройденным ступеням истории, если бы ребенок действительно заключал в себе нечто от дикаря, то задача воспитания никак не сводилась бы к тому, чтобы эти элементы дикаря в детской психике поддерживать, питать и укреплять. Как раз напротив, ее тенденцией было бы всячески подчинить эти элементы более жизненным и мощным элементам действительности.

Значит ли это, что сказка должна считаться окончательно скомпрометированной и осужденной на полное изгнание из детской комнаты вместе с тем ложным и фантастическим представлением о мире, которое оказывается психически вредоносным. Не вполне. Несомненно, что значительная часть наших сказок, как основанных на этой вредной фантастике и не заключающих в себе никаких других ценностей, должна быть оставлена и забыта возможно скорее. Но сказанное не означает, что эстетическая ценность фантастического произведения оказывается под запретом для ребенка.

Напротив того, основной закон искусства требует такого свободного комбинирования элементов действительности, такой принципиальной независимости от житейской правды, что в эстетике стирается всякая грань, отделяющая фантастику от правды. В искусстве все фантастично или все реально, потому что все условно, и реальность искусства означает только реальность тех эмоций, которые с ним связываются. На самом деле, дело вовсе не в том, может ли в действительности существовать подобное рассказываемому в сказке. Ребенку важнее знать, что этого в действительности никогда не было, что это только сказка, и чтобы он приучился реагировать на это как на сказку и, следовательно, перестал возникать сам собой вопрос о том, возможно в действительности подобное происшествие или нет. Для того чтобы наслаждаться сказкой, вовсе нет надобности верить в то, о чем в ней рассказывается. Напротив, вера в реальность сказочного мира устанавливает такие чисто житейские отношения ко всему, которые исключают возможность эстетической деятельности.

Здесь надо пояснить важнейший для данной области закон эмоциональной реальности фантазии. Закон заключается в следующем: независимо от того, реальна или нереальна действительность, воздействующая на нас, наша эмоция, связанная с этим воздействием, всегда реальна. Если я галлюцинирую и, входя в пустую комнату, вижу в углу стоящего разбойника, то фигура эта является, конечно, бредом, и связанная с ней система моих представлений не реальна, потому что ей не отвечает никакая действительность; но страх, который я испытываю от встречи, связанная с галлюцинацией эмоция совершенно реальны, даже в том случае, если они подавляются успокаивающим сознанием своей ошибки. То, что мы чувствуем, всегда реально.

Таким образом, в этом законе реальности нашего чувствования находит свое оправдание фантастика. Мы нисколько не уводим детей от действительности, когда рассказываем фантастическую сказку, если только возникающие при этом чувства обращены в жизнь. Поэтому единственным оправданием для фантастического произведения является его реальная эмоциональная основа, и нас не удивит признание, что при изгнании вредной фантастики сказка все же остается одной из форм детского искусства. Но только ее роль совершенно другая: она перестает быть детской философией и наукой, она становится только и исключительно откровенной сказкой.

Преимущественное значение сказки базируется на чрезвычайно понятных особенностях детского возраста. Дело в том, что процесс взаимодействия между организмом и миром, к которому сводятся в конечном счете все поведение и психика, находится у ребенка в самой нежной и неоформленной стадии и поэтому особенно остро ощущается потребность в каких-нибудь организующих эмоцию формах. Иначе огромные массы впечатлений, ложащиеся на ребенка, с которыми он не в состоянии справиться, подавили бы и привели в смятение его психику. В этом смысле умной сказке принадлежит оздоровляющее и целебное значение в эмоциональной жизни ребенка.

Самое интересное из последующих учений о природе эмоций совпадает как раз с изложенным законом. Давно было замечено, что эмоция всегда имеет некоторое внешнее телесное выражение, но только гораздо позже стали замечать, что она всегда имеет и некоторое "душевное" или психологическое выражение, иначе говоря, что чувство связывается не только с известной мимикой и внешними симптомами, но с образами, представлениями и "эмоци-

ональным мышлением". Если одни чувства любят одеваться в яркие краски и теплые тона, другие, напротив, сближаются с холодными тонами и погасшими красками, то здесь проявляется именно это психическое выражение эмоции. Чувство грусти заставляет меня не только известным образом держать свое тело, но и подбирать впечатления, оно находит выражение и в грустных воспоминаниях, и в грустных фантазиях, и в грустных снах. В сущности, сон и представляет собой такое душевное выражение эмоций в его чистом виде. Исследования показали, что возникающее самопроизвольно чувство, например, страха является той объединяющей нитью, которая нанизывает на себя самые различные эпизоды и несообразные части сновидения.

Отсюда делается понятным эмоциональное значение воображения. Эмоции, не реализованные в жизни, находят выход и выражение в произвольном комбинировании элементов действительности, и прежде всего в искусстве. При этом надо вспомнить, что искусство не просто дает выход и выражение той или другой эмоции, но всегда разрешает ее и освобождает психику от ее темного влияния.

Это сближает психологическое действие сказки с игрой. Эстетическое значение игры сказывается не только в ритмизации детских движений, в усвоении примитивных мелодий в таких играх, как хороводы и т. п. Гораздо серьезнее то, что игра, являясь с биологической точки зрения подготовлением к жизни, с психологической стороны раскрывается как одна из форм детского творчества. Приведенный выше закон некоторые психологи называют законом двойного выражения чувств – и вот этому "двойному выражению" и служит игра. Ребенок в игре всегда творчески преображает действительность. Люди и вещи у него легко принимают новый смысл. Стул для него не просто изображает поезд, лошадь, дом, но как таковой реально участвует в игре. И это преображение действительности в игре всегда направляется эмоциональными запросами ребенка. "Мы не потому играем, что мы молоды, но нам дана молодость для того, чтобы мы могли играть" (1906, с. 88) – эта формула К. Грооса вернее всего выражает биологическую природу игры. Ее психологическая природа всецело определяется тем двойным выражением эмоций, которое осуществляется в движениях и в организации игры. Художественная сказка, как и игра, – естественная эстетическая воспитательница ребенка [9, с. 293–300].

В. Д. Шадриков

ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ

Проблема готовности детей к школьному обучению прежде всего рассматривается с точки зрения соответствия уровня развития ребенка требованиям учебной деятельности.

В России к этой проблеме одним из первых обратился К. Д. Ушинский. Изучая психологические и логические основы обучения, он рассмотрел процессы внимания, памяти, воображения, мышления и установил, что успешность обучения достигается при определенных показателях развития этих психических функций. В качестве противопоказания к началу обучения К. Д. Ушинский назвал слабость внимания, отрывистость и бессвязность речи, плохой "выговор слов".

Значительный вклад в проблему готовности к учебной деятельности внес Л. С. Выготский. Прежде всего необходимо отметить, что Л. С. Выготский не отрывал школьного обучения от предыдущего этапа развития. Именно в дошкольный период формируются предпосылки для обучения в школе: представления о числе, о количестве, природе и обществе, в этот период происходит интенсивное развитие психических функций: восприятия, памяти, внимания, мышления. Нам хотелось бы обратить внимание на следующие два момента в работах Л. С. Выготского, которые имеют общий характер: во-первых, предпосылки к определенному типу, виду и уровню обучения должны закладываться на предыдущем этапе развития и, во-вторых, обращение к развитию высших психических функций как предпосылке школьного обучения. Вместе с тем Л. С. Выготский указывал, что успех обучения обусловливается не столько изменениями отдельных функций, сколько перестройкой функциональных связей и отношений. Как было показано на примерах освоения предметной профессиональной деятельности... этот момент является действительно узловым в формировании психологической системы деятельности.

Вместе с тем Л. С. Выготский подчеркивал, что уровень развития психических функций есть лишь предпосылка для школьного обучения. Его успешность определяется тем, как построен учебный процесс с опорой на эти предпосылки.

С. Л. Рубинштейн, не рассматривая специально проблему готовности к школьному обучению, прежде всего отмечал принцип единства сознания и деятельности, а его проявление в учебном

процессе трактовал с позиций единства обучения и развития. Он писал: "Поскольку продвижение детей с одного уровня или ступени психического развития на другой совершается в процессе обучения... Надо изучать ребенка, обучая его"... С. Л. Рубинштейн много говорил о роли игры в подготовке ребенка к школьному обучению, в которой происходит развитие не только способностей ребенка, но и самой деятельности ребенка. Эту мысль следует выделить особо, так как учебная деятельность не возникает на пустом месте, она есть продолжение и развитие игровой деятельности. Поэтизируя игру, С. Л. Рубинштейн писал:

"Игра – одно из замечательнейших явлений жизни, деятельности, как будто бесполезная и вместе с тем необходимая. Невольно чаруя и привлекая к себе как жизненное явление, игра оказалась весьма серьезной и трудной проблемой для ученой мысли... Что же такое игра – доступная для ребенка и непостижимая для ученого?

Прежде всего игра, поскольку речь идет об играх человека и ребенка, – это осмысленная деятельность, т. е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива". <...>

С. Л. Рубинштейн постоянно подчеркивал связь игры с практической деятельностью, с воздействием на мир и с отношением к окружающей действительности. "Игра человека – порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир. Суть человеческой игры – в способности, отображая, преображать действительность". <...>

Находясь в генетическом ряду между игрой и трудовой деятельностью, учебная деятельность является порождением и развитием игровой деятельности и предпосылкой, фундаментом трудовой деятельности. Будучи связана с игрой и трудом, она, однако, и отлична от них. Отличие это выступает прежде всего в мотивации.

Как мы отмечали выше, в игре, в совместных действиях взрослого и ребенка мотив исходит от ребенка, а цель – от взрослого. В трудовой деятельности мотив может не совпадать с целью деятельности, выходить за рамки деятельности. В игре ребенок делает то, что ему интересно, в трудовой деятельности человек делает не только то, что интересно, но и то, что нужно или должно сделать "независимо от наличия непосредственного интереса или непосредственной потребности". Учебная деятельность должна принять мотивационную эстафету от игровой и передать ее в измененном виде трудовой деятельности.

На что можно опереться в этом процессе? Дело в том, что игра, связанная с конкретной практической деятельностью, несет в себе опосредованные мотивы, связанные с ролью конкретной практической деятельности в системе реальных отношений. Ребенок не осознает непосредственных мотивов деятельности врача, но он видит, как прислушиваются к врачу, как его ждут, как к нему внимательны и уважительны. И ребенку хочется стать таким же, хочется оказаться в его положении. Эта опосредованная мотивация игры может вполне стать мотивацией учебной деятельности, это и есть предпосылки мотивации учебной деятельности. В дальнейшем сами учебные действия, успехи в обучении, социальные контакты и роли становятся мощным мотиватором (или стрессором) для ученика. Но здесь важно отметить, что в учебной деятельности, как и в игровой, следует тонко использовать "эффект роли" в качестве мотива деятельности.

Характеризуя особенность игры, С. Л. Рубинштейн указывал, что определяющая ее сущность "состоит в том, что мотив игры заключается не в утилитарном эффекте и вещном результате, которые обычно дает данное действие в практическом неигровом плане, но и не в самой деятельности безотносительно к ее результату, а в многообразных переживаниях, значимых для ребенка, вообще для играющего, сторон действительности". <...> Акцент внимания на переживаниях действительно отражает важную сторону игры, но было бы ошибкой пренебрегать ее результативной стороной. Результат игры, особенно в дошкольном возрасте, не говоря о более старших возрастах, определяет социальный статус играющего и поэтому следует так организовать игру, чтобы играющий, не теряя ее очарования, все в большей мере осознавал значение ее результата. Необходимо постоянно обращать внимание не только на вектор мотив – цель, но и на вектор цель – результат.

Осознание триады мотив – цель – результат является важной предпосылкой успешности овладения учебной деятельностью. Цель деятельности, превращаемая в учебную задачу, принимаемую учеником, преобразует обучение в учебную деятельность.

Формируя предпосылки учебной деятельности, игра таит в себе и провоцирующие моменты, негативно сказывающиеся на успешности обучения. Среди них прежде всего нужно отметить смещение в игре цели деятельности на смысл действия. Действительно, в игре не всегда важен практический результат, поэтому игровые действия становятся скорее "выразительными и семантическими актами, чем оперативными приемами. Они должны скорее

выразить заключенный в побуждении, в мотиве смысл действия, отношение его к цели, чем реализовать эту цель в виде вещного результата"... Смысл такого способа реализации цели заключается в том, что снимается "противоречие между быстрым ростом потребностей и запросов ребенка, определяющих мотивацию его деятельности, и ограниченностью его оперативных возможностей". <...> Но здесь же скрыта и большая опасность остаться на уровне смысла, в то время как учебная деятельность специально направлена на овладение знаниями, умениями и навыками, специальными приемами и техниками. Именно необходимость овладения знаниями и операционными приемами предъявляет требования к уровню развития психических функций ребенка. При этом, конечно, следует помнить, что учебная деятельность не надстраивается над игровой, используя определенный уровень развития восприятия, памяти, мышления, речи и т. д. Учебная деятельность вырастает из игровой, в ней происходит дальнейшее развитие всех качеств личности.

Говоря о готовности к школьному обучению, большинство исследователей в качестве основного фактора выделяет произвольность психических процессов. Фактически речь идет о возможности управления своими психическими процессами. <...>

Большое количество исследований посвящено готовности к обучению, рассматриваемой с позиции соответствия психического развития ребенка содержанию, методике и условиям обучения. Готовность к обучению определяется, с одной стороны, генетическими программами развития организма и психики, с другой – предшествующими условиями жизни ребенка, индивидуально накопленным опытом и знаниями.

Здесь проблема заключается не в параллельном рассмотрении биологического и психического развития, не в их противопоставлении, а в их целостном изучении.

При таком подходе выделение определенного набора качеств, навыков и знаний, необходимых для успешного обучения, несомненно, весьма полезно. В такие наборы включают способности, коммуникативные умения, характерологические черты, эмоциональность, нравственные качества. Если их проанализировать внимательно, то оказывается, что они включают качества личности в том или ином объеме, в зависимости от теоретической позиции автора и его методической оснащенности.

Стихийно в этом подходе появилась естественная точка зрения на индивидуальный характер любой деятельности. Однако в

этой стихийности содержатся основания ошибочных суждений. Можно выделить по крайней мере два наиболее распространенных.

В большинстве исследований учебная деятельность выступает как новый этап в жизни ребенка. Известны попытки даже обосновать эту идею теоретически. При этом в подобных исследованиях забывают, что ребенок обучается с момента рождения. Этот процесс непрерывен, он постоянно обогащается новыми техниками, но остается неизменным одно условие: каждый последующий период вырастает из предшествующего, развитие происходит постоянно, условия для решения новых задач создаются на предшествующих этапах развития. В противном случае ребенок будет поставлен в фрустрирующую ситуацию, деформирующую характер и задерживающую развитие.

Нельзя преувеличивать "нового качества" школьного обучения. Таковым оно становится, если пренебречь принципом непрерывного развития и обучения.

Сказанное позволяет сформулировать и второй недостаток механического соотношения качеств ребенка и требований деятельности. Гуманистическая педагогика и психология настойчиво утверждают, что должен рассматриваться не ребенок для деятельности и даже не деятельность для ребенка, а необходимо исповедовать принцип индивидуальной деятельности. Учебную деятельность следует рассматривать как искусство, как выражение индивида, как условие, позволяющее раскрыться и развиться потенциям человека. Учебная деятельность должна завершать незавершенную природу человека (Аристотель, Спиноза). В раскрытии возможностей человека и заключается смысл образования.

Но такой подход к задачам учебной деятельности требует не оценки уровня развития качеств личности, здесь требуется прежде всего выяснить, какими качествами характеризуется личность, чтобы построить процесс развития и раскрытия потенций этой личности. В обучении должен превалировать не нормативный способ учебной деятельности, а ее индивидуальное выражение.

Еще раз отметим, что сказанное не отрицает полезности диагностики настоящего состояния личности. Подобного рода процедуры необходимы для того, чтобы знать, с кем учитель имеет дело. Но вывод должен быть не о "готовности – неготовности", а о путях построения образования. Педагог должен располагать набором технологий обучения и использовать их в зависимости от индивидуальных качеств ученика. Ученика надо учить такого, каков он есть, а не "подгонять" его под стандарт образовательной техноло-

гии. Но это, конечно, требует превращения педагогической деятельности в искусство, выработки высокой меры мастерства.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что при определении "готовности" к школьному обучению необходимо учитывать системный характер проявления индивидуальных качеств в деятельности, а также неравномерность и гетерохронность развития отдельных качеств личности.

О совместной деятельности

Чтобы понять индивидуальную деятельность, в том числе учебную, и построить общую психологическую теорию деятельности, необходимо провести исследования совместной деятельности, поскольку во многом ее закономерности являются ключом к пониманию индивидуальной деятельности. Выполняя системный анализ учебной деятельности, необходимо обратиться к истокам совместной деятельности ребенка и взрослого.

Бог сотворил человека по образу Своему и по подобию Своему. Но по настоящему богоподобным Адам стал, вкусив только плодов от древа познания. <...> И каждый ребенок, появляясь на свет в образе человеческом, еще должен стать человеком. А творцом является он сам и Взрослый (учитель, родитель). Взрослый совместно с ребенком со-творяют в нем человека. И если Бог, сотворяя человека, вызвал его из небытия, совершил акт творчества, то Взрослый со-творяет человека из новорожденного, пробуждая творческие силы, заложенные в ребенке, и развивая их в совместной деятельности.

С чего же начинается эта богоподобная деятельность? В чем ее сущность и таинство?

Посмотрите, как беспомощен новорожденный! Беспорядочные и бесцельные движения ручками и ножками. Но через 2–3 месяца пробудятся созидательные истоки активности ребенка. Они прежде всего заключены в стремлении к овладению предметным миром. Но до этого ребенок должен овладеть своим телом, развить способность совершать целесообразные движения.

Замечательный советский психолог Н. А. Бернштейн с математической точностью рассчитал всю сложность построения движения. В движении человек превзошел все известные машины. В процессе выполнения движения ребенок вынужден преодолевать огромное число степеней свободы. Он решает сложнейшую двигательную задачу. А раз это задача, то упражнение в ее решении приводит к развитию интеллекта.

Но парадокс заключается в том, что ребенок, обладая огромным потенциалом, ничего не может. Его мозг потенциально может все, но ничему не обучен. Осуществляя движения, ребенок учит свой мозг. Лучше и легче это происходит, когда ребенок осуществляет действия с предметом (предметные действия), но он не может их выполнить, не научившись.

В этот критический момент ему на помощь должен прийти взрослый. Чудо педагогики этого возраста заключается в распределенном действии, в совместной деятельности ребенка и взрослого. Любое действие вначале должно выполняться как совместное, и постепенно взрослый передаст свое умение ребенку. Необходимо вначале вместе держать ложку, вместе надевать кольца на пирамидку, вместе катать тележку – все делать вместе. Но постепенно любое действие ребенок все в большей мере выполняет самостоятельно и в конечном итоге полностью овладевает им.

Подобная ситуация возникает, когда проводится перезапись информации с дискеты на дискету в персональном компьютере. Информация, занесенная на одном носителе, передастся на другой с помощью технической системы. В нашем случае жизненный опыт взрослого передается ребенку с помощью совместного предметного действия. Процесс передачи здесь опосредуется деятельностью (мозга) ребенка, а следовательно, гораздо сложнее.

В начале жизни (до года) ребенок еще не играет в полном смысле этого слова. Он скорее стремится к овладению предметным миром, стремится непроизвольно, природно, всеобъемлюще, неумело. Его стремления сводятся к манипуляции предметом: взять предмет, попробовать его на вкус, потрясти, опустить (бросить). Переоценить это стремление невозможно. В этих манипуляциях сотворяется человек, ребенок овладевает миром, овладевает своим телом. Он учит свои руки, развивает способности, формирует интеллект.

Недооценка предметного действия характерна для школьной дидактики. Она проявляется в односторонней оценке физической культуры и трудового обучения, которые рассматривают прежде всего как средство воспитания здоровой и трудолюбивой личности, владеющей определенными навыками. И при этом забывают о другом, не менее главном. В движении, в действии развивается интеллект человека (в психологии его называют сенсомоторным интеллектом). Обеднив жизнь ребенка движениями, мы задерживаем его умственное развитие. Эту истину надо знать каждому родителю и воспитателю. И так же как упустив наиболее благоприят-

ный (сензитивный) период в развитии членораздельной речи, мы не сможем компенсировать это отставание в более позднем возрасте (о чем свидетельствуют трагические случаи "воспитания" детей зверями), точно так же, обеднив жизнь ребенка движением в раннем возрасте, мы задержим его интеллектуальное развитие. Заметим только, что ребенку следует предлагать совершать не просто движения, а "решать" двигательные задачи. Намеченная линия развития будет затем продолжаться всю жизнь. Мы же останавливаемся на раннем возрасте.

Как мы уже отметили, в раннем возрасте действия ребенка с предметами представляют собой бесцельные манипуляции. Ребенок не знает ни свойств предметов, ни возможностей взаимодействия с ними. Ему нельзя задать цель, и он не владеет своим телом. В этот период ведущей становится совместная деятельность ребенка и взрослого. Взрослый должен осуществлять совместные действия с ребенком, помогая ему выполнить то или иное движение. Глубокий смысл этой совместной деятельности заключается в том, что взрослый повинуется желаниям ребенка, его стремлениям к определенным предметам, его стремлениям что-то сделать, скорее всего схватить предмет. Взрослый выполняет желания ребенка, но формирует для себя цель, соответствующую этому желанию. Мотив ребенка, а цель взрослого. Если в индивидуальной деятельности взрослый осуществляет действие под влиянием вектора мотив – цель, то в совместной деятельности мотив исходит от ребенка, а цель от взрослого. Далее они (ребенок и взрослый) стремятся к одной цели, выполняя совместное действие. Но взрослым движет цель, а ребенком – мотив. Взрослый знает, как надо делать, а ребенок не знает и не умеет. Поэтому взрослый должен совместно с ребенком осуществлять действие: захват предмета, перенос его из одного места в другое, манипуляция захваченным предметом. Когда элементарные навыки удержания предмета сформированы, взрослый должен приступить ко второму приему – создавать условия для выполнения действия, реализующего мотив: пододвинуть игрушку, повернуть ее так, чтобы ее легче было взять, поддерживать ее и т. д. Из совместного действия и создания условия для его выполнения складывается педагогика раннего возраста – чудесная, изобретательная, настойчивая, кропотливая, сложная, освященная любовью, терпеливая и созидающая.

На первом этапе совместную деятельность ребенка и взрослого можно уподобить разучиванию алфавита движений. Конечно, "букв" здесь гораздо больше, чем в языке, и учить этот "букварь"

сложнее – часто многие движения-буквы мы учим всю жизнь. Это говорит о сложности педагогической задачи. Но если буквы алфавита при обучении грамоте ребенок целенаправленно изучает под руководством учителя, то, к глубокому сожалению, буквы-движения он в большинстве случаев учит сам. Можно представить себе, что будет, если ребенка не учить грамоте и сделать вывод, что из-за педагогической безграмотности задерживается развитие ребенка. Задумаемся и содрогнемся от величины того урона, который мы наносим нашим детям. Ничто не может заменить совместной деятельности ребенка и взрослого!

Проходят месяцы, ребенок растет и развивается. У него появляются новые возможности, но не следует спешить со сложными игрушками. Игрушки должны соответствовать двигательным возможностям ребенка. Кубики, пирамидки, палочки – все предельно простое и удобное, для того чтобы взять, перенести, поставить одно на другое, соединить, приставить и т. д. Но и в этом возрасте взрослый не может прямо задать цель ребенку. Его поведение попрежнему мотивируется естественными стремлениями. Однако арсенал движений можно усложнить и приступить пока еще не к строительству или созданию, а к соединению, передвижению, расчленению. Например, полезнее задать цель просто ставить один кубик на другой, а не строить из кубиков башню, надевать на палочку кольца, а не собирать пирамиду, перемещать предмет в пространстве, а не играть в паровоз. Но производя все эти операции (совместно со взрослым), ребенок развивает способности к соединению, разъединению, перемещению. Таким образом формируется мышление, закладываются основы анализа и синтеза, объекта и пространства. И здесь также нельзя обойтись без совместной деятельности ребенка и взрослого. Просто дав ребенку кубики, пирамидку, палочку и т. д., взрослый только создает предпосылки к деятельности. Предоставленный сам себе ребенок практически не будет продвигаться дальше стадии манипулирования. Только совместная деятельность сможет придать действиям ребенка целесообразность и активизировать процесс его развития. Ребенок сможет многое, если будет это многое делать совместно со взрослым. И нужно немного времени, чтобы он смог это сделать и сам. Но надо, чтобы у истоков было двое: Ребенок и Взрослый.

Почти все взрослые любят дарить ребенку игрушки. И на вопрос: "Почему вы так поступаете?" – практически каждый отвечает: "Так принято! Это же так естественно! Ребенок должен играть! Игра развивает ребенка!"

Но зачастую, подарив игрушку, взрослые забывают о ребенке или даже дарят ее через ребенка себе: она (игрушка) понравилась ему (взрослому) и в этом случае они охотно будут играть сами (без ребенка).

Предоставленный сам себе, наедине с игрушками ребенок не играет, поскольку он еще не умеет играть. Играть надо учить. В игре отражен взрослый мир, воплощены способности тех, кто делал игрушку, отражены определенные социальные роли. Чтобы играть, ребенок должен обладать теми знаниями и умениями, которые предполагает игрушка. Таким образом, и здесь очевидна необходимость совместной деятельности.

Взрослый – творец ребенка. Но со-творить ребенка возможно только в совместной деятельности с ним.

Совместная деятельность ребенка и взрослого не ограничивается дошкольным периодом, игрой, она органически прорастает в учебную деятельность. Несомненно, что в учебной деятельности распределение функций между учеником и учителем не остается неизменным. Это касается отдельных компонентов деятельности и различных этапов научения. Но взаимодействие ученика и учителя присутствует постоянно. Чем же характеризуется это взаимодействие? Данная область педагогики слабо разработана, и мы коснемся лишь некоторых проблем.

Прежде всего рассмотрим проблему цели. Как известно, общая цель является фактором, объединяющим действия людей в совместную деятельность (мы не будем здесь касаться общих целей образования, а остановимся на цели конкретного урока). Какая же общая цель может быть у ученика и учителя на уроке? Она заключается в том, чтобы ученик решил определенную учебную задачу. Но, как мы уже отмечали, организующим фактором в раннем возрасте выступает вектор мотив – цель: мотив ребенка – цель взрослого. Цель взрослого, трансформируясь в учебную задачу, которую он проектирует в соответствии с этой целью, должна стать целью ученика. Это возможно в процессе осознания личностного смысла учебной задачи и ее принятия как личностно-значимой. Но этого можно достичь только тогда, когда учебный процесс будет отвечать на тайны бытия ребенка на каждом этапе его жизненного пути.

Условием успешной организации совместной учебной деятельности является сложно структурированное и организованное поле мотивов-целей, отображающее мотивы учения на пространство учебных задач. Разработка такого пространства по каждому

учебному предмету – одна из актуальных психолого-педагогических задач. Сейчас это делает сам учитель (если делает) на уровне мастерства ремесленника.

Важным фактором совместной деятельности является язык. По своей природе язык многозначен. Но, к сожалению, это достоинство в учебном процессе часто обращается в недостаток. Учитель должен добиваться однозначного понимания терминов и понятий, использующихся при постановке задач и организации условий учебной деятельности.

Совместная учебная деятельность особые требования предъявляет к способам достижения цели. Эти способы, естественно, известны учителю, и он должен стремиться к тому, чтобы у ученика они были сформированы еще до постановки проблемы. Только в таком случае будут созданы необходимые условия для решения учебной задачи. На поздних этапах обучения, в старших классах, нахождение самого способа решения задачи может стать целью учебной деятельности, но на начальных этапах обучения формирование учебных действий должно носить опережающий характер.

В совместной деятельности ученик и учитель пользуются общим фондом информации. Это информация, которой располагает учитель. Для того чтобы ученик смог использовать эту информацию, надо научить его задавать вопросы. В то же время учитель должен обращаться к жизненному опыту ученика, т. е. постоянно его изучать и включать соответствующую информацию в свой фонд знаний. В процессе обучения совместный фонд информации развивается и общий фонд информации пополняется из других источников и базы академических знаний. Учитель должен постепенно подключать ученика к этим источникам информации.

Общим требованием распределения функций подчиняется и оценка результатов учебной деятельности ученика. На начальных этапах обучения учитель оценивает результаты учебной деятельности, поступки ученика и показатели его развития. Постепенно у ученика должны формироваться навыки самооценки, прежде всего с нравственных позиций, затем по отношению к учебной деятельности и ее результатам и, наконец, самооценка своих способностей, своей индивидуальности.

Обязательным компонентом совместной деятельности является подражание.

Природа наградила все живое бесценным даром – даром подражания. Именно благодаря этому животное усваивает видовые навыки и становится самим собой. И именно подражание лежит в

основе развития ребенка. Педагогика, психология с удивительной легкостью проедят мимо этого уникального явления. Может быть, мы до настоящего времени не имеем полноценной теории воспитания только потому, что не придаем должного значения подражанию.

Чаще всего подражание рассматривают как курьез, как забавный момент в поведении ребенка. "Посмотрите-ка! – восклицает мама. – Наша Алена пробует стирать, совсем как я; или: пробует полоть траву. На грядке, она видела это сегодня; или: требует, чтобы ей дали вилку и она ела, как взрослые" и т. п.

Таких примеров множество, из них просто состоит жизнь ребенка.

В связи с проблемой подражания полезно обратиться к данным, полученным известным итальянским нейрохирургом Дельгадо. В процессе операций, которые он проводил на головном мозге, раздражение различных его участков приводило к ярким воспоминаниям, воспроизведению образов прошлого у оперируемых. Можно сказать, что "прокручивались" как бы записанные на пленку целые эпизоды из жизни человека.

На основе подобных фактов было высказано предположение, что человек запоминает практически все, что видит, но не все может вспомнить, воспроизвести.

Полезно также вспомнить широко известный факт: человек прежде всего забывает то, что он запомнил в последнюю очередь; старики дольше всего помнит то, что относится к детству.

Сопоставляя эти факты, можно предположить, что наиболее полно и прочно запоминаются впечатления детства.

В памяти ребенка запечатлевается все. И воспоминания детства остаются с ним на всю жизнь. Об этом следует помнить взрослому.

С определенной долей условности можно сказать, что личность ребенка "формируется" взрослыми, их поведением.

Ребенок видит, что и как делает взрослый, и, повинуясь могучему закону природы – закону подражания, стремится повторить то, что он видит.

Но возможности ребенка ограничены, и он не в силах воспроизвести все, что видит. Однако он стремится это сделать. Именно здесь скрыта главная тайна развития ребенка. Подражание – тот механизм, который делает человека человеком, если он развивается в обществе людей. И очень важен объект подражания.

В случае, когда взрослые испытывают трудности с воспитанием, следует прежде всего определить, кому подражает ребенок.

При этом необходимо помнить, что ребенок запечатлевает поведение взрослых, когда он еще не может ни говорить, ни повторить увиденного в действии. Но то, что он уже увидел, он стремится воспроизвести. Запечатление и воспроизведение в слове, действии, поступке может разделять большой промежуток времени. Именно поэтому многие действия ребенка часто кажутся спонтанными, они удивляют, а часто и возмущают взрослых. Но помня, что это подражание, взрослый должен найти причину тех или иных поступков ребенка: она – в окружении ребенка. Взрослый "бог" и творит ребенка по своему образу и подобию, причем часто не подозревая об этом. Необходимо помнить, что в детстве закладываются самые прочные основы, которые бессознательно действуют в течение всей жизни человека. Их можно заглушить, замаскировать последующим воспитанием, но никогда нельзя стереть из памяти.

Искусство воспитания ребенка – искусство создания образцов для подражания.

Ребенок раскрывает для себя мир через свою деятельность, а в деятельности он копирует взрослых, в первую очередь родителей. В этой деятельности развиваются его способности.

Для того чтобы обеспечить развитие ребенка, взрослые (родители) должны соблюдать два условия:

- не ограничивать стремления ребенка к подражанию, к копированию бытового поведения окружающих его близких, хотя часто это может и доставлять неудовольствия, требует затрат времени. Например, если ребенок решит постирать, как мама или бабушка, он наверняка прольет воду, будет стирать то, что вовсе не нуждается в стирке. Но следует поощрять эти действия, нельзя гасить естественного стремления ребенка, разрушать природный механизм развития;

- стремиться создать условия для подражания, соответствующие возможностям ребенка. Например, чем меньше возраст ребенка, тем более крупные (но легкие) предметы следует ему предлагать для манипулирования. Работа с мелкими предметами, требующими тонкой координации, для маленького ребенка еще невозможна, поскольку у него не развиты соответствующие группы мышц. Высказанное положение противоречит бытующему мнению о том, что чем младше ребенок, тем меньше по размерам должны быть игрушки. Размеры игрушек надо уменьшать постепенно, по мере формирования тонкой моторики, создавая условия для ее формирования. В частности, наборы для игры типа "Кухня", "Док-

тор", "Парикмахер" и т. п. предназначены для детей старшего дошкольного возраста.

Подражание взрослым, копирование их деятельности является основным фактором умственного развития ребенка. Здесь следует обратить внимание на еще одно распространенное заблуждение. Многие считают, что умственное развитие связано с обучением чтению, счету и т. д. Но необходимо помнить, что вначале мышление ребенка связано с овладением своим телом, с манипуляциями с предметами окружающего мира. Мышление развивается прежде всего как предметное. Поэтому именно физическая культура, предметные действия служат в первую очередь источником развития мышления ребенка. А подражание, являясь фундаментальным законом природы, обеспечивает это развитие. Так же как способности развиваются в подражании взрослым в их деятельности, так же усваиваются и нравственные нормы поведения.

В раннем возрасте подражание как бы естественно продолжает фиксировать формы поведения, развивает их. Оно включает в себя и стремление делать (мотив), и образ цели деятельности, и реальный опыт делания. Оно фактически воплощает в себе добродетель, связанную с созданием нового человека.

С возрастом это подражание-добродетель ослабевает. Другие мотивы начинают определять поведение человека. Но подражание не исчезает совсем, оно приобретает качественно новые формы. Подражание пронизывает всю жизнь человека: ученик подражает учителю; молодежь подражает кумиру; начинающий художник копирует творение великих, подражая им в поисках самого себя (то же можно сказать и о писателе, композиторе, скульпторе); конструктор копирует творения природы, изучая ее.

Подражание – это закон природы, и, как любой закон, его невозможно отменить, его можно только познать и использовать во благо растущему ребенку.

Но следует помнить и о границах могущества подражания. Оно способно сотворить новую личность по образу копируемой, но создает не творца, а "ремесленника". Ремесленник в хорошем значении этого слова – мастер высокого искусства исполнения. Но, как говорил еще Аристотель, разница между ремесленником и учеником состоит в том, что первый знает, как надо делать, второй, почему надо делать именно так. Подражание позволяет копировать поведение и образцы деятельности, но не раскрывает законов деятельности. И этим обозначены его границы.

На основе подражания строятся все наглядные методы обучения. Но ученик стремится подражать и личностным особенностям поведения учителя. Правда, это предполагает взаимную симпатию, принятие учеником личности учителя [7, с. 258–270].

В. В. Давыдов

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одним из исходных теоретических понятий нашей психологии является понятие о деятельности. Основными ее структурными компонентами выступают потребности, мотивы, задачи, действия и операции. В области психологии онтогенетического развития человека можно выделить следующие генетически преемственные виды деятельности: эмоциональное общение, предметные манипуляции, игру, учение, общественно полезные занятия (например, трудовые). Содержание и закономерности такого процесса, как "усвоение", зависят от тех конкретных видов деятельности, внутри которых он осуществляется. В большинстве случаев этот процесс служит способом решения задач, характерных для того или иного вида деятельности (игровой, трудовой и т. д.). Только внутри собственно-учебной деятельности процессы "усвоения" выступают как ее прямая цель и задача. Понятие "учебная деятельность" нельзя отождествлять с более широким понятием "усвоение".

Указанные виды деятельности в определенном порядке являются ведущими для соответствующих периодов психического развития человека (так, согласно Д. Б. Эльконину, для ребенка 1–3 лет ведущей является предметно-манипулятивная, а для ребенка 3–7 лет – игровая деятельность). Учебная деятельность – ведущая для младших школьников (7–10 лет). Она формируется именно в этом возрасте, внутри нее возникают соответствующие психологические новообразования, она определяет и данном возрасте характер других видов деятельности (игровой, трудовой и т. д.). В следующем подростковом возрасте ведущей становится общественно полезная деятельность в совокупности основных ее форм (общественно-организационной, художественной, спортивной, учебной, трудовой). Учебная деятельность протекает здесь существенно иначе, чем в младшем возрасте, где она была ведущей. Ее особенности (соответственно процесс "усвоения") необходимо рас-

сматривать в контексте возрастной смены ведущих типов деятельности, т. е. в контексте развития психики человека (в этом плане раскрывается развитие учебной деятельности и составляющих ее процессов).

Специфической потребностью и мотивом учебной деятельности человека являются теоретическое отношение к действительности и соответствующие ему способы ориентации. Содержанием этой деятельности выступают взаимосвязанные формы теоретического сознания людей (научного, художественного, нравственного, правового). Существенной характеристикой собственно-учебной задачи служит овладение содержательно (теоретически) обобщенным способом решения некоторого класса конкретно-практических задач. Поставить перед школьником учебную задачу – это значит ввести его в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее разрешения во всех возможных частных и конкретных вариантах условий.

Содержательное (теоретическое) обобщение материала существенно отличается от формально-эмпирического его обобщения. Последнее связано с выделением путем сравнения внешне одинаковых и общих свойств какого-либо многообразия объектов при последующей ориентации, человека на эти свойства. Содержательное обобщение предполагает анализ условий происхождения некоторой системы объектов путем их фактического или мысленного преобразования. Этот анализ обнаруживает генетически исходное или всеобщее отношение (связь), лежащее в основе частных проявлений данной системы. При этом термины "содержательный" и "теоретический" нельзя отождествлять с терминами "отвлеченный" и "словесно-дискурсивный". Критерием содержательно-теоретического подхода к объектам служит анализ их системы путем преобразования с целью обнаружения ее генетически исходного (внутреннего, существенного) отношения. В развитом виде теоретическое мышление действительно связано с "дискурсивным отвлечением", но в своих начальных формах оно протекает в наглядно-действенном и наглядно-образном планах.

Формально-эмпирическое обобщение, возникающее у человека при решении серии конкретно-практических задач, обеспечивает усвоение им некоторой суммы готовых знаний. Принцип (метод) развертывания материала, связанный с таким обобщением и культивируемый в начальных классах, имеет большое значение в жизни ребенка, придавая определенность и дисциплинированность его умственной работе при классификации и описании объектов. Од-

нако процесс усвоения готовых знаний при этом остается в пределах предметно-манипулятивной житейской деятельности ребенка и не создает необходимых предпосылок для формирования у него собственной учебной деятельности с соответствующим содержанием и строением.

Одним из значимых компонентов учебной деятельности является система особых действий по решению задач (т. е. построения некоторого содержательного обобщения и соответствующего способа ориентации в объекте). Перечислим следующие основные учебные действия, которым в зависимости от конкретных условий их выполнения соответствуют определенные операции:

– преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы;

– моделирование выделенного отношения в графической и знаковой форме;

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

– выделение и построение серии частных конкретно-практических задач, решаемых общим способом;

– контроль за выполнением предыдущих действий;

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

Формирование полноценной учебной деятельности у младших школьников может происходить лишь на основе вполне определенного принципа (метода) развертывания материала, адекватного содержательному обобщению, который, в свою очередь, детерминируется теоретическими формами общественного сознания и требованиями духовного производства. В настоящее время в более или менее полном объеме это осуществимо только в специально организуемых экспериментальных условиях. Возможность и целесообразность построения преподавания в форме учебной деятельности школьников установлены сейчас на материале математики, грамматики, физики и т. д., а также в области изобразительного искусства (художественное сознание). Еще нет аналогичных исследовательских данных применительно к сферам нравственности и права. Дальнейшее изучение закономерностей строения и формирования целостной учебной деятельности у младших школьников и дальнейших ее изменений в системе других типов ведущей деятельности – одна из фундаментальных проблем современной науки о развитии психики человека [18, с. 86–88].

Д. Б. Эльконин

ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Еще совсем недавно, 60–70 лет назад, начальное обучение было синонимом начальной школы. До Великой Октябрьской социалистической революции начальная школа представляла собой замкнутый цикл обучения элементарным практическим знаниям и навыкам. Чтение, письмо, простейшие арифметические операции и задачи, элементарные сведения о явлениях природы и из жизни общества составляли основное содержание обучения. Система образования, построенная по сословному принципу, создавала препятствия для обучения основной массы населения. Начальная школа охватывала далеко не всех детей, а те, кто ее заканчивал, не могли продолжать учиться в средних школах. Начальная школа не готовила к дальнейшей учебе, ее программы ограничивали возможности перехода к изучению основ наук. Громадное большинство детей после окончания начальной школы приступало к труду.

С ростом экономической мощи страны возрастала потребность в квалифицированных кадрах. Усилилась и усложнилась техническая вооруженность промышленности и сельского хозяйства. Появилась необходимость повышения общеобразовательного уровня прежде всего тех людей, которые приступают к профессиональному обучению. Это потребовало введения сначала всеобщего обязательного неполного среднего, а затем и всеобщего полного среднего образования.

Отныне не может быть ни одного подростка или юноши, которые приступили бы к профессиональному труду, не получив полного среднего образования. Более того, овладение современными специальностями и продвижение в сфере профессионального труда во многом определяются качеством общего образования. Всеобщее обязательное среднее образование должно обеспечить всестороннее формирование личности человека как сознательного участника социалистических общественных отношений и производства, руководствующегося в своей жизни нормами коммунистической морали, воспитанного эстетически, развитого физически, владеющего основами наук и способного творчески работать в избранной им области.

Введение всеобщего обязательного, сначала неполного среднего, а затем среднего образования, естественно, коренным образом изменило функции начальных этапов обучения. Теперь

начальная школа ставит перед собой задачу не столько вооружения детей элементарными практическими навыками чтения и письма, счета и решения простейших арифметических задач, сколько формирования способности к усвоению системы научных знаний. Начальная школа из замкнутого цикла практических знаний постепенно превращается в подготовительную ступень, органически связанную со всеми остальными, высшими ступенями полного среднего образования.

Правильно было бы называть теперь начальные классы не начальными школами, а начальными этапами обучения, как бы они ни были оформлены организационно.

Сегодня еще немало школ, расположенных в отдаленных сельских местностях, которые имеют только начальные классы, а для продолжения образования дети должны уезжать из мест постоянного жительства в районные центры или большие селения, где имеются неполные или полные средние школы. Но эти начальные школы, обычно небольшие по комплекту учащихся, где преподает один учитель и в одном классе могут находиться одновременно ученики разных уровней подготовки, тоже превратились теперь из отдельных, относительно изолированных организмов в звено общей системы обучения.

Два последних десятилетия характеризуются существенными изменениями в стратегии исследований по детской и педагогической психологии. Вместо распространенной ранее простой констатации хода психического развития в условиях уже сложившейся воспитательно-образовательной системы была разработана стратегия исследования особенностей и закономерностей психического развития в процессе формирования новых, более высоких познавательных возможностей детей. Достигалось это путем экспериментального изменения содержания и методов обучения. В результате проведенных исследований накоплен громадный фактический материал по самым различным вопросам психического развития детей и его связи с процессами обучения; поколеблены прежние представления о возрастных особенностях познавательной, в частности интеллектуальной деятельности детей младших и средних возрастов.

Главный итог исследований – экспериментально подтвержденная возможность формирования, при некоторых условиях обучения, значительно более высоких уровней психического развития в младшем школьном возрасте. Определяющие факторы при этом – содержание обучения и органически с ним связанные новые метод-

ы, которые приводят к коренному изменению процессов усвоения детьми других, значительно более сложных по своему содержанию теоретических знаний. Повышение теоретического содержания обучения в начальных классах, во-первых, приводит к его частичному сближению с содержанием обучения в средних классах школы, во-вторых, создает условия для усиления развивающей функции обучения. Но последнее осуществимо только в том случае, если одновременно с усвоением теоретических знаний младшие школьники научатся самостоятельно приобретать новые знания – научатся учиться.

В связи с превращением начального обучения, ранее бывшего замкнутым циклом, в начальный этап обучения задачи, стоящие перед ним, коренным образом меняются. Теперь уже недостаточно овладения элементарными навыками чтения, письма, счета, решения задач. Формирование этих навыков включается в решение более широких и более важных задач.

Во-первых, подвести детей к предметному обучению в логике научных знаний, раскрыть перед ними те основные и фундаментальные свойства изучаемой области действительности, которые и составляют содержание данной науки. Так, овладение навыками чтения превращается во введение в изучение языка как средства общения и мышления, а элементарными навыками счета – во введение в изучение количественных отношений.

Во-вторых, сформировать у детей учебную деятельность, имеющую свои задачи и способы. На современном этапе развития нашего общества учебная деятельность должна выполняться человеком на протяжении всей его жизни. Это вторая "профессия" каждого человека, от умения осуществить которую во многом зависит продвижение в основном избранном деле.

В-третьих, использовать все возможности периода начального обучения для формирования мотивов учения и для интеллектуального развития детей.

Исследования последних лет свидетельствуют, что все три задачи теснейшим образом связаны между собой и могут быть решены только во взаимодействии. Основное значение при этом принадлежит содержанию усваиваемых знаний и формированию учебной деятельности.

Школьное обучение – его особенности

Обучение как основа усвоения выработанных обществом способов действий с предметами, задач и мотивов человеческой деятельности, норм отношений между людьми, всех достижений

культуры и науки – всеобщая форма развития ребенка. Вне обучения не может быть никакого развития.

Обучается ребенок всему, и притом с самых ранних возрастов, с первых дней своей жизни. Без участия взрослого, без образцов действий ребенок не смог бы освоить ни одного самого элементарного действия с предметами. Ребенок, оставленный наедине с окружающими его предметами, без участия и помощи взрослых не мог бы открыть их общественного назначения. На вещах не указаны общественно выработанные способы их употребления, а на действиях – смысл и задачи той деятельности, содержание которой они составляют. Чем младше ребенок, тем большей помощи, показа, руководства со стороны взрослых он требует.

В настоящее время мы знаем самые различные способы и формы обучения: путем подражания, в игре, в процессе осуществления продуктивных видов деятельности (рисования, лепки, конструирования), при исполнении элементарных трудовых задач по самообслуживанию, наконец, систематическое школьное обучение.

Большой заслугой советской системы дошкольного воспитания стало введение в работу детских садов так называемых обязательных занятий. Тем самым достигается значительно более организованное воздействие взрослых на развитие детей. Особенность обучения на таких занятиях – использование основных видов деятельности, характерных для данного периода развития ребенка. Это главным образом продуктивные виды деятельности: рисование, лепка, конструирование, а также дидактические игры. Обучаясь под руководством взрослых, дети осваивают выработанные обществом эталоны и меры, служащие для ориентации в окружающей действительности. Перед дошкольниками раскрывается упорядоченный мир хроматических цветов, геометрических форм, музыкальных звуков, количественных и пространственных отношений, мир языка, дифференцированный мир живой и неживой природы.

Как показали исследования и опыт экспериментального обучения в детских садах, правильно организованное, при котором используются типичные для дошкольного периода развития виды деятельности, оно может приводить к достижению детьми значительно более высоких уровней развития всех основных психических процессов – восприятия и внимания, практических действий и форм наглядного мышления. Дошкольники, прошедшие обучение в детских садах, превосходят своих сверстников, не посещавших таких учреждений, почти по всем параметрам развития.

На фоне подъема культуры в нашей стране, всеобщей грамотности, распространения телевидения, радио, книг поднялся общий уровень развития детей дошкольного возраста. Современные дошкольники гораздо развитее и больше знают об окружающей действительности, чем их сверстники-дошкольники, к примеру, начала 1930-х гг. Именно по этой причине возник и в настоящее время активно обсуждается вопрос о возможности более раннего начала школьного обучения – не с 7, а с 6 лет.

В чем заключается принципиальное отличие систематического школьного обучения от дошкольного? Этот вопрос обсуждается уже с давних пор. В свое время Гегель указывал на одну из основных особенностей школьного обучения: "Своеобразие детей терпимо в кругу семьи; но с момента вступления в школу начинается жизнь согласно общему порядку, по одному, для всех одинаковому правилу; здесь дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению общего, к усвоению существующего общего образования. Это преобразование души – только и называется воспитанием. Чем образованнее человек, тем меньше выступает в его поведении нечто только ему свойственное, и именно поэтому случайное" (1956, т. 111, с. 82).

Не только в необходимости подчиняться единым для всех правилам, в переходе от непосредственного поведения к произвольному видел Гегель особенности школьного обучения. Продолжая свою мысль, он писал: "Уже в древности детям не позволяли слишком долго задерживаться в области чувственно воспринимаемого. А дух нового времени еще и совершенно иначе возвышается над сферой чувственного, еще гораздо больше углубляется в свой внутренний мир, чем дух античный. Поэтому сверхчувственный мир следует в наше время уже очень рано сделать близким представлению мальчика. Этому способствует в гораздо большей мере школа, чем семья. В последней ребенок ценится в своей непосредственной единичности, его любят независимо от того, хорошо или дурно его поведение. Напротив, в школе непосредственность ребенка теряет свое значение; здесь считаются с ним лишь постольку, поскольку он имеет известную ценность, поскольку он в чем-нибудь успевает; здесь его уже не только любят, но, согласно общим установлениям, критикуют и направляют, согласно твердым правилам дают ему образование с помощью учебных предметов, вообще подчиняют его определенному порядку, который запрещает многое, само по себе невинное, потому что нельзя позволять, чтобы это делали все. Так школа образует собой переход из семьи

в гражданское общество. К последнему, однако, подросток имеет еще только неопределенное отношение; его интерес разделяется еще между ученьем и играми" (там же, с. 93).

В этом высказывании Гегеля заключены две важные мысли: во-первых, что начало школьного обучения – переход из семьи в гражданское общество и, во-вторых, что обучение в школе связано с переходом от непосредственно чувственно воспринимаемого к, по терминологии Гегеля, "сверхчувственному", т. е. ко все более отвлеченным представлениям и понятиям.

Если во времена Гегеля поступление в школу представляло собой начало новой эпохи в жизни ребенка, то тем выраженнее это происходит сейчас, особенно в нашей стране всеобщего и обязательного школьного обучения. Дети всегда, во все времена истории человечества и на всем протяжении своего индивидуального развития – члены общества. Однако, будучи членами общества объективно, они могут до определенного возраста не являться таковыми субъективно. Поступление в школу, говоря словами Гегеля, "переход... в гражданское общество" коренным образом изменяет положение ребенка в обществе. Дети начинают новую, общественную по своему содержанию и по своей функции деятельность – деятельность учения. Их позиция в жизни, все отношения со сверстниками и взрослыми, в семье и вне ее определяются теперь тем, как они выполняют свои первые, новые и важные общественно значимые обязанности.

Л. И. Божович (1968) на основе своих исследований пришла к правильному заключению, что готовность к школьному обучению определяется прежде всего сформированностью у ребенка тенденции к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, тенденции к новой социальной позиции. В других социальных условиях эта тенденция может принимать форму готовности к участию в производительном труде взрослых, труде общественно или семейно значимом, но обязательно ставящем ребенка в новую социальную позицию. Так, у "мужичка с ноготок", столь отчетливо нарисованного Н. А. Некрасовым, эта тенденция находит свое выражение в том, что он осознает себя помощником отцу, работником и на вопрос: "А что, у отца-то большая семья?" – отвечает без раздумий: "Семья-то большая, да два человека всего мужиков-то: отец мой да я".

В нашей действительности, всеобщего обязательного обучения, эта тенденция приобретает другую форму: желания стать учеником, идти в школу, приобщиться к тому, чем занимаются все

сверстники и старшие ребята. Такое желание возникает уже в старшем дошкольном возрасте. В частности, оно может выражаться в играх "в школу" и выполнении при этом роли не учителя, а ученика.

Начало школьного периода жизни ребенка должно характеризоваться принципиальным изменением всего ее строя. Чем четче обозначается эта граница, чем яснее для ребенка переход к новому положению, чем определеннее изменения во всей системе его отношений со взрослыми и сверстниками, тем лучше, ибо это содействует укреплению в ребенке сознания своего нового положения школьника, иных обязанностей. Этому служат и особый школьный режим, и школьная одежда, и приготовление уроков дома, и форма организации школьных уроков, на которых все делают одну и ту же работу, подчиняются одним и тем же правилам поведения. Главное при этом – совершенно новая система отношений с учителем, который в глазах ребенка выступает не заместителем родителей, как воспитатель в дошкольном учреждении, а полномочным представителем общества, вооруженным всеми средствами контроля и оценки, действующим от имени и по поручению общества.

Итак, основной характерной чертой школьного обучения является то, что с поступлением в школу ребенок начинает осуществлять (может быть, впервые в своей жизни) общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность – учебную деятельность, и это ставит его в совершенно новую позицию по отношению ко всем окружающим. Через выполнение новой деятельности, через новую позицию определяются все остальные отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, в семье и вне школы, отношение к себе и самооценка. В этом заключается важнейшая воспитательная функция школьного обучения, функция формирования личности. С сожалением приходится констатировать, что воспитывающее значение обучения, его функция в формировании личности часто недооцениваются, имеющаяся у ребенка к моменту поступления в школу тенденция к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности не поддерживается.

Именно потому, что учебная деятельность общественна по содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством), общественна по смыслу (она является общественно значимой и общественно оцениваемой), общественна по форме осуществления (она реализуется в соответствии с общественно выработанными нормами), она – ведущая в младшем школьном возрасте, т. е. в период ее формирования.

Под ведущей в современной детской психологии понимается такая деятельность, в процессе которой происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, характеризующих главные приобретения данного периода развития. Конечно, учебная деятельность осуществляется на протяжении всего школьного детства, всего пребывания ребенка, подростка и юноши в школе, однако ее функции на каждом этапе различны. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что свою ведущую функцию та или иная деятельность осуществляет наиболее полно в период, когда она складывается, формируется. Младший школьный возраст и есть период наиболее интенсивного формирования учебной деятельности.

Одно из свойственных учебной деятельности противоречий заключается в том, что, будучи общественной по смыслу, по содержанию, по форме осуществления, она вместе с тем индивидуальна по результату, т. е. усвоенные в процессе учебной деятельности знания, умения, навыки, способы действий – приобретения отдельного ученика. Поэтому всегда есть опасность превращения учебной деятельности в деятельность, индивидуалистически направленную. При индивидуалистической направленности теряется общественный смысл деятельности. Во избежание этого необходимо, чтобы получаемые в процессе учебной работы знания, умения и навыки находили применение в общественно полезном труде, связывались с жизнедеятельностью классного коллектива. Для этого в распоряжении учителя имеются самые разнообразные средства.

Вторая существенная особенность систематического школьного обучения видится в том, что оно требует обязательного выполнения ряда для всех одинаковых правил, которым подчинено поведение ученика во время пребывания в школе.

Правил довольно много. Большая часть их направлена на обеспечение продуктивности работы и класса, и каждого отдельного ученика и связана с тем, что учитель имеет дело одновременно с большой группой учащихся. Например, такие правила: не шуметь на уроке, не разговаривать с соседом, не заниматься посторонними делами; при необходимости спросить о чем-либо учителя или ответить на его вопрос поднимать руку, прося слова; входить в класс и выходить из него в определенном порядке и т. п. Многие правила служат организации учебной работы каждого отдельного ученика – сидеть прямо, не горбясь; содержать тетради и учебники в порядке; делать записи в тетрадях определенным образом; чертить поля в тетрадях строго заданной ширины и т. п. Некоторые

правила имеют целью регулирование отношений учеников между собой и с учителем.

При индивидуальном репетиторстве многие из этих правил отпадают потому, что общение учителя и ученика происходит непосредственно; при классном обучении общение учителя с каждым отдельным учеником включено в общение с классом в целом. Всё, что говорит и делает учитель, обращаясь к отдельному ученику, относится одновременно ко всем, и вместе с тем всё, что говорит учитель, обращаясь к классу, относится к каждому ученику. В свою очередь, все ответы ученика на вопросы учителя относятся ко всему классу. Эта взаимосвязь работы каждого отдельного ученика с работой всего класса и работы всего класса с работой каждого отдельного ученика и требует подчинения действий каждого определенным правилам, ибо, если таких правил не будет и каждый ученик будет поступать по своему непосредственному побуждению, работа класса станет невозможна.

Таким образом, по своей природе эти правила – общественно выработанные способы поведения, обеспечивающие прежде всего продуктивность работы всего классного коллектива, и, следовательно, они общественно направлены по своему содержанию. Выполняя правила, ученик выражает свое отношение к работе класса. В этом заключается важнейшая воспитывающая роль обучения, требующего от каждого определенного отношения к работе коллектива в целом.

В первое время пребывания в школе правила связаны у ребенка с новой позицией ученика и с выполнением этой новой роли. Это очень сходно с выполнением правил в игре. Если ребенок взял на себя роль капитана или матроса, машиниста или пассажира, то он подчиняется задаваемым ею правилам. Если ребенок хорошо выполняет правила в школе и классе, то тем самым он хороший ученик прежде всего в своих собственных глазах. Однако такое отношение к правилам, как атрибутам ученика, – еще не всё. Совершенно недостаточно, чтобы выполнение правил выражало только отношение ученика к себе и его отношения с учителем. Важно другое: выполнение правил поведения в классе должно выражать отношение ученика к классному коллективу, к своим товарищам. Выполнение правил выступает в этом случае как форма коллективистического по своей направленности и содержанию поведения отдельного ученика. Поэтому при формировании подчинения правилам в школе именно этот момент должен выступать на первый план.

В практике воспитания невыполнение правил часто оценивается как нарушение требований учителя. Тогда выполнение или нарушение правил регулирует только отношения учителя и ученика и, следовательно, становится их частным делом. Это выражается даже в таких мелочах, как содержание замечаний: "Перестань шуметь! Ты не умеешь вести себя! Встань и успокойся!" Совсем другое дело, если учитель говорит: "Ты мешаешь своему товарищу Мише! Ребята, подождем, пока Ваня успокоится и даст нам возможность работать!" В этом случае подчеркивается значение поведения ученика для работы других, всего класса.

Подчинение правилам, с одной стороны, требует от ребенка умения регулировать свое поведение и, с другой, формирует более высокие формы произвольного управления поведением в соответствии с правилами, имеющими общественную, коллективистическую направленность,– важнейшая воспитывающая функция обучения в школе. К сожалению, очень часто, говоря об обучении, имеют в виду только его чисто образовательные функции, т. е. формирование у учащихся предусмотренных программой знаний и навыков. Это ограниченное представление об обучении. Своим содержанием и формой организации обучение и воспитывает, т. е. формирует определенные свойства и черты личности человека. Образовательные задачи обучения могут быть хорошо выполнены, если реализованы на высоком уровне его воспитательные функции.

Третья существенная особенность систематического школьного обучения заключается в том, что с поступлением в школу начинается изучение науки в системе или логике самой науки. Система научных понятий не тождественна сумме житейских представлений. Научное знание непосредственно не совпадает с практическим, эмпирическим знанием, которое складывается у ребенка в процессе личного опыта употребления предметов или решения практических задач, опыта, приобретаемого под руководством взрослых в дошкольный период.

В дошкольном возрасте ребенок достигает довольно высокого уровня восприятия отдельных внешних свойств вещей и решения практических и познавательных задач, заданных в наглядно-образной форме. Однако ребенок еще не проникает за видимость вещей, и это естественно, так как вещи существуют для него и интересуют его только как объекты непосредственной практической деятельности. Непосредственно воспринимаемые свойства предметов выступают перед ребенком как ориентирующие их практиче-

ское употребление. Дошкольник имеет дело с отдельными вещами, их внешними свойствами и отношениями, а не с сущностью вещей. Но между сущностью вещей и тем, как они являются нам, существует громадная разница. Сущность вещей не лежит на поверхности, она не дается просто личным опытом, не может быть непосредственно воспринята. Она раскрывается в ходе общественно-исторического процесса познания и производства. Переход к изучению науки – это переход к познанию мира таким, каким он является объективно для человеческого познания.

Ж. Пиаже описывает мышление ребенка до 7 лет как характеризующееся "центрацией", или восприятием, мира вещей и их свойств с единственно возможной для ребенка реально занимаемой им позиции. Ребенок этого возраста не может себе представить, что его видение мира не совпадает с тем, как воспринимают этот мир другие люди. Если показать ребенку макет, на котором представлены три горы различной высоты, взаимно закрывающие друг друга, а затем предложить найти среди нескольких рисунков тот, в котором горы изображены так, как их видит ребенок, то он относительно легко справляется с этой задачей. Но если затем предложить ребенку выбрать тот рисунок, на котором изображено расположение гор, как их видит человек, смотрящий на них с другой точки, то ребенок все равно выбирает тот рисунок, который отражает его собственное видение. Ребенок не может себе представить, что горы можно видеть по-разному, в зависимости от того, с какой точки на них смотреть.

Другая, не менее важная особенность мышления ребенка дошкольного возраста – нерасчлененность восприятия разных свойств и признаков вещей. Это хорошо демонстрируется в относительно простых опытах. Если положить перед ребенком два ряда пуговиц, один под другим, так, чтобы пуговицы одного ряда точно соответствовали пуговицам другого ряда, и спросить у ребенка, в каком ряду их больше, то он без труда ответит, что пуговиц в обоих рядах одинаковое количество. Но если в одном из рядов увеличить расстояния между пуговицами, т. е. один ряд займет в длину больше места, чем другой, и повторить вопрос, то ребенок укажет на более длинный ряд, полагая, что в нем пуговиц больше. И это несмотря на то, что ребенок отчетливо видел: пуговиц никто не убирал и не добавлял.

Или, например, если положить перед ребенком два совершенно одинаковых шарика из пластилина, то ребенок легко устанавливает, что они одинаковы по количеству содержащегося в них

пластилина. Стоит, однако, на глазах у ребенка превратить один из этих шариков в лепешку и затем спросить, где больше пластилина, ребенок без колебаний ответит, что его больше в лепешке. Таким образом, в первом случае ребенок принимает изменение длины ряда пуговиц за изменение их количества, а в другом – изменение площади за изменение объема. Ж. Пиаже, которому принадлежат описанные опыты, указывает на отсутствие у ребенка представления о постоянстве некоторых свойств вещей как на характерную черту мышления дошкольников.

Специфика детского мышления – "центрация" и отсутствие представления о постоянстве основных свойств вещей (объема, веса, количества, площади) – тесно связаны друг с другом и определены особенностями деятельности ребенка этого возраста, его общим, преимущественно практическим отношением к миру вещей.

Переход к систематическому обучению в школе, к усвоению научных знаний представляет собой подлинную революцию в представлениях ребенка об окружающих его предметах и явлениях действительности. Это прежде всего новая позиция ребенка в оценке вещей и изменений, происходящих в них. На донаучной стадии развития мышления ребенок судит о вещах и их изменениях со своей непосредственной точки зрения, а при переходе к усвоению научной картины мира ему необходимо судить об этом с объективно-общественной позиции, т. е. с такой, с которой судят об этом другие люди, причем не один какой-нибудь человек, даже очень авторитетный, а люди, представляющие точку зрения общественно выработанных критериев. Без овладения этими критериями и способами их использования для выделения параметров вещей, являющихся объектами изучения той или иной науки, невозможен переход к усвоению последней. Прежде чем усваивать знание о чем-то, необходимо выделить это нечто из непосредственно воспринимаемого конгломерата свойств.

Приведем примеры того, как приходится перестраивать представления ребенка о вещах при переходе к усвоению научных знаний. Многие дети, приходя в школу, знают буквы, умеют складывать из букв слова и даже их прочитывать. Взрослые дали детям в руки разрезную азбуку и научили их называнию отдельных букв: "это – "бе", "это – "эф" и т. д. Таким образом, дети, читая, имеют дело с буквами и их названиями. Они относительно быстро поняли, что чтение есть быстрое называние букв – сокращенное, но все же называние. Однако в действительности дело обстоит совсем не так. Более того, в результате такого чисто практического обучения

у детей складывается неправильное представление о соотношении межд звуками языка и буквами, их обозначающими. Многие дети, которые приходят в школу читающими, вообще ничего не знают о звуках языка; для них буквы – это значки, предметы, имеющие, как и любые другие, свои названия.

Но, как показывает практика, такие дети сталкиваются с большими затруднениями при дальнейшем усвоении языка, знаний о его строении. Они путают звуки и буквы, произношение и написание. Для них грамматические правила выступают как внешние и формальные, не вытекающие из закономерных отношений между речью и языком.

У ребенка, обучавшегося чтению описанным способом, существует инверсия, извращенное представление о буквах и звуках и их соотношениях. Такого ребенка приходится переучивать, давая ему об этих соотношениях научное представление. Для этого прежде всего следует научить его слышать и выделять отдельные звуки, разделять их по определенным признакам на гласные и согласные, мягкие и твердые и т. п. Затем знакомить его с буквами как словными знаками звуков, устанавливать, что отношения между звуками и буквами могут быть разными: некоторые буквы обозначают один определенный звук, а другие, в зависимости от положения в слове, – два (мягкие и твердые согласные звуки обозначаются одними и теми же буквами). Так знакомится ребенок с объективным стройством языка и его письменности. … Из простого средства разговора язык превращается в предмет познания, со своими, одному ему присущими закономерностями и соотношениями.

Аналогичным образом обстоит дело и с введением в изучение математики. Большинство детей приходят в школу, уже владея практическим счетом и представлениями о количестве. Однако особенности этого счета, опирающегося на непосредственные представления о количестве отдельных предметов в группе, не совпадают с собственно математическими характеристиками количественных отношений. Для ребенка, умеющего считать, число есть только название количества предметов, причем отдельный предмет принимается за единицу счета. Таково эмпирическое представление о единице и количестве. В школе приходится существенным образом перестраивать дематематические представления ребенка о числе и превращать их в математическое понятие, предметом которого являются определенные отношения количеств.

Существенно важной чертой усвоения наук выступает также и то, что научные понятия представляют собои систему и их нельзя

изучать в случайной последовательности. Практическое ознакомление с предметами не имеет своей внутренней логики. Его можно начинать с любого предмета и переходить к любому. Все зависит от случая, от того, с какими предметами встречается ребенок в своей практической жизни. Совсем не то система научных понятий, в которой не может быть нарушена последовательность их изучения. Система понятий иерархизирована – одни понятия входят в другие как подчиненные.

Вопрос о том, как строить систему научных понятий в каждом отдельном предмете, какие понятия исходны и должны быть преподаны вначале, до настоящего времени не совсем ясен. Это и естественно, так как система понятий каждой науки не является чем-то неизменным. Вместе с приобретением новых фундаментальных знаний она может коренным образом изменяться.

В наше время происходит процесс очень быстрого накопления новых знаний, фундаментальных изменений в представлениях об окружающей действительности. На глазах одного поколения возникли теория относительности, квантовая механика, теория множеств, структурная лингвистика, новая теория наследственности, экология и другие области знания и теоретические концепции мира. Они перестраивают наши представления о мире, изменяют систему понятий и заставляют нас пересматривать под углом зрения имеющихся достижений систему расположения учебного материала. Это закономерно, и психологии и педагогике приходится с этим считаться и внимательно следить за происходящими изменениями.

Четвертая существенная особенность систематического школьного обучения заключается в том, что при переходе к нему ребенку приходится радикально менять всю систему отношений с воспитывающими его взрослыми. Система отношений из непосредственной становится опосредствованной, т. е. для общения учителя с учениками и учеников с учителем необходимо овладеть особыми средствами.

Это относится прежде всего к умениям правильно воспринимать образцы действий, показываемые учителем во время объяснения, и адекватно интерпретировать оценки, которые дает учитель действиям, производимым учениками, и их результатам. Такие умения не приходят сразу, детей приходится учить этому.

Учебная деятельность – ее структура и формирование

Мы уже говорили о том, что представления об окружающей действительности ребенок может получать самыми разнообразными путями. Какой бы деятельностью ни был занят ребенок, в ней

обязательно присутствует и познавательная сторона, т. е. он непременно что-нибудь узнает о тех предметах, с которыми действует. Даже при простейших манипулятивных действиях младенца с погремушкой он выделяет ее свойства – форму, цвет, издаваемые ею звуки, познает их, учится ориентироваться на них. Когда ребенок лепит из пластилина или глины какой-либо предмет, он знакомится с свойствами материала, его пластичностью и сопротивляемость возможностью придавать ему самую различную форму и вместе с тем уточняет свои представления о форме и частях того предмета, который должен стать продуктом лепки, – грибка, домика и т. п. Когда ребенок под руководством взрослого осваивает способы действий с каким-либо предметом, например молотком, он знакомится со свойствами молотка как орудия, служащего для определенных целей, его частями и их соотношениями, его весом и формой.

И при манипулятивных действиях с погремушкой, и в продуктивной деятельности с пластилином, и в предметно-орудийных действиях с молотком ребенок не ставит перед собой задачи познания погремушки, пластилина, молотка. У него другие задачи – извлечь звук определенной силы, вылепить конкретную фигурку, забить гвоздь, а получаемые при этом знания – своеобразный побочный продукт производимой деятельности. Познание здесь органически включено в жизнь ребенка, в его практическое отношение к действительности, в различные виды деятельности.

Конечно, этим путем ребенок очень многое узнает. Мы, взрослые, часто даже не замечаем ни того, как приобретает он знания, ни того, как под нашим руководством он начинает выделять эти знания. Ведь это взрослые задают ребенку вопросы: "Пластилин мягкий или твердый?", "Какие части есть у молотка и зачем у него ручка?" и т. д. Подобные вопросы, задаваемые взрослыми детям, часто и приводят к тому, что знания начинают отделяться от предметов.

Интересы ребенка не ограничиваются только теми предметами, с которыми можно непосредственно действовать. Очень рано дети начинают задавать бесконечные вопросы по поводу явлений окружающей действительности. Дошкольников, как известно, называют почемучками. Спрашивают дети обо всем: откуда произошли реки и из чего сделаны звезды; откуда берутся дети и кто посадил леса; что такое ветер и кто им управляет? Иногда, не удовлетворяясь ответами, которые получают от взрослых, они сами создают свои собственные космогонические и прочие теории. В наше время

источником всевозможных сведений выступают не только взрослые, в окружении которых растет ребенок, но и радио, телевидение, детские книги. Многие дети уже в дошкольном возрасте смотрят передачи "В мире животных", "Клуб кинопутешествий" и часто знают о некоторых явлениях едва ли не столько же, сколько и окружающие их взрослые.

Познавательные интересы возникают у детей довольно рано. Они удовлетворяются самыми различными способами, и ребенок приходит в школу с весьма широким кругозором, иногда значительно большим, чем те сведения, которые содержатся в книгах для чтения. Все эти сведения ребенок черпает из тех или иных явлений, действительности, с которыми он сталкивается на каждом шагу. Знания, получаемые таким образом, отрывочны, не систематизированы. При этом способе и не может быть никакой системы, ибо ребенок встречается с различными явлениями действительности в логике не науки, а своей жизни.

Поступление в школу не приостанавливает этого способа получения сведений – он сосуществует с школьным обучением. Хотя учебная деятельность и ведущая в младшем школьном возрасте, но школа не занимает всего времени ребенка. В общении с окружающими, через книги и другие многочисленные источники ребенок получает массу сведений, которые могут никогда не стать предметом специального изучения в школе.

Обучение в школе, формирование учебной деятельности происходят не в безвоздушном пространстве, а в связи с другими видами деятельности, на фоне более широких познавательных интересов детей. Это создает особую ситуацию, которую условно можно назвать ситуацией конкурентных отношений между учебной деятельностью и другими сферами жизни и деятельности ребенка. Случается и так, что уже при поступлении в школу у ребенка есть какое-нибудь увлечение, и школа становится лишь обязанностью, отвлекающей его от интересных и предпочитаемых занятий. Словом, нельзя представлять себе дело так, будто учебная деятельность становится ведущей автоматически: поступил ребенок в школу, начал учиться, и тем самым школа и учение заняли в его жизни главное место.

С первых же дней пребывания в школе у детей возникает позиция общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. Все, что делается в школе, связано с этой позицией, поддерживается ею и придает новой деятельности, которую еще и нельзя назвать учебной в собственном смысле слова, личный

смысл значимой и важной. Однако такая широкая мотивация, определяемая новой социальной позицией, не может поддерживать учебу в течение длительного времени и постепенно теряет свое значение.

Нередко приходится наблюдать, что уже к концу 1 класса дети начинают относиться к своим учебным обязанностям менее ответственно, чем это было вначале. Спад мотивирующего значения социальной позиции обусловлен двумя взаимосвязанными причинами.

Во-первых, позиция уже есть, новое положение достигнуто, и для его поддержания не нужно ничего делать; во-вторых, позиция школьника не находится в каких-либо определенных отношениях с содержанием того, что делается в школе, не определяет, чем именно надо заниматься, что именно усваивать. Для социальной позиции совершенно безразлично, чем заниматься, – важно, чтобы это происходило в школе. Между мотивирующей функцией позиции школьника и содержанием того, чем он занят на уроках математики или языка, нет прямой связи. И если эти занятия скучны и однообразны, интерес к ним теряется.

Тогда вместо содержательных внутренних мотивов учения приходят внешние мотивы принуждения или соперничества. Мотивы соперничества столь же внешние по отношению к учению, сколь и мотивы принуждения. Невольно приходят на память слова из автобиографии А. Эйнштейна: "Большая ошибка думать, что чувство долга и принуждение могут способствовать находить радость в том, чтобы смотреть и искать. Мне кажется, что даже здоровое хищное животное потеряло бы жадность к еде, если бы удалось с помощью бича заставить его непрерывно есть, даже когда оно не голодно, и особенно если принудительно предлагаемая еда им не выбрана" (1956, с. 34–35).

Как же может быть решено и решается это противоречие между общей социальной позицией школьника и содержанием той деятельности, которой он реально занимается в школе? Это происходит путем воспитания, формирования новых мотивов деятельности, соответствующих содержанию обучения. Учебную деятельность только тогда можно считать находящейся на верном пути своего формирования, когда воспитываются соответствующие ее содержанию мотивы. Одной из важнейших задач обучения в начальных классах и является формирование таких мотивов, которые придавали бы учебной деятельности ей одной присущий смысл для данного ребенка. Задачи обучения могут быть полно-

стью решены только при условии воспитания полноценных мотивов учебной деятельности.

К сожалению, многие учителя совершенно не обращают внимания на то, ради чего учится школьник, не анализируют процесс обучения с этой точки зрения. Вместе с тем самые, казалось бы, мелочи методики обучения, как, например, подбор и последовательность примеров и задач, имеют прямое, непосредственное отношение к формированию мотивов учебной деятельности.

Учебная деятельность отличается от всех остальных одной очень важной особенностью. В результате простой продуктивной или трудовой деятельности всегда получается некоторый материальный продукт. Ребенок лепил – появился грибок или зайчик – продукт его материальной деятельности; ребенок рисовал – и вот реальные домик или лошадка. Еще более рельефно это выступает в труде. При продуктивной или трудовой деятельности человек, ее производящий, вносит определенные изменения в исходные материалы, в результате которых и возникает продукт деятельности.

Конечно, в ходе такой деятельности происходят изменения и в самом человеке. В процессе труда каждый человек постоянно изменяется. Однако не это изменение человека является содержанием акта труда; его содержание – производство определенного продукта духовного или материального характера. Произойдет или не произойдет при этом изменение в самом производителе – для процесса производства и самого производителя не столь уж важно. Важен полученный продукт и его качество.

Совсем иначе построена учебная деятельность. В ней ребенок под руководством учителя оперирует научными понятиями, усваивает их. Однако при этом никаких изменений в саму систему научных понятий он не вносит. Будет ученик действовать с научными понятиями или не будет, от этого в науке ничего не произойдет. Результат учебной деятельности, в которой происходит усвоение научных понятий, – прежде всего изменение самого ученика, его развитие. В общем виде можно сказать, что это изменение есть приобретение ребенком новых способностей, т. е. новых способов действий с научными понятиями. А учебная деятельность – деятельность по самоизменению, ее продукт – те изменения, которые произошли при ее выполнении в самом субъекте. В этом и заключается ее основная особенность.

Конечно, учебная деятельность имеет и внешние результаты. Ученик решал задачу – результатом становится полученное им решение, ученик писал диктант – результатом выступает написанная

работа. Учитель да и учащиеся оценивают эти результаты как внешнее выражение происшедших в них изменений. Результаты оцениваются не со стороны их общественной полезности, а как показатели изменений в ученике.

Учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Из определения следует, что такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, т. е. мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удается сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности.

Только таким образом широкие социальные мотивы наполняются содержанием, конкретно связанным с деятельностью, которая осуществляется школьником. Теперь позиция школьника не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя и тем самым осуществляющего общественно значимую деятельность. Общественно значимой и общественно оцениваемой становится деятельность по приобретению новых способностей. Личные успехи, личное совершенствование приобретают тем самым глубокий общественный смысл. Поэтому процесс формирования учебной деятельности имеет большое воспитывающее значение, которое до настоящего времени оценивалось явно недостаточно.

Охарактеризованные нами мотивы деятельности называются учебно-познавательными. Их отличие от широких познавательных интересов состоит в том, что они направлены не просто на приобретение информации о широком круге явлений окружающей действительности, а на усвоение обобщенных способов действий в конкретной области изучаемого учебного предмета.

Таким образом, первый важнейший элемент структуры учебной деятельности – учебно-познавательные мотивы. Их формирование – важнейшая задача начального обучения, и от того, насколько уже в начальных классах будут сформированы такие мотивы, во многом зависит успешность дальнейшего обучения.

Второй важнейший элемент структуры учебной деятельности– учебная задача. Учебная задача не просто задание, которое выполняет ученик на уроке или дома, и прежде всего это не одно задание, а целая система. В результате решения системы заданий открываются и осваиваются наиболее общие способы решения относительно широкого круга вопросов в данной научной области.

Приведем сначала наиболее простой пример не из области какого-либо содержательно-программного материала. Представим себе, что учитель задал ребятам на дом выучить наизусть стихотворение. Дома ребята, применяя каждый свой метод заучивания, выполняют задание. В результате дети знают и могут наизусть воспроизвести текст. Конечно, они кое-чему научились. Они узнали новое стихотворение и приобрели, может быть, некоторые сведения о явлении, которое в стихотворении описывается. Но при этом стихотворение не выступило перед ними как особая форма художественного произведения, а метод его заучивания никак не был связан со спецификой содержания и поэтического языка. Дети заучивали стихотворение так же, как таблицу умножения. Приобрели ли они при этом общий способ заучивания наизусть? Станут ли они при заучивании второго стихотворения делать это более эффективно? Конечно нет.

Можно, однако, построить заучивание наизусть совсем иначе. Для начала, к примеру, познакомить детей с особенностями поэтической формы, обратить внимание на рифму и ритм стихотворения и научить находить их. Затем предложить им осмыслить каждое слово стихотворения и, сравнивая его с возможными синонимами, выяснять, какой новый оттенок вносит слово, употребленное поэтом; почему именно это слово, а не другое он выбрал. Можно научить детей устанавливать внутренние логические связи в развертывании темы стихотворения. Все это обобщенные способы анализа стихотворения как особой художественной формы. Конечно, подобные действия дети сначала должны научиться производить с помощью учителя, а затем постепенно и самостоятельно. Усвоение таких способов и станет в данном случае учебной задачей и будет предшествовать выполнению конкретного практического задания – выучить наизусть стихотворение.

Это же можно проиллюстрировать на примере обучения грамматике. Грамматика в той ее части, которая изучается в начальных классах,– учение о слове и его устройстве. Конечно, можно просто сообщить детям, из каких частей состоит слово, показать это на примерах, а затем предложить им многократно повычленять коре-

нь и другие морфологические части слова. Но такое изучение грамматики не приводит к необходимому результату, дети не научаются сами определять морфосемантические части слов и не понимают функций отдельных частей слова в сообщении, которые каждое слово несет. Главное, они не знают способа, посредством которого определяются части слова, и поэтому пользуются самыми различными приемами, приводящими подчас к правильному результату, а иногда нет.

Вообще, необходимо подчеркнуть, что обучение, которое предполагает возможность прямой передачи знаний от учителя к ученику, прямой "пересадки" знаний в голову ученика, простого привязывания знаний к предмету, минуя действия самого ученика с предметом, есть самое неэффективное обучение. Оно только загружает память учащихся, оставляя знания словесными и формальными. Понятие просто сообщается; оно должно быть сформировано посредством действий самого ребенка с предметом.

В нашем примере речь идет о таких действиях со словом, которые раскрывали бы ребенку основные его стороны как единицы сообщения. Таких сторон в слове две: форма и значение. Они находятся друг с другом в закономерных отношениях: всякое изменение формы слова есть обязательно одновременное изменение его значения.

Дети во всей своей предшествующей практике общения посредством языка привыкли главное внимание обращать на значение слова. Открыть им звуковую, а затем и морфологическую форму слова и установить, что между формой и значением существует связь и что она является наиболее общей характеристикой слова, можно лишь при условии, что дети усвоят способы действий со словом. Если научатся изменять, сравнивать по форме и значению исходное слово с вновь образованным, выделять связь между изменениями формы и значения. Тогда, решая частную практическую задачу по отысканию корня и других частей в заданном слове, учащиеся будут не угадывать или искать их по случайным признакам, а сознательно и разумно применять усвоенный способ к решению конкретной задачи. Решив ее, они смогут – и это главное – обосновать и доказать правильность своих действий. Понятие о слове и его сторонах формируется по мере того, как ребенок овладевает способами их выделения, а будучи выделены, они становятся схемами ориентации в языковой действительности.

Таким образом, правильное решение отдельных конкретных задач должно быть следствием формирования общего способа

действий. Самое главное при формировании учебной деятельности – перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего способа действий.

Особенно ярко проявляется необходимость построения учебной деятельности на основе учебных задач в математике, так как в последней проблема отношений между величинами и множествами представлена наиболее отчетливо.

Арифметическая задача – завуалированные конкретными предметами математические отношения. Решить задачу – значит раскрыть эти отношения и представить их в чистом виде. Но для этого необходимо знать, какие отношения вообще могут быть между величинами. Такие отношения необходимо раскрыть в реальных действиях с предметно заданными величинами или при моделировании отношений в символической или графической форме. Отношений, с которыми имеет дело ученик на начальных этапах обучения, не так много, но они – фундаментальные и наиболее общие. Это прежде всего отношения: равенства и неравенства двух величин или двух множеств (больше, меньше, равно), части и целого, их однозначной определенности (заданные части однозначно определяют целое, а заданное целое и его часть однозначно определяют другую часть).

Опыт и специальные экспериментальные исследования показывают, что если учащиеся овладели способом установления этих наиболее общих отношений, то решение текстовых задач и числовых примеров происходит значительно легче. Для овладения техникой вычислений требуется значительно меньше упражнений, а следовательно, и времени.

Важный элемент структуры учебной деятельности – учебные операции, входящие в состав способа действий, выражающие его операторное содержание. Операции очень разнообразны и многочисленны. При формировании способа определения морфосемантической структуры слова – изменение слова в определенном направлении, сравнение слов и установление сходства и различия их фонемного состава и другие. Каждая из операций требует отработки, так как от правильности их выполнения зависит возможность выделить стороны предмета, которые являются объектом действий. При формировании способа установления математических отношений – измерение с использованием меры (правильное накладывание меры на измеряемый предмет), сравнение двух величин путем выявления однозначного соответствия, разнообразные чис-

то графические операции. Как правило, операции входят в способ действия в определенной последовательности, и соблюдение последней, строгое следование ей составляет особую операцию.

Всякий способ действия усваивается сначала при полной развернутости всех операций, входящих в его состав и по возможности производимых материально, т. е. так, что за правильностью их выполнения можно следить. Здесь необходима даже педантичность. До того как одна операция не выполнена точно и в соответствии с правилом, нельзя переходить к другой. Способ действия усваивается тем лучше, чем полнее представлен состав входящих в него операций и чем тщательнее отрабатывается каждая из них. Развертывание всего состава операций, входящих в действие, важно еще и потому, что создает возможность действительного руководства и контроля со стороны учителя. Это контроль за выполнением каждой отдельной операции и их правильной последовательностью.

Лишь постепенно те из операций, которые отработаны, могут производиться не материально, а путем проговаривания, а затем и в уме. Шаг за шагом происходит сокращение состава производимых операций, и наконец ученик как бы сразу дает ответ на поставленный вопрос, одномоментно выдает решение задачи.

Теперь, когда процесс сокращен и свернут, не остается ничего другого, как проверить правильность полученного результата. Но если предварительно весь состав операций не был отработан, то нет никакой уверенности в том, правильно произвел ученик действие или пришел к верному результату случайно. Некоторые учителя стараются возможно скорее переходить к сокращенным действиям, при которых ребенок прямо называет результат. Торопиться с этим не следует, ибо при такой торопливости могут укорениться вовсе не самые рациональные приемы производства действий.

Один из важнейших компонентов учебной деятельности – контроль. Под контролем, как мы уже сказали, следует понимать прежде всего контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий. С сожалением приходится констатировать, что в обычной практике работы контроль очень редко имеет такую форму. Как правило, преобладает контроль по результату. Более того, мы сами учим детей именно такому контролю. Так, для того чтобы проконтролировать правильность арифметического действия, ученикам рекомендуется проверить его другим действием: сложение – вычитанием, деление – умножением и т. п. Таким образом, проверяется не правильность проведения отдельных операций и их последовательность, а полученный результат.

Воспитывая установку на получение правильного результата и на контроль по результату, можно сформировать невнимательность. Внимание есть прежде всего тщательный контроль процесса действий. Поэтому формирование у учащихся контроля за процессом, за правильностью выполнения каждой операции и их последовательностью есть не только средство усвоения основного учебного действия, но – и это не менее важно – средство формирования внимания.

Контроль по результату имеет смысл только в том случае, если он возвращает к контролю по процессу, а это встречается только тогда, когда учащийся совершил ошибку. Но и в этом случае гораздо целесообразнее вернуть ученика к развернутому действию и процессуальному пооперационному контролю. Как мы уже сказали, главная форма контроля в учебной деятельности – это пооперационный контроль, т. е. контроль за правильностью процесса осуществления способа действия.

Последним элементом контроля является оценка. Оценка также прежде всего относится к способу действий, т. е. к мере выполнения учебной задачи. Собственно функция оценки в учебной деятельности заключается в том, чтобы определить, освоил ли ученик заданный способ действий и продвинулся ли на ступеньку выше именно в этом отношении. Таким образом, оценка относится к выполнению всей учебной задачи в целом. Да, ты это умеешь и можешь двигаться дальше или, наоборот, этот способ действий тобой еще не освоен и необходимо над некоторыми операциями поработать – вот функция оценки. Поэтому контрольные работы, которые проводятся в целях оценки, должны прежде всего раскрывать степень освоенности действия в целом и отдельных входящих в его состав операций.

Проведенный нами анализ приводит к заключению, что учебная деятельность – сложное по своей структуре образование. В нее входят, во-первых, учебно-познавательные мотивы; во-вторых, учебные задачи и составляющие их операторное содержание учебные операции; в-третьих, контроль; в-четвертых, оценка. Центральное в этой сложной структуре – второе звено – учебные задачи и их операторное содержание. Все остальные звенья как бы обслуживают это основное.

Формирование учебной деятельности – весьма сложный и длительный процесс. Она формируется в совместной работе с учителем. Ребенок, пришедший в школу, не обладает учебной деятельностью. Все делает учитель: он ставит учебную задачу, он дает

ее полный операционно-предметный состав, образцы выполнения каждой отдельной операции и их порядок, он контролирует процесс выполнения каждого действия и операции, он, наконец, оценивает, выполнена ли учебная задача каждым учеником, а если не выполнена, то какие ее элементы должны быть доработаны.

Формирование учебной деятельности есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без вмешательства учителя. Вопрос о том, как наиболее рационально формировать учебную деятельность, в какой последовательности передавать отдельные ее элементы для самостоятельного выполнения, еще не решен.

Есть основания думать, что рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля. Дети прежде всего должны научиться контролировать друг друга и самих себя. Конечно, для того чтобы дети научились контролю, необходимо, чтобы учебное действие с его операторно-предметным составом было представлено достаточно развернуто, а последний разработан совместно учителем и учениками. В этом случае образцы действий предстанут перед учащимися не как заданные извне, а следовательно случайные, а как необходимые и общеобязательные.

Некоторые опытные учителя уже при существующих программах и организации учебного процесса формируют у учащихся элементы такого контроля. Так, тщательный контроль за работой ученика на доске всем классом – хороший прием воспитания контроля. Однако при условии, что ответ ученика у доски не только предназначен учителю, но демонстрирует всему классу способ действий при решении той или иной учебной задачи. Есть основания полагать, что формирование контроля идет от контроля за действиями других к контролю за своими собственными действиями.

Второе действие, которое должно быть передано самим учащимся для самостоятельного выполнения, – это оценка, т. е. установление того, усвоено ли то или иное учебное действие. Способы формирования оценки еще недостаточно разработаны, но над этим следует думать каждому учителю. Это и взаимная проверка работ, и коллективное составление содержания контрольных работ, которые давали бы возможность определять степень сформированности основного действия, и коллективный разбор работ в классе, и ряд других приемов.

В пределах начального этапа обучения формирование двух названных элементов учебной деятельности представляет основ-

ную задачу. Можно сказать, что если в этот период дети полноценно освоят действия контроля и оценки, то дальнейшее формирование учебной деятельности будет происходить без особого труда [19, с. 220–258].

М. М. Безруких, С. П. Ефимова

ЛЕВОРУКИЙ РЕБЕНОК

Особого внимания учителя, безусловно, заслуживают леворукие дети. Многие из них имеют весь "набор" трудностей обучения.

Леворукому ребенку не так-то просто в праворуком мире. "Возьми ложку в правую руку", "Почему опять держишь карандаш в левой руке?" – с раннего детства слышит ребенок. А правой почему-то не очень удобно, несмотря на то что взрослые требуют, несмотря на то что у других детей все наоборот – им неудобно работать левой. Даже зубы чистить правой рукой трудно: щетка все время крутится в другую сторону. И все же основные трудности у леворукого ребенка начинаются, как правило, в школе. И первая, самая главная проблема, которую должен решить учитель, действительно ли малыш левша. И уже потом вместе с родителями определить, какой рукой ребенок будет писать, и выработать единую тактику действий. Задача эта не так проста, как кажется на первый взгляд, да и подход к ней со стороны учителей и родителей неоднозначен. Ведь еще не так давно в нашей педагогической литературе вопрос о выборе руки при письме и не возникал, а решался удивительно просто: всем писать только правой рукой, а значит, леворуких детей просто переучивать. Переучивали, используя самые жесткие меры, не считаясь с маленьким человеком, его особенностями, возможностями и даже здоровьем. "Да что тут рассуждать, – рассказывала нам опытная учительница начальных классов, – я этим левшам с первого дня варежку на левую руку надевала да завязывала туго – вот и писали правой. Конечно, не у всех хорошо получалось, но уж никаких там выборов: правая – и все". Эта учительница свято верила, что делает благое дело, приспосабливая ребенка к праворукому обществу, не думая о самом ребенке. Чаще всего такое "приспособление" приводило к неврозу, а об успешности формирования навыка и говорить не приходилось.

Вот еще один пример. К нам на консультацию привели девочку – переученную левшу. "Почему переучивали?" – спросили мы ма-

му. И услышали в ответ: "Учительница еще при записи ребенка сказала, что леворуких детей не учит, поэтому нужно заставить ее писать правой рукой. Мы и заставили".

Известные американские ученые С. Спрингер и Г. Дейч одну из глав своей книги "Левый мозг, правый мозг" (М., 1983) назвали "Загадка леворукости", подчеркивая этим, что мы до сих пор не имеем однозначного ответа на вопросы, какие факторы определяют "рукость", чем левши отличаются от правшей, не является ли леворукость патологией.

Кстати, отношение к леворукости как к чему-то плохому, постыдному имеет далекую историю. С. Спрингер и Г. Дейч приводят в качестве примера перевод понятия *левый* со многих европейских языков: французское слово *gauche* обозначает кроме левый еще и неуклюжий, в международном словаре Вебстера *left-handed* (леворукий) переводится так же как неуклюжий, неумелый. А вот недавнее сообщение, опубликованное газетой "Московская правда":

"Не вздумайте брать или передавать что-либо левой рукой – вы нанесете жестокое оскорбление представителям одной из народностей Нигерии. Во многих районах, где живут представители этой народности, левую руку называют "негодной," а левшей вообще считают "ненормальными людьми". Этот пример показывает, что подобное отношение к левшам в нецивилизованном мире сохранилось и доныне. В то же время в русской литературе есть пример экстраумелости левши. Помните лесковского левшу, который блоху подковал?

Несмотря на то что вопрос этот не решен до конца, известно, что только очень немногие люди одинаково хорошо владеют и правой и левой рукой. В большинстве случаев одна из рук является рабочей, или ведущей. Известно, что все свойства руки как ведущей определяются сложной физиологической структурой распределения функций между правым и левым полушариями коры головного мозга. Действиями каждой руки "ведает" или "командует" главным образом контрлатеральное (противоположное) полушарие: у правшей – левое, а у левшей, наоборот, правое. Около 90 % людей имеет ведущую правую руку и лишь примерно 10 % – левую или одинаково хорошо владеют и правой и левой рукой (таких людей называют амбидекстрами или обоерукими).

Пока еще точно неизвестно, в каком возрасте определяется преимущественное владение той или иной рукой, и, наверное, это не имело бы столь серьезного значения, если бы рука, вернее руки, были "сами по себе". Вероятно, тогда не было бы особых труд-

ностей и сложностей при переучивании. Но в том то и дело, что у левшей и правшей разная организация мозга, и, переучивая детей, мы каким-то образом нарушаем особенности его функционирования, пытаемся заставить его делать то, что противоречит функциональным возможностям. Во многих случаях, зная, какая рука у человека ведущая, можно сказать не только какое полушарие управляет ею, но и предсказать некоторые особенности организации высших психических функций. Например, у праворуких людей центр речи, как правило, находится в левом полушарии (в 95 % случаев), а у леворуких он может быть в правом полушарии (в 70 % случаев), но может быть в левом и даже располагаться симметрично в правом и в левом полушариях. Вообще, у левшей оба полушария работают как бы более согласованно, чем у правшей. У леворуких и праворуких людей различная организация мозга, а значит, выбор ведущей руки для любой деятельности, в том числе для письма, очень непрост. Переучивая ребенка, изменяя ведущую руку, мы неизбежно вызываем перестройку в деятельности мозга. Вот почему так сложно протекает этот процесс, вот почему учителю так важно уметь определить ведущую руку, знать и понимать нецелесообразность, а порой и вред переучивания для нормального развития и здоровья ребенка.

Обычно в младшем дошкольном возрасте родители и воспитатели редко обращают внимание на то, какая рука у ребенка ведущая, но тогда, когда ребенок начинает больше рисовать, учится писать, начинает более активно манипулировать в своей деятельности одной из рук (обычно в 4–5 лет), на это обращают внимание и, как правило, взрослые требуют "переменить" руку. Особое внимание на ведущую левую руку обращают в семьях с так называемой наследственной леворукостью, т. е. в семьях, где леворукость отмечается у родителей, братьев, сестер, бабушек, дедушек. Чаще всего именно эти родители тревожатся, замечая, что ребенок предпочитает левую руку правой, именно они стараются переучить ребенка еще до школы. Трудно сказать, что является здесь причиной, скорее всего, родители хотят оградить по возможности своего ребенка от тех трудностей, с которыми они столкнулись сами при обучении в школе, и считают, что более раннее переучивание избавит ребенка от подобных трудностей. Например, родители леворукого ребенка Алеши С., обратившиеся к нам за консультацией, рассказали, что в их семье леворукость передается по наследству по мужской линии: леворуким был дедушка, его переучивали, и выучился он писать, правда, очень плохо, только к десяти годам,

двоечником был и папа (правда, это не помешало ему стать известным химиком), но почерк до сих пор ужасный, одно спасение – диктофон и машинистка. Алешу начали переучивать буквально с рождения; переучивание кончилось тем, что он вообще перестал брать в руки карандаш. Родители настояли, чтобы Алеша учился писать правой рукой, и когда они обратились к нам (во втором классе), переучивать его опять на левую руку было уже поздно, правой он писал "как курица лапой". Но что-либо изменить, учитывая и состояние психоневрологического статуса ребенка, было невозможно.

По вопросу о происхождении леворукости тоже нет единого мнения. Одни исследователи убеждены, что имеются генетические предпосылки леворукости; другие считают, что леворукость возникает в результате повреждения левого полушария на ранних этапах индивидуального развития.

К сожалению, сейчас еще бытует представление о связи между леворукостью и более низкими умственными способностями людей, несмотря на то что специальные психофизиологические исследования не дают никаких подтверждений этому тезису. Правда, существуют данные о достаточно большом проценте левшей среди умственно отсталых детей и детей с трудностями обучения чтению и письму, но в этих случаях леворукость может быть одним из результатов патологии, как и умственная отсталость и различные трудности обучения, а вовсе не причиной этих нарушений. У здорового левши могут быть блестящие способности.

Итак, пока нет еще четкого и однозначного ответа на вопросы, что является причиной леворукости и чем леворукий отличается от праворукого, но тем не менее уже ясно, что нельзя считать леворукость патологией, а тем более связывать с леворукостью сниженные умственные способности. Ясно и другое: преимущественное владение рукой определяется не "хотением" ребенка, не его желанием или нежеланием, а особой организацией его мозга, определяющей, как правило, не только ведущую руку, но и некоторые особенности организации высших психических функций (речи, чтения, письма и т. д.). В последние годы усилилось внимание к "правополушарным" детям (надеемся, что наши читатели понимают условность такого термина), имеющим ведущую левую руку.

Многие специалисты считают, что при обучении леворуких детей обязательно должны учитываться их индивидуальные особенности и даже общая методика обучения должна строиться иначе. Но пока что это проблемы будущего, а сегодня учителю важно определить ведущую руку и сделать это в первые дни обучения.

Следует отметить, что определение ведущей руки осложняется на практике рядом причин, одна из которых – переучивание в дошкольном возрасте. Если учитель специально не поинтересуется, то будет считать переученного левшу праворуким, пока не начнутся трудности в обучении. Кроме того, есть дети, одинаково хорошо владеющие и правой и левой рукой. Было бы ошибкой из-за боязни "переучить" такого ребенка заставить его писать левой рукой (все-таки он будет жить в праворуком мире). Часто учитель придерживается такой позиции: "Какую руку чаще использует, пусть такой и пишет". Но одно дело – причесываться левой рукой или завинчивать гайку, а другое дело – писать, рисовать. Существует даже специальный термин "графическое функциональное превосходство" одной руки над другой, когда ребенок именно рисует и пишет одной рукой лучше, чем другой, а есть бытовое "функциональное превосходство", определяющее, какой рукой ребенок держит ложку, ножницы, расческу, какой рукой складывает кубики и т. п. Специальное изучение видов предпочтения рук показало, что есть дети-левши по графическим навыкам и правши по бытовым и наоборот. Правда, такие случаи редки, но есть. Как правило (в 90 % случаев), "графические левши" оказываются и бытовыми левшами. Есть дети-амбидекстры и в бытовых, и в графических действиях. Видите, какое разнообразие вариантов, и каждый из них может быть тем единственным случаем, который вы и должны будете определить. Поэтому еще раз разберем возможные варианты:

- *дети – ярко выраженные бытовые левши,* но графические амбидекстры. Как правило, родители переучивали их с раннего возраста, поощряя при рисовании работу правой рукой. У них процесс обучения письму идет легче, если они будут писать левой рукой;
- *дети – ярко выраженные бытовые правши,* но пишут и рисуют левой рукой или одинаково правой и левой. На практике причиной использования при письме и рисовании не правой, а левой руки может быть травма правой руки, нарушение ее моторных функций. Но может быть и "переучивание" в дошкольном возрасте. При травме и нарушении моторных функций левой руки целесообразно учить писать правой рукой, а при "переучивании" – левой.

Примеры показывают, что неправильное определение ведущей руки имеет объективные причины, особенно когда к этому вопросу относятся без должного внимания и серьезности, не зная основ и последствий, "на глазок" или "по желанию" определяя, ка-

кой рукой ребенок будет выполнять деятельность, имеющую большую социальную значимость.

Может ли сам учитель определить ведущую руку? Мы считаем, что не только может, но и должен это делать именно учитель.

Существует несколько способов определения ведущей руки: один из них – опросник, второй – экспериментальное тестирование в деятельности при выполнении детьми бытовых и графических действий. Не останавливаясь подробно на методике и технике подобных исследований, мы хотим привести упрощенный вариант тестирования, предложенный сотрудниками НИИ физиологии АПН СССР М. Г. Князевой и В. Ю. Вильдавским. Эти тесты содержат игровые задания, подобранные с учетом способов манипулирования, свойственных детям дошкольного и младшего школьного возраста. При выполнении тестирования учитель должен сесть напротив ребенка (лучше за столом), но не сбоку. Обстановка должна быть спокойной, благожелательной, не следует фиксировать внимание ребенка на том, что вы определяете "рукость". Можно начать тестирование следующими словами: "Сейчас мы с тобой поиграем" или "Давай-ка мы поработаем вместе: я буду давать тебе задания, а ты постарайся их хорошо выполнить". Все приспособления, пособия, предметы надо положить перед ребенком строго на середину стола на равном расстоянии от правой и левой руки.

- *Первое задание* – рисование. Положите перед ребенком лист бумаги и карандаш (фломастер), предложите ему нарисовать то, что он хочет (или может). Не торопите ребенка. После того как он закончит, попросите его нарисовать то же самое другой рукой. Часто дети отказываются: "Я не умею", "У меня не получится". Можете успокоить его: "Я знаю, что это трудно, нарисовать такой же рисунок правой (левой) рукой, но ты постарайся", подбодрить, что он делает все верно. В этом задании учитывается не только какой рукой ребенок работает, но и при работе какой рукой лучше качество выполнения рисунка.

- *Второе задание* – открывание небольшой коробочки, например спичечного коробка. Ребенку предлагается несколько коробочек (можно покрасить их в разные цвета или оклеить цветной бумагой). Задание: "Найди спичку в одной из коробочек". Ведущей будет считаться та рука, которая совершает активные движения: закрывает, открывает, вынимает спичку.

- *Третье задание* – построение колодца из спичек. Ведущая – та рука, которой более активно выполняются все действия.

- *Четвертое задание* – игра в мяч. Нужен небольшой (можно теннисный) мяч, который можно бросать и ловить одной рукой. Мяч кладется на стол прямо перед ребенком, и вы просите ребенка как можно точнее бросить его в какую-то заранее намеченную цель несколько раз. Ведущая – та рука, которой ребенок бросает мяч.
- *Пятое задание* – вырезание ножницами по контуру рисунка на любой открытке (вырезать цветок, машину, Чебурашку и т. п.). Ведущая – та рука, которой ребенок держит ножницы. Но бывает и так, что ребенок плохо владеет ножницами: он просто держит их и более активно работает (поворачивает открытку) другой рукой. В этом случае попробуйте попросить его взять ножницы в другую руку и оцените, какой рукой задание выполняется лучше.
- *Шестое задание* – нанизывание бисера, бусинок или пуговиц на иголку с ниткой. Ведущей считается та рука, которая выполняет активное движение вне зависимости от того, в какой руке иголка. Активное движение может осуществлять как рука с иголкой, так и рука, держащая и насаживающая бусинку или пуговицу на иголку.
- *Седьмое задание* – выполнение вращательных движений при открывании и закрывании крышек на пузырьках. Предлагают 2–3 пузырька с завинчивающимися крышками (лучше от мазей, лекарств с широкой крышкой). Ведущая – та рука, которая совершает активные движения (крутит крышку или пузырек).
- *Восьмое задание* – развязывание узелков. Предварительно нужно неплотно завязать несколько узелков (на небольшом расстоянии) из шнура средней толщины. Ведущая – та рука, которая развязывает узелок.
- *Девятое задание* – "Построй из кубиков дом, машину, крепость и т. д.". В этом задании оценить ведущую руку труднее, чем в предыдущих, так как этот вид работы дети выполняют обычно двумя руками. Поэтому не торопите ребенка, а понаблюдайте, какой рукой чаще он берет, укладывает, поправляет кубики.

Если вы заметили, что ребенок устал, надо дать ему возможность отдохнуть, встать, размяться. При выполнении задания не следует фиксировать внимание на том, какой рукой малыш это делает, и, конечно, лучше тестировать детей по одному.

Для того чтобы иметь объективные результаты выполнения каждого задания, удобно в ходе исследования заполнять протокол (тогда не нужно будет все "держать в памяти", вспоминать). После выполнения каждого задания (1, 2, 3 и т. д.) нужно поставить знак плюс (+) в графу "Левая рука", если ведущей была левая рука, или

в графу "Правая рука", если ведущей была правая. В том случае, когда ребенок одинаково ловко действовал и правой и левой рукой, нужно поставить плюс в графу "Обе руки".

Еще один очень важный вопрос необходимо выяснить и занести в протокол: имеются ли у ребенка родственники-левши (братья, сестры, родители, бабушки, дедушки). Можно сделать это в процессе бесед с родителями, можно (и даже нужно) поставить этот вопрос в анкету знакомства с мальчиком или девочкой при записи в школу или в первые дни обучения. При наличии семейной леворукости знак плюс заносится в графу "Левая рука", при отсутствии – в графу "Правая рука".

Леворуким будет считаться тот ребенок, у которого в графе "Левая рука" больше плюсов. Если ребенок одинаково хорошо владеет и правой и левой рукой, то выбор руки для письма будет определяться не только тем, какой рукой он рисует и пишет, но и тем, каково качество рисунка и левой и правой рукой.

О леворукости ребенка, которого переучили до школы, учитель может не знать, а родители чаще всего не считают нужным об этом говорить. С такими детьми часто обращаются к нам в центр, но, как правило, в конце первого, во втором и даже в третьем классах, т. е. тогда, когда наиболее четко проявляются все трудности, связанные с переучиванием. Витя Л. (8 лет) учится во втором классе. Витя – неуспевающий: пишет плохо, очень медленно, ряд букв с зеркальным отображением, трудности письма начались с самого первого дня, но он очень старался – много писал, занимался. Во втором классе прибавилось большое количество ошибок (пропуски, замены), почерк ухудшился. Трудности не только с письмом, но и с чтением, а во втором классе – и с математикой. По характеристике учителя Витя чересчур подвижный, уже в середине первого класса у него появлялись вялость, тревожность. Тогда же, по словам мамы, ухудшился сон, появились ночные страхи, он стал вспыльчивым, раздражительным. После летнего отдыха все вроде бы прошло и учиться он начал нормально, но в конце октября (во втором классе) все началось сначала и стало "даже хуже".

Тестирование показало, что Витя – типичный левша; кроме того, у него и папа леворукий (тоже переученный). Переучивать Витю начали с трех лет, и к школе он уже привык держать карандаш в правой руке (но даже сейчас при тестировании линии, выполняемые левой рукой, были более точными, ровными, все движения левой рукой выполнялись без затруднений, а правой – с прикушенным от усердия языком). Учительница до сих пор не знает, что Витя –

левша, и считает причиной трудностей нарушение психоневрологического статуса ребенка, мама тоже не связывает состояние и трудности обучения с переучиванием. Ну а теперь давайте разберемся, "что от чего": невроз от леворукости, вернее, от переучивания, или трудности обучения от невроза? Развивался Витя нормально, к школе был готов, первые полгода никаких отклонений в его состоянии и поведении не было – были только трудности обучения письму (это естественно: ведь ему нужно было писать левой рукой), но все изменилось в середине учебного года, когда стали проявляться первые признаки невроза, причиной которого, конечно же, были чрезмерная нагрузка (много занимался дополнительно), постоянный временной цейтнот (писал очень медленно), неудовлетворенность своими успехами, страх перед неудовлетворительными оценками (тревожность) и т. п. Конечно же, были и неуверенность в себе, и конфликты с учителем и сверстниками, и несоответствие требований и возможностей – весь комплекс, определивший развитие невроза, снижение уровня работоспособности и повышенной утомляемости. А это в свою очередь обусловило дальнейшие трудности обучения уже во втором классе. Кстати, вспомните, что, отдохнув летом, набравшись сил, Витя смог спокойно работать лишь сентябрь и начало октября, а потом состояние его резко ухудшилось.

Конечно, переучивать Витю сейчас (вторично) нельзя: ведь иначе все придется осваивать ему заново, а это может кончиться серьезным заболеванием. В нашей практике есть несколько таких случаев, когда до школы ребенка-левшу переучивали и научили писать правой рукой ("печатать"), а, столкнувшись со значительными трудностями при обучении курсивному письму уже во втором классе, решили вновь его переучить, а значит, вновь "сменить руку". Это, по мнению родителей, был "последний шанс": речь шла о выводе ребенка во вспомогательную школу (столь труден был для него весь процесс обучения и столь резко проявлялось негативное поведение). Ни родителям, ни учительнице и в этом случае не пришла в голову мысль обратиться к врачу, посоветоваться; они решили действовать на свой страх и риск и в один прекрасный день велели Денису, так его звали, взять ручку в левую руку и писать только левой рукой. И тут начались новые неожиданности: у ребенка появилась дрожь в руке, но только тогда, когда он брал в руку ручку, чтобы писать. Попробовали брать ручку в правую руку – тоже дрожь, и настолько сильная, что писать было невозможно. Попробовали вместо ручки взять фломастер – то же самое, каран-

даш – все равно сильная дрожь. А вот ложку, чтобы есть, он брал совершенно спокойно, и именно это вызывало гнев и раздражение матери, совершенно уверенной, что ребенок "притворяется", "делает все специально", "просто безобразничает". Денис, как и Витя, был плаксивым, раздражительным, неусидчивым, жаловался на усталость, головные боли, а здесь раздражительность усилилась, он стал плохо спать, и при попытке писать у него стало сводить судорогой пальцы. Вот только тогда родители обратились за помощью. Оказалось, что проводить какие-то корригирующие мероприятия уже поздно, ребенка нужно серьезно лечить, так как у него тяжелое нервное заболевание – "писчий спазм". Лечили мальчика долго, почти весь второй класс. Мы наблюдали за ним до седьмого класса: писал он очень плохо, медленно, все-таки правой рукой, а когда сильно уставал или нервничал, то были просто каракули. Этот грустный пример – иллюстрация неправильной тактики обучения и отношения к леворукому ребенку со стороны учителя и родителей. Ведь "писчий спазм" – это заболевание, возникло оно при сочетании комплекса условий, и повторная смена руки была не основной причиной, а одной из причин. Так же как и в случае с Витей, уже в первом классе у него появились признаки нарушения психического состояния – плаксивость, чрезмерная возбудимость, раздражительность, плохой сон. Уже тогда нужна была консультация и помощь врача, нужно было изменить отношение к ребенку и "требовательной" учительнице, и "раздражительной" маме. Повторная смена руки во втором классе может оказаться последней каплей; именно поэтому Вите мы не рекомендовали ничего подобного и ради сохранения его здоровья теперь уже придется смириться с неудовлетворительным качеством почерка, а остальные показатели успеваемости улучшатся, как только нормализуется его состояние. Ему рекомендованы успокаивающая микстура, витамины, щадящий режим, короткие по продолжительности, с перерывами, дополнительные занятия, индивидуальные варианты письменных работ, которые он мог бы выполнять в более медленном темпе, специальные упражнения для развития координации правой руки, не говоря уже об изменении отношения к ребенку, его успехам и неудачам со стороны родителей и учительницы. Вопрос о смене руки может стоять и положительно решаться только в том случае, если до школы ребенка переучивали и он привык пользоваться правой рукой, но еще не учился систематически писать, или в крайнем случае на самом начальном этапе обучения в школе. Вот один такой случай: мама Шуры С. (6 лет) обратилась к нам в ок-

тябре (первый класс). Шура с большим трудом осваивала написание букв, многие из них писала с трудом, а некоторые "задом наперед" (например, букву *у).*

Рука при письме очень напряжена, девочка скованна, задерживает дыхание, сильно сжимает ручку и держит ее неправильно (инвертирование). Нет ни одной ровной линии, сильно нарушены и пропорции букв. На доске мелом в то же время пишет левой рукой – и получается неплохо. На Шурину леворукость обратили внимание очень рано, в семье леворукие и мама и папа (папа все делает левой рукой, но пишет правой, а мама все делает правой рукой, но ее долго и трудно переучивали). Помня о своих собственных трудностях при обучении в школе, мама требовала, чтобы девочка действовала только правой рукой, даже наказывала за непослушание. Годам к пяти Шура и привыкла работать правой, но уже при тестировании стало ясно, что качество выполнения различных двигательных действий левой рукой лучше.

Учебный год только начался, поэтому наиболее целесообразным было учить Шуру писать именно левой рукой. Эти примеры убедительно показывают, что насильственное переучивание леворуких детей в дошкольном возрасте и особенно в процессе обучения в школе (обучение письму, рисованию, необходимость выполнять усложненные бытовые действия правой рукой) наряду со всем комплексом отрицательных воздействий школы может быть причиной тяжелых психических заболеваний ребенка. Категорически противопоказано "двойное" переучивание после первой четверти первого класса.

Все реже в педагогической практике встречаются учителя, переучивающие леворуких детей, все большее число родителей убеждаются в нецелесообразности и вредности подобного переучивания. Возникла новая проблема – леворукий ребенок в классе: это и проблема методики обучения письму, и посадки ребенка, и положения тетради. Это работа ребенка в школьных мастерских и на уроках труда (инструмент для леворуких). К сожалению, в нашей стране пока никак не учитываются эти особенности, нет еще научно разработанной методики обучения письму леворуких детей, нет и методики работы их на уроках труда (даже ножницы леворукому ребенку нужны другие).

Рис. 1.13

При письме левой рукой не рекомендуется требовать, чтобы дети писали с таким же наклоном, как праворукие. Лучше, если тетрадь будет наклонена вправо, а левое плечо чуть выдвинуто вперед (рис. 1.13, б) в отличие от праворуких, у которых выдвинуто вперед правое плечо (рис. 1.13, *а).* Более целесообразно, если при правостороннем наклоне леворукий ребенок будет писать прямо, не загораживая себе линию строки и соблюдая правильную посадку при письме, положение тетради он должен выбрать сам. Категорически противопоказано требовать от леворукого ребенка безотрывного письма, траектория движения при письме овалов более легкая, сверху вниз, слева направо, а более легкие соединения в виде "петелек".

У леворуких детей гораздо чаще, чем у праворуких, проявляются все те трудности обучения письму, о которых мы говорили. У них чаще, чем у праворуких, отмечаются зеркальное письмо, выраженные нарушения почерка, тремор, неправильное начертание букв (оптические ошибки), чаще всего у них медленнее скорость и хуже связность письма (возможно, это результат отсутствия адекватной методики). Во всяком случае, лучше быть более снисходительным к качеству письма леворукого ребенка, и тем более переученного, чем требовать от него невозможного, постоянно усиливая трудности адаптации ребенка в школе.

Особое внимание следует обратить на леворуких детей, которые держат при письме ручку или карандаш над строчкой, при этом рука находится в инвертированном положении и согнута в виде крючка (рис. 1.14). По мнению некоторых ученых, такое положение ручки при письме дает информацию о том, какое полушарие контролирует речевые и языковые функции у ребенка. Считается, что инвертированное положение ручки свидетельствует о том, что речевые функции ребенка контролируются левым полушарием (так же как и у праворуких детей).

Рис. 1.14

Но существует и еще одно мнение, т. е. точка зрения прямо противоположная: инвертированное положение ручки не от особенности деятельности полушарий коры головного мозга, а является отражением несоответствия методики возможностям ребенка. Об этом свидетельствуют и наши наблюдения, так как в последние годы, особенно в тех случаях, когда требование безотрывности при письме соблюдается неукоснительно, очень часто наблюдается ин-

вертированное положение ручки и у леворуких, и у праворуких детей. Такое положение ручки необходимо исправлять: оно вызывает очень сильное мышечное напряжение у праворукого ребенка, но не следует настаивать на исправлении положения ручки у леворукого.

Есть еще ряд требований, которые должны соблюдаться при работе леворукого ребенка в школе и дома. Во-первых, освещение. При письме, рисовании, чтении свет должен падать с правой стороны. Ориентация парт в классе, положение классной доски не позволяют посадить леворукого ребенка лицом к классу; поэтому хорошо бы посадить леворукого ребенка у окна, слева за партой. Там лучше освещенность, а кроме того, он не будет мешать соседу, работающему правой рукой.

Следует обратить внимание на посадку леворукого ребенка, положение рук, туловища, головы при правонаклонном положении тетради и на положение книги при списывании и чтении.

На уроках труда также необходимо продумать, где посадить такого ребенка, чтобы он не толкал локтем соседа, как расположить инструменты и как их заточить. На уроках физической культуры в поле зрения учителя должно быть развитие координации как левой (рабочей), так и правой руки.

Мы надеемся, что единая тактика поведения учителя и родителей, рассматривающих леворукостъ ребенка не как отклонение от нормы, а как индивидуальный вариант, как проявление индивидуальности в пределах нормы, а также создание благоприятных условий для формирования двигательных навыков помогут леворуким детям избежать отрицательного влияния "праворукой" среды и успешно адаптироваться к школе [5].

А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ И УМЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ УЧИТЬСЯ

При оценке состояния учебной деятельности, умения учиться и мотивации учения у отдельных школьников учителю важно соотнести их с некоторыми возрастными эталонами. К настоящему времени еще не разработаны нормативы возрастного развития современного школьника. Вместе с тем имеющиеся психологические исследования позволяют выделить общие направления усложнения как умения учиться у школьников, так и мотивации учения, а также

определить те верхние уровни, которых может достигнуть ученик к концу каждого этапа возрастного развития. Охарактеризуем особенности умения учиться, учебной деятельности и мотивации, которые могут сложиться при достаточно благоприятных условиях обучения к концу младшего, среднего и старшего школьного возраста.

Младший школьный возраст характеризуется первичным вхождением ребенка в учебную деятельность, овладением видами учебных действий. Каждое из учебных действий претерпевает свои процессы становления.

Учебная задача, завершающая ориентировочные действия, проходит этапы принятия готовых задач учителя через переосмысление их к самостоятельной постановке отдельных задач.

Учебные исполнительные действия складываются как овладение отдельными операциями внутри действий, при этом младший школьник опирается на материализованные средства (моделирование) и речевые опоры (проговаривание). Моделирование носит характер использования сначала несложных графических, затем буквенных и знаковых средств. Все учебные исполнительные действия выполняются вначале развернуто при полном составе составляющих их операций. Младшему школьнику доступно не только различение способа и результата решения, но и переход к поиску нескольких способов решения, а также их применение в знакомых и незначительно измененных ситуациях.

Контрольно-оценочные действия осуществляются пока в своих простых формах – в виде итогового контроля по результату сделанной работы. Но в процессе работы уже начинается становление действия контроля по способу решения, что является основой формирования внимания, корректирования работы в ходе ее выполнения. Ряд исполнительных и контрольно-оценочных учебных действий в младшем школьном возрасте при правильном формировании может превратиться в умения и навыки, выполняться как бы "автоматически".

Мотивация учения в младшем школьном возрасте также развивается в нескольких направлениях. Широкие познавательные мотивы (интерес к знаниям) могут уже к середине этого возраста преобразоваться в учебно-познавательные мотивы (интерес к способам приобретения знаний); мотивы самообразования представлены пока самой простой формой – интересом к дополнительным источникам знания, эпизодическим чтением дополнительных книг. Широкие социальные мотивы развиваются от общего недиффе-

ренцированного понимания социальной значимости учения, с которым ребенок приходит в первый класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, что делает социальные мотивы более действенными. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребенка получить главным образом одобрение учителя. Мотивы сотрудничества и коллективной работы широко присутствуют у младших школьников, но пока в самом общем проявлении. Интенсивно развивается в этом возрасте целеполагание в учении. Так, младший школьник научается понимать и принимать цели, исходящие от учителя, удерживает эти цели в течение длительного времени, выполняет действия по инструкции. При правильной организации учебной деятельности у младшего школьника можно закладывать умение самостоятельной постановки цели. Начинает складываться умение соотнесения цели со своими возможностями.

В среднем школьном возрасте происходит овладение общим строением учебной деятельности, способами самостоятельного перехода от одного вида действия к другому (от ориентировочных учебных действий к исполнительным и затем контрольно-оценочным), что является важной основой самоорганизации учебной деятельности.

Учебные действия объединяются в приемы, методы, в крупные блоки деятельности. Отдельные действия и операции свертываются, переходят в умственный план, что позволяет быстрее осуществлять учебную деятельность.

Существенно развивается умение находить и сопоставлять несколько способов решения одной задачи, поиск нестандартных способов решения, что переводит учебную деятельность с репродуктивного на продуктивный уровень.

Происходит становление прогнозирующих, планирующих форм контрольно-оценочных действий. Это дает возможность корректировать учебную работу до начала ее выполнения.

В подростковом возрасте возможно осознание своей учебной деятельности, ее мотивов, задач, способов и средств. Существенно укрепляются не только широкие познавательные мотивы, но и учебно-познавательные, для которых характерен интерес к способам приобретения знаний. Мотивы самообразования в этом возрасте поднимаются на следующий уровень, наблюдается активное стремление подростка к самостоятельным формам учебной работы, появляется интерес к методам научного мышления.

Наиболее зримо в этом возрасте совершенствуются социальные мотивы учения. Широкие социальные мотивы обогащаются представлениями о нравственных ценностях общества, становятся более осознанными в связи с ростом самосознания подростка в целом. Принципиальные качественные сдвиги возникают и в так называемых позиционных мотивах учения; при этом существенно усиливается мотив поиска контактов и сотрудничества с другим человеком, овладения рациональными способами этого сотрудничества в учебном труде.

К концу подросткового возраста может наблюдаться устойчивое доминирование какого-либо мотива. Осознание подростком соподчинения, сравнительной значимости мотивов означает, что в этом возрасте складывается осознанная система, иерархия мотивов. Существенно развиваются процессы целеполагания в учении. Подростку доступны самостоятельная постановка не только одной цели, но и последовательности нескольких целей, причем не только в учебной работе, но и во внеклассных видах деятельности. Подросток овладевает умением ставить гибкие цели; закладывается умение ставить и перспективные цели, связанные с приближающимся этапом социального и профессионального самоопределения.

В старшем школьном возрасте возникает потребность и возможность совершенствования своей учебной деятельности, что проявляется в стремлении к самообразованию, выходу за пределы школьной программы. Учебные действия могут перерастать в методы научного познания, способствуя смыканию учебной деятельности с элементами исследовательской. Ориентировочные и исполнительные учебные действия могут выполняться не только на репродуктивном, но и на продуктивном уровне. Особую роль приобретает овладение контрольно-оценочными действиями до начала работы в форме прогнозирующей самооценки, планирующего самоконтроля своей учебной работы и на этой основе – приемов самообразования.

Ряд укрупненных учебных действий, действий контроля и оценки может продвинуться на уровень "автоматического" выполнения, перейти в привычки, являющиеся основой культуры умственного труда, залогом дальнейшего непрерывного самообразования. Умение ставить в учебной деятельности нестандартные учебные задачи и находить вместе с тем нестереотипные способы их решения является предпосылкой творческого отношения к труду.

В старшем школьном возрасте широкие познавательные мотивы укрепляются за счет того, что интерес к знаниям затрагивает закономерности учебного предмета и основы наук. Учебно-познавательный мотив (интерес к способам добывания знания) совершенствуется как интерес к методам теоретического и творческого мышления (участие в школьных научных обществах, применение исследовательских методов анализа на уроке). Мотивы самообразовательной деятельности в этом возрасте связываются с более далекими целями, жизненными перспективами выбора профессии.

Складывается четко выраженный интерес к рациональной организации умственного труда, а также стремление к анализу индивидуального стиля своей учебной деятельности, определение сильных и слабых сторон своей учебной работы.

В этом возрасте укрепляются широкие социальные мотивы гражданского долга, отдачи обществу. Социальные позиционные мотивы становятся более дифференцированными и действенными за счет расширения деловых контактов школьника со сверстниками и учителем. При благоприятных обстоятельствах воспитания упрочивается структура мотивационной сферы, возрастает сбалансированность между отдельными побуждениями.

Происходит рождение новых мотивов профессионального и жизненного самоопределения. Развитие целеполагания в этом возрасте выражается в том, что старшеклассник при постановке системы целей учится исходить из планов своего индивидуального самоопределения, а также социальной значимости целей, предвидения социальных последствий своих поступков. Возрастает умение оценить реалистичность целей, складывается стремление к активному апробированию разных целей в ходе активных действий, что прямо связано с процессами жизненного самоопределения.

Изложенные этапы учебной деятельности и ее мотивации характеризуют тот высокий их уровень, который может быть достигнут у школьников. При изучении состояния мотивации каждого конкретного ученика учитель может соотносить его реальные достижения (в учебной деятельности и мотивации) с этими возрастными характеристиками и делать вывод о еще не реализованных особенностях этого ребенка, которые могут быть актуализированы в пределах возможностей его возраста.

При проведении практической работы по формированию мотивов учения и учебной деятельности учителю желательно:

- опираться на достижения предыдущего возраста. Например, работая с подростками, следует исходить из того, что широкие

познавательные и социальные мотивы у них уже должны быть сформированы; в ходе изучения школьников убедиться, что из позитивных особенностей предыдущего возраста еще не сформировано, и учесть это при планировании индивидуальной работы;

- стремиться мобилизовать потенциальные возможности данного возраста, а именно, приступив к работе с классом, определить для себя, сформированы ли у учеников в классе те уровни учебной деятельности и мотивации, которые составляют резервы этого возраста; иными словами, установить, "развиты" ли школьники по своему возрасту или отстают от своего возраста. Если у учащихся отсутствуют те особенности мотивации и учебной деятельности, которые присущи данному возрасту, то нужно запланировать специальную работу (виды заданий, упражнения), чтобы мобилизовать эти возрастные возможности, сообразуясь с индивидуальными особенностями и прошлым опытом каждого учащегося;
- в ходе работы с каждым возрастом учителю важно также подготавливать "почву" и для последующего возраста, т. е. ориентироваться не только на наличный уровень, но и на зону ближайшего развития мотивов и учебной деятельности. Это означает, например, что учителю к концу начальной школы желательно закладывать черты мотивации подросткового возраста, а именно расширять у учащихся в младшем школьном возрасте самостоятельность в учебной работе, отрабатывать сопоставления ими разных способов учебной работы, поощрять поиск новых способов своей работы, тем самым способствовать становлению основ учебно-познавательных мотивов, характерных для последующего возраста [12].

М. К. Акимова, В. Т. Козлова

НЕУСПЕВАЮЩИЕ ДЕТИ

Почему ребенок плохо учится?

Этот вопрос волнует и семью и школу. Не может он быть обойден и в работе школьного психолога. Мы рассмотрим основные психологические причины школьной неуспеваемости психически здоровых детей, а также остановимся на описании той помощи, которую может оказать школьный психолог в их преодолении. Речь пойдет о стойкой неуспеваемости, а не о тех отдельных случаях, когда в силу каких-либо причин (болезнь, домашние обстоятельст-

ва и пр.) школьник не усвоил какой-то раздел учебной дисциплины и получил неудовлетворительную оценку. К неуспевающим мы будем относить также и "троечников", некачественно, поверхностно и с пробелами усваивающих школьную программу.

Итак, в чем причины, порождающие неуспеваемость учащихся? Почему неуспевающие дети – это "вечная" проблема школы? Педагоги-ученые видят основную причину неуспеваемости прежде всего в несовершенстве методов преподавания. С этим нельзя не согласиться. Опыт работы педагогов-новаторов В. Н. Шаталова, С. Н. Лысенковой и др. подтверждает верность такой точки зрения. Между тем многие учителя склонны объяснять слабую успеваемость недостатком волевых и некоторых нравственных качеств детей, отсутствием усердия и прилежания. Отсюда часто применяемые по отношению к отстающим школьникам такие репрессивные меры, как "проработка", вызов родителей и т. д.

Чтобы не упрощать проблему неуспеваемости учащихся, заметим, что в ее основе лежит не одна причина, а несколько, и довольно часто они действуют в комплексе. Бывает и так, что на первоначальную причину неуспеваемости ученика наслаиваются новые, вторичные причины как следствие отставания в учебе. Эти причины также могут быть разнообразными, потому что школьники неодинаково реагируют на свою неуспеваемость.

На первых этапах обучения в младшем школьном возрасте любознательность, непосредственный интерес к окружающему, с одной стороны, и стремление выполнить общественно значимую деятельность – с другой, определяют положительное отношение к учебе и связанные с этим эмоциональные переживания по поводу полученных оценок. Отставание в учении, плохие оценки чаще всего остро, до слез переживаются детьми.

Подростки уделяют учебным занятиям уже гораздо меньше внимания. Сфера их жизнедеятельности заметно расширяется: они участвуют в различных кружках, занимаются спортом, много времени отводят играм и развлечениям. В подавляющем большинстве подростки относятся к учебе довольно равнодушно, и успеваемость в средних классах обычно снижается.

Учащимся старших классов свойственно дифференцированное отношение к учебным предметам в зависимости от их профессиональных намерений. Этим объясняется и обычно разное отношение к оценкам, полученным по отдельным предметам. Если неудовлетворительная оценка получена по предмету, не входящему в сферу будущих профессиональных интересов школьника, то отно-

шение к ней будет более спокойным, чем к оценке по интересующему его предмету.

Кроме того, отношение к оценке зависит от личностных особенностей школьника, таких как мотивация, взаимоотношения с учителями, родителями, учащимися, характера самооценки и др.

Не умея достаточно хорошо дифференцировать причины неуспеваемости, учителя обычно используют весьма скудный и далекий от совершенства набор средств помощи отстающим ученикам. Все виды педагогической помощи практически можно свести к двум: организация дополнительных занятий, на которых применяются традиционные (такие же как на уроке) методы обучения, и оказание различных мер давления на ученика. Все эти средства не только малоэффективны, но нередко оказываются и вредны, так как не воздействуют на причину и позволяют запустить "болезнь" неуспеваемости.

Психологические причины, лежащие в основе неуспеваемости, мы объединили в две группы, к первой из которых отнесли *недостатки познавательной деятельности* в широком смысле слова, а ко второй – недостатки в развитии *мотивационной сферы* детей.

Анализируя причины первой группы, мы будем вести речь о тех случаях, когда школьник плохо понимает, не способен усваивать качественно школьные предметы, не умеет на должном уровне выполнять учебные действия. Среди психологических причин первой группы выделим следующие три:

- несформированность приемов учебной деятельности;
- недостатки развития психических процессов, главным образом мыслительной сферы ребенка;
- неадекватное использование ребенком своих индивидуально-типологических особенностей, проявляемых в познавательной деятельности.

Рассмотрим особенности неуспевающих школьников, отличающихся несформированностью правильных приемов учебной деятельности. Об этих учащихся можно сказать, что они не умеют по-настоящему учиться. Учебная деятельность, как и всякая другая, требует владения определенными навыками и приемами. Счет в уме, списывание букв по образцу, заучивание стихотворения наизусть – даже такие, с точки зрения взрослого человека, несложные действия можно выполнять не одним, а несколькими разными способами. Не все они будут правильными и одинаково эффективными. Ребенок, поступивший в школу и столкнувшийся с необходимостью выполнять новую для себя учебную деятельность, часто не

в состоянии самостоятельно найти адекватные способы работы. Если его не обучать специально необходимым навыкам и приемам, он будет интуитивно находить их сам, и не всегда это будут правильные и эффективные навыки и приемы. Это справедливо не только по отношению к младшим школьникам, но и к учащимся более старшего возраста. Только приемы учебной работы, которыми они не овладели, будут несколько иными, чем в начальных классах. К числу наиболее распространенных неправильных и малоэффективных способов учебной работы можно отнести такие как заучивание без предварительной логической обработки материала, выполнение различных упражнений без предварительного усвоения соответствующих правил, недостатки контролирующей деятельности и др. Неадекватные способы учебной деятельности могут носить и более индивидуализированный характер. Так, психолог К. В. Бардин описывает маленькую первоклассницу, которая при списывании буквы по образцу ориентировалась на предыдущую букву, а не на образец, выполненный учительницей.

Возможны и такие случаи, когда ученик формально усваивает учебные приемы, перенимая у учителя лишь внешнюю сторону их выполнения. Нередко слабоуспевающие ученики в процессе усвоения учебных навыков упрощают и вульгаризируют их. Например, они могут вычленять основные части текста по абзацам, а не по смысловым связям, соотносить контурную карту с основной по квадратам, образованным параллелями и меридианами, перенося условные обозначения без учета условий задания. Есть учащиеся, которые вообще не имеют устойчивых способов работы и используют случайные, не соответствующие характеру заданий приемы.

Неуспеваемость, связанная с неадекватными способами учебной работы, может носить ярко выраженный избирательный характер и проявляться только по отношению к отдельным учебным предметам или даже разделам школьной программы. Но она может иметь и более общий характер и проявляться в пробелах и недостатках усвоения многих или всех учебных дисциплин.

Если специально не обратить внимания на неправильные навыки и приемы учебной работы, они могут закрепиться или привести к стойкому отставанию школьника в учебе. Постепенному закреплению их в учебной деятельности способствуют такие ее особенности, как, во-первых, относительная легкость учебного труда в начале обучения, позволяющая на первых порах использовать малоэффективные способы без заметного отставания в учебе, и,

во-вторых, отсутствие реального контроля со стороны учителя за способами учебной работы ученика.

Как научить правильным способам учебной работы?

Ясно, что сделать это можно, заменив неправильные способы и приемы правильными. Но самостоятельно обнаружить ошибочность своих способов и произвести их замену на более эффективные школьник не может. Ему требуется помощь со стороны взрослого. Вряд ли эту помощь может оказать учитель. Ведь для того чтобы вскрыть недостатки учебной работы ученика, он должен внимательно наблюдать за самим процессом этой работы, а не оценивать ее по конечному результату, как это делается обычно. Учитель просто не в состоянии внимательно наблюдать за каждым учащимся, если в классе 30–40 человек. Дополнительные занятия с такими неуспевающими по закреплению учебного материала не приведут к нужному эффекту, так как они не направлены на ликвидацию причины неуспеваемости.

Школьный психолог в индивидуальной работе с учащимся, наблюдая его в учебном процессе и при выполнении специальных экспериментальных заданий, беседуя о том, как он выполняет то или иное учебное задание, может обнаружить ошибки и промахи ученика, обратить на них его внимание и внимание его родителей, научить правильным приемам работы, а родителей – способам контроля за их использованием. Часто задача психолога состоит не в том, чтобы полностью разрушить нежелательные приемы работы и сформировать новые, а перестроить те, которые реально имеются у неуспевающего ученика. Необходимо помнить, что просто отвергнуть старый способ и заменить его новым не всегда целесообразно. Если возможно этот способ усовершенствовать, то нужно сделать это совместно с ребенком, соблюдая корректность и не лишая ребенка права на индивидуализацию своей работы (Е. Д. Божович).

Так, например, хорошо известно, что многие учащиеся, даже старших классов, при усвоении текста учебника используют такой способ работы, как многократное прочитывание этого текста. Между тем, чтобы усвоить прочитанное, нужно использовать такие рациональные приемы смысловой обработки, как группировка материала, выделение опорных пунктов, составление плана, тезисов, логической схемы прочитанного, формулирование главной мысли и т. д.

Эти приемы можно постепенно ввести в деятельность ученика, не лишая его привычного способа работы, заключающегося в мно-

гократном перечитывании текста. Так, если первое прочитывание будет служить для общего ознакомления с содержанием текста, то при втором прочитывании возможно разбиение его с помощью небольших пауз на отдельные, логически связанные между собой отрывки. При третьем прочитывании можно заставить учащегося выделять в каждом из отрывков основную мысль, а после чтения проговорить эти основные положения в виде логической схемы прочитанного и т. д.

Поэтому, решая задачу коррекции учебных приемов работы, школьному психологу следует, во-первых, попытаться найти и сохранить их позитивные стороны, а во-вторых, нащупать и проанализировать причины слабых или отрицательных сторон отдельных приемов.

Иногда коррекция неадекватных способов работы может вызвать недовольство и определенное сопротивление ученика, объясняемые нежеланием менять привычные формы деятельности. Для преодоления таких трудностей психолог Е. Д. Божович советует предложить детям в течение 2–3 недель проследить (хотя бы по отметкам) результаты своего учебного труда на основе старой привычной системы, а затем новой, рекомендованной психологом. Если ученик не принимает этих советов, можно порекомендовать учителю давать ему индивидуальные задания, которые неизбежно требуют новых способов работы. Такие задания не будут вызывать протеста у учащегося, поскольку они воспринимаются им вне связи с предложением изменить свои привычки.

Ребенок, которого трудно учить

Теперь рассмотрим неуспевающих учащихся другого типа, характеризующихся недостаточной сформированностью основных психических процессов. Эта психологическая причина неуспеваемости является более скрытой и менее очевидной для наблюдателя. По этой причине возникают трудно выявляемые ошибки и промахи учеников, и они относятся чаще всего к мыслительным приемам и способам работы, а также к особенностям памяти и внимания.

Каждому учителю очевидно, что не всех учащихся можно обучить одинаково легко. При любой методике обучения, при самой лучшей ее организации одни ученики будут продвигаться успешнее, другие медленнее и с большим трудом. Одни добиваются высоких достижений, больших успехов без особой затраты сил, в сравнительно короткий срок, другие при всем желании не могут подняться так же быстро до того же уровня. В этой связи говорят

обычно о разных способностях учащихся, а точнее, о разных учебных способностях. Психолог З. И. Калмыкова разработала специальное понятие "обучаемость" как восприимчивость к обучению. Обучаемость зависит от интеллектуальных особенностей человека, влияющих при прочих равных условиях на успешность обучения. Среди слагаемых обучаемости отмечаются обобщенность мыслительной деятельности, экономичность мышления, самостоятельность мышления, гибкость мыслительных процессов и др. Исследования подтвердили как существование общей обучаемости (общей способности к обучению), так и специальной обучаемости (способностей к изучению какого-то учебного предмета).

Мышление является важнейшим среди психических процессов, влияющих на обучаемость школьника. Именно недостатки в развитии мышления, а не памяти и внимания, как это обычно считают в школе, являются распространенной психологической причиной неуспеваемости школьников. Психолог И. И. Мурачковский проводил опыты с целью исследования памяти и внимания неуспевающих учащихся. Он установил, что слабоуспевающие дети дают хорошие результаты при запоминании слов, чисел, доступного им по содержанию текста, близкого их жизненному опыту. Однако при запоминании более сложных текстов, где уже нужно использовать логическую, опосредствованную память, тесно связанную с процессом мышления, они дают худшие результаты по сравнению с другими детьми того же класса. Слабоуспевающие ученики не имеют рациональных приемов запоминания; но эти недостатки памяти неразрывно связаны с недостатками в развитии мышления.

Точно так же при выполнении специальных заданий на внимание (корректурная проба) неуспевающие учащиеся дают результаты не хуже тех, которые получают их товарищи по классу. Низкая концентрация внимания у них обусловлена тем, что они в силу особенностей своего мышления не вовлечены в активную учебную работу, им трудно в ней участвовать. Поэтому на уроке они часто отвлекаются на посторонние разговоры, вопросы учителя застают их врасплох.

Итак, не память и внимание, а специфика мыслительной деятельности является первоисточником трудностей у значительной части неуспевающих детей.

При характеристике психологических особенностей мышления неуспевающих следует специально обратить внимание на возрастные особенности детей, особенно на те из них, которые вступают в известное противоречие (особенно на первом этапе обучения) с

требованиями школы, не соответствуют тем качествам познавательной деятельности, которые нужны учащимся. Конечно, сами по себе возрастные особенности не могут быть причинами неуспеваемости, но они в известной мере объясняют те индивидуально-психологические черты, которые формируются в неблагоприятных условиях обучения и воспитания. Каковы же эти возрастные особенности мышления, на базе которых могут возникнуть трудности и отставание в учебе?

Ребенок, придя в школу, обладает конкретным, наглядным мышлением. Чем младше дети, тем больше в их понятиях о мире отражаются такие его черты, которые воспринимаются непосредственно. Речь ребенка недостаточно развита. По некоторым источникам, слабость развития речи – одна из существенных причин неуспеваемости детей в начальной школе.

Школьное обучение требует от ребенка умения абстрагировать и обобщать, а это, особенно на первых порах, дается с трудом. Так, например, ученики младших классов при изучении грамматики часто называют глаголами отглагольные существительные, т. е. слова существительные, обозначающие действие, такие как "бег", "ходьба", "чтение". Они не умеют отвлечься от реального значения слова и сосредоточиться на тех его свойствах, которые характеризуют его как часть речи. В изучении математики возникают трудности при подведении задачи под общий вид. Сложно для ребенка найти общее понятие, объединяющее несколько частных понятий.

Нелегко учащимся выделить основное, существенное, отбросить несущественное, ненужные детали, что наблюдается при пересказе, при подготовке устных уроков, при составлении плана изложения и устного ответа и т. д. Усваивая понятия, дети не различают существенные и несущественные признаки и стремятся в равной мере запомнить как те, так и другие. Поэтому новое понятие оказывается слабо связанным в памяти с другим понятием, смысловым отношением. Забываются существенные и несущественные признаки одинаково легко. Отвлечение от несущественного нередко происходит с большим трудом, чем выделение существенного. Эти особенности мыслительной деятельности детей создают неблагоприятные условия для усвоения знаний.

Другая особенность детского мышления – неумение рассматривать предмет или ситуацию с разных сторон, неумение оперировать одновременно всеми необходимыми для решения задачи данными, неумение одновременно выполнить все требуемые правила действия. Например, при выделении прямой речи в предло-

жении забывается то один, то другой знак препинания, в устном ответе развивается одна мысль и теряется другая и т. д. В такой сложной деятельности, как установление причинно-следственных связей, дети, рассматривая явление, имеющее несколько причин, обычно называют только одну из них, а если из одной причины вытекает несколько следствий, то также указываются не все, а чаще всего только одно. Так, например, в геометрии, рассматривая равносторонний треугольник, дети часто забывают о том, что, помимо равных сторон, он имеет равные углы; в истории при характеристике ремесленного производства говорят о ручном характере труда и упускают его малую производительность и т. д.

Нередко от ребенка при решении учебных задач требуется умение увидеть что-то по-новому, с другой стороны, отказавшись от фиксации привычных свойств и включив объект рассмотрения в необычные связи и отношения. Так бывает при решении задач на смекалку, при ответе на такие вопросы учителя, когда требуется не только усвоить последний материал, но и соотнести его с информацией, полученной раньше. Умение преодолеть "однолинейность" мышления, найти новые направления поиска, повороты мысли в решении учебных задач – важнейшая особенность творческого мышления. Трудности, возникающие при смене стратегии, гипотезы, при пересмотре сложившихся привычных, шаблонных способов работы, показывают негибкость мышления; они встречаются не только у детей, но и у взрослых.

Отмеченные особенности мыслительной деятельности детей являются причинами неуспеваемости определенной части учащихся. Неумение преодолеть возникающие при этом трудности в учении приводит иногда к отказу от активной мыслительной работы. Учащиеся начинают использовать различные неадекватные приемы и способы выполнения учебных заданий, которые психологи называют "обходными путями". К их числу относится механическое заучивание материала без его понимания. Дети воспроизводят текст почти наизусть, дословно, но при этом не могут ответить на вопросы по тексту. Еще один обходный путь – выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось какое-нибудь задание раньше. Помимо этого учащиеся с недостатками мыслительного процесса при устном ответе пользуются подсказкой, стараются списать у товарищей и т. д.

Неумение и нежелание активно мыслить – это отличительные особенности рассматриваемой группы неуспевающих учащихся, иногда называемых "интеллектуально пассивными" (Л. С. Славин-

а). Психологи рассматривают интеллектуальную пассивность как следствие неправильного воспитания и обучения, когда ребенок не прошел в течение жизни до школы определенный путь умственного развития, не научился необходимым интеллектуальным навыкам и умениям [1].

М. К. Акимова, В. Т. Козлова

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫЕ ДЕТИ

Вторую группу "трудных" детей составляют школьники, которых иногда называют трудновоспитуемыми, иногда социально дезадаптированными или педагогически запущенными, иногда детьми с отклоняющимся или предпреступным поведением. Во всех этих случаях речь идет о таких детях, поведение которых значительно выходит за границы социальной нормы и которые плохо поддаются и, более того, как правило, активно сопротивляются воспитательным воздействиям со стороны учителей и родителей. Такие учащиеся составляют "группу риска" с точки зрения возможности совершения ими правонарушений. Если, говоря о детях с отклонениями от медицинской нормы, мы рассматривали границу между медицинской нормой и патологией, то здесь мы должны иметь в виду границу между правосообразным и криминальным поведением.

В школе обычно имеются сведения о трудновоспитуемых детях, в первую очередь о тех, которые стоят на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, и часто администрация школы ждет от психолога решения проблемы этих детей как первоочередной. В настоящее время большинство таких запросов касается детей, которых подозревают в токсикомании, подростков, склонных к наркомании и алкоголизму, ведущих раннюю половую жизнь (последнее особенно волнует в отношении девочек), участвующих в неформальных объединениях анти- и асоциального характера. Много запросов и относительно детей, замеченных в воровстве, хулиганских действиях.

Так же как и в работе с больными детьми, в работе с трудновоспитуемыми психологу важно понять пределы своей профессиональной компетенции, поскольку проблема перевоспитания таких школьников, конечно, может быть решена только в широком социальном контексте.

Что же может и должен делать школьный психолог?

Выявление причин отклоняющегося поведения

Прежде всего задача школьного психолога состоит в том, чтобы в каждом конкретном случае выявить причины отклоняющегося поведения. В ходе решения этой диагностической задачи необходимо в первую очередь выделить те случаи анти- и асоциального поведения, которые имеют патопсихологическую природу. Исследования показывают, что многие виды психических заболеваний проявляются в школьных возрастах именно в хулиганстве, различных девиантных формах поведения. Такие случаи, которые внешне проявляются как трудновоспитуемость, по существу относятся к области медицины.

Традиционно причины трудновоспитуемости и противоправного поведения ищут, выясняя особенности семейного окружения, работы школы, влияния "улицы", неформальных групп. Не отрицая важности анализа этих факторов, подчеркнем, что для школьного психолога первоочередное значение должна иметь собственно психологическая диагностика. Так, например, для него важно не просто определить и зафиксировать участие подростка в некотором неформальном объединении, но выяснить, какие потребности он удовлетворяет при этом: хочет ли он самоутвердиться или почувствовать защищенность в группе, реализовать мотивацию дружеского общения или удовлетворить потребность в алкоголе, наркотиках. Чрезвычайно важно проследить путь, который привел подростка в данную группу, причем здесь также важен психологический аспект. Необходимо выяснить и субъективное отношение подростка к себе, своему поведению, окружению. О значимости последнего говорят, в частности, данные американского психолога К. Роджерса, который показал, что среди факторов, влияющих на прогноз будущего поведения несовершеннолетних правонарушителей (психологическая атмосфера в семье, условия школьного обучения, степень влияния знакомых, физическое развитие, наследственность и т. п.), наиболее весомым оказывается фактор самопознания – четкости и реалистичности осознания себя и своего окружения.

Психокоррекционная работа с трудновоспитуемыми детьми и подростками

В литературе описаны общие принципы и некоторые конкретные методы психокоррекционной, психотерапевтической работы с трудновоспитуемыми детьми и подростками. Следует отметить, что овладеть теми или иными способами такой работы только по

литературным источникам весьма сложно, поскольку это требует активного практического обучения. Все же мы рискнем привести в качестве примера программу психокоррекционной и воспитательной работы, предлагаемую трудновоспитуемым (табл. 1).

Достоинство этой программы состоит в том, что в ней выделены основные структурные компоненты тренинга, рассчитанного на достаточно длительный период времени и включающего как собственно психологическую, так и педагогическую коррекцию. Эта программа ориентирована на наиболее "сложных" учащихся массовой школы, находящихся по характеристикам своего социального поведения в "группе риска". Выделенные компоненты, с одной стороны, являются достаточно общими, а с другой – не выступают как жестко заданные и могут быть видоизменены и конкретизированы в зависимости от возраста детей и условий реализации программы.

Подчеркнем еще раз, что профессиональная работа психолога с трудновоспитуемыми детьми не должна и не может подменять собой собственно педагогическую работу с ними (это, в частности, видно из приведенной выше программы). И не только потому, что психолог в принципе не лучший воспитатель, чем учитель. А потому, что в подходе к трудновоспитуемому ребенку или подростку каждый из них действует своими средствами и реализует свою задачу: педагог задает систему общественных ценностей, нравственных идеалов, определяет направление, содержательные "перспективные линии" (А. С. Макаренко) личностного развития; психолог обеспечивает формирование и оптимальное функционирование соответствующих психологических механизмов. Смешение этих задач, подмена одна другой (часто встречающиеся в практике работы школьного психолога) оказываются малоэффективными для воспитания "трудных" учащихся и создают условия для возникновения чувства профессиональной неполноценности как у педагога, так и у психолога, для профессиональных конфликтов между ними.

Психопрофилактика анти- и асоциального поведения

Решая каждый свою задачу, школьный психолог и педагог должны, конечно, работать в тесном контакте. Одной из форм такого взаимодействия является консультирование психологом учителя. Причем в некоторых случаях именно консультационная работа становится ведущей. Такой перенос акцента происходит тогда, когда основные причины и проявления трудновоспитуемости связаны со школой и когда главным действующим лицом в перевоспитании должен стать именно педагог, правильно ориентированный психо-

логом. В тех случаях, когда по существу ученик уже отошел от школы и основная его жизнь протекает "на улице", с группой подростковделинквентов, также не связанных со школой, чаще всего нет смысла опираться на педагогический коллектив или отдельного учителя, а следует самому психологу вести с подростком определенную работу. В некоторых случаях бывает полезно работать в контакте с инспекцией по делам несовершеннолетних и другими органами ранней профилактики правонарушений. Школьный психолог может выступать в качестве консультанта или партнера работников таких служб, либо по своей инициативе, либо по их запросу. В крайних случаях – при возбуждении судебного дела против подростка или привлечении учащегося в качестве свидетеля – школьный психолог может (по запросу суда) выступать также в качестве эксперта.

В работе психолога с детьми, входящими в "группу риска", большое значение имеет профилактика возможных правонарушений. Поэтому важно уделить внимание тем особенностям поведения, которые могут предшествовать правонарушениям. Правонарушению, как правило, предшествуют прогулы. Раннее их выявление и правильная работа по их ликвидации могут явиться одним из наиболее ценных методов профилактики. Существует очень много разновидностей прогулов, и в литературе известны попытки их классификации. В этой связи заслуживает внимания разделение прогула как формы отклоняющегося поведения, результатом чего может стать противоправный поступок, и прогула, свидетельствующего о невротизации ребенка и являющегося симптомом "школьной фобии" (школьного невроза).

Другой группой, представляющей опасность с точки зрения возможности совершения правонарушения, являются переростки, "жители Камчатки", учащиеся (VII–X классов), которые совершенно не учатся, а лишь нетерпеливо ждут своего "освобождения". Такие ребята либо так и не поняли, что в школе можно научиться чему-то действительно полезному, либо отчаялись усвоить что бы то ни было. Профилактическая работа с этой группой юношей и девушек требует выхода за рамки школьных проблем, она должна осуществляться в более широком социальном контексте, быть ориентирована на настоящую жизнь. Возможно, наиболее эффективной работой школьного психолога с такими учащимися может быть работа по профориентации и профконсультации, а также индивидуальное или групповое обсуждение сугубо личных проблем (любовь, будущая семья и т. п.).

Эффективная профилактика возможных правонарушений предполагает раннее выявление прогностически значимых особенностей поведения и личности детей. К таковым, помимо названных выше, следует также отнести отвержение ребенка сверстниками, которое становится заметным уже начиная с младшей школы. Диагностика отверженности, как известно, довольно просто осуществляется с помощью социометрии. Ее полезно провести для возможно раннего выявления так называемых "отверженных" и организации специальной работы с ними и с классом. Психологи, изучавшие причины отверженности, показали, что наиболее часто в младшей школе сверстники не любят и отвергают тех детей, которые "раздражают их одним своим видом", а также "тупых", "грязнуль", всезнаек и хвастунов.

В средней школе наиболее непопулярными оказываются подростки, ведущие себя независимо по отношению к группе сверстников, ее ценностям и нормам, тех, у кого "иглы наружу", которые сами всех отталкивают, эгоистичных и агрессивных, а также, как и в младшей школе, "самых умных". Школьный психолог, учитывая эти моменты, должен, конечно, выявить глубокие психологические причины изолированности, отверженности каждого ребенка. Хорошо зарекомендовал себя тренинг общения в коррекционной работе с такими детьми и включение их в группу сверстников.

Скажем несколько слов о проблеме успеваемости в данном контексте. Многих трудновоспитуемых школьников отличает плохая успеваемость. Обычно ее объясняют именно плохим поведением, подразумевая, что если исправится это поведение, то повысится и успеваемость. Во многих случаях это действительно так. Однако в некоторых случаях подобное объяснение не позволяет разглядеть некоторых дефектов интеллектуального развития, имеющих подчас органическое происхождение, которое является подлинным источником неуспеваемости и, как следствие, трудновоспитуемости. Психолог может дифференцировать эти случаи с помощью, скажем, теста Векслера или каких-либо других тестов интеллекта.

Часто неуспеваемость трудновоспитуемых детей является следствием не столько дефектов их интеллектуального развития, сколько неразвитости их познавательных интересов, познавательной потребности. Не умея самоутвердиться в сфере учения, основной сфере школьной жизни, неуспевающие школьники часто находят в качестве компенсаторных, замещающих разного рода девиантные формы поведения. Типичными компенсаторными фор-

мами поведения являются поведение "классного шута", поведение "луддита", который рвет тетради отличников, ломает парты и другую школьную мебель, поведение драчуна.

"Неблагоприятное положение этих (неуспевающих. – *Авт.)* детей в среде сверстников, – говорилось на IV симпозиуме детских психиатров социалистических стран, – вызывает у них ряд компенсаторных реакций, чаще инфантильного характера. Низко оценивая себя по интеллекту, они нередко дают себе самые высокие оценки по силе, красоте и росту. Стремясь обеспечить себе успех любыми средствами, они сосредоточивают свою деятельность в кругу детей младшего возраста, что еще больше затрудняет их вживание в школьные условия и, усложняя их положение в классе, в свою очередь, способствует дальнейшему снижению самооценки и уровня притязаний. Эта ситуация является основной причиной патологических реакций и невротических состояний, возникающих у них в более старшем возрасте". И, добавим мы, может быть предвестником делинквентности.

В заключение отметим, что профилактическая работа с трудновоспитуемыми подростками также должна проводиться в тесном контакте с учителями и воспитателями. Отметим один нюанс, часто упускаемый из виду в такой работе. В исследованиях было показано, что трудновоспитуемые дети в течение урока получают не только значительно больше замечаний, чем в среднем все другие учащиеся, но эти замечания имеют принципиально другой характер: во-первых, они, как правило, относятся не к отдельному проступку или ошибке, а сразу несут в себе отрицательную оценку личности ребенка: во-вторых, к этой своей оценке педагог часто подключает весь класс, тем самым усиливая ее. Показательно, что сами учителя в большинстве своем этого не замечают. Психологу следует обратить внимание педагога на это обстоятельство и, если требуется, научить его правильным формам поведения в отношении "трудного" ребенка. В целом можно сказать, что работа с трудновоспитуемыми учащимися часто бывает самым сложным моментом в работе педагога, и многие учителя, особенно молодые, нуждаются в помощи психолога. В настоящее время наиболее эффективной формой учительского тренинга по таким проблемам считается работа учителей в так называемых балинтовских группах, в которых осуществляется психологическая отработка собственно профессиональных (в данном случае педагогических) навыков [2].

М. К. Акимова, В. Т. Козлова

ПРИРОДНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕБЕНКА И ТРУДНОСТИ УЧЕНИЯ

Рассмотрим третий фактор, который может вызывать дефекты познавательной деятельности и тем самым влиять на успеваемость учащихся. Это неадекватное использование учащимся своих устойчивых индивидуально-психологических особенностей, которые в отечественной психологии изучаются в связи с учением о типологических свойствах нервной системы. Согласно современным представлениям, свойства нервной системы имеют генотипическую природу и в этом смысле понимаются как практически неизменные, стабильные характеристики человека. Этот факт следует особо подчеркнуть, так как он означает, что нельзя не считаться с индивидуально-типологическими особенностями и не учитывать их в педагогическом процессе.

Среди основных свойств нервной системы выделим силу и подвижность как наиболее исследованные и заметно влияющие на обучение особенности человека.

Сила нервной системы характеризует ее выносливость, работоспособность, помехоустойчивость к раздражителям. Противоположный полюс силы – слабость нервной системы. Человек со слабой нервной системой отличается невысокой работоспособностью, неустойчивостью по отношению к сверхсильным и посторонним раздражителям, высокой чувствительностью.

Другое свойство нервной системы – подвижность (в широком смысле) – определяется скоростными характеристиками основных нервных процессов – возбуждения и торможения. Подвижной нервной системе противостоит инертная. Человека с инертной нервной системой характеризует замедленное протекание нервных процессов.

Согласно некоторым психологическим исследованиям, слабые и инертные по своим нейродинамическим особенностям школьники хуже учатся; они чаще относятся к категории неуспевающих и слабоуспевающих, чем учащиеся с другими свойствами нервной системы. Означают ли эти данные, что слабость и инертность неизбежно повлекут за собой трудности и отставание в учебе у обладателей этих качеств, что слабые и инертные школьники заранее, своей природой обречены на плохую успеваемость?

На эти вопросы следует ответить отрицательно. Психологи показали, что учебная деятельность в целом не может предъявлять

специфических требований к генотипическим чертам, каковыми являются свойства нервной системы учащихся. Об этом, в частности, говорят те факты, что среди отличников нередко встречаются школьники со слабой и инертной нервной системой.

Однако отдельные учебные задачи, действия и ситуации должны быть признаны неодинаково трудными для лиц, различающихся по своим типологическим особенностям. В отдельных видах учебных заданий и некоторых формах учебной деятельности могут выступать как сильные, так и слабые стороны учащихся с разными проявлениями основных свойств нервной системы. Поэтому успех или неуспех в учебе может быть объяснен не самими природными чертами субъекта, а тем, насколько сформировались индивидуальные приемы и способы действий, соответствующие требованиям учебного процесса, с одной стороны, и индивидуальным проявлениям типологических свойств – с другой. Кроме того, немалое значение приобретают особенности организации учебного процесса, зависящие от учителя.

Имея в виду вышесказанное, выделим те виды учебных ситуаций, которые затрудняют деятельность учащихся со слабой нервной системой:

1) длительная, напряженная работа (как домашняя, так и на уроке); слабый быстро устает, теряет работоспособность, начинает допускать ошибки, медленнее усваивает материал;

2) ответственная, требующая эмоционального, нервно-психического напряжения, самостоятельная, контрольная или экзаменационная работа, в особенности если на нее отводится ограниченное время;

3) ситуация, когда учитель в высоком темпе задает вопросы и требует на них немедленного ответа;

4) работа в условиях, когда учитель задает неожиданный вопрос и требует на него устного ответа; вообще следует отметить, что для слабого по своим нейродинамическим особенностям учащегося благоприятнее ситуация письменного ответа, а не устного;

5) работа после неудачного ответа, оцененного отрицательно;

6) работа в ситуации, требующей отвлечения (на реплики учителя, ответ или вопрос другого учащегося);

7) работа в ситуации, требующей распределения внимания или его переключения с одного вида работы на другой (например, когда во время объяснения учитель одновременно ведет опрос учащихся по прошлому материалу, привлекает разнообразный дидактический материал (карты, слайды, учебник), заставляет делать записи в тетради, отмечать на карте, следить по учебнику и т. д.;

8) работа в шумной, неспокойной обстановке;

9) работа после резкого замечания, сделанного учителем, после ссоры с товарищем и т. д.;

10) работа под руководством вспыльчивого, несдержанного педагога;

11) ситуация, когда требуется на уроке усвоить большой по объему, разнообразный по содержанию материал.

А теперь перечислим ситуации, в которых особые затруднения возникают у инертных учащихся:

1) когда учитель предлагает классу задания, разнообразные по содержанию и по способам решения;

2) когда учитель подает материал в достаточно высоком темпе и не ясна последовательность вопросов, обращенных к классу;

3) когда время работы ограничено и невыполнение в срок грозит отрицательной оценкой;

4) когда требуется частое отвлечение (на реплики учителя, ответ или вопрос другого учащегося);

5) когда требуется быстрое переключение внимания с одного вида работы на другой;

6) когда оценивается продуктивность усвоения материала на первых порах его заучивания;

7) выполнение заданий на сообразительность при высоком темпе работы.

В указанных ситуациях, встречающихся довольно часто, у учащихся с сильной и подвижной нервной системой изначально существуют преимущества перед слабыми и инертными. Хотя учебная деятельность предъявляет различные требования к самым разным сторонам работы нервной системы и, следовательно, в одних случаях стимулирует проявления силы и подвижности, а в других – слабости и инертности, тем не менее нужно признать, что в ней чаще возникают такие ситуации, которые более благоприятны для динамических особенностей сильных и подвижных учащихся, и реже такие, которые более благоприятны для динамических особенностей слабых и инертных. По этой причине ученики со слабой и инертной нервной системой в школе чаще оказываются в менее выгодном положении, чем сильные и подвижные, и чаще встречаются среди неуспевающих.

Для того чтобы в перечисленных условиях учебная деятельность слабых и инертных была успешной, им следует выработать специальные приемы ее организации. Существенную роль при этом может играть учитель. Он способен как облегчить, так и осложнить учебную деятельность ученика.

Чем же может помочь школьный психолог в преодолении неуспеваемости, связанной с неблагоприятными проявлениями индивидуально-типологических особенностей учеников?

Как помочь слабым и инертным? Прежде всего психологу нужно выделить причину трудностей неуспевающего ученика. Установить особенности его нервной системы можно с помощью специальных методик, разработанных в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. Среди них наиболее удобны для школьного психолога те, которые не требуют специальной сложной аппаратуры, – это методики "карандаша и бумаги", разработанные В. Т. Козловой (для диагностики подвижности) и В. А. Даниловым (для диагностики силы).

Помимо этого, крайние проявления свойств нервной системы можно установить методом наблюдения за учащимися. Наблюдение должно быть систематическим, длительным (а не случайным и эпизодическим), проводимым в разнотипных условиях, в учебных и внеучебных ситуациях. Диагноз должен основываться не на единичном, а на многих проявлениях свойства; эти разные проявления образуют синдром свойства.

Конечно, точность диагноза, основанного на так называемых "жизненных проявлениях" основных свойств, ниже, чем полученного с помощью специальных методик, и об этом нужно помнить школьному психологу.

Следующая задача, которая встанет перед ним после установления диагноза типологического свойства, состоит в том, чтобы довести полученную информацию до сведения учителя и совместно с ним наметить план действий по такой организации учебного процесса, которая сняла бы часть трудностей неуспевающего ученика. Школьный психолог может стать союзником и консультантом учителя в формировании индивидуального подхода к такому учащемуся.

Индивидуальный подход означает, что учитель ориентируется на индивидуально-психологические особенности ученика, строит обучение с учетом этих особенностей и работает, принимая во внимание разные типы учеников. Индивидуализация обучения проявляется в выборе и применении отдельных методов и приемов обучения, при дозировке домашних заданий, определении вариантов классных и контрольных работ (по степени их трудности). Можно сочетать фронтальную работу с классом и индивидуальную работу с отдельными учениками, учитывая степень их подготовленности, индивидуальные склонности, интересы и способности, индивидуально-типологические особенности и некоторые черты личности.

Умение учителя найти индивидуальный подход иногда отражается не только на учебе, но и на судьбах отдельных учеников. Наверное, каждому не раз пришлось наблюдать или даже испытать на себе, как много значит конкретный учитель, как резко могут измениться у некоторых учащихся успехи в учебе и отношение к какому-либо школьному предмету с приходом нового учителя. И дело тут не только в его профессиональных знаниях или доброжелательном отношении к ученикам; существенно, каковы индивидуально-типологические качества учителя и насколько учитываются они им самим, а также особенности учащихся в процессе обучения. К самым тяжелым последствиям приводит стремление учителя ориентироваться только на себя, на свои индивидуальные черты и не принимать во внимание индивидуальность ученика. Но одного, даже самого горячего желания помочь ученику недостаточно. Чтобы осуществлять индивидуальный подход, нужно обладать соответствующими знаниями и умениями, и обязательную часть этих знаний должна составлять информация об индивидуально-типологических особенностях ученика.

Опыт показывает, что учителя не всегда используют знания об индивидуальных свойствах учеников в учебном процессе. Нам приходилось на уроках наблюдать следующую картину. Учитель (географии) ведет урок в очень быстром темпе. Следует вопрос за вопросом, отвечать на них требуется немедленно, времени на обдумывание ответа практически нет. Учитель, чтобы не терять секунды, даже не дает ученику встать, а побуждает отвечать сидя. Если кто-то замешкался, учитель отвечает сам или вызывает другого школьника. "Быстро, скорее", – подгоняет он учащихся. Объяснение нового материала включено в опрос по уже изученному. Дети одновременно слушают учителя, отвечают на вопросы, отмечают по контурной карте, ищут нужные главы в учебнике, смотрят диапозитивы, обращаются к глобусу. В таких условиях продуктивно работает меньше половины класса. В самом тяжелом положении находятся слабые и инертные по своим нейродинамическим особенностям ученики. Так учитель в силу своих личностных особенностей еще более затрудняет учебную деятельность этих школьников, и неудивительно, что часть из них становятся неуспевающими.

Между тем, зная индивидуальные черты своих учеников, педагог может применять по отношению к ним специальные приемы, облегчающие их учебную деятельность. Известно, что полезными для слабых по своим нейродинамическим свойствам учеников будут следующие правила, используемые учителем:

1) не ставить слабого в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа на него; дать ученику достаточно времени на обдумывание и подготовку;

2) желательно, чтобы ответ был не в устной, а в письменной форме;

3) нельзя давать для усвоения в ограниченный промежуток времени большой, разнообразный, сложный материал; нужно постараться разбить его на отдельные информационные куски и давать их постепенно, по мере усвоения;

4) лучше всего не заставлять таких учеников отвечать новый, только что усвоенный на уроке материал; следует отложить опрос на следующий урок, дав возможность ученику позаниматься дома;

5) путем правильной тактики опросов и поощрений (не только оценкой, но и замечаниями типа "отлично", "молодец", "умница; и т. д.) нужно формировать у такого ученика уверенность в своих силах, в своих знаниях, в возможности учиться; эта уверенность поможет ученику в экстремальных, стрессовых ситуациях экзаменов, контрольных, олимпиад и т. д.;

6) следует осторожнее оценивать неудачи ученика, ведь он и сам очень болезненно относится к ним;

7) во время подготовки ответа нужно дать время для проверки и исправления написанного;

8) следует в минимальной степени отвлекать его, стараться не переключать его внимание, создавать спокойную, не нервозную обстановку.

При работе с инертными учениками нужно особо обратить внимание на следующие моменты:

1) не требовать от них немедленного включения в работу; их активность в выполнении нового вида заданий возрастает постепенно;

2) следует помнить, что инертные не могут проявлять высокую активность в выполнении разнообразных заданий, а некоторые вообще отказываются работать в такой ситуации;

3) не нужно требовать от инертного ученика быстрого изменения неудачных формулировок, ему необходимо время на обдумывание нового ответа; они чаще следуют принятым стандартам в ответах, избегают импровизации;

4) поскольку инертные ученики с трудом отвлекаются от предыдущей ситуации (например, от дел, которыми они были заняты на перемене), не следует проводить их опрос в начале урока;

5) нужно избегать ситуаций, когда от инертного требуется быстрый устный ответ на неожиданный вопрос, инертным необходимо предоставлять время на обдумывание и подготовку;

6) в момент выполнения заданий не следует их отвлекать, переключать внимание на что-либо другое;

7) нежелательно заставлять инертного ученика отвечать новый, только что пройденный материал; следует отложить его опрос до следующего раза, дав возможность позаниматься дома.

Школьный психолог должен по отношению к учителю выступить с просветительскими функциями. Его задача – объяснить учителю, вследствие каких психологических причин то или иное педагогическое воздействие на ученика оказывается правильным, целесообразным или, наоборот, неправильным, нецелесообразным [3].

Л. И. Божович

АФФЕКТ НЕАДЕКВАТНОСТИ

Под аффектом неадекватности понимается чрезмерная защитная реакция на неуспех, порожденная столкновением завышенной самооценки и реальных возможностей. Завышенные притязания в каком-либо важном для ребенка виде деятельности и потребность сохранить их при неуспехе заставляют его либо игнорировать свой неуспех, либо искать причины неуспеха вовне.

Дети, у которых аффект неадекватности устойчив, называются "аффективными". Аффективные дети обычно находятся в постоянном конфликте со сверстниками и учителем. Поэтому аффективные дети самыми разными путями стремятся компенсировать свое плохое положение, привлечь к себе симпатию и внимание и тем самым удовлетворить свои притязания на хорошее положение, оправдать свою самооценку. Это ставит таких детей в особую зависимость от мнения, одобрения, оценки группы. Эта зависимость выражается в двух крайних формах: в максимальной податливости влиянию группы и в негативистическом сопротивлении ее влиянию.

Запоминание детьми успехов и неудач. Какие результаты действия преимущественно запоминаются детьми с разной самооценкой – сопряженные с переживанием успеха или неуспеха? Наиболее значимым представляется сходство в запоминании успешных и неуспешных действий детьми с полярными самооценками – повышенной и пониженной. У обеих категорий детей вытесненным из памяти оказалось именно содержание нерешенных задач, т. е. неуспешная деятельность.

При повышенной неадекватной самооценке субъект стремится удержаться на ее уровне. А поскольку неуспех ставит самооценку под угрозу, то это сказывается и на характере мнемических процессов.

Во втором случае наблюдается несколько иная картина. Неспособность выполнить задание снижает и без того низкий уровень оценки субъектом своих возможностей, создавая тем самым предпосылки для переживания еще большей ущербности. Как бы защищая себя от этого, ученик запоминает лишь те задания, в выполнении которых ему удалось достичь позитивных результатов и тем самым утвердить себя.

Психологическая устойчивость. Психологическая устойчивость – это целостная характеристика личности, обеспечивающая ее устойчивость к фрустрирующему и стрессогенному воздействию трудных ситуаций.

Поведение психологически устойчивой личности осуществляется в целом по следующей схеме: задача – актуализируемый ею мотив – осуществление действий, ведущих к его реализации, – осознание трудности – негативная эмоциональная реакция – поиск способа преодоления трудности – понижение силы отрицательных эмоций – улучшение функционирования (и сопутствующая ему оптимизация уровня возбуждения).

Схема поведения у психологически неустойчивой личности: задача-мотив – осуществление действий, ведущих к его реализации, – осознание трудности – негативная эмоциональная реакция – хаотические поиски выхода – усугубление осознаваемых трудностей – возрастание негативных эмоций – ухудшение функционирования – понижение мотивации или оборонительная реакция.

Главные причины дезорганизации поведения неустойчивых детей состоят в отсутствии эффективных способов преодоления трудностей и в переживании угрозы для личности. У неустойчивых личностей иногда наблюдается явление самоиндукции отрицательного эмоционального напряжения: дезорганизованное поведение усиливает стрессовое состояние, которое еще больше дезорганизует поведение, что приводит в конечном счете к тому, что неустойчивая личность чувствует полную беспомощность – как по отношению к трудным заданиям, так и по отношению к своему поведению в трудной ситуации.

Трудные ситуации нельзя исключить ни из процессов социализации и воспитания, ни из жизни вообще. Целью воспитания должно быть формирование у школьников психологической устойчивости к трудностям, возникающим в различных видах деятельности. Однако при постановке перед ребенком задач следует обращать его внимание на то, чтобы они соответствовали его возможностям, находились в зоне его ближайшего развития [6].

К. Н. Волков

ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Предупреждение и преодоление неуспеваемости принадлежит к "вечным" проблемам школьной жизни. Решению их отдают немалую часть своего времени учителя, заместители директоров по учебно-воспитательной работе и директора школ.

Что говорить, за последнее время число второгодников значительно сократилось. Но значит ли это, что уменьшилось число детей, недостаточно качественно усваивающих школьную программу?

Школа до сих пор пользуется весьма скудным и далеко не совершенным набором средств помощи отстающим и слабоуспевающим ученикам. Если отвлечься от робких попыток вести дифференцированные занятия на уроке, весь перечень средств педагогической помощи и профилактики можно свести к двум группам: организации во внеурочное время дополнительных занятий, повторяющих традиционные методы обучения на уроке, и оказанию хорошо известных мер давления, таких как вызов родителей, "проработка" неуспевающих учителями или детскими коллективами.

Все эти средства не только малоэффективны, но нередко бывают и просто вредны. Исследование психолога В. И. Зыковой показало, что многие дети быстро адаптируются к карательным мерам и "проработкам". У других же следы пережитых травм настолько сильны, что вызывают на уроках резкую заторможенность. При опросе эти ученики теряются, отвечают невпопад и т. д. Нередко после серии "проработок" ребенок утрачивает веру в свои возможности и перестает заниматься вовсе.

Несовершенство методов психолого-педагогической работы с отстающими детьми, особенно в младших классах, ведет к изоляции таких детей от коллектива. Дружеские связи они ищут во внешкольных – дворовых и уличных – компаниях, часто с отрицательной социальной направленностью. Наконец, мы уже говорили, что подобные средства ведут к угасанию познавательной потребности.

Проблема обучаемости

Где же скрыты причины, порождающие неуспеваемость? Педагоги-ученые видят их прежде всего в несовершенстве методов преподавания. Многие же учителя склонны объяснять слабую успеваемость недостатком волевых и нравственных качеств детей,

отсутствием усердия и прилежания. Отсюда и стремление к карательным мерам.

В течение ряда лет проблема неуспеваемости исследуется группой ученых, возглавляемой Н. А. Менчинской.

В основу психологической характеристики неуспевающих учеников Н. А. Менчинской и ее сотрудниками было положено понятие *обучаемости,* т. е. восприимчивости к усвоению знаний и способов учебной деятельности. Правомерно ли использование этого понятия? Можно ли вообще говорить о существовании некой общей способности к учению? Данные исследований подтверждают это предположение.

Обучаемость не следует смешивать с умственным развитием. С высоким уровнем развития иногда может сочетаться низкая обучаемость, компенсируемая старанием и трудолюбием.

Умственное развитие может достигать с возрастом высокого уровня, в то время как обучаемость может сохраняться более или менее постоянной длительное время.

Раскрывая содержание этого понятия, исследователи подчеркивают необходимость различать *общую* обучаемость и *специальную.* Первая проявляется при обучении всем учебным предметам, вторая обнаруживается лишь при изучении какого-то одного.

Н. А. Менчинская и ее сотрудники подчеркивают, что важнейшими среди психических процессов, накладывающими отпечаток на обучаемость школьника, являются особенности его мышления, а не памяти и внимания, как это обычно считают в школе. Н. И. Мурачковский проводил опыты с целью исследовать память и внимание слабоуспевающих учащихся. Он предлагал запоминать слабоуспевающим и неуспевающим учащимся слова и цифры. Из 20 слов и такого же количества цифр неуспевающие в среднем запоминали 7 слов и 5 цифр, успевающие соответственно 7 и 6. Аналогичные результаты дало и сравнительное изучение внимания этих групп школьников. При выполнении соответствующего задания неуспевающие школьники допустили в среднем по 7 ошибок, а хорошо успевающие – по 8. Правда, при этом индивидуальный темп работы неуспевающих был на 20–50 % ниже. Все это говорит о том, что не память и внимание, а специфика мыслительной деятельности является первоисточником трудностей у слабоуспевающих детей.

Психологические особенности неуспевающих учащихся

Проводя обучение слабоуспевающих и исследуя их мышление в специальных экспериментальных ситуациях, ученые пришли к выводу, что эти дети не умеют делать дедуктивные умозаключения,

для них трудно произвести обобщение на основе выделения существенных признаков, особенно если таких признаков несколько. Отмечены также трудности при проведении соотносительного анализа; уровень абстрагирования и обобщения, как правило, ниже того, который требуется для продуктивного решения проблемы.

Развитие словесно-логического мышления у неуспевающих учащихся значительно отстает от наглядно-действенного, что приводит либо к непониманию формулировок правил, либо к тому, что формальное знание правил не сопровождается правильным решением задачи. Такие ученики, например, легко воспроизводят отдельные детали чертежа теоремы, а в ее доказательстве могут пропустить самое существенное. Некоторым из них использование наглядного материала на уроке не помогает, а лишь мешает, так как их отвлекают имеющиеся в этом материале несущественные признаки, и т. д.

Именно эти особенности мышления накладывают отпечаток на протекание иных психических процессов, в частности памяти и внимания, которые, как мы уже отмечали, сами по себе существенно не отличаются от соответствующих психических функций хорошо успевающих детей. Так, хорошо запоминая отдельные цифры и слова, неуспевающие учащиеся при запоминании смыслового материала воспроизводили значительно меньше звеньев доказательства, пропуская порой самые существенные из них.

Указанные особенности психических процессов тесно связаны и со слабой самоорганизацией этих школьников, неумением произвольно управлять вниманием, нежеланием и неумением прилагать усилия для его концентрации. Для них характерна склонность к некритичному переносу способов действия, эффективных в одних условиях, в новую ситуацию, где эти способы не ведут к достижению поставленной цели. Стремясь избежать умственной работы, эти учащиеся ищут различные обходные пути, освобождающие их от необходимости мыслить. Следствием этого является систематическая интеллектуальная недогрузка, которая приводит к значительному снижению уровня умственного развития.

Если не принимаются эффективные педагогические меры, то ученик с пониженной обучаемостью все более и более отстает от товарищей. Постепенно вырабатывается определенное отношение к нему со стороны коллектива, складывается стереотипное мнение учителей, и, что, может быть, самое главное, он сам перестает верить в себя, в свои силы, в возможность выполнить задание даже в тех случаях, когда в действительности оно оказывается ему по плечу, т. е. происходит то самое занижение самооценки, о котором мы упоминали в предыдущей главе.

А. И. Липкина, изучавшая роль педагогической оценки в формировании личности неуспевающего школьника, отмечает, что самое симптоматичное для неуспевающих – падение от класса к классу процента высоких самооценок и резкое возрастание заниженных. Так, с I по IV класс количество слабоуспевающих, считающих себя еще более слабыми, чем они есть в действительности, возрастает в три раза.

Одна из важных побудительных сил учения – мотив достижения успеха – у этой категории школьников постепенно исчезает. К плохим оценкам они привыкают и начинают воспринимать их как нечто должное и неотвратимое. Психологию двоечника достаточно хорошо выразил один из испытуемых: "Я раньше из-за двоек расстраивался, даже плакал, домой не хотел идти. А теперь я уже привык. Когда получаю тетрадку, даже не смотрю".

Что же делать с такими детьми? Создавать для них специальные школы? Но особенности психических процессов, о которых мы только что говорили, не являются патологическими. В подавляющем большинстве случаев слабая обучаемость объясняется либо отклонениями, лежащими в пределах нормы, либо временной задержкой психического развития. Это столь же естественно, как то, что один ребенок растет до поры до времени несколько медленнее других, отставая от средней возрастной нормы.

Типы неуспевающих

Дети с задержкой в развитии отличаются от умственно отсталых школьников более высокой продуктивностью произвольного запоминания и мышления при самостоятельном выполнении экспериментальных заданий. Но главное их отличие – большие потенциальные возможности развития, которые могут реализоваться при умело оказанной помощи.

Ученые считают, что темп развития таких детей может быть ускорен, но только в том случае, если при обучении будут учитываться специфические особенности их психики. Первым шагом в этом направлении является четкая классификация различных типов неуспевающих и определение на ее основе мер действенной помощи.

В коллективе психологов, работающих под руководством Н. А. Менчинской, за основу классификации неуспевающих школьников, кроме главного показателя – обучаемости, принималась также направленность личности учащихся, их мотивационная сфера.

Различались три основных типа неуспевающих:

- *первый* характеризуется низкой обучаемостью, сочетающейся с положительным отношением к учению и сохранением позиции школьника;

- для *второго* показательно высокое качество мыслительной деятельности, сочетающееся с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной утрате позиции школьника;
- *третий* проявляется в низкой обучаемости, сочетающейся с отрицательным отношением к учению при частичной или полной утрате позиции школьника.

Остановимся несколько подробнее на характеристике каждого из названных типов и их подтипов в том виде, в каком это сделано Н. И. Мурачковским.

В основу деления на подтипы положены два показателя:

1) средства, при помощи которых школьники компенсируют неуспех в учении;

2) наличие или отсутствие направленности на определенный вид деятельности в будущем.

В зависимости от этого среди первого типа школьников различают два подтипа.

К одному из них отнесены учащиеся, стремящиеся компенсировать неуспех в учебной работе с помощью какой-либо практической деятельности. Занятие ею накладывает определенный отпечаток на характер их мышления. Общая для этой группы неразвитость абстрактного мышления сочетается со стремлением конкретизировать условия и способы решения задачи. Эта тенденция позволяет достичь некоторых успехов в учебе. Учебный материал такие дети усваивают с трудом, главным образом из-за неразвитости аналитического мышления. Анализ осуществляется "короткими звеньями" и вследствие этого направлен только на часть задачи, но не на все задание в целом.

Для учащихся этого подтипа характерно также наличие направленности на определенный вид деятельности в будущем, более или менее ясное представление о желаемой профессии. Обычно эта направленность зависит от содержания практической деятельности, которой они компенсируют свои неудачи в учении. В связи с этим такие учащиеся дают себе объективную самооценку.

Для школьников второго подтипа характерно стремление избегать всяких трудностей в учебной работе. Пытаясь добиться успехов в учебе, они прибегают к недозволенным средствам: списыванию, подсказкам и т. д. Эти дети относятся и ко всякой иной работе так же, как к учебной. У них весьма ограниченный запас представлений об окружающем мире. В отличие от школьников первого подтипа они даже не пытаются вникнуть в смысл учебного задания. Как правило, они не думают о будущем.

Учащиеся второго типа обычно приходят в школу с хорошей подготовкой и желанием учиться. Однако дома их не приучили к усидчивости, они привыкли заниматься лишь тем, что нравится. Поэтому необходимость сосредоточить внимание, напрячь память, активно мыслить вызывает у них неудовольствие. В то же время возникающий на этой основе неуспех в учении влечет моральный конфликт. Он в свою очередь рождает отрицательное отношение к учению, а порой и отчуждение от коллектива класса. Планы этих детей на будущее не связаны с учением. Интересы разнообразны, порой среди них важное место занимают и познавательные интересы.

Среди школьников второго типа также можно выделить *два подтипа*.

К *первому* относятся учащиеся, которые свой неуспех в учении и неблагополучное положение в коллективе компенсируют внеклассной интеллектуальной деятельностью. Их, например, может интересовать чтение не связанных с программой книг по зоологии, астрономии или космонавтике. Их мечты о будущем связаны именно с этими областями внеклассных увлечений. У таких ребят не сформированы широкие социальные мотивы учения.

Неуспех в учении у школьников *второго* подтипа приводит их к поискам связей с другими, чаще всего внешкольными сообществами. У этих детей наблюдаются нередко интересы и склонности, имеющие отрицательную социальную направленность. Такие школьники часто теряют позицию ученика. Они грубо нарушают дисциплину и имеют плохую репутацию у учителей.

Характеристику неуспевающих третьего типа нетрудно представить, суммируя особенности слабой обучаемости, свойственные первому типу, и черты антисоциальной направленности, проявляющиеся у школьников, отнесенных ко второму подтипу второго типа.

Конечно, приведенная классификация может совершенствоваться. В ней, в частности, не нашли места учащиеся, слабая успеваемость которых обусловлена задержками физического развития и связанной с этим быстрой утомляемостью и пониженной работоспособностью. Не определено место и той группы детей, первопричиной неуспеваемости которых были длительные пропуски занятий по болезни и т. д.

Методы работы с неуспевающими

Для педагога анализ причин неуспеваемости и ее типология представляют интерес постольку, поскольку они открывают воз-

можности предупреждения и преодоления этого широко распространенного школьного недуга.

К сожалению, еще нельзя утверждать, что в настоящее время педагоги и психологи выработали достаточно дифференцированные рекомендации, учитывающие как типологические особенности неуспевающих, так и различные формы учебной работы школы. Но есть основания полагать, что такого рода задача будет решена в ближайшее время.

Уже сейчас на основе серии обучающих экспериментов психологи в состоянии предложить школе ряд конкретных рекомендаций в этой области.

Какие же формы работы рекомендуются для неуспевающих различных типов?

С неуспевающими, принадлежащими к первому типу (с низкой обучаемостью), необходимо в первую очередь проводить работу, направленную на перестройку тех особенностей мыслительной деятельности, которые тормозят успешное обучение.

Недостаточное развитие способности к обобщению, преобладание наглядно-действенного мышления над словесно-логическим заставляет обратить особое внимание на первых этапах обучения на развертывание, по терминологии П. Я. Гальперина, материального или материализованного действия, на опору на наглядные образцы. При этом педагог должен создавать такие условия, чтобы использование наглядных пособий не вызывало, как предупреждает об этом В. В. Давыдов, сосредоточения внимания на второстепенных признаках, отвлекающих от решения главной мыслительной задачи.

Следует практиковать задачи и упражнения, требующие перехода мысли от отвлеченного плана к конкретному и наоборот (привести примеры, иллюстрирующие правило, или сделать обобщение на основе ряда частных случаев и т. д.).

Рекомендуются упражнения по развитию логической структуры доказательств, по выработке умозаключений.

Полезно больше упражнять детей со слабой обучаемостью в операциях и примерах, требующих сопоставительного анализа.

Как показал опыт работы в условиях специально созданного экспериментального класса, на начальных стадиях обучения детей с низкой обучаемостью в целях выработки положительной мотивации к учебному труду целесообразно занимать более простыми видами деятельности. Это дает возможность четко организовать выполнение учебной работы, а главное, вызвать у учеников удо-

влетворение от сознания того, что они справляются с ней успешно (вспомним о "стратегии формирования успеха"). И лишь затем, когда создано положительное отношение к учению, следует вовлекать детей в активную мыслительную работу, ставя перед ними проблемы и систематически обучая их приемам мышления. При этом, как подчеркивает Н. А. Менчинская и ее сотрудники, очень важно, чтобы учителем была создана ситуация, в которой каждый ученик мог бы проявить себя, а преподаватель – поощрить его за любой, даже скромный успех.

В отличие от умственно отсталых детей учащиеся с пониженной обучаемостью охотно и успешно пользуются помощью взрослого. Эту особенность также следует умело использовать, последовательно уменьшая объем помощи с тем, чтобы зона самостоятельной деятельности детей непрерывно расширялась. Подсказывающие ответы желательно чередовать по характеру: это может быть и конкретизация задания, и совместное решение аналогичной задачи, и прямое указание приема, которым она решается, и предостережение от ошибки.

В системе заданий, предлагаемых детям, определенное место должны занимать и легкие, "очевидные" задачи, которые заведомо могут быть решены самостоятельно. Это поможет выработать положительное отношение к самостоятельной работе.

Большую роль играет правильный выбор форм учебной работы. Для одних детей с пониженной обучаемостью достаточно обеспечить индивидуальный подход в условиях фронтальных занятий с целым классом, для других наряду с этим желательно использовать такие виды группового обучения, при которых разные группы детей получают задания разной степени трудности (задания при этом различаются и по содержанию, и по объему, и по методике их предъявления).

Для детей с наиболее низкой обучаемостью, как показала практика, эффективным является обучение в специальных классах с однородным составом. Эти классы иногда называют классами выравнивания. Они созданы в Москве, Горьком, в республиках советской Прибалтики. В условиях организованного таким образом обучения за 2–3 года продуктивность мышления школьников многократно возрастает. Многие из них начинают учиться не хуже своих сверстников.

Мы затронули главным образом методические проблемы, на которые обращают внимание психологи, анализируя причины, порождающие неуспеваемость школьников. Но не надо забывать,

какую роль играют тут воспитательная работа, привитие интереса к учению, выработка необходимых для интеллектуального труда волевых качеств, установление правильных отношений между учащимися и педагогом, создание благоприятного психологического климата в детском коллективе.

Теоретическое и практическое решение этих проблем – задача ближайшего будущего [8].

А. Адлер

ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ И ПОЛОВОЕ ВОСПИТАНИЕ

... В подростковом возрасте мы можем понять образ жизни личности лучше, чем в предшествующие до этого возраста годы. Причиной, конечно, является то, что отрочество к жизни как к таковой находится ближе, чем детство. И теперь нам легче будет увидеть его отношение к наукам. Мы сможем понять, легко ли подросток завязывает дружбу с людьми и может ли он быть человеком, социально заинтересованным в других.

Иногда этот постоянно присутствующий социальный интерес принимает чрезмерный характер, и мы можем встретить подростков, потерявших чувство меры и желающих только жертвовать своей жизнью ради других. Они слишком социализированы, и это также может явиться препятствием в их развитии. Мы знаем, что если человек действительно хочет быть полезным для других и работать на общее благо, он прежде всего должен позаботиться о себе. Он должен иметь нечто, чем он может поделиться с другими, если это нечто чего-то стоит.

С другой стороны, мы видим многих молодых людей в возрасте от 14 до 20 лет, которые в социальном плане чувствуют себя полностью потерянными. В 14 лет они ушли из школы, потеряв тем самым связь со своими старыми товарищами. На то, чтобы завести новые знакомства, у них уйдет много времени. А они между тем чувствуют себя полностью изолированными.

Затем встает вопрос о профессии. Здесь вновь подростковый возраст многое раскрывает. Он выявляет отношение, сформированное в образе жизни. Можно встретить некоторых молодых людей, становящихся очень независимыми и изумительно работоспособными. Они тем самым показывают, что находятся на правильном пути развития. Другие, однако, в это же время приостановятся в своем развитии. Они не найдут для себя подходящего занятия;

они всегда будут что-то менять: либо профессии, либо школы и т. д. Либо они выберут праздность и не захотят работать вообще.

Ни один из этих признаков не был приобретен в отрочестве, просто в этот период они наиболее отчетливо проявились, будучи сформированы еще в прошлом. И зная, например, очень хорошо какого-то конкретного ребенка, можно предсказать его будущее поведение в отрочестве, когда у него будет возможность для самовыражения, более свободная, чем в тот период, когда за ним наблюдали, опекали, ограничивали.

Мы подходим к третьей, фундаментальной жизненной проблеме – любви и браку. Как раскрывается личность подростка в его отношении к этой проблеме? И вновь здесь нет разрыва с предшествующим периодом, только повышенная психическая активность делает это отношение более четким, чем раньше. Мы обнаружим, что некоторые подростки совершенно уверены в том, как они должны вести себя. Они относятся к проблеме любви либо романтично, либо очень смело. В любом случае они находят правильную норму поведения по отношению к противоположному полу.

Есть другая группа детей уже иной крайности – они очень застенчивы в вопросе секса. И хотя по возрасту они близки к этой области человеческих отношений, они не готовы к ней. Если обратить внимание на проявления личности в подростковом возрасте, можно довольно точно определить линию поведения подростка в дальнейшей жизни. И мы знаем, что необходимо делать, если мы хотим изменить будущую жизнь этого ребенка.

Если подросток относится очень негативно к противоположному полу, то, проследив всю его предшествующую жизнь, мы обнаружим, что он, вероятно, был борющимся ребенком. Возможно, что он чувствовал себя угнетенным и подавленным из-за того, что предпочтение отдавалось другому ребенку. В результате он теперь считает, что должен идти вперед, не проявляя слабостей, что должен быть надменным отрицать все проблески чувств. Таким образом, его отношение к вопросам пола становится отражением его детских переживаний.

В подростковом возрасте часто наблюдается желание уйти из дома. Это явление может быть объяснено тем фактом, что ребенок никогда не был удовлетворен домашними условиями и сейчас обостренно ожидает первой же возможности, чтобы порвать семейные узы. Он больше не хочет, чтобы его поддерживали, хотя на самом деле в продолжении этой поддержки заинтересованы обе стороны: и он сам, и родители. И если вдруг дела у ребенка пойдут

плохо, то отсутствие помощи со стороны родителей становится оправданием его неудач.

Та же самая тенденция, но выраженная в меньшей степени, наблюдается в случае с детьми, которые, живя дома, используют любую малейшую возможность, чтобы не прийти ночевать. Конечно, гораздо более заманчиво искать развлечения вне дома, чем проводить время в бездействии дома. И в этом также можно увидеть упрек семье и знак того, что ребенок в ней не чувствует себя свободным, а постоянно находится под опекой и наблюдением. Таким образом, у него никогда не бывает возможности выразить себя и понять свои собственные ошибки. Подростковый период является опасным периодом, во время которого может начаться движение в этом направлении.

Многие дети чувствуют отсутствие уважения к себе значительно острее в подростковом возрасте, нежели когда бы то ни было ранее. Возможно, они были хорошими учениками в школе, где их высоко оценивали учителя; затем их неожиданно перевели в другую школу, в другую социальную среду или к иному роду занятий. К тому же нам хорошо известно, что, будучи часто лучшими учениками в школе, дети перестают быть таковыми в подростковом возрасте. Кажется, что с ними произошла какая-то перемена, на самом же деле никаких изменений нет; все дело в том, что прежняя ситуация не выявляла их характер так правдиво, как новая.

Из всего сказанного выше следует, что одной из самых лучших мер, предотвращающих проблемы подросткового возраста, является культивирование дружбы. Детям следует быть хорошими друзьями и товарищами по отношению друг к другу. И это относится в равной мере как к членам семьи, так и к другим людям. Семья должна быть тем союзом, в котором все доверяют друг другу. Ребенок должен оказывать доверие своим родителям и учителям. Действительно, в подростковый период только тот тип родителя и учителя может продолжать, находясь в этой роли, управлять ребенком, который до этого был ему товарищем и полным сочувствия человеком. Любой другой тип взрослого в этот период немедленно отторгается ребенком. Он перестает доверять им и будет считать их совершенно посторонними людьми и даже, возможно, врагами.

Среди девочек данного возраста можно заметить, что именно в это время они начинают проявлять неприязнь к своей женской роли и будут искать возможность подражать мальчикам. И, конечно, значительно легче подражать мальчикам-подросткам в таких

проступках как курение, употребление алкоголя и присоединение к группировкам, чем следование таким добродетелям, как выполнение ответственной и тяжелой работы. К тому же у девочек на этот счет может быть оправдание, что если они не будут повторять действия мальчиков, последние не будут ими интересоваться.

Если мы проанализируем подобный мужской протест девочки-подростка, то обнаружим, что с самого детства ей по сути дела никогда не нравилась женская роль. Однако до сих пор эта неприязнь была скрыта и проявлялась только в отрочестве. Вот почему так важно наблюдать за поведением девочек в данный период, так как именно в это время мы можем понять их позицию по отношению к своей половой роли в будущем. <...>

Что же касается физического аспекта полового воспитания, то совсем необязательно, чтобы дети узнавали об этом в самую раннюю пору их жизни. Можно подождать, пока ребенок проявит любопытство в этом вопросе, пока захочет выяснить какие-то конкретные вещи. Мать и отец, которые заинтересованы в развитии ребенка, поймут, когда настанет подходящий момент, чтобы ввести ребенка в курс дела, если он сам слишком застенчив, чтобы задавать вопросы. Если он чувствует, что родители – это его товарищи, он будет задавать вопросы, и в этом случае ответы должны даваться непременно в соответствии с уровнем его понимания. Необходимо избегать таких ответов, которые стимулируют сексуальное напряжение.

В этой связи можно отметить, что нет постоянной необходимости беспокоиться из-за явно преждевременного проявления полового инстинкта. Половое влечение начинается очень рано, по сути, в первые недели жизни. Общеизвестно, что даже младенец испытывает эротическое удовольствие и что иногда он старается искусственно стимулировать эрогенные зоны. Не следует пугаться симптомов этого зарождающегося порока, но мы должны сделать все, чтобы положить конец этой порочной практике, не придавая, однако, демонстративно чрезмерной важности подобным проявлениям. Если ребенок обнаружит, что мы обеспокоены этими явлениями, он будет намеренно продолжать свою привычку, чтобы привлечь к себе внимание. Именно вышеназванные действия ребенка заставляют нас предположить, что он жертва сексуального влечения, в то время как на самом деле он использует эту привычку как средство для того, чтобы быть на виду. Обычно маленькие дети стараются обратить на себя внимание, играя своими гениталиями, ибо знают, что их родители боятся подобных явлений. Здесь имеет

место та же психология, как и в случае, когда дети прикидываются больными, заметив, что их больше любят и балуют.

Детей не следует слишком поощрять телесно посредством поцелуев и объятий. Это немилосердно по отношению к ребенку, особенно в подростковом возрасте. Нельзя также подвигать ребенка к размышлениям о вопросах секса. Очень часто бывает, что ребенок может найти несколько фривольных фотографий в библиотеке отца. В психологической практике мы постоянно слышим об этом. Дети не должны иметь доступа к книгам сексуального содержания, освещенного в рамках, не предназначенных для их возраста. Также нельзя брать детей на фильмы, культивирующие сексуальные взаимоотношения.

Если избежать всех этих форм преждевременного возбуждения интереса, то не будет и оснований для любых опасений. Надо говорить об этом лишь в нужное время и в доступном виде, никогда не раздражая ребенка и всегда давая ответы честно и без обиняков. Более того, нельзя лгать детям, если хотите сохранить их доверие. Если ребенок доверяет родителям, он не станет принимать во внимание объяснения, которые слышит от своих товарищей – а возможно, почти 90 % человечества получают знание о сексе от друзей, – и будет верить тому, что говорят родители. Такое сотрудничество, такое товарищество между ребенком и родителями значительно важнее, чем различные отговорки, к которым прибегают, полагая, что они отвечают ситуации.

Люди, знающие слишком много о сексе или познавшие его очень рано, обычно впоследствии избегают его. Вот почему желательно избегать ситуаций, когда дети видят родителей, занимающихся любовью. При возможности не следует спать в одной комнате с ними, а уж тем более в одной постели с ними. Также не следует размещать на ночь в одной комнате братьев и сестер. Родители должны всегда четко следить за тем, чтобы дети правильно вели себя, а также наблюдать за любыми внешними воздействиями, которым подвергаются их дети.

Эти замечания суммируют наиболее важные аспекты проблемы полового воспитания. Мы видим здесь, как и на всех других этапах воспитания, исключительную важность чувства сотрудничества и товарищества внутри семьи. При наличии сотрудничества, а также раннего осознания своей половой роли и равенства мужчины и женщины ребенок хорошо подготовится к любым неприятностям на его пути. А главное, он хорошо подготовится к качественному выполнению своей работы [7, с. 355–359].

М. Кле

ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКА

А. Образ тела

...Центральную роль в становлении личности подростка играют происходящие в нем физиологические изменения. Скорость, с которой происходят соматические перемены, ломает тот константный образ тела, который сформировался в детстве, и требует построения нового телесного Я. Эти изменения ускоряют смену психологических позиций, которую должен совершить подросток: наступление физической зрелости, очевидное и для самого подростка, и для его окружения, делает невозможным сохранение детского статуса.

Опросы, проведенные на детях предподросткового возрасти, выявили высокий уровень тревожности, озабоченности и неудовлетворенности, связанный со своей внешностью. Это беспокойство продолжает расти в пубертате, принимая все более критический и негативный оттенок. Относительно постоянный между 8 и 11 годами, образ тела испытывает множество превращений, достигающих максимума в 14 лет, и постепенно стабилизируется к 18 годам (Simons, Rosenberg, 1975). В период между 11 и 15 годами подростки для указания нелюбимых черт своего характера часто обращаются к физическим характеристикам; позднее же они отмечают в качестве таковых личностные черты или особенности социального поведения.

Известно, что морфологическое развитие происходит неравномерно: пубертатный скачок сначала затрагивает внутренние органы, а мускулатура развивается позднее. Эти временные диспропорции могут, однако, быть приняты за окончательные, и для отрочества больше, чем для других возрастов, характерны воображаемые физические недостатки (Harrison, 1976). Канестрари и его сотрудники исследовали развитие подобных «дисморфофобий» на выборке подростков в возрасте от 10 до 17 лет и выяснили, что субьективные диспропорции сначала затрагивают отдельные компоненты образа тела (ступни, ноги и руки), затем охватывают общий образ тела (рост и вес), наконец касаются наиболее социально значимых частей (лицо и голос).

Реакция подростков на происходящие с ними физические изменения исследовалась во многих работах. Дуайер и Мэйер (1971) констатировали, что 30% американских девочек и 20% мальчиков подросткового возраста испытывают беспокойство по поводу своего роста: девочки боятся оказаться слишком высокими, мальчики -

слишком маленькими. Именно физическая «стать» является для подростков одной из центральных характеристик идеального образа человека своего пола. Так, среди мальчиков только те, кто в 15 лет имеет более 1,9 м, кажутся себе слишком высокими!

Лишний вес представляет исключительно важную проблему в отрочестве, особенно потому, что он приобретается именно в это время. Тучность противоречит идеальным критериям физической привлекательности, что ведет к формированию жестких установок по отношению к весу как у более тучных подростков, так и остальных. Но и здесь наблюдаются половые различия. Согласно исследованию Дуайера и Мэйера, мальчики мало озабочены увеличением веса и родко ограничивают себя в пище, в то время как 60% их сверстниц считать, что обладают лишним весом, и уже пытались похудеть с помощью диеты, хотя в действительности только 16% из них испытывают реальные трудности, связанные с ожирением.

Мальчики и девочки ощущают специфическую тревогу, связанную с разитием гениталий. Мальчики демонстрируют живой интерес к развитию половых органов, и начало пубертата дает пищу для тревожных вопросов и сравнений со сверстниками. Девочки меньше интересуются развитием гениталий, их озабоченность в основном связана ростом груди, Розенбаум (Rosenbaum, 1979), выявила, что большинство тревог 30 опрошенных ею девочек-подростков связаны с развитием груди, этим наглядным доказательством женственности Гораздо меньший интерес вызывали первые менструации, которые всеми исследователями считаются основным феноменом женского полового созревания. Мюссен (Mussen et al., 1974), не указывая характеристик выборки и методов исследования, утверждает, что около половины девушек спокойно или безразлично реагируют на первые менструации, 40% испытывают негативные чувства и только 10% проявляют положительные эмоции интереса и гордости. Согласно той же Мюссен, эти результаты объясняются тем, что большинство матерей говорят дочерям о негативных сторонах менструаций. Розенбаум (Rosenbaum, 1979) опросила 30 девушек привилегированных социально-экономических классов и выяснила, что, считая себя достаточно подготовленными к этому событию, они встречают его безропотно, смирясь с данной биологической реальностью.

1. Продолжительность отрочества в жизненном цикле

Отрочество - период жизни, лежащий между детством и взрослостью. Это кажущееся простым определение содержит про-

блему, особенно если речь заходит о конечной точке отрочества. Несомненно, что пубертат представляет собой его легко определяемое начало, а постепенное половое созревание значительно меняет процесс взросления, но с окончанием отрочества, совпадающим с включением индивида в общество взрослых, все обстоит иначе.

Достижение пубертата знаменует вступление в отрочество, универсальная точка отсчета которого определяется биологическим созреванием: в течение относительно короткого периода, в среднем 4 лет, в организме произойдут глубокие изменения - и тело приобретет свои окончательные половые особенности. Однако использование простых и очевидных биологических критериев провоцирует ряд затруднений. Во-первых, хронологический возраст является не слишком точным индикатором биологического возраста, особенно если учесть характеризующих пубертат огромные межиндивидуальные различия. Эти различия может увидеть каждый: одна девочка 13 лет может обладать телом взрослой женщины, в то время как ее подруга того же возраста будет иметь детскую фигуру.

Далее, если для девочки появление первых менструаций является определенным показателем пубертатного созревания, то установление мужской половой зрелости проходит в отсутствие четких признаков так как, хотя наличие в моче живых сперматозоидов может быть определено в лабораторных условиях, за ее пределами следует прибегнуть к таким признакам, как развитие яичек или оволосение лобка.

Наконец, периоду созревания половых органов, ответственных за первые менструации у девочек и выработку семенной жидкости у мальчиков, предшествует период от 1 до 2 лет, во время которого постепенно формируются пубертатные механизмы. Более разумно связать начало отрочества с появлением этих первых признаков, лехащих в начале полового созревания.

Но основная проблема в установлении продолжительности отрочества и ходе индивидуального развития состоит в определении его конца. Отрочество заканчивается с вхождением человека и мир взрослых, однако, по крайней мере в нашем обществе, достижение взрослого статуса не имеет точных, общепринятых критериев. Переход от отрочества к взрослости представляет, скорее, усложняющийся процесс, за которым стоит важный период индивидуального развития. Можно выделить определенное число событий, которыми отмечен этот переход: окончание учебы, включение в

рынок труда, уход из родительского дома, нахождение партнера и создание собственной семьи. Однако, как мы это уже отмечали в 1-й главе, порядок этих событий и время их протекания меняются в ходе истории. Достижение взрослого статуса также меняется в зависимости от эпохи и культуры: в нашем обществе оно не институциализировано и определяется по смутным, изменчивым и нормативным критериям.

А. Продолжительность отрочества: психологическая перспектива.

Трудность нахождения конца отрочества ясно прослеживается в разных определениях продолжительности подросткового возраста, приводимых в психологической литературе. «В психологическом плане отрочество - это состояние души, способ существования, возникающий с начала пубертата и кончающийся тогда, когда индивид достигает независимости в своих поступках, т.е. когда он созрел социально и эмоционально и обладает необходимым опытом и мотивацией для исполнения роли взрослого» (Stone, Church, 1973). Небольшую ясность вносит Хоррокс, когда утверждает: «Отрочество кончается, когда индивид достигает социальной и эмоциональной зрелости и получает опыт, способность и желание принять на себя роль взрослого. <...>

Обряды инициации и значение обрядов в нашей культуре

Бесконечное разнообразие затрудняет любую попытку нахождения общих черт обрядов инициации. Можно лишь удивляться их многообразию у примитивных народов и отсутствию в западной культуре, если только не считать за таковые религиозные праздники (конфирмацию у христиан или Бар-мицву у евреев), а также некоторые формы включения в молодежные движения или переход в среднюю школу. Однако согласимся, что в этих случаях мы имеем дело с весьма ограниченными явлениями, отражающими лишь частные аспекты жизни человека, в то время как обряды инициации обращены к личности в ее целостности - к ее телу, духу и социальному статусу.

Во всех церемониях обряды инициации имеют ярко выраженный сексуальный характер. Это видно на примере генитальных операций или празднования первых менструаций, однако сексуальное содержание пронизывает и символические действия, сопровождающие инициации подростков. Можно утверждать, что обряды инициаций служат более полному принятию существующих в данной культуре сексуальных ролей и закреплению половой идентичности в самом теле устника путем генитальных операций, татуировок и насечек.

В этнологической литературе на примере разных племен, у которых центральное место в пубертатных ритуалах занимает идея второго рождения, показано, как символическое воспроизводство процесса рождения становится хорошо разработанной психодрамой. Вариации обрядов инициации бесконечны, но обычай, существующий на одном из индонезийских островов, может считаться типичным. В пубертатном возрасте мальчики собираются в специальном строении в глубине леса. Как только участники скрываются в нем, слышится глухой шум, раздается ужасный крик и через крышу выбрасывается окровавленное копье. При виде его матери рыдают и причитают, объявляя, что духи убили и унесли их детей: они объявляют траур и оплакивают их смерть. Но в один прекрасный день опекуны и крестные отцы участников обряда выходят из леса, покрытые грязью, как если бы они вышли из преисподней, чтобы объявить, что их мольбы были услышаны и что юноши воскресли... Переход к новой жизни в конце инициации часто сопровождается присвоением нового имени, отличного от детского.

Ритуалы инициации часто являются наиболее разработанными среди всех других церемоний, отличающих разные жизненные этапы: рождение, отрочество, обручение, свадьбу, смерть. Они имеют важнейшее социальное значение, публично объявляя о переходе подростка во взрослое состояние и о рождении нового члена общества, точно определяя его сексуальный статус.

По Харту <...> инициация представляет собой исключительно важный «институт воспитания» у примитивных народов, которые затрачивают много времени и сил, чтобы превратить подростка в социализированного в данной культуре взрослого. Правила проведения обряда очень строго определены, одинаковы для всех и должны неукоснительно соблюдаться. Обряд инициации отрывает подростка от семьи, на попечении которой он до сих пор находился и которая была ответственна за обучение способам охоты, рыбной ловли и т. п. С наступлением пубертата о «школе инициации», как называет это Харт,начинают заботиться посторонние люди, умножая запреты и табу регулирующее усвоенные в семье формы поведения. «Программа обучения» в школе инициации состоит исключительно из тех знаний, которые определяют культуру племени, - мифов, верований, социальных ценностей в целях превращения подростка в «гражданина», социализированное существо, каковым он ранее не был. Примитивные народы изобрели превосходный аппарат «гражданского воспитания» подростков в рамках своей культуры, по сути забросив обучение навыкам, направлен-

ным на обеспечение выживания, - таким, как производство пищи, овладение сельскохозяйственной техникой, навыки охоты и рыбной ловли. В отличие от западного общества, примитивные народы, пишет Харт, несмотря на тяжелые условия существования и частую угрозу вымирания, гораздо больше заботятся о воспиттании «граждан», которые смогут «вписаться» в культуру, чем о «работниках», которые могли бы изучить и преумножить способы добывания пищи.

Обряды инициации приобщают человека к обычаям социальной и культурной жизни, знакомя с определенными задачами, отмечающими переход от отрочества ко взрослой жизни. Не пытаясь решить неразрешимую дилемму о том, что первично - социальное или индивидуально, обряды инициации посредством символических празднеств осуществляют примирение психологических и социальных структур личности.

Чтение этнографического материала по обрядам инициации вызывает у западного читателя два рода чувств. Описание некоторых исключительно суровых обрядов, во время которых подростки подвергаются лишениям, опасным испытаниям, калечатся сексуально, питаются тошнотворной пищей и т.д., вызывает у западного читателя отвращение к этим варварским обычаям и укрепляет в нем чувство превосходства цивилизованного человека. По другим свидетельствам, это вызывает у него ностальгию по утерянному раю: представитель примитивной культуры неразрывно связан с природой, от которой цивилизация оторвала человека Запада: он умеет внимательно слушать ритмы природы и космоса. Следует, однако, удержаться от впдаания в обе эти крайности - осуждения варварства или зависти к «доброму дикарю». Всякое сравнение этих двух миров тщетно, ибо между западной цивилизацией и первобытной культурой существует много контрастов и непримиримых противоречий. Однако всеобщность подростковых обрядов у первобытных народов и их исчезновение в нашем обществе вновь ставят исключительно важный вопрос связи поколений в нашей культуре.

Обряды инициации обеспечивают одновременно переход поколения подростков в поколение взрослых и объединение поколений, и все это в рамках единого общества с устоявшимися нормами, четко и публично заданными социальными ролями и статусами. Инициация помогает подростку овладеть культурными и социальными правилами и гарантирует ему признание со стороны окружающих. Это несет значительное психологическое преимуще-

ство, и повсюду подростки страстно стремятся подвергнуться испытаниям инициации, даже если ее обряд опасен и болезнен. Несомненно, здесь также сильно сказывается конформность поведения, так как подросток примитивного племени не имеет никакого другого пути к взрослому статусу, кроме инициации.

В нашем обществе переход к взрослости не институциализирован, и программа, его регулирующая, более туманна, более открыта и, что особенно важно, более сложна, поскольку диктуется правилами профессионального образования и специализации. Вместо волнующего обычая, изобретенного первобытным обществом в целях обеспечения единства поколений, индустриальное общество создало систему, в которой поколения разобщены и разделены в своей активной жизни, социальной деятельности и досуге. Это общество, превозносящее, в отличие от примитивных культур, производственные достижения, породило такой способ разделения труда, который определяет маргинальный статус подростков и стариков - тех, кто еще не может продуктивно работать, и тех, кто уже не способен к этому.

Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. - М., 1991. - С. 38-71.

Э. Эриксон

ОТРОЧЕСТВО

С прогрессом технологии связано расширение временных рамок подросткового возраста – периода между младшим школьным возрастом и окончательным получением специальности. Подростковая стадия становится все более заметной, и, как это традиционно существовало в истории некоторых культур, эта стадия является каким-то особым способом существования между детством и взрослостью. На первый взгляд кажется, что подростки, зажатые в кольцо физиологической революцией полового созревания и неопределенностью будущих взрослых ролей, полностью заняты своими чудаковатыми попытками создать собственную подростковую субкультуру. Они болезненно, а чаще, по внешнему впечатлению, странно озабочены тем, что их собственное мнение о себе не совпадает с мнением окружающих их людей, а также тем, что их собственные идеалы не являются общепринятыми. В

своих поисках нового чувства преемственности и самотождественности, которое теперь должно включать половую зрелость, некоторые подростки вновь должны попытаться разрешить кризисы предшествующих лет, прежде чем создать для себя в качестве ориентиров для окончательной идентификации устойчивые идолы и идеалы. Помимо всего прочего, они нуждаются в моратории для интеграции тех элементов идентичности, которые выше мы приписывали детским стадиям: только это, теперь более широкое единство, расплывчатое пока в своих очертаниях и одновременно сиюминутное в своих запросах, замещает детскую среду «обществом». Совокупность этих элементов составляет список основных подростковых проблем. |

Если самая ранняя стадия завещала «кризису идентичности» важную потребность в доверии себе и другим, то ясно, что подростов особенно страстно ищет тех людей и те идеи, которым он мог бы *верить.* Это в свою очередь означает, что и оказавшиеся в этой роли люди, и идеи должны доказать, что они заслуживают доверия. В то же самое время подросток боится быть обманутым, доверившись простодушным обещаниям окружающих, и парадоксально выражает свою потребность в вере громким и циничным неверием.

Если достижения второй стадии связывались с тем, чего ребенок свободно *желает*, то подростковый период характеризуется поиском возможностей свободного выбора подростком путей исполнения своих обязанностей и своего долга и в то же время смертельной боязнью оказаться слабаком, насильно вовлеченным в такую деятельность, где он будет чувствовать себя объектом насмешек или ощущать неуверенность в своих силах. Это также может вести к парадоксальному поведению, а именно к тому, что вне свободного выбора подросток скорей будет вести себя вызывающе в глазах старших, чем позволит принД дить себя к активности, позорной в своих собственных глазах или Я глазах сверстников.

Если безграничное воображение того, кем некто мог бы стать, есть наследие возраста игры, то становится понятно, почему подросток готов доверять тем сверстникам и тем действительно направляющим, ведущим или же вводящим в заблуждение старшим, которые зададут образные, если не иллюзорные границы его устремлениям. Лишним доказательством этого может служить то, что он страстно протестует против любых «педантичных» ограничений его представлений о себе и может громогласно настаивать на своей виновности даже явно вопреки собственным интересам.

Наконец, если желание что-то хорошо делать становится завоеванием младшего школьного возраста, то выбор рода занятий приобретает для подростка большее значение, чем вопрос о зарплате или статусе. По этой причине некоторые подростки предпочитают временно вовсе не работать, чем быть вынужденными встать на путь перспективной карьеры, обещающей успех, но не дающей удовлетворения от самой работы.

В каждый конкретный исторический период эта часть юношества оказывается на волне общей технологической, экономической или идеологической тенденции, как бы обещающей все, что только может за просить юношеская витальность.

Поэтому отрочество - наименее «штормовой» период для той части молодежи, которая хорошо подготовлена для приобщения к расширяющимся технологическим тенденциям и поэтому может идентифицировать себя с новыми ролями, предполагающими компетентность и творчество, и полнее предвидеть неявную перспективу идее логического развития. Там, где этого нет, сознание подростка с очевидностью становится идеологичным, следующим внушаемой ему унифицированной традиции или идеям, идеалам. И конечно, именно идеологический потенциал общества наиболее отчетливо говорит с подростком, так жаждущим поддержки сверстников и учителей, так стремящимся воспринять стоящие, ценные «способы жизни». С другой стороны, стоит молодому человеку почувствовать, что его окружение определенно старается отгородить его от всех тех форм выражения, которые позволяют ему развивать и интегрировать свой следующий жизненный шаг, как он начнет сопротивляться этому с дикой силой, пробуждающейся у зверя, неожиданно оказавшегося перед необходимостью защищать свою жизнь. Поскольку, конечно, в социальных джунглях человеческого существования без чувства идентичности нет ощущения жизни.

Зайдя так далеко, я хотел бы привести один пример (который оцениваю как структурно репрезентативный), когда молодой человек смог справиться с пережитками негативной идентичности.

Я знал Джин еще до того, как она вступила в пубертат. Тогда она была довольно толстой девочкой, демонстрировала множество «оральных» черт прожорливости и зависимости и в то же время была настоящим сорванцом, страшно завидовала своим братьям и постоянно соперничала с ними. Но Джин была умненькой, и что-то было в ней (так же, как и в ее матери) обещавшее, что все в конце концов образуется. Мне, как клиницисту, любопытно было

увидеть, как она справится со своей прожорливостью и страстью к соперничеству, которые проявлялись ранее. Может ли так случиться, что подобные вещи просто растворятся в предстоящем взрослении? Однажды осенью, в конце ее отрочества, Джин не вернулась в колледж с ранчо, находящегося на Западе, где она проводила лето. Она попросила родителей разрешить ей остаться, и те, просто из либеральности, предоставили ей этот мораторий.

Той зимой Джин ухаживала за новорожденными телятами и должна была даже ночью кормить из бутылочки животных, которые в этом нуждались. Получив, несомненно, определенное удовлетворение для самой себя, а также изумленное признание со стороны ковбоев, она вернулась домой к своим обязанностям. Я почувствовал, что она нашла возможность (и осталась ей верной) активно делать для других то, что она привыкла, чтобы делали для нее. Последнее и проявлялось в переедании. А теперь она научилась сама кормить нуждающиеся молодые рты, но делала это в таком контексте, который, переведя пассив в актив, также перевел сформировавшийся ранее симптом в социальное действие.

Кто-то может сказать, что в девушке просто проснулось «материнство», но это было такое материнство, которое характерно и для ковбоев. Сделанное принесло Джин признание «мужчины мужчиной», равно как и женщины мужчиной, и, кроме того, дало подтверждение ее оптимизму, то есть ее ощущению, что можно что-то сделать, что было полезно и ценно и находилось бы в общей струе идеологической тенденции, где это имеет непосредственный практический смысл. Эффективность занятия такой самостоятельной «терапией», зависит, безусловно от того, чтобы подобная свобода действий была предоставлена подростку в нужном состоянии души и в нужное время. В будущем я намереваюсь посвятить исследованию подобных историй отдельную работу, в которой будут отражены мои многолетние наблюдения за молодыми людьми с их неисчерпаемыми потенциальными возможностями.

Отчуждением этой стадии является *спутанность идентичности*, которая в ее клинических и биографических деталях будет проанализирована в следующей главе. Неспособность многих молодых людей найти свое место в жизни базируется на предшествующих сильных сомнениях в своей этнической или сексуальной идентичности, или ролевой спутанности, соединяющейся с застарелым чувством безнадежности. В этом случае делинквентные и «пограничные» эпизоды не становятся чем-то уникальным. Один за другим, сбиваемые с толку собственной неспособностью при-

нять навязываемую им безжалостной стандартизацией американского отрочества роль, молодые люди или иначе пытаются уйти от этого, убегая из школы, бросая работу, бродя где-то по ночам, отдаваясь странным и неприемлемым занятиям. Для подростка, однажды признанного «делинквентным», самым большим желанием, а часто и единственным спасением является отказ его старших друзей, наставников, представителей судебных органов припечатывать ему и в дальнейшем патологический диагноз и соответствующие социальные оценки, игнорирующие специфику отрочества. Именно здесь, как мы впоследствии увидим более детально, проявляется практическая клиническая ценность концепции спутанности идентичности, потому что если правильно поставить диагноз таким подросткам и правильно с ними обращаться, то окажется, что многие психотический и клинические инциденты в этом возрасте не имеют такой фатальной значимости, которую они могли бы иметь в других возрастах.

В целом можно сказать, что более всего беспокоит молодых людей неспособность установить профессиональную идентичность. Чтобы сохранить свою общность, они временно начинают идентифицироваться с героями своих групп, клик, толп вплоть до возможной полной потери своей индивидуальности. На этой стадии, однако, даже «влюбленность» не есть полностью или даже в первую очередь проблема секса. До определенной степени подростковая любовь – это попытка прийти к определению собственной идентичности через проекцию своего диффузного образа «я» на другого и возможность таким образом увидеть этот образ отраженным и постепенно проясняющимся. Вот почему во многом юношеская любовь - это беседа, разговор. С другой стороны, прояснения образа «я» можно добиться и деструктивными мерами. Молодые люди могут становиться заметно обособленными, приверженными только своему клану, нетерпимыми и жестокими по отношению к тем, кого они отвергают, потому что те, другие, «отличаются от них» по цвету кожи или культурному происхождению, по вкусам или дарованиям, а часто только по мелким деталям одежды и манерам. В принципе важно понять (но не значит оправдать), что такое поведение может быть временно необходимой защитой от чувства потери идентичности. Это неизбежно на этапе жизни, когда наблюдается резкий рост всего организма, когда созревание половой системы наводняет тело и воображение всевозможными импульсами, когда приближаются интимные отношения с другим полом. В данной ситуации молодой человек может пред-

принять какие-то действия, в результате которых его ближайшее будущее субъективно предстанет перед ним противоречивым и полным альтернатив. Подростки не только помогают друг другу на время избавиться от этого дискомфорта, формируя группы и стереотипизируя самих себя, свои идеалы и своих врагов; они также постоянно проверяют друг друга на способность сохранять верность при неизбежных конфликтах ценностей.

Готовность к таким проверкам помогает объяснить... привлекательность простых и жестоких тоталитарных доктрин для молодежи определенных стран и классов, потерявшей или теряющей свою групповую идентичность - феодальную, аграрную, родовую, национальную. Демократия сталкивается с необходимостью решения трудной задачи убедить эту суровую молодежь в том, что демократическая идентичность может быть сильной и вместе с тем устойчивой, мудрой и при этом детерминированной. Но индустриальная демократия выдвигает свои проблемы, делая акцент на самостоятельном формировании идентичности, готовой к тому, чтобы воспользоваться множеством шансов, приспособиться к меняющимся обстоятельствам бумов и банкротств, мира и войны, миграции и вынужденной оседлости. Поэтому демократия должна дать своим подросткам идеалы, которые могли бы разделять молодые люди самого разного происхождения и которые бы подчеркивали автономию в форме независимости и инициативу в форме конструктивной работы. Эти обещания, однако, нелегко исполнить во все более и более усложняющихся и централизованных системах индустриальных, экономических и политических организаций, которые, на словах ратуя за самостоятельно формируемую идентичность, на деле все яростнее ее отвергают. Для многих молодых американцев это тяжело, так как все их воспитание было основано на развитии полагающейся на свои собственные силы личности, зависимой от определенного уровня выбора, от стойкой веры в свой индивидуальный шанс, от твердого стремления к свободе самореализация.

Мы говорим здесь не просто о каких-то высоких привилегиях и идеалах, а о психологической необходимости, поскольку социальным институтом, отвечающим за идентичность, является *идеология.* Кто-то может видеть в идеологии отображение аристократии в самом широком смысле, означающее, что внутри определенного представления о мире и истории придут к управлению лучшие люди, а управление, в свою очередь, будет развивать лучшее в людях. Чтобы со временем не пополнить ряды так называемых

«потерянных», молодые люди должны как-то убедить себя в том, что в предвосхищаемом ими взрослом мире те, кто преуспевают, одновременно и взваливают на свои плечи обязательства быть лучшими. Именно через их идеологию социальные системы проникают в характер следующего поколения и стремятся «растворить в его крови» живительную силу молодости. Таким образом, отрочество это – жизненный регенератор в процессе социальной эволюции, поскольку молодежь может предложить свою лояльность и энергию как сохранению того, что продолжает казаться истинным, так и революционному изменению того, что утратило свою обновляющую значимость.

Для большей наглядности «кризис идентичности» можно изучать по художественным творениям и оригинальным деяниям великих людей, которые смогли решить его для себя, лишь предложив современникам новую модель решения. Подобно неврозу, в каждый данный период отражающему на новый лад вездесущий исходный хаос человеческого существования, творческий кризис порой демонстрирует уникальные для данного периода решения.

В следующей главе мы детально опишем то, что узнали, анализируя эти особые индивидуальные кризисы. Но есть и третье проявлений пережитков детства и отрочества: это объединение индивидуальных кризисов в групповые временные сдвиги, доходящие до коллективной «истерии». По творческим кризисам иных говорливых лидеров можно судить о скрытых кризисах их последователей. Более трудно выделить кризисные симптомы в спонтанных групповых образованиях, которые не определяются их лидером. Но в любом случае вряд ли будет полезно обозначать иррациональность масс клиническим термином. Невозможно поставить клинически диагноз, сколько истерии у молодой монахини, участвующей в конвульсивных заклинаниях, или сколько «садизма» у юного нациста, которому приказали участвовать массовом параде или массовом убийстве. Мы можем лишь в порядке рабочей гипотезы указать на некоторую близость между индивидуальным кризисом и групповым поведением для того, чтобы отметить, что в данный исторический период они оказываются между собой в какой-то трудноуловимой связи.

Но прежде чем мы погрузимся в клинические и биологические проявления того, что мы называем спутанностью идентичности, заглянем за «кризис идентичности». Слова «за идентичностью», конечно, могут быть поняты двояко, и оба эти понимания важны для обсуждаемой проблемы. Они могут означать, что в человече-

ской сущности есть многое, кроме идентичности, что в каждом индивиде действительно есть его «я», есть центр сознания и воли, который может трансцендировать и должен пережить *психологическую идентичность*, которой посвящена эта книга. В каких-то случаях кажется, что очень рано развивающаяся самотрансцендентность даже сильнее чувствуется в преходящих проявлениях юности, как если бы чистая идентичность должна была бы сохранять свободу от психосоциального вторжения. Тем не менее никакой человек (кроме человека, «горящего» и умирающего, подобно Китсу, который смог сказать об идентичности словами, принесшими ему всемирную славу) не может трансцендировать, выйти за свои границы в юности. Позже мы еще поговорим о трансцендентности идентичности. В нижеследующем фрагменте слова «за идентичностью» означают жизнь после отрочества, использование идентичности и, конечно, возвращение некоторых форм кризиса идентичности на более поздних стадиях жизненного цикла.

Эриксон Э. Отрочество И Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ. – М., 1996.-С. 139-146.

Н. В. Жутикова

РАЗЛИЧНЫЕ ДИДАКТОГЕНИИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Малыш нуждается в няне, всем детям нужны воспитатели – это известно всем. Однако из принявших на себя эту роль не все понимают, почему и зачем нужен воспитатель.

Многие эту функцию сводят к тому, чтобы дать детям какой-то круг представлений, знаний и навыков, трудовых, творческих, учебных и т. п. Они неплохо относятся к детям послушным и спокойным, легкообучаемым. Но если ребенок обнаруживает признаки своего возраста в формах, требующих именно профессионального участия воспитателя, это вызывает у старшего обиду на ребенка, возмущение, гнев, ожесточение. Он объявляется "нарушителем дисциплины". То есть ребенку ставят в вину то, что он является ребенком. Подростку инкриминируются все трудности его возраста; юности – отсутствие жизненного опыта и молодость; ученику – отсутствие тех качеств, которые надлежит учителю выработать в нем!

Вот в этом ракурсе и рассмотрим сейчас те явления, которые отчасти уже были представлены в предыдущих главах.

1. Часто ученик вызывает раздражение потому, что не может понять объяснений Старшего. Его упрекают в невнимательности, в том, что он "не думает".

Нужны ли эти упреки? Как они действуют на Младшего?

Обычно их адресуют тем, кому труднее и сосредоточиться и воспринять. Внимание детей, особенно в младших классах, очень отличается от внимания взрослого. Даже у взрослых активное внимание может утрачивать свою концентрацию вопреки волевому усилию. У детей несравнимо слабее внутреннее активное торможение, которым внимание сознательно удерживается на заданном объекте. Поэтому внимание ребенка непроизвольно отвлекается или рассеивается. Когда Старший за это возмущенно упрекает его, это может оказаться относительно безвредным только для детей более выносливых. Но для детей менее выносливых в нервно-психическом плане эти возмущенные упреки и резкие окрики только вредны! Они противоречат психогигиене обучения, являются грубым ее нарушением.

Выражение отрицательных эмоций Старшего для детей является слишком сильным раздражителем, который не мобилизует, а блокирует активное внимание, подавляет способность воспринимать, соображать. Притом все это еще и утомляет центральную нервную систему ребенка, истощает ее, т. е. окриком мы добиваемся только внешнего подобия внимательности, но "рубим сук, на котором сидим", подрываем способность ребенка к мобилизации внимания и к восприятию, соображению. Мало того, при самых первых окриках у ребенка проторяется путь этой заторможенности. А при их повторении вырабатывается условнорефлекторный, привычный способ непроизвольного реагирования на них – состояние заторможенности. У ребенка появляется растерянно-тупое выражение лица и всей его позы, щеки и губы тяжелеют, движения или прекращаются, или, напротив, становятся беспорядочно-суетливыми.

В таком состоянии ученик не способен осмысленно воспринимать и запоминать то, что продолжает говорить учитель, а тем более правильно выполнять требуемые действия. Так усугубляется отставание. В дальнейшем даже один суровый взгляд учителя может вызвать рецидив подобного состояния.

В предыдущей главе говорилось об этом как о последствии конфликта между Старшим и Младшим. В это необходимо вдуматься: там, где гибкость педагогической тактики заменяется резким окриком или многословием раздражения и гневливостью,

происходит подмена профессиональной педагогической деятельности выражением педагогической несостоятельности. Это как если бы врач вместо оказания помощи больному избил бы его.

Так появляются "тупицы" – живые воплощения педагогической запущенности, а вернее, вышеупомянутой подмены, ее последствий.

Так конфликт порождает и ту самую леность, которая, вырастая из подобных ситуаций, развивается дальше, параллельно с привычными тормозными реакциями, как способ ухода от психологической трудности.

И то и другое может быть преодолено только сочетанием благожелательности, терпения и гибких поисков включения мысли у каждого учащегося. Все они очень различаются своей нервно-психической конституцией и восприятием. Что-то с легкостью воспринятое одним может вызвать затруднение у другого.

2. Еще раз о лености. Предпосылки к ней возникают там, где от объекта заданной деятельности что-то отталкивает.

У детей очень пластичный мозг. Они готовы многое принять. Но то, что для их психики неприемлемо, вызывает либо негативную, либо тормозную реакцию.

Хроническое состояние конфликта со Старшим в ходе обучения, отрицательные эмоции в его обращении – это неприемлемо. Это мешает родиться побуждению и волевому усилию к работе.

Леность порождается еще и чувством недоступности, невозможности, недостижимости желаемого результата. Взрослому тоже невероятно трудно заставить себя взяться за дело, о котором он заранее знает, что оно не получится. Ребенок и подросток должны обладать титанической силой воли или, напротив, бездумным терпением животного, чтобы делать то, что не дает иного результата, кроме очередной порции упреков.

У многих в качестве защитного механизма развивается равнодушие к результату, к оценке. В одной из предыдущих глав говорилось о чувстве безысходности как последствии перегрузок ребенка. Это тоже может дать ростки лени и равнодушия, так как порождает апатию. Перегрузки – явление слишком частое и вредное.

Постоянная занятость детей (имеется в виду – по инициативе взрослых) может иметь и положительный и отрицательный знак. Если ребенок чувствует себя творцом, да еще в делах, где часто вспыхивают яркие положительные эмоции, где маленькому человеку не слишком заметно руководство со стороны Старшего, где есть ощущение свободы, где есть возможность физического дви-

жения, – при такой занятости его утомление быстро компенсируется положительными эмоциями и переключением на другой вид деятельности.

Но если работа монотонна, однообразна, лишена моментов веселого оживления, эмоционально насыщенных эпизодов с положительным знаком и разрядок, полностью исключает игру, движение и чувство свободы – такая продолжительная занятость вызывает очень быстрое истощение умственной работоспособности. Взрослого человека тоже изнуряет монотонная сверхурочная работа, от нее он слабеет и может заболеть. У детей, в их зависимом положении, это изнурение еще усиливается чувством отчаяния, если впереди не видно конца этой занятости, если не светит впереди желанная свобода. Дети, которые уже чем-то ослаблены, не могут "заработать" себе этот отдых. "Вот сделай все, тогда будешь отдыхать", "Пока не сделал, на улицу не пойдешь!" А ведь зачастую отдых нужен для того, чтобы сделать, значит, перед тем, как сделать.

После рабочего (т. е. учебного) дня в школе ученик дома вынужден начать свой второй рабочий день. А если у него еще одна школа или студия… А если в группе продленного дня так же "Сиди тихо!", как и на уроках в школе… А если к тому же ребенок недавно болел и отстал…

А после этого мы удивляемся: сначала учился хорошо, а потом все хуже…

Чем младше ребенок, тем значительнее выражена зависимость умственной работоспособности от физического состояния. Пришедшие после болезни в школу дети часто испытывают головокружение, сонливость, выглядят вялыми или, наоборот, находятся в состоянии эйфории (бездеятельной беспечности, пассивной веселости), которое иногда отмечается при дефиците умственной работоспособности. Они либо спят на уроках, либо не могут успокоиться. Замечаниями здесь не поможешь. Таким детям необходим щадящий режим.

Но в школьной практике даже очень добросовестные учителя поступают наоборот. Стремясь как можно быстрее ликвидировать отставание, вызванное пропуском уроков по болезни, они оставляют ослабленного и утомленного ребенка после уроков для дополнительных занятий, а к общему домашнему заданию добавляется еще и индивидуальное. Такими перегрузками очень замедляется процесс восстановления сил после болезни и часто порождается то самое чувство бессилия, ощущение нескончаемости занятий,

отчаяние, безнадежность… Отсюда – утрата побуждения к занятиям, позыв уклониться от них, страх учения, т. е. то, что в целом называется *дидакто-гением.*

Воспитатели стремятся добиться трудолюбия и сосредоточенности в продолжение длительного времени, что вызывает накопление утомления, зарождение лени и негативного отношения к учебе.

Тренировка усидчивости и развитие выносливости должны исключать накопление переутомления и всякое мучительство.

Усидчивость заключается не в том, чтобы истуканом бессмысленно сидеть над делом, которое уже перестало получаться, а в том, чтобы сохранить побуждение к работе, способность и желание продолжить ее после небольших перерывов. Нужно разрешать непродолжительные перерывы на определенное время и с обязательным движением. При выполнении уроков в послеобеденное время перерывы могут быть чаще, чем в школе между уроками.

3. Повторение – мать учения. Это о знаниях и учебных навыках. Но – не только! Это и о поведении, об организации деятельности, о тренировке внимательности и определенного отношения.

Взыскивая с детей, почему не выполнено задание или поручение, обвиняют их в невнимательности, в лени. Старшим хочется, чтобы было так: раз сказал – и чтобы было сделано в точности! Но так бывает невероятно редко. И не обязательно потому, что наши воспитанники ленивы… Внимательность – **вырабатывается!** Ее нельзя просто потребовать. Если ее нет, то наказанием ее не обеспечишь! Внимательность нуждается в тренировке. У детей и подростков ее тренирует Старший. Эта тренировка тем успешнее, чем меньше в ней лишнего, в том числе и неприятных эмоций.

Терпеливое внимание Старшего и регулярное повторение требуемых действий обеспечивает навык включения внимания. Особенно необходимо терпение Старшего при тренировке внимательности к поручениям или к домашним заданиям.

Если дается поручение или задание, которое нужно запомнить, чтобы его выполнить, то следует учесть, что для процесса запоминания необходим так называемый *консолидационный период* (время для образования "следа", для запечатления). Его продолжительность у разных людей не одинакова, к тому же зависит и от их состояния. И если этот след не успел консолидироваться, а уже подается другая информация или включается иная деятельность, то след может легко исчезнуть, не успев запечатлеться. Вот почему в армии принято повторять полученное задание (это и проверка, как понял, и закрепление). Вот почему нужно очень терпеливо и не то-

ропясь объяснять домашнее задание, добиваясь, чтобы оно запечатлелось или было записано правильно абсолютно всеми, и обращая особое внимание на самых рассеянных и неорганизованных. Навык внимательности как установка на мобилизацию своего внимания вырабатывается в продолжение многих лет только корректной практикой.

Терпеливое и внимательное напоминание, терпеливое повторение без упреков, без раздражения, практическая мобилизация внимания детей их учителем – это одно из средств научения и воспитания. В этом нуждаются не только учащиеся младших классов, но и подростки. У них начинаются перестройки в организме, очень многое изменяется в их сфере отношений. Качества внимания снижаются. Многие подростки жалуются на значительное снижение памяти. Именно в этом возрасте необходима особенно серьезная, целенаправленная тренировка внимательности. Учащимся старших классов нужно предлагать информацию о них самих, о возрастном своеобразии их психических особенностей, побуждать у них стремление к самопониманию и к сознательной саморегуляции. Но это возможно только при благожелательном и терпеливом отношении старших.

4. Наша каждодневная практика вновь вынуждает возвратиться к теме *авторитарности.* Печать чрезмерного давления со стороны Старшего остается на всю жизнь: повышенная эмоционально-личностная зависимость, дефицит самостоятельности, неуверенность в себе, нерешительность, чувство постоянной неудовлетворенности, неожиданные приступы упрямства… Уровень их возможностей социальной адаптации снижен. Если при повзрослении они утрачивают контакт с прежним значимым Старшим (или редко встречаются, мало общаются), то они могут освободиться от прежних "комплексов", хотя и не полностью. Обычно последствия давления сохраняются, даже несмотря на высокий уровень интеллектуального развития и большой потенциал профессионального роста. Происходит это потому, что сильный, значимый Старший своим постоянным давлением создает у Младшего стойкую *вредную доминанту* в работе мозга. Это постоянно действующий очаг возбуждения, "цензура" Старшего над сознанием Младшего или его образ в эмоционально неблагоприятных своих проявлениях. *Эта доминанта рано лишает мозг его пластичности.* Как всякая застойная "отрицательная" доминанта, она изнуряет центральную нервную систему, лишает ее возможности нормально восполнять постоянный перерасход нервно-психической энергии.

Порожденная хроническим давлением Старшего, эта доминанта похожа одновременно и на чудовищного паука, высасывающего силы из ребенка (подростка), и на цепь, которой он прикован к своему Старшему, и на трансформатор, препятствующий живому контакту с окружающим.

При авторитарности в общении Старший и Младший могут быть связаны любовью или ненавистью. Но в любом случае такая связь вредна для Младшего. И чем раньше она прекратится, тем меньше будет урон, нанесенный ею психике Младшего. Но совершенно изгладить ее следы не удается. Они обязательно дают о себе знать неприятным образом. Например, из-за нерешительности человек упускает интересную работу может лишиться встречи с любимым человеком… Неуместно и неожиданно начинает оправдываться… Не может "без переживаний" отодвинуть от себя нежелательного "хронофага", любителя "посидеть"… Диапазон этих проявлений очень широк: от крайней застенчивости до шумного протеста, от стеснительной неловкости до аффективных взрывов… И у всех, хотя и в разной степени, – *повышенная истощаемость* нервно-психической энергии. И везде – *ретардация* (отставание) уровня самозащиты.

Теми, кто "давит", оказываются и родители и учителя. Если это родители, то мы говорим о них – "тяжелые".

Если это учитель, воспитатель, то здесь речь идет о нарушении профессиональной, педагогической деонтологии.

5. Деонтология – наука о профессиональной этике, о долге, о моральной обязанности. Деонтология актуальна везде, где профессиональная деятельность связана с взаимоотношениями между людьми, где она включает в себя как обязательный компонент влияние личности на личность. Врачебная и педагогическая деятельность базируются на этом влиянии. Поэтому в педагогической психологии, как и в медицинской, в высшей степени актуален раздел деонтологии.

В нашей работе от каждого из нас зависит не только сиюминутное психическое состояние других людей, но и их будущее. Работа с людьми, особенно с детьми и с больными, не терпит стихии, самотека, инертности. Как только она вышла из-под контроля самокритичного сознания, мы совершаем ошибки, и чаще всего непоправимые.

В медицинской психологии есть понятие "ятрогения". Так называют неблагоприятные изменения в психике больного, вызванные ошибками врача в его обращении с больным, его неправильным

поведением: тем, что сказал, как сказал, каким тоном, как посмотрел и т. п. В медицинской психологии есть и другое понятие – "дидактогения".

Дидактогения – это неблагоприятные последствия педагогических ошибок и отрицательного воспитательного воздействия и влияния, т. е. последствия нарушений педагогической деонтологии. Выше уже были рассмотрены наиболее частые проявления дидактогении: последствия запугивания, нетерпения, конфликтов, авторитарности, перегрузок…

В задачу этой работы не входит классификация всевозможных дидактогений. Все охватить невозможно, да и нет смысла. Тем более что обычно они имеют смешанный характер, в "чистом" виде встречаются редко. И степень психогенного риска у всех инцидентов различна. Одни содержат психотравму скоропреходящего, хотя, казалось бы, и сильного, действия. Другие могут вызвать очень стойкие отрицательные последствия, опять же различные по своему характеру.

А. В нашей практике не раз встречались разные проявления дидактогении "разоблачения", "уличения", осмеяния и наказания стыдом.

Евгения К., 15 лет, учится в VIII классе. Поступила к нам в состоянии невротической депрессии. При обследовании была обнаружена истероидная акцентуация характера и склонность ко лжи, несмотря на хороший интеллект. До III класса была хорошисткой. Произошел инцидент. Учительница сказала, чтобы дети принесли деньги в уплату за обеды – по 4 руб., как обычно. Но Женя попросила у бабушки 4 руб. 50 коп., прибавив сюда 50 коп. на кино. Как-то бабушка, придя в школу, поинтересовалась, с чем связано увеличение платы за обеды на 50 копеек… Когда все выяснилось, учительница в присутствии бабушки и всего класса объявила Женю "воровкой": "У бабушки украла 50 копеек!" После этого, когда Женя оказывалась объектом ее внимания, она каждый раз обязательно указывала на нее пальцем и громко говорила: "Вот она, воровка!"

Девочка стала изгоем. Не могла отвечать урок. Не могла в классе выполнять работу. Жила сначала в состоянии тревожного ожидания, потом наступила общая заторможенность. Теперь учительница стала обзывать ее еще и "дурой". Однажды в присутствии класса она сказала практиканту, указывая на Женю: "А эту дуру не спрашивайте, все равно ничего не знает".

В V классе, освободившись от постоянного ощущения отверженности, Женя стала лучше учиться. Похорошела, на щеках появился румянец. Классная руководительница однажды отметила это вслух с оттенком подозрительности: "Что это ты так разрумянилась, а? Натворила чего-нибудь? Или на мальчиков уже поглядывать начинаешь?" Растерявшись, Женя вдруг сказала: "У меня голова болит". Учительница на время оставила ее в покое. (У детей ложь часто начинается с попыток защититься от непосильного воздействия старших, от их обвинений и подозрений.) В VI и VII классах Женю все чаще попрекали яркой миловидностью, "мальчиками". Она хорошо рисовала и с готовностью бралась оформлять стенгазету. Но однажды классная руководительница с подозрением спросила: "А чего это ты так уж высовываешься, а?"

Многое отодвигало, отвращало Женю от школы. В VIII классе она сблизилась с молодежной компанией более взрослых, чем она, девушек и юношей. Как-то после вечеринки на квартире у одной из девушек обнаружилась пропажа вещей. Мать этой девушки обратилась в милицию. Было возбуждено уголовное дело, и в нем упоминалось имя Жени как участницы этой вечеринки. Оснований для подозрений в воровстве именно ее не было. Но Жене вспомнилось: "Вот она, воровка!" И после того как ее тоже вызвали к следователю, она заболела и поступила к нам.

А недавно ее классная руководительница позвонила к заведующей отделением, где находится Женя: "На каком основании она находится у вас? Вы укрываете воровку, она совершила кражу! Вся школа об этом знает!" Так классная руководительница, вместо того чтобы бороться за человека, способствует его изгнанию, отчуждению.

Евгения выйдет из этого состояния, станет осторожнее в выборе знакомых. Сменит школу и нормально закончит ее (если никто не помешает ей в этом). В многократных встречах с психологами она почувствовала благожелательное к себе отношение серьезных людей, которые хотят помочь ей. В этих беседах она освободилась от многих своих "истероидных" тенденций к самоукрашательству и ко лжи: в них не было необходимости, защищаться у нас ей не от кого. Ее и без этого принимали хорошо и всерьез, и она могла, не боясь осуждений, признаваться в своих минусах, обретая в этом и постепенное освобождение от них, и "повзросление" самопонимания, самооценки и самозащиты.

Это один из примеров менее тяжкой дидактогении.

Б. Есть дидактогении, связанные с естественными отправлениями.

В отделении неврозов почти в одно время лечились двое: девушка 22 лет и женщина 28 лет. У обеих – навязчивый страх перед возможным непроизвольным мочеиспусканием. У обеих это началось в начальных классах, примерно одинаково. Учительница не разрешила выйти с урока в туалет и еще при всех упрекнула, пристыдила, что "не запаслась" с перемены, не предусмотрела. А когда девочка обмочилась в классе, это обернулось психотравмой: учительница громогласно осуждала ее, брезгливо стыдила. Стыд был непереносим и оставил зерно постоянного страха. Этот страх то приглушается, то вновь порабощает психику. Ни в кино, ни в театр, ни на свидание идти невозможно. Горькая шутка: "Наше место – в туалете, в крайнем случае – рядом…"

А у мальчика Кости З. такая же психотравма вызвала обратное явление: он не может пользоваться общественным туалетом. Для человека любого возраста это жизненная необходимость. Затруднения в этом нарушают физическое здоровье и порабощают психику, крайне ограничивая ее возможности.

В. У нас зарегистрировано несколько случаев психогений, вызванных насильственным обнажением с целью наказания, раздеванием при всех. За какую-то детскую провинность воспитательница детского сада при всех детях снимает одежду с ребенка и понуждает их указывать на него пальцами и стыдить… У некоторых эта страшная мера наказания вызвала нарушения речи (заикание). Несколько лет назад один ребенок был доставлен к нам в состоянии реактивного психоза – тоже после такой процедуры. Один из врачей-психиатров, кандидат медицинских наук, тоже прошедший в детстве через эту нравственную пытку, рассказывал, как после этого его мучили кошмары, как он боялся идти в детсад, как уже в школе, стоя у доски, каждый раз чувствовал себя как бы обнаженным, и это мешало ему отвечать. Продолжалось это до студенческого возраста.

Г. В нашей лечебной практике встречаются и такие случаи, которые выходят за рамки распространенных дидактогений. Они единичны. Однако это слишком тяжелая плата за нарушение педагогической деонтологии. И платит не тот, кто допустил нарушение, а потерпевший. Нельзя, чтобы подобное повторилось.

Около 10 лет назад проходил психологическое обследование Георгий П., 22 лет. Образование – 5 классов. Без специальности. Нужно было понять, почему он молчит и не хочет ничего делать.

Нигде не работает. Не является по повестке в военкомат. Никуда не ходит. Лежит и читает. Правда, помогает матери по хозяйству. Но и с ней говорит односложно, только самое необходимое.

Обследовать его было трудно: он смотрел в лицо синими, глубоко посаженными глазами, как будто из иного мира, и молчал. Этот взгляд вызывал непонятное смущение, как если бы в чем-то очень серьезном обвинял, имея на то основания…

Приехала его мать. Рассказала.

Георгий был ласковым и очень живым, подвижным и активным ребенком. Оставался таким до 12 лет. О таких говорят – "ртуть". Учился в начальных классах только на "5", а дальше пошли "4", иногда – "3". В начальных классах учительница всегда давала ему поручения – куда-нибудь сходить, что-то принести и т. п., иначе ему было трудно усидеть, если уже выполнил свою работу. И обходилось без конфликтов. Но в V классе за его подвижность невзлюбила его одна учительница и постоянно писала ему замечания в дневник, кричала на него. Георгий к тому же был очень смешлив. Если что-то его смешило, он мог открыто рассмеяться во время урока на весь класс. Ребята – за ним. Учителя обычно пользовались этим на уроке как смехопаузой, для разрядки, хотя и учили Георгия сдерживать смешливость. Но эта учительница смеха на уроке не допускала. Была она очень раздражительна.

Как-то в ноябре, в начале второй четверти (уже в VI классе), на большой перемене Георгий увлеченно рисовал на доске "кино". Уже был звонок на урок, а он продолжал рисовать и сам посмеивался тому, что получалось. Вошла та самая учительница. Дети встали у парт. Кто-то окликнул его: "Гошка!", чтобы шел на место. Он оглянулся, увидел, что учительница уже в классе, и вдруг громко рассмеялся.

Мать Георгия продолжает: "Это мне так ребятишки рассказывали. Он рассмеялся, а она уже сердитая была, когда в класс вошла. И тут она как закричит на него, кинулась к нему и стукнула головой о доску. Георгий как будто подавился и стал весь белый. Потом выбежал из класса. А я в это время дома была. Прибежал он домой – без пальто и шапки – это по снегу-то! И как ненормальный. Глаза дикие. И молчит. Я его трясу: "Что случилось?" А он молчит. Я – в школу, в его класс. А там – вроде и не перемена, а учителя нет. Мне ребятишки и рассказали, как было. Я к директору, а она уже там. Отперлась. Говорит – не было этого. Ну директор не стал срамить ее перед детьми, очную ставку не делал… И я не настаивала… Погубила она мальчишку. Так с той поры и молчит. И

больше ни разу не рассмеялся, даже не улыбнулся ни разу столько уже лет… Когда ему исполнилось 16 лет, устроила я его на работу. В совхоз. Работал возчиком. Но обидели его в зарплате, начислили половину того, что заработал, и он больше на работу не вышел. Потом еще устраивала… Проработал несколько месяцев и опять ушел. У него ничего не добьешься, а у людей спрашивала. Говорят, один начальник спросил у бригадира – при нем: "А этот недоумок справляется?" А какой же он недоумок? Обидно ему показалось, и больше на работу не пошел…"

Георгий поступил к нам 10 лет спустя после потрясения.

В наблюдениях за ним удалось установить, что он иногда помогал (молча) безногому больному и еще кое-кому из своих соседей по палате, которым трудно дается самообслуживание. Иногда мыл полы – в дежурство санитарки, которая отличалась редкой мягкостью в обращении. Но резкое обращение, несдержанность, командные интонации вызывали у него твердый "отодвигающий" взгляд. Потом Георгий отворачивался и молча брался за книгу. Каждый Старший, склонный к диктату, к бесцеремонности, к непорядочности и несправедливости, всегда натыкался на безмолвный протест. Но его бойкот был реакцией расширенной: ни с кем из старших он не разговаривал, отмалчивался. А сверстники к нему не приставали: отпугивал взглядом и замкнутостью.

Молчание, вызванное потрясением, стало способом самозащиты.

Поступление Георгия в наш стационар ставило перед нами всего лишь чисто экспертную, притом ограниченную задачу – диагностически квалифицировать его непригодность к службе в армии. Последняя ни у кого не вызывала сомнений. Но выписать его, не попытавшись "отогреть", мы не могли. Его "вел" психиатр-мужчина. Совместно с ним мы разработали программу хотя бы частичной компенсации. Была учтена его склонность к чтению. Книги и журналы, которые мы ему приносили, были поводом для подобия диалогов. Письменно мы играли с ним в анаграммы и в другие словесные игры, в которых он часто оказывался победителем, так как у него был огромный пассивный словарь. Это давало нам повод просить его объяснить, что означает то или иное слово в его "ходах". Он объяснял. Психиатр как-то пригласил его к себе домой (у него трое сыновей, старший – ровесник Георгия), показывал ему свою фотолабораторию, кинокамеру. Я водила его в картинную галерею, рассказывала ему о художниках, в частности о Н. К. Рерихе и о С. Н. Рерихе. Свозила его в Академгородок, показала наше "само-

дельное море" и рассказала, как оно создавалось. Георгий оказался редким слушателем… Перед отъездом он сам пришел в кабинет психолога и сказал: "Здравствуйте" – и еще: "Зашел вернуть журналы… проститься и поблагодарить…" Что-то я говорила ему, волнуясь и встряхивая его руку в пожатии. Запомнился его взгляд, он влажно сиял улыбкой.

Д. Некоторые взрослые и совсем вчерашние подростки, которые в разное время поступали в отделение неврозов, рассказывали еще об одном дистрессе – о разборе на педагогическом совете. Это считается высшей мерой педагогического воздействия. Иногда приходится слышать: "И чего только с ним ни делали, даже на педсовет вызывали… А ему – хоть бы что!"

"Хоть бы что"? Едва ли. Если эта мера не дает желаемого результата, то совсем не поэтому. Не всякий консилиум хорош, ибо он не обеспечивает ни арифметического сложения мудрости, ни качества "слагаемых". У преобладающего большинства попадавших к нам школьников (нынешних и бывших) педагогический совет имеет статус жупела, высшей устрашающей и карающей инстанции, вроде верховного судилища. Когда на такой суд вызывают сразу целую группу ребят, это переживается ими легче ("На миру и смерть красна"). Но вот перед большим собранием взрослых людей стоит один подросток. Все формы суда – юридического и товарищеского – содержат не только обвинение, но и защиту. Педагогическому совету обычно свойственна презумпция виновности. Он обвиняет и карает. Без адвокатов. Даже взрослый человек, оказавшийся один в окружении людей, которые настроены к нему предубежденно-отрицательно, осуждающе, враждебно, может получить инфаркт или инсульт. А тут – какой бы он ни был – всего лишь подросток. И он один! Редко кто в таком случае сохраняет способность все видеть, воспринимать, думать, отвечать. Все те, из побывавших на педсоветах, кто поступают к нам на лечение, говорят разными словами одно и то же: с трудом воспринимается, что говорят… глаза поднять невозможно… все наливается свинцом – голова, руки, тело, ноги… Видишь – краем глаза и как в тумане. Говорить – нечем и нечего. Одно желание – скорее бы все кончилось. Одно стремление – вырваться отсюда. Никаких иных мыслей и чувств. Стыд? Раскаяние? Не до того! Все вопросы типа: "А ты подумал о том…?", "Отвечай, ты почему…?" и т. п. – это где-то там, за порогом возможного. Под тотальным ощущением тяжести можно – по требованию старших – только выдавить из себя формальное "Я больше не буду…"

Если "разбор" на педсовете вызывает у подростка такое состояние, может ли эта мера дать желаемый результат?

Рассмотрим.

1. Может ли педсовет устранить причины, вызвавшие нежелательное поведение? Нет, не может. Он даже не имеет возможности установить эти причины (во всей их совокупности и глубине). Обычно подросток, попадающий на педсовет, и без того мало себя понимает, плохо вербализует свои мотивы, а в такой дистрессовой ситуации – тем более. К тому же все адресованные ему вопросы, как правило, окрашены в тона осуждения. Обвинение преобладает над попытками что-то понять, в чем-то действительно разобраться. Осуждение и поношение доминируют и расширяются от конкретного проступка на всю личность подростка. Создается плотная атмосфера эмоционального неблагополучия. Она полностью исключает компонент сотрудничества старших с младшим, исключает возможность союза, сложения усилий, она является плотной стеной между ними.

2. Доступно ли психике подростка пробить эту стену и принять те крупицы благих пожеланий, которые вкраплены в лавину обвинений? Нет, недоступно. Правда, можно отсюда вынести стремление "не попадаться" в другой раз. Но очень трудно понять и поверить, будто тебе желают добра, когда тебе плохо, когда тебя не только обвиняют, хотя и заслуженно, но еще и оскорбляют, объявляют тебя совсем плохим…

3. Может ли подросток хоть что-то осмыслить, понять, захотеть понять из того, что внушается ему на педсовете в атмосфере глубокого эмоционального неблагополучия? Нет! Этому препятствует не только эмоциональное неблагополучие. Там слишком много значимых лиц, слишком много голосов, слишком много внушений, слишком много отрицательных эмоций – слишком много всего! Все это в совокупности сверхсильный раздражитель для психики почти любого подростка. Заблуждение – полагать, что чем больше умных людей собрались вместе, тем больше будет толку. Есть психологическая закономерность, с которой приходится считаться: **огромная массивность воздействия ситуации педсовета и любой "комиссии" не соответствует психическим возможностям подростка.** Уже поэтому она неприемлема.

4. Кроме того, если бы и не было никакой такой закономерности, редкая из высказанных на педсовете благих мыслей может быть воспринята, так как они обычно "бьют мимо цели", не соответствуют истинному положению вещей. А истинное положение вещей – во всей сложности их взаимосвязей – устанавливать нелегко, осо-

бенно если учитель самонадеянно полагает, что видит ученика "насквозь"…

Разбор на педсовете – слишком сильный стрессор. Он является сверхсильным для защитных сил организма и приводит к "фазе истощения", т. е. для многих переживаемый на педсовете стресс является *дистрессом* (вызывает истощение). Вскоре после "разбора" чувство подавленности может смениться той самой эйфорией, которая является одним из признаков истощения. Расходясь после педсовета, его члены могут увидеть только что "разобранного" смеющимся, беспечно болтающим, и это вводит их в заблуждение… "Хоть бы что!" Кто безнадежно машет рукой, кто тут же пытается пристыдить… У других эйфория наступает намного позже. Более отдаленным последствием этого дистресса является отчуждение, неприязнь к школе, недоверие к педсовету, глубокая антипатия к некоторым учителям…

Об этом говорят психологические исследования больных неврозами и подэкспертных. Может быть, приведенная информация поможет понять, почему педагогический совет как мера воздействия может не дать желаемого результата и даже послужить толчком к десоциализации личности.

Е. Нам слишком часто приходится видеть, как к десоциализации подростка подталкивают нарушения педагогической деонтологии.

Как-то один преподаватель техникума, желая блеснуть своей проницательностью, сказал:

– А я и без всяких ваших экспериментов вижу насквозь… Был у меня один такой, говорю ему: "Плачет по тебе тюрьма! Быть тебе в тюрьме!" – Как в воду смотрел! Сидит, как миленький!

Одно из важнейших направлений психологической помощи – *предотвращение десоциализации подростка.* Это компенсация того ущерба, который уже нанесен его психике. Такая работа, выполняемая психологами, доступна и учителю. Наша общая задача, компенсируя уже нанесенный ущерб, – предотвратить еще больший. Он дважды страшен, ибо ведет к неправильному развитию личности и к десоциализации – либо через правонарушение, либо через психические отклонения, либо через… самоубийство.

"Твое место в тюрьме!" – хрестоматийный пример дидактогении. Это может оказаться внушением, которое толкнет к преступлению. Для подростка такая фраза прежде всего свидетельство отчуждения. Она гонит его от Старшего.

Кроме всех известных по газетам причин отхода подростка от социальных норм поведения, есть еще одна, очень серьезная причина. Это *неправильное отношение старших к подростку, кото-*

рого принято называть "трудным". Рассмотрим только тот аспект "трудности", с которым связана наша практика.

Обычно к нам поступают те подростки, которые прежде всего, как уже говорилось, трудны для самих себя. На ослабленную с детства центральную нервную систему давит неправильное воспитание. В подростковый период это обостряется физиологическими и психологическими перестройками, которые сами по себе трудны и вызывают отклонения в поведении. Таким подросткам труднее, чем другим, дается выдержка. Они намного менее выносливы. У них больше выражена эмоциональная зависимость, реактивность поведения, повышена чувствительность ко всем личностным воздействиям, особенно со стороны старших. Обостряются тенденции к самозащите и к эмансипации, прежде всего от старших. Почему? Потому что в общении с ними чаще всего возникает состояние эмоционального неблагополучия. В частности: 1) взрослые требуют от подростка разумных, корректных способов поведения и самостоятельности; но их обращение с ним остается тем же, "как с маленьким"; 2) взрослые требуют доверия, уважения, почтительности к себе, но отказывают в этом подростку; 3) требуют честности, справедливости и порядочности, но их собственные поступки противоречат утверждаемым нормам; 4) постоянно осуждают, упрекают даже в том, что ему самому трудно; 5) постоянно выражают подозрение в неблаговидных поступках (и этим наталкивают на них); 6) любой промах, ошибку, а тем более проступок старшие используют как предлог для конфликта. Очень многие взрослые склонны конфликтовать с подростками, едва завидев их, услышав их голоса, тем более – смех. Любое проявление жизни обычного нормального подростка, которое тревожит покой старшего, объявляется "хулиганством" и чуть ли не преступлением. Иногда из ничего раздуваются оглушающие ЧП.

Кругом виноват! И кругом плохой! И скучно, и очень обидно. И хочется уйти подальше – туда, где его за что-то ценят, одобряют, принимают, где он чувствует себя на высоте или хотя бы среди равных равным. И – уходит. Чаще всего в те компании, от которых близок путь в милицию, к следователю. Вот это уже настоящее ЧП. Страшная беда обрушивается на подростка. И если он уцелеет, в этом заслуга тех старших, которые своей добротой смогли оградить его от последующих психогений и отогреть. Но один-двое оказываются бессильными против жестокой традиции психических избиений, которым подвергается оступившийся подросток.

Об этом тяжело писать и говорить. Но умолчать нельзя.

Ж. "Загнанных" подростков значительно больше, чем это возможно показать. В журнале учета работы психологов нашего диспансера есть три свежие записи (в близком соседстве!), связанные с подростками, которым подошло бы слово "загнанный". Им всем по 15 лет, VIII класс. Это Евгения К. (о ней говорилось выше), Алексей Ф. и Алла К.

Женя К. сейчас находится на том этапе, когда уже можно бы и вздохнуть облегченно: "дешево отделалась" (она поправляется). Но что будет дальше – сказать трудно. Когда эта глава была только начата, имелась определенно оптимистическая уверенность, что все будет хорошо. Но вот появился Алеша Ф.

Он очень любознателен, контактен, отзывчив. Заниматься с ним психологу интересно и приятно. Однако когда с ним заговорили о его взаимоотношениях с учителями, его как будто подменили, он весь напрягся и "ощетинился":

– Меня на каждом уроке будут оскорблять, а я должен терпеть, молчать… А если я не выдерживаю и защищаюсь, то мне кричат: "Грубишь! Дерзишь! Хулиган!" И чуть что – колонией грозят или "психом" обзывают… Я и сказал одной: "Сама вы псих!" А меня за это – на педсовет, а потом – сюда… Что, ненормальный, да?

Алеша Ф. сидел за столом перед моей коллегой, и в это время пришла бабушка Аллы К. и с плачем сообщила: Алла отравилась! Правда, девочку удалось спасти, прошло уже две недели, она уже может ходить, сидеть, принимать пищу, но почти ни с кем не разговаривает. Сегодня ее перевезут из реанимационного отделения в психиатрическую больницу…

После суда, на котором Алла получила условно 1,5 года, она освободилась от гнета неопределенности, ожидания суда и наказания, от страха и потому почувствовала себя счастливой. Она вернулась в школу, вновь с радостью села за уроки, начала ту работу по развитию самопонимания и самоконтроля, которая была ей рекомендована психологом. Ее классный руководитель (та самая, что поручилась за нее на суде) делала все, чтобы уберечь Аллу от напоминаний о происшедшем. Она поговорила с классом, объяснила истинное положение дел и попросила ребят оградить ее от всевозможных обидных намеков. И одноклассники Аллы оказались достойны своего руководителя. Она чувствовала, что у нее есть защита.

Но вот однажды, когда она была оживлена несколько больше обычного, одна преподавательница остановила ее в коридоре и сказала едко:

– Что это ты развеселилась, а? Чему радуешься? Давно у следователя не была?

Алла оторопела:

– А что я?…

– А ничего! Ходи да оглядывайся! А то живо опять загремишь в милицию!

Алла вдруг вспылила:

– Что вам надо?! Что вам от меня надо?!

– Ну вот! Вот твоя настоящая физиономия! Недолго же ты овечкой прикидывалась!

Через несколько минут в учительской уже было известно, что Алла К. нагрубила преподавателю, вела себя "возмутительно". На Аллу посыпались замечания "впрок", незаслуженные. Они не могли не вызвать реакцию протеста и именно в тех формах, которые доступны бессильному подростку: она "огрызалась", дерзила в ответ, отвечала все более несдержанно. Заступничество классного руководителя не помогло. Педагогический совет вынес решение – передать дело в соответствующую комиссию райисполкома. Мать Аллы привела ее на заседание этой комиссии. Там она услышала то же самое, что и на педсовете, только в более резких тонах, в более оскорбительных выражениях. "Гулящая девка", "проститутка", "бандитка" – так ее обзывали на этой комиссии. А одна женщина сказала: "Твое место – в тюрьме!" Больше Алла ничего не могла слышать. Когда они с матерью вышли на улицу, она резко рванулась прочь и убежала… Ее нашли на следующий день на вокзале. Мать привела ее за руку домой. Дома Алла с безумным видом стала вырываться:

– Не хочу быть дома! Не хочу идти в школу! Никуда не хочу! Не лезьте ко мне!..

Мать ударила ее, Алла ударила ее тоже… Потом закрылась в комнате и затихла. Шло время. Мать решила, что дочь уснула. И вдруг до нее донеслись странные звуки… Аллу сотрясал страшный припадок, похожий на эпилептический. Рядом валялись опустошенные стандарты нейролептиков и снотворных. На столе лежал листок, а на нем – косо и крупно написанное: "Я больше так не могу". Девочка агонизировала. Спасли ее с большим трудом.

Теперь ее нужно долго лечить – нервы и психику. Нужно вернуть ее к жизни. Нужно вернуть ее в школу, но как?! И в какую школу? Где гарантии, что там не найдется человек, способный с чувством исполненного долга отдать подростка на поругание – под беспощадный психический кнут? В бумагах, где протоколируется

"работа" с трудными подростками, не фиксируют тех выражений, в каких обращаются к ним на многочисленных советах и комиссиях…

Притом для многих взрослых такое привычное дело – сводить работу с "трудными" к безнаказанному оскорблению личности подростка ("А что тут такого?", "Что заслужил, то и получай!"), они не хотят видеть своей вины, не хотят ничего изменять в своем отталкивающем отношении и оскорбительном обращении с ним. Они готовы кричать: "Клевета!" – на любую констатацию их нарушений профессиональной деонтологии. И именно они в первую очередь требуют: "Научите нас защищаться от них!" – от подростков, тех самых, которых они отбросили от себя, искалечив их психически…

Но ведь есть возможность иного отношения!

Любое, самое тяжелое, самое непредвиденное и страшное ЧП может и должно быть сигналом к немедленной жесткой саморевизии старших: "А может быть, это мной что-то не так сказано, не так сделано?" Ведь это увеличивает шанс к исправлению ошибки, к устранению ее последствий, к предупреждению катастрофы, служит налаживанию отношений, служит делу воспитания.

Работа в психиатрическом учреждении…

Даже решение "спокойных" диагностических задач в лечебных целях, а тем более – экспертизы (трудовые, военные, судебные) каждый день поставляют "материал", который не перестает потрясать бесчеловечностью тех, кто призван воспитывать человечность…

Конечно, причины отклонений и психических катастроф далеко не сразу и не каждому воспитателю (родителю, педагогу) могут быть видны. Но чтобы их устранить, их нужно знать и хотеть устранить. Поэтому пусть будет принята без гнева и обиды горечь изложенного. Пусть горькое, но это – необходимое знание… [10].

И. С. Кон

ПСИХОЛОГИЯ РАННЕЙ ЮНОСТИ

V. 3. Юношеская субкультура

Разговор о знаковом характере юношеского общения выводит нас к проблеме культуры.

Вопрос этот имеет две стороны. Во-первых, юношество так или иначе воспринимает и усваивает культуру, созданную прошлыми поколениями, выступая в роли ее потребителя. Во-вторых, каждое поколение молодежи создает нечто новое, свое и имеет собственную возрастную субкультуру. <...>

Тип предпочитаемой музыки и даже выбор конкретных групп имеет свои социально-возрастные особенности. Среди поклонников «тяжелого рока», «хэви металл» преобладают 14-17-летние юноши-школьники, учащиеся ПТУ и молодые рабочие. «Битломан» значительно старше. Классическая музыка, авторская песня и джаз возрастных границ вообще не имеют.

Если лидирующая роль музыки бесспорна, то иерархия других видов искусства проблематична. По одним данным, чтение художественной литературы занимает второе, по другим - третье или даже четвертое место. Среди опрошенных В. С. Собкиным (1982) 1243 московских школьников 64 процента назвали своим любимым занятием легкую музыку, 54 процента - посещение кино и 31 процент - чтение. По данным Республиканской юношеской библиотеки РСФСР имени 50-летия ВЛКСМ средний «читательский день» старшеклассника составляет 2,5 часа, однако на свободное чтение, удовлетворяющее личные запросы, остается только 1,3 часа, остальное чтение - деловое, функциональное.<...>

Снижение роли чтения в пользу аудиовизуальных развлечений (телевидение, музыка, видеофильмы) - всемирный процесс. Иерархия же видов и жанров искусства по самой своей природе исторична. <...>

Многие старшеклассники воспринимают искусство внеэстетически, как простое развлечение. Расхождение между количествам и качеством художественного потребления особенно рельефно проявляется в отношении кино. <...>

Юношеская субкультура не является чем-то независимым, цельным и законченным. Ее содержание всегда производно от культуры взрослых и большей частью вторично по отношению к ней. Она весьма неоднородна, включая в себя множество разных, подчас враждебных друг другу течений. Кроме того, как и все юношеские свойства, она текуча и изменчива. Тем не менее она социально и психологически реальна и имеет целый ряд постоянных компонентов: специфический набор ценностей и норм поведения; определенные вкусы, формы одежды и внешнего вида; чувство групповой общности и солидарности; характерная манера поведения, ритуалы общения.

Ее наиболее общие возрастные свойства лежат на поверхности. Например, юноши и девушки всегда хотят быть современными. Но «современность» нередко понимается как сумма внешних признаков, слепое следование сиюминутной моде. Поэтому многие юношеские увлечения и причуды краткосрочны, рассчитаны на

внешний эффект и, подчеркивая собственную «новизну», довольно тривиальны по содержанию. Взрослым трудно понять, как могут развитые, неглупые старшеклассники придавать такое большое значение покрою штанов, длине волос или писать яростные письма протеста в редакцию газеты, напечатавшей критическую заметку о манере исполнения полюбившегося им певца. Но эти моды и причуды надо рассматривать не изолированно, а в социально-психологическом контексте юношеского жизненного мира.

В юношеских увлечениях проявляется и реализуется чрезвычайно важное для формирования личности чувство принадлежности: чтобы быть вполне «своим», нужно и выглядеть «как все», и разделять общие увлечения. Кроме того, мода – средство самовыражения: юношеский стиль претендует на уникальность и экспериментальность, всячески подчеркивая свое отличие от «взрослого»; стоит только старшим принять его, как этот стиль сразу утрачивает свой динамизм. Далее, мода есть средство коммуникации и идентификации: видимые (одежда, прическа) или слышимые (язык, музыка) знаки служат молодому человеку средством показать, кто он такой, и распознать «своих». Наконец, это средство приобретения статуса в своей среде: поскольку нормы и ценности юношеской субкультуры являются групповыми, овладение ими (например, умение разбираться в хоккее или поп-музыке) становится обязательным и служит способом самовыражения.

Молодежная мода, будь то одежда или прическа, часто вызывает нарекания и раздражение взрослых. Но, как уже говорилось, конфликты этого рода были всегда. Дело не только в разнице вкусов отцов и детей. А в том, что дети хотят отличаться от старших, и легче всего это сделать именно с помощью внешних аксессуаров. Одежда и внешний облик человека есть не что иное, как способ коммуникации, посредством которого личность информирует окружающих людей о своем статусе, уровне притязаний, вкусах и т.д.

Знаковая функция молодежной моды прекрасно показана в повести Пленцдорфа (ГДР) «Новые страдания молодого В.», герой которой Эдгар Вибо сочинил целый гимн джинсам. Джинсы – самые благородные штаны на свете! Эдгара просто оскорбляет, когда к ним «примазываются» старики: «Джинсы надо с толком носить. А то натянут и сами не понимают, что у них на ляжках. Терпеть не могу, когда какой-нибудь двадцатипятилетний хрыч втиснет свои окорока в джинсы, да еще на талии стянет. Это уж финиш. Джинсы – набедренные штаны! Это значит, они должны быть узкими и держаться просто за счет трения. В двадцать пять лет этого

уже не понять… Вообще, джинсы – весь человек, а не просто штаны». Сегодня джинсы уже не в моде, но такой же ажиотаж вызывают «варенки».

Желание выделиться, привлечь к себе внимание свойственно людям любого возраста. Взрослый, сложившийся человек делает это незаметно, используя свое общественное положение, трудовые достижения, образность, культурный багаж, опыт общения и многое другое. У юноши, который только начинает жить, социальный багаж, как и умение его использовать, гораздо беднее. Вместе с тем, встречаясь с новыми людьми, он гораздо чаще взрослого оказывается именно в ситуации «смотрин». Отсюда – особая ценность броских внешних аксессуаров, рассчитанных на привлечение внимания... Словом, нехитрый маскарад позволяет подростку решить целую кучу личных проблем, в том числе и самую важную: окружающее человечество безоговорочно признает факт его существования на Земле. <...>

А почему столь хаотична смена пристрастий, почему после музыки стрижка, а потом танец, а потом гоняют на мотоциклах, а потом нитка на запястье и манера жить? Да просто потому, что все это не имеет значения. Новому поколению нужен новый фирменный знак, новый флажок, новый клич, на который сбегутся сторонники. Главное, чтобы знак был заметный, а флаг яркий, а клич громкий. Робкий вызов просто не заметят, ношеную перчатку не поднимут. «Металл – годится, брейк – годится, зеленые волосы – в самый раз».

То же можно сказать и относительно молодежного арго. Умиляющее взрослых детское словотворчество отличается наивной, яркой образностью. Юношеское словотворчество чаще воспринимается взрослыми как коверкание языка. Вводимые подростками термины грубы, подчеркнуто условны, сплошь и рядом словам придается смысл, противоположный их нормальному значению. Но этот условный молодежный жаргон, существовавший, кстати сказать, во все времена, выполняет весьма важные коммуникативные функции.

Юность всегда торопится, поэтому в ее языке много сокращений, экономящих время и позволяющих (иногда в ущерб ясности) одним словом передать несколько значений. Многие слова изобретаются специально для передачи переживаний, которых взрослые не знают или которым не придают значения; такие слова непереводимы. Юность высокоэмоциональна и в то же время застенчива, сдержана в выражении чувств. Отсюда - ироничность молодежного

арго, нарочитая грубость, заимствование словечек из блатного лексикона, эмоциональная отстраненность (родителей называют «предками», сверстника - «стариком»). Эта хитрая словесная игра служит также средством отделения «своих» от «посторонних» и укрепления столь ценимой юношами возрастно-групповой солидарности. Некоторые из арготизмов с течением времени усваиваются взрослыми, проникают на страницы литературных произведений, после чего обычно выходят из моды у молодежи, изобретающей что-то новое.

Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989. – С. 149-162.

И. С. Кон

СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС ЮНОШЕСТВА

Юношеский возраст по сравнению с подростковым характеризуется большей дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции. Тем не менее отмечаются изменчивость настроения с переходами от безудержного веселья к унынию и сочетание ряда полярных качеств, выступающих попеременно. К ним относятся особая подростковая чувствительность к оценке другими своей внешности, способностей, умений и наряду с этим излишняя самоуверенность и чрезмерная критичность в отношении окружающих. Тонкая чувствительность порой уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость - с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими - с подчеркнутой независимостью, борьба с авторитетами - с обожествлением случайных кумиров, чувственное фантазирование - с сухим мудрствованием. <...>

Открытие своего внутреннего мира - радостное и волнующее событие. Но оно вызывает и много тревожных, драматических переживаний. Внутреннее «Я» не совпадает с «внешним» поведением, актуализируя проблему самоконтроля.

Вместе с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Юношеское «Я» еще неопределенно, расплывчато, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую необходимо чем-то заполнить. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается его избирательность, появляется потребность в уединении.

Представление юноши о себе всегда соотносится с групповым образом «мы», т.е. образом типичного сверстника своего пола, но никогда не совпадает с этим «мы» полностью. Группа ленинградских десятиклассников оценила, насколько определенные морально-психологические качества типичны для среднего юноши или девушки их возраста, затем - для них самих. Образы собственного «Я» оказались гораздо тоньше и, если угодно, нежнее группового «мы». Юноши считают себя менее смелыми, менее общительными и жизнерадостными, но зато более добрыми и способными понять другого человека, чем их ровесники. Девушки приписывают себе меньшую общительность, но большую искренность, справедливость и верность. Ту же тенденцию Бьянка Заззо (1966) обнаружила у юных французов.

Свойственное многим старшеклассникам преувеличение собственной уникальности с возрастом обычно проходит, но отнюдь не ценой ослабления индивидуального начала. Напротив, чем человек старше и более развит, тем более он находит различий между собой и «усредненным» сверстником. Осознание своей непохожести на других исторически и логически предшествует пониманию своей глубокой внутренней связи с окружающими людьми и единства с ними.

Не менее сложным является осознание своей собственной преемственности, устойчивости своей личности во времени.

Прежде всего, с возрастом заметно ускоряется субъективная скорость течения времени (эта тенденция продолжается и в старших возрастах: пожилые люди, говоря о времени, выбирают обычно метафоры, подчеркивающие его скорость: бегущий вор, скачущий всадник и т.д., юноши - статические образы: дорога, ведущая в гору, спокойный подъем, высокий утес).

Развитие временных представлений тесно связано с умственным развитием.

<...> В юности временной горизонт расширяется как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая уже не только личные, но и социальные перспективы.

Изменение временной перспективы тесно связано с переориентацией юношеского сознания с внешнего контроля на самоконтроль и ростом потребности в достижении конкретных результатов.

Канадский психолог Джеймс Марша в 1966 г. выделил четыре этапа развития идентичности, измеряемые степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения молодого человека.

1. *«Неопределенная, размытая идентичность»* характеризуется тем, что индивид еще не выработал сколько-нибудь четких убеждений, не выбрал профессии и не столкнулся с кризисом идентичности.

2. *«Досрочная, преждевременная идентификация»* имеет место, если индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, в результате пережитого кризиса и испытания, а на основе чужих мнений, следуя чужому примеру или авторитету.

3. *Этап «моратория»* характеризуется тем, что индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может считать своим.

4. *«Достигнутая, зрелая идентичность»* определяется тем, что кризис завершен, индивид перешел от поиска себя к практической самореализации.

Статусы идентичности - это как бы и этапы развития личности и вместе с тем типологические понятия. <...>

Чрезвычайно важный компонент самосознания - **самоуважение.** Это понятие многозначно, оно подразумевает и удовлетворенность собой, и принятие себя, и чувство собственного достоинства, и положительное отношение к себе, и согласованность своего наличного и идеального «Я», и указывает, в какой мере индивид считает себя способным, значительным, преуспевающим и достойным. Короче, самоуважение - это личное ценностное суждение, выраженное в установках индивида «к себе». В зависимости от того, идет ли речь о целостной самооценке себя как личности или о каких-либо отдельных исполняемых социальных ролях, различают *общее и частное* (например, учебное или профессиональное) самоуважение. Поскольку высокое самоуважение ассоциируется с положительными, а низкое - с отрицательными эмоциями, мотив самоуважения - это «личная потребность максимизировать переживание положительных и минимизировать переживание отрицательных установок по отношению к себе».

Высокое самоуважение отнюдь не синоним зазнайства, высокомерия или несамокритичности. Человек с высоким самоуважением считает себя не хуже других, верит в себя и в то, что может преодолеть свои недостатки. Низкое самоуважение, напротив, предполагает устойчивое чувство неполноценности, ущербности, что оказывает крайне отрицательное воздействие на эмоциональное самочувствие и социальное поведение личности.

Юноши с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны ко всему, что как-то затрагивает их самооценку. Они болезненнее других реагируют на критику, смех, порицание. Их больше беспокоит плохое мнение о них окружающих. Они болезненно реагируют, если у них что-то не получается в работе или если они обнаруживают в себе какой-то недостаток. Вследствие этого многим из них свойственны застенчивость, склонность к психической изоляции, уходу от действительности в мир мечты, причем этот уход отнюдь не добровольный. Чем ниже уровень самоуважения личности, тем вероятнее, что она страдает от одиночества.

Существенно различаются юношеские и девичьи ретроспективные описания «трудного возраста». Юношеские самоописания более динамичны, акцент в них делается на появлении новых интересов, видов деятельности и т. п. Девичьи самоописания более субъективны и говорят в основном об испытываемых чувствах, чаще отрицательных.

Самосознание и самооценки юношей и девушек сильно зависят от стереотипных представлений о том, какими должны быть мужчины и женщины, а эти стереотипы, в свою очередь, производны от исторически сложившейся в том или ином обществе, дифференциации половых ролей. <...>

Главное психологическое приобретение юношеского возраста - это открытие своего внутреннего мира. Формирование новой временной перспективы сопряжено известными психологическим трудностями. Обостренное чувство необратимости времени нередко соседствует в юношеском сознании с нежеланием замечать его течение, с ощущением, будто время остановилось. Подобная «остановка» времени психологически означает как бы возврат к детскому состоянию, когда время еще не существовало в переживании и не воспринималось осознанно. *Главная трудность юношеской рефлексии состоит в правильном совмещении того, что А. С. Макаренко называл ближней и дальней перспективой.* Ближняя перспектива - это непосредственная сегодняшняя и завтрашняя деятельность и ее цели. Дальняя перспектива - долгосрочные жизненные планы, личные и общественные.

Кон И. С. Социальный статус юношества // Социология молодежи / Под ред. В.Т. Лисовского. - СПб., 1996. - С. 94-106.

Э. Эриксон

ИДЕНТИЧНОСТЬ: ЮНОСТЬ И КРИЗИС

Глава VI. К современным проблемам: юность

...Относительно юности и вопроса о том, что находится в центре ее наиболее страстных и беспорядочных стремлений, я сделал вывод, что *верность* - это та витальная сила, в которой нуждается юность, чтобы стремиться к чему-то, бороться за что-то и за что-то умереть. Сделав такое «базисное» утверждение, я могу только повторить некоторые из представленных ранее вариаций на темы юности, для того чтобы понять, действительно ли верность обнаруживается во всех проявлениях юности. <...>

Как мы указывали, верность есть та добродетель и качество силы подросткового «эго», которая принадлежит к эволюционному наследию человека, но которая - подобно всем базисным добродетелям - может возникать только во взаимодействии стадии жизни с индивидами и социальными силами истинной общности.

Основания верности молодые люди ищут в чем-то или в ком-то, что является безусловно истинным, - это можно видеть в различных стремлениях, как санкционируемых, так и не санкционируемых обществом. Этот поиск истинного часто прячут за приводящим в недоумение сочетанием меняющейся преданности и внезапной порочности, временами более преданно порочной, временами более порочно преданной. И все же при всей видимой неустойчивости юности молодежь постоянна в этом поиске истины всюду и во всем: в точности научного и технического метода и в искренности повиновения; в достоверности исторических и беллетристических описаний и в честности игры; в подлинности художественного произведения, высокой точности репродукции и в истинности убеждений, надежности обязательств. Эти поиски легко понять неправильно, и часто они только смутно ощущаются самим индивидом, так как юность, всегда готовая постичь как разнообразие в принципе, так и принцип в разнообразии, должна час то испытывать крайности, прежде чем принять взвешенное решение. Эти крайности, особенно во время идеологической сумятицы и широко распространенной маргинальности идентичности, могут включать в себя не только мятежные, но также девиантные, делинквентные и саморазрушительные тенденции. Однако все это может быть в природе моратория периода замедления, суть которого - подвергнуть испытанию нижний предел некоторой правды, перед тем как

вверить сипы тела и души части существующего (или грядущего) порядка, подчиниться существующим в обществе законам. Лояльность, законопослушность - тяжкое бремя, если только оно не взваливается на плечи с чувством независимого самостоятельного выбора и не переживается как верность. Развить это чувство - совместная задача последовательности истории жизни индивида и этического потенциала исторического процесса. <...>

В юности сила «эго» возникает из взаимного подтверждения индивида и общества в том смысле, что общество узнает молодого индивида как носителя свежей энергии и что индивид, таким образом подтвержденный, узнает общество как живой процесс, вдохновляющий верность, которую оно получает от него, сохраняющий преданность, которой оно привлекает его, чтящий доверие, которого оно требует от него. Давайте теперь вернемся к источникам того сочетания актуализации влечений и дисциплинируемой энергии, иррациональности бесстрашной способности, которые принадлежат к наиболее обсуждаемым и наиболее загадочным феноменам жизненного цикла. Мы должны полностью признать, что эта загадка и есть сущность феномена. Для того чтобы быть целостной и объединяться с другими, личность следует быть уникальной, и функционирование каждого нового поколения непредсказуемо для выполнения этой функции.

Из трех источников новой энергии физический рост - наиболее легко измеряемый и систематически используемый, хотя его вклад в агрессивные побуждения наименее понятен, за тем, по-видимому, известным исключением, что любое препятствие на пути использования физической энергии в тех случаях, когда действия подлинно осмыслены, приводит к подавленному гневу, который может стать разрушающим или саморазрушающим. Присущие юности силы понимания и познания могут быть экспериментально изучены и планомерно применены к обучению ремеслу и исследованию; менее известна, однако, их связь с идеологическим воображением. Наконец, замедленное половое созревание - источник не только неисчислимой энергии, но и актуализации влечений, сопровождающейся внутренней фрустрацией.

Когда юноша, физически созревший для деторождения, все же не способен любить так, чтобы чувствовать связь с другим человеком (это могут давать друг другу лишь люди с достаточно сформированной идентичностью), он не может последовательно прилагать усилия, чтобы быть родителем. Два пола, конечно, весьма различаются в этом отношении, так и отдельные индивиды, хотя обще-

ства обеспечивают различные возможности и устанавливают разные санкции, задавая границы, в пределах которых индивид должен заботиться о своих потенциальных возможностях - и о своей потенции. Психосоциальный мораторий, по-видимому, построен в режиме развития человека. Подобно всем «скрытым состояниям» в режиме развития, замедление взросления может быть как пролонгировано, так и действенно и решительно интенсифицировано, что объясняет и совершенно особые человеческие достижения, и совершенно особые слабости в таких достижениях. Какими бы ни были частичные удовлетворения и частичные воздержания, характеризующие добрачную половую жизнь в разных культурах – удовольствие ли и гордость от мощной детородной активности без каких бы то ни было обязательств, или эротическое состояние без детородного завершения, или дисциплинируемое и самозабвенное замедление, - развитие «его» использует психосексуальные силы юности для усиления стилевой определенности и идентичности. Здесь также человек никогда не является животным: даже тогда, когда общество содействует близости полов, оно делает это стилизованным способом. С другой стороны, сексуальный акт, говоря биологически, - это акт порождения потомства, и в любой социальной ситуации, которая в конечном итоге неблагоприятна для завершающей фазы порождения потомства и заботы о нем, существует элемент психобиологической неудовлетворенности, которую здоровые в других отношениях люди могут вытерпеть, так же как можно выдержать и все другие частичные воздержания, оказывающиеся для определенных периодов и в особых условиях благоприятными для целей формирования идентичности. У женщины, несомненно, эта неудовлетворенность играет намного большую роль вследствие ее более глубокой включенности, физиологически и эмоционально, в половой акт как первый шаг в обязательство порождения потомства, о котором ей регулярно напоминает, телесно и эмоционально, ее ежемесячный цикл. <...>

Наиболее широко распространенное выражение неудовлетворенных поисков юности, так же как и ее природной плодовитости, - это страстная тяга к передвижению, выражаемая или в генерализированном «существовании в движении» - «нестись сломя голову», «бегать по кругу», – или в реальном движений, таком как энергичная работа, азартные спортивные соревнования, танцы, беспомощный Wanderschaft (нем. странствие, путешествие), а также езда - по правилам и без них - на лошадях, машинах и т. п. Но это выражается также через участие в сегодняшних общественных

движениях (бунтах местного значения, парадах и кампаниях основных и идеологических сил), если они обращаются к потребности ощущать себя «движущимся» и видеть сущность в чем-то движущемся по направлению к открытому будущему.

Ясно, что общества предлагают любое количество ритуальных комбинаций идеологических перспектив и энергичных движений (танцы, спортивные состязания, парады, демонстрации, мятежи), чтобы запрячь молодость на службу своим историческим целям, и что там, где обществам это не удается, молодежь будет искать свои собственные комбинации в малых группах, занятых серьезными играми, добродушными безрассудствами, жестокими проказами и делинквентными стычками. Кроме того, ни на какой другой стадии жизненного цикла ошибки в нахождении себя и угроза потери себя так тесно не объединены.

В связи с тягой к движению мы должны отметить два великих индустриальных достижения: автомобильный двигатель и кинематограф. Мотор автомобиля, конечно, - самое сердце и символ нашей технологии, и его владычество - цель и стремление многих из современной молодежи. В связи с незрелостью юности, однако, необходимо понять, что мотор автомобиля, и кинематограф предлагают им, на самом деле склонным к пассивному передвижению, интоксицирующую иллюзию чрезмерно активного существования. Преобладание автомобильных краж и дорожных происшествий среди юношества сильно порицается (хотя публике требуется длительное время, чтобы понять, что кража - незаконное присвоение ради прибыльного обладания, в то время как автомобили крадутся молодыми в поисках своего рода автомобильной интоксикации, которая может буквально захватить и машину и юнца, а не для других целей). Все же, несмотря на крайне взвинченный смысл автомобильного всемогущества, потребность в активном передвижении часто остается неосуществленной. Это в особенности относится к кинематографу, предполагающему зрителя, который сидит себе и сидит, а механизм его эмоций мчится, совершая быстрое и яростное движение в искусственно расширенном зрительном поле, усыпанном крупными планами насилия и сексуального обладания, - и все это без предъявления минимальных требований к интеллекту, воображению или усилию. Я отмечаю здесь широко распространенное несоответствие в опыте подростка, так как думаю, что это объясняет новые виды подростковых взрывов и указывает на новую необходимость владычества. Такое владычество предполагается в новейших танцевальных стилях, которые сочетают маши-

нообразную пульсацию с подобием ритмической развязности и ритуалистической искренности. Изолированность каждого танцора, подчеркнутая мимолетными мелодиями, которые позволяют ему соединиться со своим партнером время от времени, по-видимому, отражает потребность юности более правдиво, чем поддельная близость партнеров, «склеенных» вместе и все же безучастно смотрящих мимо друг друга.

Опасность чувства, переполненного одновременно внутренним импульсом и безостановочным пульсом моторизации, частично уравновешивается у той части молодежи, которая может получить активный заряд технического развития и управляет, чтобы научиться и идентифицироваться с искусностью изобретения, улучшением производства и уходом за механизмами, существуя, таким образом, во власти нового и неограниченного применения юношеских способностей. Там, где молодежь лишена прав на такой технический опыт, она должна взрываться в мятежном движении; там, где она не одарена, она будет чувствовать отчуждение от современного мира до тех пор, пока технология и нетехнический интеллект придут к определенному слиянию.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. . М., 1996. - С. 245-256.

М. В. Папуча

УЧІННЯ ЯК СПОСІБ ВИКОНАННЯ ПРОВІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РАННІЙ ЮНОСТІ

Факти. Вже в IX класі помітні суттєві зміни в учінні дитини і в ставленні її до навчання, які потім лише поглиблюються. Учні розділяються на три своєрідні групи. Представники першої ніби виокремлюють ряд навчальних дисциплін, які складають предмет їхньої підвищеної і поглибленої уваги. Успішність у них стає справою принциповою, особистісною. Учень читає додаткову літературу, готовий багато часу присвячувати підготовці до уроків, часто починаються систематичні заняття з репетиторами або, якщо є можливість, на курсах, факультативах і т. ін. Всі інші предмети утворюють групу "непотрібних". Успішність їх вивчення та ставлення до них залежать від особистості дитини: одні, найбільш добросовісні і зібрані, намагаються будь-що засвоїти програмний мінімум (але не більше), інші не розуміють, навіщо треба це вчити і агресивно, до конфлікту,

протистоять необхідності дотуватися до даних предметів, треті, більш прагматичні, намагаються знайти "підходи" до вчителя, викликати в нього позитивну "розуміючу" реакцію). Всі ці різновиди відносяться до однієї групи, в котрій ставлення до навчання стає *диференційованим.* Це явище, яке так турбує і нервує дорослих є, насправді, абсолютно нормальним, таким, що відповідає віковим особливостям.

Друга група учнів відзначається ніби "пошуком" свого місця у навчанні. У них проглядається ще підліткове різноманіття інтересів, швидка зміна захопленості. Вони – експериментатори-дослідники, що шляхом спроб та помилок все ж намагаються йти до розумного обмеження і визначеності. Це й відрізняє їх від підлітків, хоча процес цей може дуже затягнутись.

Третя група – це пасивні і незацікавлені учні, які нібито й самі не дуже розуміють, навіщо вони відвідують уроки в старших класах. Вчаться настільки важко, що могли б складати враження затриманих у психічному розвитку, хоча це зовсім не так, адже в інших, не пов'язаних з навчанням, галузях ці учні досить прагматичні, активні і вправні по-своєму. Та і у відношенні до навчання виявляють досить впевнену і тверду позицію: "все рівно позитивну оцінку поставлять". На жаль, вони не помиляються...

Слід відзначити, що *особистісність і принциповість* всього, що пов'язане з навчанням, є важливою характеристикою *всіх* учнів цього віку. Навіть, якщо це непомітно і ретельно приховується. Це має суттєві позитивні наслідки – прагнення до високих результатів, змагальність, виховання в собі вольових рис характеру. Але є й негативні складові – заздрість, конфліктність тощо.

Пояснення. Вказані особливості учіння старшокласників можна пояснювати по-різному, але *дійсно* зрозумілими вони стають, якщо виходити з провідної діяльності. Мотив вибору життєвого шляху "забарвлює" всі форми активності особистості. Але в цьому віці, як справедливо вважає авторитетний знавець психологічних проблем життєвого шляху *Т. М. Титаренко,* "зміст життєвого шляху ще не бачиться виразно і детально, натомість уявляється достатньо цілісно". Якщо використати теоретичну концепцію *Л. С. Виготського,* можна сказати, ще таке бачення життєвого шляху знаходиться в *"зоні актуального розвитку дитини".* Тоді в *"зоні найближчого розвитку"* має бути більш деталізоване й чітке уявлення про майбутній шлях життя. Отже, до нього треба прийти за три роки ранньої юності. В учнів *закономірно* виникає відповідна провідна потреба. Її досягнення являє собою, з одного боку, вивчення дослідження су-

купності життєвих шляхів, що пропонує дане суспільство як можливості, а з іншого – співвіднесення цих даних із собою, з власними бажаннями і можливостями. Тут цілком закономірно і об'єктивно виникає проблема *професії,* адже в нашому типі суспільства передбачається, що самостійне доросле життя – це, перш за все, професійна діяльність. Отож реально уточнення життєвого шляху являє собою отримання і систематизацію знань про професійні галузі і окремі діяльності в них, про те, що необхідно знати й уміти, щоб оволодіти певною професією. Це – по-перше. По-друге, задоволення потреби в конкретизації напрямів життєдіяльності пов'язане з дослідженням життя людей, їхніх цінностей, рольових стратегій, внутрішнього світу тощо. По-третє, має вирішуватися проблема "апробації" і корекції власних дій у певному напрямі. Все це здійснюється в учбовій діяльності. Саме цим і пояснюються її особливості: учіння перестає бути для юнака самодостатньою діяльністю. Воно тепер обслуговує магістральні процеси розвитку особистості, воно є своєрідним полігоном відпрацювання життєвих стратегій.

Реально картина розгортається приблизно так. Ще в підлітковому віці у дитини виникають певні нахили до окремих професійних галузей. Вони поки що суто емоційні і поверхові, адже знання про них та про своє можливе місце там є житейським і випадковим (спостереження за діяльністю дорослих у притаманному підліткам стилі). Оскільки шкільні предмети у своїй сукупності якось відбивають соціальні галузі науки і практичної діяльності, дитина, підкоряючись нахилам, окреслює коло "потрібних" предметів. Тільки протягом навчання в старших класах, навчання поглибленого й зацікавленого ("справжнього") дитина відповідає собі на поставлені питання: чи дійсно це їй подобається? чи можна тут чого чекати? чи спроможна вона на це? Отже, йде дослід над собою. Це притаманне *першій* із вказаних нами груп. Що ж відбувається в другій групі? Там "експеримент" іде в розширеному вигляді: коли ще нема нахилів і "кола", то їх шукають, переходячи від одного до іншого. До речі, з психологічної точки зору, не можна сказати точно, учням якої групи краще. Здавалася б, що учні першої групи більш зрілі, а отже, й знаходяться у значно комфортнішому стані. Але, якщо вони зрозуміють, що цей вже обраний напрям – не для них, то попадуть в конфліктне становище: треба буде або коректувати нахили і бажання, або змінювати "коло" інтересів. А це непросто, оскільки тут справа не обмежується лиш навчанням: починають "грати" і соціальні, і індивідуальні (гнучкість-крихкість "Я-концепції" тощо) фактори.

Нам залишилось проаналізувати третю групу учнів, "найслабкішу". Їхні проблеми, як правило, пов'язані з несформованістю системи власне учбових і учбово-комунікативних способів дій. І в цьому плані вони – результат професійної неспроможності вчителів. Способи учбових дій дитина має засвоїти ще в початкових класах, а комунікативних – в підліткових. Це – *сензитивні* періоди. Вони пройшли, і тепер особистість ніби "зачиняється" для їхнього засвоєння: все, що було легко й просто засвоїти тоді, стало неможливим зараз. Є ті ж самі нахили, потреби й цілі, що у однокласників, але є й відчуття неспроможності. Самооцінка потерпає просто трагічно, і на фоні кризової соціальної ситуації розвитку слід чекати дуже серйозних психологічних проблем у житті цих учнів. Звісно, вони будуть *компенсувати* свої недоліки, і тут уже проблема полягає в шляхах компенсації.

Проблема невстигаючих старшокласників є дуже гострою і, одночасно, досить далекою від вирішення, принаймні в нашому суспільстві. Вони складають не таку вже й маленьку групу молодих людей, які вперше не просто відчули, а *усвідомили* свою неповноцінність, непотрібність і безпорадність. Якщо зважити на тонкі психічні механізми побудови власного Я і тендітність внутрішнього світу в цьому віці, слід визнати, що ці учні переживають *психотравму.* А підкреслена байдужість або войовнича агресія – то вже механізми психологічного захисту. Вчителі, на жаль, дуже часто ставляться до таких дітей надто утилітарно: вони сприймають їх як безнадійну необхідність. Між тим, наставникам слід було б знати і завжди пам'ятати, що серед психічно нормальних старшокласників *немає* тих, хто байдуже ставиться до успіхів у навчанні. Щоб допомогти невстигаючим, ми б порадили спиратися на позитивне в них. Цим позитивним є стан постійного пошуку і підготовки до вибору. Треба зуміти зробити так, щоб юнак "охопив" пошуком і сферу навчання. Він має зрозуміти, що тут можна й треба пробувати; не губитися після невдачі, а відшукувати інші шляхи і можливості вирішення тієї самої учбової задачі.

Шанс знайти *свої* способи навчання в цьому віці насправді досить високий. Дуже позитивну роль у навчанні відіграють предмети гуманітарного циклу, особливо якщо особистісні колізії героїв художніх творів або персонажів історичного минулого спеціально акцентуються. Інтерес до особистості, притаманний даному вікові, може зумовити і інтерес до навчання. Можна вказати багато і інших шляхів допомогти учням, але думка, мабуть, вже зрозуміла: треба разом з ними шукати і експериментувати. А найголовнішим *психоло-*

гічним моментом є відволікання невстигаючого учня від постійного і невтішного порівняння себе з іншими, більш успішними учнями, і зосередженні його на взаємодії з учбовим матеріалом та з *власним* просуванням у цій взаємодії.

Відзначимо тепер *загальні психологічні особливості учіння старшокласників.*

1. Учіння в цьому віці є *формою провідної діяльності* – вибору напрямку життєвого шляху. Цим визначається його роль і статус у психічному розвитку юнака: з одного боку, воно ніби втрачає самодостатню значущість – суб'єктивно для учня учіння має цінність *лише* в контексті планування власного майбутнього (джерело інформації, своєрідний тренінг успішності-неуспішності тощо). Звідси – диференційоване ставлення до учбових предметів як норма навчання.

З іншого боку, провідний характер учбової діяльності визначає її центральну роль у психічному розвитку, і проблеми в учінні однозначно є проблемами розвитку. Тому невстигання, невизначеність з "колом" необхідних надалі предметів, інші негаразди означають блокування провідної діяльності, а отже, й припинення або серйозні відхилення в розвитку особистості.

2. Учіння дуже тісно пов'язане з іншою формою провідної діяльності – *з самопізнанням.* Результати численних досліджень засвідчують цей факт: у ситуації усвідомленого вибору між учбовими завданнями, які (згідно спеціального роз'яснення педагога) сприятимуть розвитку нових знань і умінь, та іншими, що сприятимуть встановленню учнем власних здібностей, недоліків та перспектив, старшокласники обирають саме останні. Уявляється, що це непогано б враховувати в організації навчання.

3. Успішність учбового завдання розцінюється старшокласником не з точки зору правильності виконання інструкції і вимог вчителя (це характерно для молодших учнів), а як підтвердження ефективності власних, притаманних лише йому одному способів дій. Справа в тому, що учень відкриває для себе *численність смислів* однієї й тієї ж учбової дії. Одним з цих смислів є те, що дія точно відповідає заданому вчителем зразку і тому оцінюється позитивно, а й іншим смислом виявляється те, що ця ж дія підтверджує правильність індивідуально-специфічної учбової стратегії і, ще ширше – діяльнісної стратегії взагалі. Саме це дуже суттєво для старшокласника і приносить йому найбільш комфортні психологічні переживання. Добре, коли це переживання підсилюється відповідною оцінкою педагога, але так буває далеко не завжди. Якщо учитель

знаходиться в жорсткій інертній позиції і вимагає безумовного засвоєння зразка дій без врахування індивідуальних особливостей учня – це призводить до конфлікту. Відзначимо спеціально для вчителів, що така "орієнтація на зразок" абсолютно *не притаманна* учням старших класів. Тому змінюються і критерії *самооцінки* у навчанні: якщо в молодшому шкільному і підлітковому віці основними орієнтирами для самооцінки були зовнішні фактори (зразки, вимоги, норми), то в ранній юності домінують внутрішні критерії оцінювання себе у навчанні, в тому числі й уявні – відповідність успішності своєму місцю й положенню в майбутньому.

4. У процесі учбової діяльності в старшокласника формується *індивідуальний стиль цієї діяльності,* який, за влучним визначенням В. С. Мерліна, є специфічним психологічним утворенням, що опосередковує цілі і мотиви діяльності і забезпечує її неповторність. Кожна мета, кожна задача (які, самі по собі, можуть бути дуже схожими у різних учнів) співвідноситься з власними індивідуальними особливостями і, таким чином, "довизначаються" або й "переозначаються". Відзначимо, що формування в ранній юності індивідуального стилю діяльності і індивідуального стилю спілкування є об'єктивно-закономірним процесом. З огляду на це, навчання в цьому віці просто *не може* бути не індивідуальним. І, якщо вже говорити про горезвісний "індивідуальний підхід до навчання", то він в цьому віці не просто можливий, *обов'язковий.*

5. В зв'язку з тим, що учбова діяльність старшокласника включається в загальний контекст усвідомленого вибору напряму життєвого шляху, провідну спонукальну функцію в ній виконують не учбово-пізнавальні мотиви, а мотиви досягнення. Саме як сходинку до визначення себе в майбутньому розцінює успіх і невдачу в учінні юнак. Успіх стає домінантним переживанням у навчанні. Проте в психологічних дослідженнях встановлено, що мотив досягнення в цьому віці диференціюється і може існувати в двох протилежних за значенням для особистості формах. Перша з них має назву "прагнення успіху", а друга – "страх невдачі". Виявляється, що лише перша форма мотиву досягнення забезпечує дійсно позитивний рух особистості. При цьому переживання успіху в навчанні дуже важливе, воно фіксується в особистості і саме по собі має роль, що виходить за межі власне навчання. Ми хочемо сказати цим, що дане переживання, з'явившись у досвіді людини у зв'язку з навчанням, потім розповсюджується на всі галузі життя, в тому числі й на професійну діяльність. Саме тому воно таке важливе, і формування його у старшокласника є абсолютною необхідністю. Але разом з тим, важливим є і, так би мовити, шлях до цього переживання. Юнак

розширює поле свідомості і усвідомлює буквально все. Усвідомлює він і те, як він прийшов до успіху: чи завдяки наполегливій праці і пошуку власних способів дій, чи що називається, "в обхід" – переписавши завдання, обдуривши викладача і т. ін. Все це фіксується і переплавляється в *досвід.* Тому так важливо в цьому періоді, щоб оцінка викладача фіксувала не лише результат, а й шлях до нього. Психологія вже знає дві дуже важливі речі про цей шлях. *По-перше,* кожен учень починає з різного рівня і рухається в різному темпі. В плані свідомого самостановлення індивідуальності дуже суттєвим є, щоб оцінка враховувала саме рух і успіх даного конкретного учня. Ми маємо на увазі різницю між *абсолютною* і *відносною* успішністю, на яку вказував *Л. С. Виготський.* Абсолютна успішність є відбиттям співвідношення *результату* учіння з відповідною *нормою.* Вона зовсім не враховує індивідуальні особливості учня і його динаміку у навчанні. А в даному віці саме це останнє і є найважливішим. Воно може бути зафіксованим у відносній успішності. Воно, фактично, має "вхоплювати" те, наскільки просунувся в розвитку даний учень, отримавши якийсь результат. На практиці це може виглядати приблизно так. Виконання одного й того ж завдання для одного учня може не означати ані просування, ані успіху – воно для нього занадто легке, а для іншого й половина завдання є дійсним рухом і великим успіхом. Якщо їх оцінити з позицій абсолютної успішності – перший отримує "5", а другий – 3". Це, суб'єктивно, буде означати, що перший учень впевниться – нагороду можна отримати буквально ні за що. А другий зрозуміє ще раз, що йому не дано досягти успіху, хоч як не старайся. Якби ж ці учні оцінювалися з позицій відносної успішності – все було б навпаки: першому б пояснили, що він фактично нічого не зробив такого, за що йому можна ставити найвищий бал, зате другого б треба всіляко заохотити і визнати соціально його роботу. На жаль, все це абсолютно не притаманне нашій системі освіти, і, нам здається, має просто жорстокі наслідки – варто лише подивитися, як прагнуть успіху сучасні "бізнесмени".

По-друге, переживання успіху ґрунтується на діалектичному співвідношенні *здібностей* і *зусиль* учня. Проблемою старшого шкільного віку є те, що учень усвідомлює це складне співвідношення і від того, як він його усвідомить, буде залежати не лише навчання, а й все подальше трудове життя. Фатальними за своїм значенням є крайні протилежні варіанти даного співвідношення. Якщо в свідомості закарбується: успіх визначається лише здібностями*, а зусилля

* Ми виходимо тут з того, що в житейській психології поняття "здібності" означає можливості людини виконувати діяльність, які раз і назавжди їй

взагалі значення не мають, це означатиме практичну відмову людини від розвитку. Якщо дитину протягом багатьох років навчання "умовили", що, по-перше, *все* залежить від здібностей, а по-друге – їх-то у неї і немає – вона "одягає" на себе роль "двієчника" і "невдахи" і такою вже й залишається (хоча, звісно, якось буде компенсуватися). Тут виникає особливий психологічний комплекс – вивчена *безпорадність:* я не хочу і боюся братися за якусь справу, бо з самого початку впевнений (і все моє життя це стверджує), що в мене ніколи нічого не вийде. На цьому полюсі може бути й інша неприємність: якщо дитина повірила у те, що її здібності дуже високі, і не треба, в зв'язку з цим, прикладати великих зусиль, все й так вийде. І дійсно, якийсь час виходить, що ще більше збиває з пантелику. А дорослі підхвалюють, і вчителі все ставлять і ставлять "5"... Кінець кінцем це призведе до того, що людина зовсім не спроможна буде до зусиль і на неї чекає дуже сильне розчарування в цьому житті (дуже яскравий приклад: наші численні "багатообіцяючі" талановиті *майбутні* футбольні зірки, більшість з яких так назавжди і залишаються *майбутніми,* оскільки зовсім не спроможні до зусиль – просто дуже міцно вкарбовується в свідомості, що даному індивіду нічого не треба робити, оскільки він і так геній).

Протилежна крайність співвідношення, що вивчається тут (здібності нічого не варті – все залежить від зусиль), здається менш небезпечною. Але, в разі, якщо вона стане жорсткою "програмою" свідомості, це може призвести до серйозних помилок і розчарувань юнака, зокрема, у виборі професії. Адже індивідуальні фізичні, психофізіологічні і власне психічні особливості – не така вже й дрібниця, і вони можуть стати міцним бар'єром на шляху до успіху.

В цілому, якщо говорити про усвідомлення юнаком співвідношення "здібності – зусилля", слід відзначити, що саме організація процесу навчання має не декларативно, а реально забезпечити оптимальний варіант цього усвідомлення саме для даної конкретної особи.

Повернемося до другої форми мотиву досягнення. Учбова діяльність, мотивована "страхом невдачі", є діяльністю вимушеною, неприємною і нецікавою. Невдачі трапляються у всіх, але в житті учнів, у яких цей мотив домінує, колись трапилась дуже неприємна річ: вчителі або батьки їх налякали, що буцімто неуспішне навчання буде жорстоко каратися, або принесе лихо близьким людям, або

дані і протягом життя не змінюються і не розвиваються. Дослідження свідчать, що "на жаль" саме в такому вигляді дане поняття репрезентується в свідомості більшості людей. Отже, воно має певний присмак приреченості.

скомпрометує дитину перед однолітками. Взагалі, не так вже й важливо, чим саме викликаний був страх, важливо те, що невдача і страх ніби "склеїлися" в свідомості, утворили комплекс. Тепер же єдине, чого хоче учень, – не отримати погану оцінку і не відчути страху. Це означає, що він весь час у напрузі, і йому зовсім не до змісту, швидше б все це закінчилося. Але ми мусимо сказати більше. Страх результату – зовсім не єдиний страх цих дітей. Згідно поглядів *П. Жане,* в подібних випадках ми маємо справу зі *страхом дії,* тобто учень боїться ще до того, як починає виконувати учбове завдання!

Ми не можемо тут ретельно аналізувати особливості мотивації учіння – це буде зроблено у відповідному розділі педагогічної психології. Відзначимо лише, що в ранній юності, якщо мотив страху невдачі у навчанні домінує, то він має всі шанси бути перенесеним у життя і стати своєрідною ідеологією людини. Тут ми яскраво бачимо, що учбова діяльність має зворотній вплив на ту провідну діяльність, способом якої виступає [13].

С. О. Ставицька

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Вік – категорія конкретно-історична. Підлітковий і юнацький вік на арені соціального розвитку з'явилися, коли період підготовки до дорослого життя в суспільстві став складним і тривалим. В психологічному плані юність вирішує задачі завершального самовизначення й інтеграції у спільність дорослих людей (набуття Его-ідентичності за Е. Еріксоном, самовизначення за Д. Б. Ельконіним, життєвого плану за І. С. Коном, інтелектуального дозрівання за Ж. Піаже, Г. С. Костюком, пошук сенсу життя за В. Франклом, К. Обуховським, самореалізації та індивідуального розвитку за А. Маслоу, прагнення до успіху в діяльності за А. В. Мудриком, зростанням сили "Я" та здатності проявити свою індивідуальність в умовах групової діяльності та інтимної близькості, дружби за Г. С. Абрамовою, становлення якісно нової самосвідомості або "Я-концепції" за Р. Бернсом, М. Й. Боришевським, П. Р. Чаматою, І. І. Чесноковою, становлення моральної самосвідомості за Л. Кольбергом тощо).

Юність – перший період дорослого самостійного життя. Відповідальність за власну долю, за майбутнє життя визначає специфіку

віку. Засновник культурно-історичної теорії й основоположник вітчизняної наукової психології Л. С. Виготський вказує, що в період підліткового віку відбуваються дві значущі зміни в житті дитини: органічна – статеве дозрівання і культурна – відкриття свого Я, оформлення особистості й світогляду. Виникнення життєвого плану як системи пристосування і активності, усвідомленої підлітком, завершує процес культурного розвитку. Працюючи над проблемою вікової періодизації психічного розвитку людини, він, зокрема, виділяє, пубертатний (власне ранній юнацький) вік з 14 до 18 років, з кризою 17 років.

Юність – це перехід від фізіологічної зрілості до зрілості соціальної, змістом якої є включення старшокласника у доросле життя, засвоєння тих норм та правил, які існують у суспільстві. Соціальна зрілість в наш час настає пізніше, тому що необхідно значно більше часу для отримання необхідної освіти, оволодіння професією та завершення процесів соціалізації.

Підготовка молоді до праці і вибір професії – важлива державна справа. Необхідно забезпечити зв'язок загального та трудового виховання, організувати участь старшокласників у суспільно корисній праці, забезпечуючи свідомий вибір професійної підготовки. У зв'язку з цим Н. С. Пряжніков застерігає від небезпеки маніпулятивних впливів на професійний вибір молоді, коли через засоби масової інформації, рекламу, так звану, суспільну думку формуються неправильні уявлення про швидку кар'єру, успіх, накопичення багатства, які прив'язуються до певної професії, а не до цілеспрямованої наполегливої діяльності у будь-якій професійній сфері. Це практично позбавляє юнаків можливості адекватного самовизначення, реального погляду на процес об'єктивного професійного вибору та професійного становлення.

У виборі професії істотне значення має професійна консультація та профорієнтація, поставлена на державну основу. Тому важливим аспектом є профорієнтація на вибір тих професій, які будуть найбільш затребувані в суспільстві з урахування перспективи на найближчі 5–10 р., забезпечать гідне існування та врахують при цьому здібності й інтереси юнаків.

На думку відомого українського психолога Г. С. Костюка, важливим аспектом психічного розвитку людини в юнацькому періоді є інтенсивне інтелектуальне дозрівання.

В умовах переходу до ринкових відносин особливого значення набуває процес становлення практичного інтелекту старшокласників. У структуру практичного інтелекту входять такі якості розуму, як

діловитість, економність, обачливість, вміння швидко вирішувати задачі, що виникають. Його необхідно формувати в учнів, починаючи з перших років навчання, як у школі, так і вдома.

Соціальна ситуація розвитку в юнацькому віці – ситуація вибору життєвого шляху. Починається реалізація планів – вдала, яка приносить задоволення, чи невдала, що супроводжується розчаруваннями, розгубленістю чи зміною життєвих цілей (Н. Бондар, І. Тисячник).

За умов, що юнак залишає школу після 9 класу і продовжує навчання в спеціалізованому середньому навчальному закладі, професійному училищі чи розпочинає трудову діяльність, вікова криза зміщується до 15 років. Особливо це характерно для тих, хто має досить виражену гедоністичну (спрямовану на отримання, передусім, тілесних форм задоволення) установку. Юнацький період для таких підлітків – це час спроб і помилок, що часто супроводжується цинічним ставленням до життя, оскільки значна їх частина ще не має сформованих світоглядних установок і перебуває (за Л. Кольбергом) на рівні конвенційної моралі, а в окремих випадках, пов'язаних з асоціальною поведінкою, на доморальному рівні.

Випускники школи, які не вступили до ВНЗ чи осмислено вирішили піти працювати, стикаються з не менш різноманітними труднощами. Часто вони не мають ясної цілі в пошуках роботи, або коли й бачать її, то не так легко знайти відповідне місце роботи. Тому необхідно забезпечити молоді соціальну гарантію першого робочого місця – наголосимо, не обов'язкового відпрацювання певного терміну – це інше, а гарантію на таке місце, коли юнак прагне його зайняти. Нагадаємо, що у Франції відразу ж виник протестний рух проти намагання держави знизити рівень соціальних гарантій для молоді у їх професійному становленні.

Окрім того, юнаків, які не вчаться у ВНЗ, призиваються на військову службу, що є ще однією різкою зміною способу життя, яка передбачає досить жорсткий режим, значне фізичне навантаження, безумовне підкорення старшим за званням, що для багатьох стає тяжким випробуванням. Проте, з іншого боку, певній частині юнаків так простіше, оскільки жорстка регламентація способу армійського життя ніби знімає їх відповідальність за власні дії і їх наслідки. Тому питання професійної армії може значною мірою вирішити проблему "працевлаштування" фізично підготовлених і особистісно спрямованих на військову службу юнаків, тобто таких, що мають певні якості характеру та особливості емоційно-вольової сфери, які дають їм можливість найкраще виявити себе у сфері військової підготовки.

Це частково зніме проблему фізичної й психологічної неготовності та відсутності мотивації значної частини юнаків до служби в армії. З іншого боку, при адекватному матеріальному забезпеченні, буде можливість відбирати у професійні збройні сили фізично здорових, психічно врівноважених та інтелектуально підготовлених молодих людей, що підніме на якісно новий рівень військові сили нашої країни.

Певна частина юнаків і дівчат можуть вибрати ще один напрям життєвого шляху – це "втеча" від проблем дорослого життя в алкоголь, наркотики, кримінальні угрупування, релігійні секти або у нарцистичну зануреність в себе, що може привести до межових психічних станів. Такий вибір може бути наслідком як ряду життєвих невдач – дезадаптованості у новій соціальній ситуації розвитку, соціально-психологічного вакууму, що утворився навколо молодої людини, так і певних вікових та особистісних особливостей юнаків – максималізму, відсутності твердих переконань та морально-нормативних принципів, бездіяльністю, апатією, схильністю до ризику, жагою нових вражень тощо (Х. Ремшмідт).

Отже, підлітковий і юнацький вік становлять той критичний перехідний період, протягом якого дитина перетворюється на дорослого. Вирішення багатьох проблем, з якими стикаються юнаки і дівчата, у тому числі проблем, що стосуються сексуальності, кохання, дружби, моралі, вибору професії тощо, визначить характер всього їх подальшого життя. *Вони перебувають в унікальній ситуації, яка дає їм можливість аналізувати свою поведінку в минулому, інтегрувати її в реальність сьогодення й прогнозувати, планувати та подумки переноситися у власне майбутнє* (Т. М. Титаренко).

Головною ознакою цього періоду є потреба юнака *зайняти внутрішню позицію дорослої людини, вибрати професію, усвідомити себе членом суспільства, виробити світогляд, вибрати свій життєвий шлях.*

У період ранньої юності відбувається становлення моральної самосвідомості, яка характеризується переходом на новий її рівень – конвенційний та постконвенційний (за Л. Кольбергом).

На думку психолога, справжня моральність досягається лише на *постконвенційному рівні* розвитку і не раніше 20 років. (Саме тому у США та країнах Західної Європи соціальна зрілість особистості "прив'язується" до 21 року.) Базується вона на універсальних стійких моральних принципах. Вчинок, при цьому, оцінюється як правильний, якщо він продиктований совістю, незалежно від його законності. Визнається рівність людей та повага до людської гідності.

Таким чином, в юнацькому віці складаються сприятливі умови для становлення інтегративного психічного утворення сенсу життя. Зростання життєвих сил, нові можливості налаштовують юнаків на побудову життєвих перспектив і дають можливість молодим людям здійснювати пошуки сенсу власного життя. Нереалізована потреба пошуку сенсу життя проявляється у станах напруги і може призвести до виражених нервових розладів. В. Франкл у своїх дослідженнях показав, що відсутність сенсу життя породжує вже в юності стан "ноогенного неврозу" – відчуття пустоти, що призводить до виникнення думок про самогубство або до самого самогубства (аутоагресія).

Розгляд потреби сенсу життя – актуальна і суто психологічна проблема для раннього юнацького віку, коли саме життя потребує від юнаків та дівчат здійснювати пошук сенсу свого життя. Відправною точкою у визначенні індивідуального сенсу життя, характерною для початку XXI століття, не може бути існуюча культура, середовище перебування, яке ставить певні вимоги. Це має бути сам індивід, його власне бачення себе в цьому світі, який він буде змінювати. змінюючись сам, пам'ятаючи, однак, про незмінні життєві загальнолюдські принципи існування як окремих людей, так і людства в цілому. Ці принципи викладені, наприклад, в основних світових релігіях та конституціях різних країн, у дещо відмінній формі, проте лише тому, що різний шлях культурно-історичного розвитку пройшли різні народи, в результаті чого дещо по-різному формувалася їх свідомість та ментальність.

Отже, трактовка юності як періоду онтогенетичного розвитку залежить від принципових установок автора певного підходу, концепції та критеріїв, покладених в основу періодизації. Представники *біогенетичного підходу* вважають, що саме фізіологічні процеси росту та дозрівання детермінують всі інші сторони розвитку в юнацькому віці. В рамках *соціологічного підходу* юнацький вік розглядається як певний етап соціалізації, як перехід від залежного дитинства до самостійної й відповідальної діяльності дорослої людини при вирішальній детермінації соціуму. З точки зору *культурологічного підходу* юність – це період вростання індивіда в культуру та традиції родини, суспільства, в якому він народився.

Психологічний підхід є найбільш широким та варіативним і визначається теоретико-концептуальними положеннями певного психологічного напрямку. Основна роль тут відводиться суб'єктивним характерним рисам внутрішнього світу й самосвідомості індивіда,

його вкладу як активного творчого суб'єкта власної життєдіяльності в самостановлення і саморозвиток.

Перейдемо від загальної характеристики віку до розгляду тих проблем, які стоять сьогодні перед нашим суспільством і самими молодими людьми в процесі їх входження в дане суспільство й визначення у ньому свого місця, власної життєвої позиції.

Філософсько-психологічні уявлення про роль молоді в суспільних перетвореннях, в основному соціального характеру, почали певною мірою складатися ще в античну епоху. Починаючи з XIX століття до сьогоднішнього дня в цьому процесі відбулися глибокі якісні зміни. Потреба сучасного суспільства в ґрунтовному аналізі тих проблем, які стоять сьогодні перед молодою людиною, та шляхів їх вирішення, зокрема, в контексті формування її духовності й розвитку самосвідомості, стає нагальною метою і завданням сучасної науки як у філософсько-теоретичному, так і прикладному психологічному аспекті.

На думку Е. Фромма, виховання молодого покоління повинно здійснюватися наступним чином: спочатку необхідно навчити молоду людину не боятися самостійно думати; потім потрібно розвивати у неї критичне мислення; далі сприяти поширенню гуманістичних ідей; і, нарешті, духовно розвивати особистість.

Особливо важливими стали проблеми формування духовності та моралі в юнацькому віці, оскільки юнацтво – це нове покоління нашої держави, XXI століття та 3-тисячоліття. Тому не буде перебільшенням сказати, що психолого-педагогічний аспект роботи з молодими людьми щодо формування та розвитку їх духовної самосвідомості – це одна з найбільш відповідальних сфер сімейної, громадської та державної (передусім через систему освіти) діяльності.

Покоління сучасних молодих людей виросло на зламі століть і, навіть, тисячоліть, що обумовило його критично-суперечливий розвиток. Окрім того, ці загальносвітові тенденції у нашій країні були загострені процесом розвалу Радянського Союзу і створенням незалежної держави – Україна. Проте процес цей був болючим, як і народження всього нового, та супроводжувався економічним занепадом, політичним хаосом, яскраво вираженою криміналізацією суспільства, що, само по собі, створювалю негативні умови для формування ціннісно світоглядних орієнтацій дітей та підлітків, які сьогодні і складають нашу молодь. Таке покоління в соціально-психологічних науках називають "втраченим поколінням". До того ж, потрібно пам'ятати, що саме це покоління буде виховувати наступне – своїх майбутніх дітей.

На становлення духовної самосвідомості сучасної молодої людини, її систему моральних настанов і цінностей істотний вплив спричиняє релігія та церква. Впродовж 15 років незалежності відбулася певна реабілітація релігії у громадській думці, переосмислюється її роль та значення в духовному та суспільному житті народу. В цьому ракурсі, на наш погляд, дуже позитивним є досвід Івано-Франківської, Львівської, Тернопільської областей, де з 1992 року в загальноосвітніх навчальних закладах як вибірково-обов'язковий компонент базового навчального плану вивчається предмет "Християнська етика", яка закладає у свідомість та самосвідомість дітей відповідні моральні якості, усвідомлення ідентичності зі своїм народом, його історією та традиціями. Такі ж та подібні дисципліни ("Соціальні доктрини християнських церков", "Психологія релігії" та ін.) читаються у Європейському університеті, Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова. Нам видається необхідним ввести у ВНЗ обов'язковий узагальнений релігієзнавчий курс, оскільки молоді люди повинні орієнтуватися в такій актуальній проблематиці сьогодення. Це сприятиме профілактиці їх потрапляння в залежність від різних деструктивних культів. Тим більше – це стосується майбутніх педагогів, психологів, до яких можуть звертатися як діти, так і їх батьки стосовно консультації з даних питань.

На сьогодні й Рада Європи виступає за викладання основ релігійних знань в муніципальних школах, що розглядається як варіант боротьби проти релігійного фанатизму. Йдеться не про релігійну освіту, а про релігійну просвіту, тобто надання знань про основні релігійні течії світу. Знання основних релігійних догм та постулатів світових релігій дасть можливість не ображати релігійні почуття віруючих, до якої б конфесії вони не належали.

Разом з тим насторожує те, що Україну заполонив низькопробний езотеричний бум, що працює на використанні "низьких енергетик", тому офіційна церква і вважає це гріхом. Маса релігійних організацій породжує світоглядний хаос та розчарування молоді у традиційних формах релігії.

За даними Держкомрелігій на 2003 рік (пізніше дані не оприлюднювалися. Чому?), релігійна мережа України налічувала 28,567 релігійних організацій (у тому числі 27,480 релігійних громад) 54 віросповідних напрямків. Із загального числа релігійних громад 1082 діють без реєстрації, що вже само по собі повинно насторожити, чому це так. Що лежить в основі їх діяльності – це питання повинні були б поставити собі відповідні державні органи, щоб не повторилися такі ситуації як, наприклад, із "білим братством". Хоча сьогод-

нішні сектанти діють більш обережно й завуальовано, що несе ще більшу загрозу психічному здоров'ю їх членів і, передусім, молоді. Якщо нічого не робити, все закінчиться духовним нігелізмом чи зомбовано-пасивною залежністю від новоявлених "гуру та спасителів" роду людського, які чомусь для спасіння знищують душі й тіла інших, а не свої. Правда, їх душі знають, звідки вони і що роблять, воістину, "хто не народився зверху не успадкує царства небесного". Тому вони активно й займаються успадкуванням за життя царства земного, нічим, при цьому, не гребуючи і використовуючи все, від релігії до грошей, від улещування і завуальованого психологічного насильства до підкупу і насильства фізичного, аж до знищення "неугодних", якраз тих, хто не дає їм вільно "зомбувати нашу молодь, чим би то не було – чи примітивними еталонами масової культури чи "постмодерністськими", з претензією на оригінальність та "салонний смак", витворами так званого сучасного мистецтва, наприклад, скульптурні композиції з людських екскрементів і т. ін. Можна говорити й про форми фізичного впливу на тіло (мозок) людини – алкоголь, куріння, наркотики, які ведуть до занепаду особистості й Вищого людського Я або ж душі й людського (власне Божественного) духу – це вже як кому більше до вподоби чи зрозуміліше та легше для сприйняття. Це добре, що кумири сучасних підлітків і юнаків – спортсмени, співаки, актори беруть участь у соціальній рекламі, допомагають дитячим будинкам, облаштовують спортивні майданчики, проте вони одночасно рекламують, наприклад, пиво, яке в Україні не розглядається як алкогольний напій. Однак сьогодні лікарі-наркологи говорять про поширення пивного алкоголізму саме серед підлітків і молоді. Та це що, часто самі батьки, навіть із благополучних сімей, вважають нормальним, що їх діти 15–17 років вживають слабоалкогольні напої, і, в багатьох випадках, саме вони вперше дають підлітку спробувати алкоголь "на свята" вдома.

Серед інших на сьогодні можна назвати дві основні тенденції розвитку суспільства XXI ст., так званого, "інформаційного суспільства". Перша – науково-технічний процес не лише породив нові галузі у сфері масових комунікацій, а й спричинив перехід людства до інформаційного суспільства – нової якості цивілізації. Друга – перетворившись "на четверту владу", котра може визначати настрої великих груп людей, на один з основних чинників соціалізації, масмедіа стимулюють динаміку й спрямовують розвиток освіти і культури, здійснюючи, водночас, абсолютно протилежні впливи. Тому при реалізації Національної доктрини розвитку освіти потрібно враховувати згадану вище ситуацію, яка в Україні ще не набула належного філософського та психолого-педагогічного осмислення.

Наприкінці XX ст. з'явилися якісно нові засоби масової інформації – телекомунікаційні, у яких здійснюється зворотній зв'язок між суб'єктами й об'єктами інформаційного процесу. Медіа-технології використовують майже всі канали сприйняття людини. Завдяки цьому вони відіграють суттєву роль у кроскультурному обміні, впливають на становлення і розвиток свідомості й самосвідомості молодого покоління, беруть участь у процесах управління соціальною сферою. Популярність медіа-технологій визначається такими психологічними факторами, як система "емоційних перепадів", що дозволяє створювати та "розряджати" нервову напругу користувачів, через створення "масового продукту", розрахованого на різні вікові та соціальні категорії споживачів.

Зрозуміло, що медіа-продукти можуть бути і потужним джерелом знань, й серйозною перешкодою на шляху духовного та інтелектуального розвитку людини, особливо молоді. Так, занурюючись у віртуальний світ, більшість підлітків та юнаків часто не вдумуються, не осмислюють змісту того, що сприймається ними через аудіовізуальні впливи. Дослідниками даного явища був уведений спеціальний термін "інформаційна криза", тобто неможливість осмислити інформацію, відібрати з її потоку ту, що сприяла б духовному збагаченню та інтелектуальному розвитку.

Засилля низькопробної в естетичному плані та шкідливої в змістовому й моральному аспекті медіа-продукції, на жаль, сьогодні – об'єктивна реальність. Тому педагоги повинні виявляти посилену увагу до відбору матеріалу для використання аудіовізуальних засобів в навчально-виховному процесі школи, вузу, а інакше медіа-вплив носитиме стихійний, переважно шкідливий характер.

Одним словом, у сучасній суспільній культурі розгортається своєрідна боротьба двох реальностей – віртуальної й об'єктивної. В центрі цієї боротьби стоїть людина, її свідомість. Така боротьба містить у собі загрозу нівелювання людської особистості, втрату її своєрідності та індивідуальності на рівні реальних, а не віртуальних життєвих проявів. Зумовлюється це, насамперед, тим, що віртуальна реальність створює ілюзію єдності машини з користувачем, переміщення його у віртуальний світ, внаслідок чого людина починає сприймати віртуальні об'єкти як реальні. Тобто головною ознакою гіперреальності стає її здатність викликати у людини її сприйняття як справжньої реальності.

Пануюча у високотехнічному суспільстві логіка оперування віртуальними об'єктами в антропологічному вимірі призводить до виснаження емоційно-почуттєвих функцій і спрощення інтелектуальних

процесів людини. Неузгодженість віртуальних даних з перцептивною системою людини може призвести до дисонансу сприйняття, істотних дезорієнтацій і психоневрологічних захворювань.

Отже, враховуючи тенденції в розвитку технологічно нових інформаційних та медійних форм і способів впливу на особистість через створення особливого "інформаційного поля" для формування соціальних, політичних, морально-ціннісних та ін. спрямувань суспільного розвитку, можна говорити, що сьогодні у світі (в тому числі й Україні) відбувається процес становлення "нового типу особистості" – носія свідомості сформованої, переважно через світосприйняття образів, віртуальної реальності. Така ситуація в практичному аспекті вимагає не скільки дискусії – добре це чи погано, бо це вже є. Мова повинна йти про те, як оволодіти новими інформаційними технологіями без шкоди для духовного розвитку людини, через наповненням їх загальнолюдськими цінностями та змістом.

Проблемою XXI століття стає і залежність від комп'ютерних чи азартних (що на сьогодні практично одне і теж) ігор. Не комп'ютер сам по собі становить проблему, а спосіб взаємодії підлітків та молоді з ним. Інформаційне суспільство неможливе без поширення комп'ютеризації життя людини, головне в тому, що спеціалістами, зокрема й психологами, вкладається у зміст цього процесу. Адже зрозуміло, що при розробці комп'ютерних ігор поряд із програмістами працюють і консультанти-психологи, які дають рекомендації, як зробити програмну гру захоплюючою для її споживачів. Іншими словами, викликати у них бажання весь час входити у ситуацію певної віртуальної реальності, де молода людина відчуває себе "головною, всесильною, щасливою" чи ще щось, у цьому ж роді. Саме такі емоційні переживання та почуття і створюють бажання відходу від реальної дійсності, що не є такою сприятливою та безконфліктною для підлітка. І саме це часто провокує бездумні та жахливі вчинки підлітків – насильство, вбивства, пов'язані з нібито їх немотивованою агресією. Насправді, підліток відповідно до своїх психофізіологічних особливостей, не здатний швидко та усвідомлено переходити від однієї реальності до іншої і в критичній ситуації він обирає той поведінковий паттерн чи стереотипну реакцію, який у нього сформувався як спонтанна автоматична реакція у грі – "ворог" чи той, хто ним видається, хто заважає, створює проблеми, має бути знищеним. І тоді ти герой, ти набираєш бали, отримуєш приз, переходиш на вищий рівень гри, але це там, у тій іншій реальності. А у справжній – ти стаєш злочинцем та сідаєш за ґрати. В більшості випадків із підлітками про це ніхто не говорить, їм не по-

казують жахливих "картинок" реального життя "на зоні", не показують покалічених доль, навпаки, у тому ж "шансоні" оспівують "романтику" зеківського життя і нікому до цього немає діла. Якщо державі немає діла до кожної поламаної долі її громадянина, особливо юного недосвіченого, що й так перебуває під впливом різних спокус, а влада не має чи не хоче мати дієвих важелів впливу на те, що показують по телебаченню (фільми про вампірів чи сексуальних маньяків), говорять по радіо (до слова, найблагополучніша у нас сфера подачі інформації) чи висвітлюють у режимі відкритого доступу в мережі Інтернет (наприклад, дитяча порнографія, знята тут же в Україні), то це "хвора" держава. А хворе суспільство ростить морально нездорову молодь, з розмитими цінностями і світоглядом. І не потрібно потім казати, які жорстокі чи байдужі наші підлітки, вони є такими, якими їх хочуть бачити, а відповідно роблять дорослі "дяді і тьоті", що розглядають підлітків та юнаків лише як потенційних споживачів їх низькопробної продукції, пасивних і залежних виконавців їх грандіозних політичних чи фінансових планів. Та не все так буде гладко і однозначно як це вони собі спланували. Ми йдемо тим шляхом, який уже пройшли "так звані цивілізовані країни", і тепер вони пожинають плоди своєї цивілізації, а ми, на жаль, намагаємося повторити цей хибний шлях. Щоб це зрозуміти, не потрібно проводити глибокий аналіз, а достатньо лише проаналізувати останні події підлітково-юнацьких "бунтів" у Франції, бійок футбольних фанів у Англії, Італії, ксенофобсько-шовіністичних групових "випадів" у Росії, холоднокровних убивств однокласників та одногрупників у школах та вузах США. Спровокувати насильство легко, важко його приборкати. Не можна, кому б то не було, використовувати молодь у власних цілях, не передбачаючи наслідків, до яких це може привести. Молодь – це найбільш прогресивна частина суспільства, однак і найбільш радикально налаштована, в силу юнацького максималізму та відсутності різнобічного життєвого досвіду. Тому, яким шляхом вона сама й суспільство буде прогресувати – еволюційним, без крові й насильства, чи руйнівним, що завжди супроводжується різними формами насильства й, насправді, відходом на тривалий час від прогресу у бік реакції, залежить від мудрості й виваженості, тих поводирів, які кличуть за собою молодь. Для України – це ще залежить і від патріотизму цих керманичів та того, чи дійсно вони хочуть добра і процвітання для українського народу і нашої молодої держави.

Юнацький вік (за Е. Еріксоном), зокрема, шоста стадія психосексуального розвитку, пов'язана з таким показником, як взаємосто-

сунки між юнаками і дівчатами. Юнацькі мрії про кохання відображають, перш за все, потребу в емоційній теплоті, розумінні, душевній близькості. Поряд з цим часто не співпадають потреба в саморозкритті, людській близькості й підвищена чуттєвість, пов'язана з фізичним дозріванням. Тому взаємостосунки між юнаками і дівчатами супроводжуються рядом моральних проблем.

У зв'язку з різними особливостями сексуального дозрівання дівчат та юнаків можуть виникнути взаємні непорозуміння, даремні ілюзії, а згодом і розчарування. Кохання в юності повинне назавжди залишатися для людини найсвітлішим, найнедоторканішим. Саме в юнацькому віці кожному доводиться сформувати своє ставлення до сексуальної чуттєвості й кохання (егоїстичний чи альтруїстичний тип) – це є важливим компонентом юнацької самосвідомості (М. Й. Боришевський, В. В. Столін, П. Р. Чамата). Ці найбільш інтимні стосунки визначають важливі сторони розвитку особистості: моральне самовизначення і те, як буде любити доросла людина.

Тому суттєвою проблемою, що починає набувати загрозливого для виживання нації характеру, стають міжстатеві та внутрішньостатеві відносини молодих людей між собою. У нас практично ніким не досліджується проблема значного переважання жіночого населення над чоловічим. За статистикою перепису 2000 р. (пізніше не проводився), це відношення становить майже 1 до 3 на користь жінок, проте "користь" ця складає величезну морально-етичну проблему. Про що свідчать ці сухі цифри – про те, що кожні дві дівчини із трьох не зможуть створити сім'ю і народити дітей у шлюбі.

Дівчата і хлопці підліткового та юнацького віку вже, так чи інакше, зіткнулися з цією проблемою у своїх неповних чи зруйнованих сім'ях. Дівчата вже з підліткового віку (оскільки психофізіологічно дозрівають раніше) починають суперничати між собою за увагу хлопців. До крайніх проявів цієї проблеми, на фоні ряду інших (неблагополучна сім'я, бездоглядність у сім'ї та ін.), відноситься те, що вони влаштовують показові бійки у школі чи поза школою, інших навчальних закладах. До чого ті ж самі хлопці їх заохочують. Щоб бути цікавими хлопцям, дівчата готові вступити у ранні статеві стосунки, разом з ними випити, покурити. Лише одне це вже загрожує генофонду народу, оскільки у жінок швидше виникає залежність від шкідливих звичок, їм загрожує рання вагітність, інфікування венеричними захворюваннями, СНІДом, а хвора мати – це фізично і психічно хворі та соціально незахищені діти. Зрозуміло, що та ж небезпека загрозжує і хлопцям, проте в нашому патріархальному суспільстві основний тягар відповідальності за сім'ю, як це не пара-

доксально, лягає на жінку. А фізично, психічно, морально і соціально принижена жінка не здатна виховати всебічно розвинених та здорових дітей. Окрім того, чоловік, що не бореться за увагу жінки, перестає ставитися до неї як до жінки, більше того, як до рівноправної партнерки в сім'ї. Він або ж хоче бачити в ній лише пасивну, залежну виконавицю його волі, примх і забаганок, або ж турботливу "матусю" для себе, переносячи свій незрілий інфантильний тип стосунків із батьківської сім'ї у власну. Саме тому у нас так багато неблагополучних сімей із батьками і матерями п'яницями, наркоманами, неповних сімей, де дитину виховує один із батьків, переважно мати. У нас, до речі, існують цілі династії сімей, де є прабабуся, бабуся, мама, донька і немає у сім'ї хоч б одного чоловіка. Впору задуматися, чи не використати нам досвід мусульман, де чоловікові дозволено мати чотирьох дружини, проте такому чоловікові, який зможе забезпечити і дружин, і дітей та буде про них турбуватися. (Я вже чую голоси обурення як з однієї сторони, так і з іншої, тому не буду розвивати цю тему, проте вона не така вже й неприйнятна.) Саме тому у нас так багато кинутих напризволяще дітей, які, до речі, виявилися непотрібними ні своїм власним батькам, ні державі. Хоча, щоб бути точною, скажу, що в останні 2–3 роки намітилася позитивна тенденція в роботі державних служб сім'ї та молоді стосовно цієї проблеми. Намагання вибудувати роботу дитячих будинків сімейного типу та робота з усиновителями – це позитивні приклади того, що при бажанні з боку владних мужів та залученні громадських організацій будь-які проблеми можна вирішувати, хоча це й вирішення лише наслідків морально-етичного та духовного занепаду суспільства, що породжує такі проблеми, однак це вже тема для зовсім іншої розмови.

Ще з цього приводу хотілося б зазначити таке: зараз значна кількість сімей не можуть мати дітей, залишимо питання про те, чому це так, а поговоримо про інше. Чому ці люди воліють у штучний спосіб завагітніти чи використати суррогатну матір, замість того, а можливо, поряд з тим, щоб взяти на виховання дитину, яка вже є і потребує ласки та любові. Можливо, якби вони зробили такий вчинок, то Бог, як би це не звучало для когось неприйнятно, послав би їм власну дитину природнім шляхом. Мені здається, що до такої заохочуючої роботи з бездітними сім'ями мала б більш активно долучатися і церква. Бо я впевнена, що перш, ніж піти до лікарні, жінка не раз приходила до церкви, і коли б у проповідях священика вона чула про цей шлях спасіння і своєї душі, і душі всиновленої дитини, то люди більш активно і впевнено йшли б на всиновлення. Хоча

церква і відокремлена від держави та у справах моральних і духовних вони повинні діяти спільно.

Отже, вирішення проблем, які на сьогодні хвилюють людство, в багатьох аспектах пов'язано з молоддю. Від того, як буде жити і діяти сьогоднішня молодь і та, що прийде їй на зміну, залежать значною мірою шляхи і форми розвитку планети, людства, суспільства. Так, російський філософ В. В. Павловський зазначає: "… визнання важливої ролі молоді в сучасному світі обумовлює необхідність пошуку найбільш адекватних філософських і теоретичних концепцій молоді. … Виникає нагальна необхідність у формуванні інтегративної цілісної науки про молодь, яка визначається нами як ювентологія".

Автор пропонує проект такої науки. Що ж, важко з цим не погодитися. Проте ми знову "пасемо задніх" і лише підходимо до розуміння важливості того шляху, по якому вже років 5 як цілеспрямовано почала рухатися Росія в напрямку вирішення проблеми "роботи з молоддю на державному рівні". (І останній приклад досягнутих результатів в напрямку такої роботи – це підтримка значною кількістю молодих росіян пропрезидентського блоку "Єдина Росія".) При цьому наголосимо, реальної живої роботи, а не декларативної – декларацій вистачає і у нас. Так, із 133 зареєстрованих Міністерством юстиції України всеукраїнських молодіжних громадських організацій – лише, можливо, дві – молодіжну організацію "Пласт – Національна Скаутська Організація України" та Всеукраїнську молодіжну громадську організацію "Молодь проти злочинності і наркоманії" можна вважати власне громадськими і такими, що спрямовані на роботу з розвитку державницьких світоглядних аспектів молоді – перша та на роботу з проблемною молоддю – друга. Інші створені переважно під політичні партії, бізнесові структури, певні професійні організації.

У випадку успішної розробки та реалізації проекту інтегративної науки про молодь і в нашій країні можуть відкритися нові шляхи та напрями не лише дослідження феномену молоді як вікової групи, а й реалізація та вдосконалення практичної роботи з різновіковими категоріями молоді, що належать до різних соціальних груп українського населення. Ця робота повинна виражати поміркований, проте стабільноспрямований проукраїнський напрямок діяльності політичних і державницьких перетворень на шляху до закріплення незалежності України.

Основні напрями роботи повинні стосуватися, передусім, становлення та розвитку нової свідомості та самосвідомості молодих людей. Коли хочете, саме духовної самосвідомості, яка вміщує, з одного боку, такі аспекти, як етнічна, національна, громадянська,

моральна самосвідомість, а з іншого – фізична, когнітивна (інтелектуальна), професійна тощо. І саме на цій основі вибудовувати роботу з закріплення та розвитку позитивних змін у способі життя й діяльності самої молоді.

Для успішного вирішення проблеми духовного розвитку людини необхідне постійне поєднання психології (вікової й педагогічної, соціальної, практичної) із філософією, соціологією, культурологією, антропологією й багатьма іншими науковими дисциплінами. Саме в цьому ми вбачаємо переваги широкої й глибокої вищої гуманітарної освіти, яка завжди була притаманна класичним університетам, а не вузької спеціалізації. Саме гуманітарний цикл навчальних планів та програм формує те, що студенти визначають як духовні якості людини. Університетська освіта повинна обов'язково бути універсальною, ми б сказали універсально широкою і глибокою, що створить умови не лише для достатньо ґрунтовної професійної спеціалізації та ефективної, при потребі, професійної перекваліфікації (друга вища освіта чи зміна професійної діяльності), а й для загального духовного розвитку молоді [15].

Д. И. Фельдштейн

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ – СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОГО ВЗРОСЛЕНИЯ[22]

Детство... представляет собой особое состояние, сущностью которого является процесс взросления ребенка, вхождения его в социальный мир взрослых, что предусматривает приобретение свойств, качеств зрелого человека.

---

[22] Термин "социализация" употребляется нами в двояком понимании. Во-первых, социализация только как процесс освоения (присвоения) и реализации человеком социального (норм, отношений, различных проявлений духовности и пр.), которая противостоит, хотя одновременно и взаимосвязана с индивидуализацией, то есть в том плане, в каком он обычно используется в психологической литературе. Во-вторых, как реальное содержание взросления ребенка, реализуемое в двуедином процессе социализации – индивидуализации, где происходит формирование собственно социального как главного результата социального созревания, в котором и осуществляется становление значимого в своей индивидуальности субъекта активного творческого действия. Здесь социализация и индивидуализация уже не противостоят друг другу.

Специфика восхождения к взрослению определяется тем, что ребенок изначально как носитель социального (в силу принадлежности к человеческому роду) реализует постоянно (при наличии любых знаков – минусов или плюсов) возможности освоения социального как активно действующий субъект, врастающий в культуру, входящий в овладение всеобщими нормами отношений, объективно воспроизводящий, возрождающий уже в своем присвоении, функционировании в этом качестве (действующего субъекта) – социальное[23]. Уровень, характер, степень присвоения социального, естественно, определяются достижениями человечества и особенностями развития, функционирования конкретно-исторического общества, представителем которого является данный субъект, а также особенностями самого этого субъекта.

Процесс присвоения ребенком социальных норм, принципов жизнедеятельности – сложное явление. По своему содержанию этот процесс представляет собой единство и одновременно постоянно воспроизводимое противоречие двух сторон: социализации и индивидуализации. В этом качестве он предстоит как единый поток выхода, вхождения растущего человека в мир взрослых, в социальный мир, являясь необходимым моментом социогенеза.

Здесь социализация выступает как присвоение ребенком норм человеческого общежития, а индивидуализация – как постоянное открытие, утверждение (понимание, отделение) и формирование себя как субъекта. При этом ребенок преодолевает объективно возникающие на разных этапах онтогенеза преграды, естественные барьеры, обусловленные степенью развития психических, психофизиологических, потребностно-мотивационных и других компонентов его характеристики как индивида. Возможности освоения социального раскрываются в непрерывном изменении пространства его "социального сохранения", в сохранении расширения степени свободы в таком освоении, в углублении и усложнении сознательного в субъектной активности индивида, в характере погружения его в социальный мир.

Проблемы социализации – индивидуализации многие годы привлекают пристальное внимание психологов. Исследователи (Г. Тард, Т. Парсонс, Т. Шибутани, Э. Эриксон и др.), стоявшие у истоков теории социального развития, полагали, что социализация

[23] Когда мы говорим о социальном, то имеем в виду реальное состояние социального развития, проявляющееся в развитии общества в историческом прогрессе, включая все достижения его гуманизации, высокую духовность и пр.

представляет собой лишь аккумулирование индивидом социальных ролей, норм и ценностей того общества, к которому он принадлежит, путем подражания (Г. Тард), "вбирания" в себя общих ценностей в процессе общения со значимыми другими (Т. Парсонс), вхождения в социальную среду, приспособления к ней (Б. Д. Парыгин).

Однако в данном случае несколько сужается понимание социализации. Она не рассматривается как сложно-структурированный процесс, предусматривающий деятельностную сущность субъекта, характер, уровни, степень его индивидуализации, во-первых.

Во-вторых, социализация в данном варианте предстоит как сумма изолированных друг от друга явлений присвоения норм, ценностей общества, а не как постоянный, совершающийся во времени, процесс, в котором ребенок выступает действенным началом, своего рода субъектом деятельности присвоения. Причем субъектом, не просто реализующим сегодня присвоенное, а воспроизводящим его в будущем, в другом пространстве, высказывая при этом свое отношение, что и обеспечивает многоступенчатость процесса "индивидуального превращения" индивидом социального в свое индивидуальное. Это индивидуальное уже заключает общественную сущность индивида, а значит, характеристику его индивидуальности как носителя социального, уровень которого поэтому определяется степенью реализации в ней социального[24].

В этом плане под социальным развитием, в конкретизированном смысле разрабатываемой нами проблемы, мы понимаем постоянно воспроизводящийся результат социализации – индивидуализации, который характеризуется не только уровнем освоения растущим человеком всеобщего социального во всей сложности и широте его определения (включающего нормы конкретно-исторического общества и через них нормы человеческих связей, отношений, весь мир культуры, духовного производства), но и степенью социальной "самости" индивида.

В сущности, все личностное становление ребенка заключается в реализации в нем индивидуально-социального (индивидуального освоения социального и индивидуального отторжения и воспроиз-

[24] Необходимо отметить, что когда мы говорим о социальном развитии, то имеем в виду тенденцию и оптимальный вариант, выражающие закономерности социализации – индивидуализации. Естественно, что развитие проявляется по-разному в зависимости от особенностей индивида и средовых характеристик.

водства социального) как выражения общего социального, присвоение которого проявляется в определенном уровне самосознания, самоопределения.

Социальное в его проявлении в индивидуальном – это своего рода, условно говоря, сублимация[25] (как концентрация и превращенная форма) всеобщего социального в индивиде, то есть всего того, чего достигло человечество, – это система социально-психологических приобретений, которая характеризует их главного носителя – человека. И осуществление себя как личности состоит в том, что человек имеет возможность, испытывает необходимость реализации этой сублимированной сущности, пропуская ее через себя, выступая ее владельцем, вырабатывая собственную позицию – индивидуализируясь.

В этом плане в процессе социализации – индивидуализации (то есть процессе социального созревания) осуществляется осознание, освоение (присвоение) и реализация (с учетом индивидуальных особенностей – темперамента, характера, способностей и пр.) социальных норм, принципов, отношений, так и присвоение и реализация новой "самости" (нового уровня самосознания, самоопределения), что позволяет индивиду не только воспроизводить в своей деятельности присвоенное социальное, но и обеспечивает соответствующие возможности в этом производстве и формировании новой социальной позиции, а также возможности дальнейшего осуществления себя как действенного субъекта. Именно в таком двуедином воспроизводстве и происходит социальное взросление, проявляется степень социальной зрелости. <...>

Особенности процесса социально-психического развития детства и проблемы построения стратегии воспитания

Изложенная в данной работе концепция поэтапного социального развития, с одной стороны, "впитывает" все ранее добытые в психолого-педагогической науке данные; с другой, дает возможность увидеть новые аспекты и познания процесса личностного становления ребенка и организации системы его воспитания.

Данная концепция позволяет, во-первых, реально прослеживать непрерывность процесса взросления, социального созревания растущего человека на всей дистанции Детства.

---

[25] От латинского – возношу – переход в другое состояние: процесс приобретения и переключения энергии аффективных влечений на цели социальной деятельности и культурного творчества (см.: Советский Энциклопедический Словарь. – М., 1984. – С. 1278).

Во-вторых, эта концепция объясняет и позволяет рассматривать все психические, личностные новообразования различных возрастных периодов (известные, недостаточно изученные, пока еще не известные) в их интегрированной характеристике состояния социального взросления (наиболее выражение проявляющегося в собственно социальных приобретениях – самосознании, самоопределении, самореализации) ребенка (как главного содержания процесса развития и необходимого условия вступления его в гражданское общество), осознания, усвоения (присвоения), реализации им социального и утверждения себя в социальном.

В изложенной концепции взросление впервые рассматривается не только как последовательное накопление компонентов нового в физическом, психофизиологическом, психическом развитии ребенка (когда обучение, воспитание основаны на приспособлении – пусть и с опережением – к особенностям отдельных возрастов), расширение его возможностей, образование совокупности новых качеств, свойств, но, главное, как развитие единого сущностно-содержательного процесса "врастания" в социальное, где все элементы присваиваемой совокупности возрастных достижений образуют фактуру социального как определяющей характеристики человека.

В-третьих, данная концепция предполагает учет особенностей личностного развития детей в разных ситуациях, многообразной среде, но на основе раскрытия содержательно-смысловых значений конструктов, закономерностей и механизмов их социального созревания, что позволяет определять общую стратегию построения воспитательного процесса.

В-четвертых. Выдвижение в качестве основного положения концепции поэтапного формирования социального в социальном взрослении, обеспечивающего самоопределение личности в системе общественных отношений, делает возможным рассмотрение развития ребенка в процессе онтогенеза в более сложном социальном пространстве, чем конкретно задаваемое ему в ситуации его образования.

Ориентация на реальное развитие реального социального как содержательно смысловой характеристики процесса взросления позволяет и проследить этот процесс в его фактической направленности, и увидеть его перспективу. При этом меняется точка отсчета. Задачей становится не только накопление знаний, способов поведения, форм общения, но они видятся теперь в едином пространстве социального Развития, развития того, чему они "служат",

отражают, выражают, такое выделение единой линии социального в сложно-структурированном взрослении ребенка позволяет предполагать, что познанные нами возрастные новообразования являются лишь моментами, фиксирующими более широкое и более направленное в своей основной тенденции развитие. Поэтому сохраняется пространство целенаправленного поиска новых образований и актуализируется необходимость раскрытия всей совокупности отношений (существующих, ожидаемых, возможных в их сложно иерархической структуре) ребенка, возникающие под воздействием многих сил, факторов – наблюдаемых и не наблюдаемых нами под определенным углом видения их как явлений – проявлений главного формирующегося в растущем человеке свойства – социального.

В-пятых, предложенная концепция предполагает наличие устойчивых определенных уровней социального созревания ребенка, вбирающих в себя все особенности его развития, не только естественные возрастные (которые имеют, в контексте изучения социальной зрелости, свою, условно говоря, количественную характеристику), но и выраженные в соответствующей позиции отношений Я ребенка с обществом (условно-качественную характеристику), в наибольшей мере раскрывающую степень его социального взросления.

Выделяемые уровневые характеристики социального взросления не только соответствуют разным возрастным периодам Детства, фиксируя их особенности, но и определяют стадии, этапы, фазы собственно социального созревания.

В-шестых, содержанием и одновременно формой проявления социального взросления является социализация-индивидуализация растущего человека как двуединый процесс, неразрывно взаимосвязанный в своем функционировании, но имеющий разные сущностные нагрузки и результативные моменты этих двух составляющих, находящихся в сложных связях и своего рода противоречиях.

Если социализация предусматривает присвоение ребенком социального, вхождение в социальный мир в качестве его непосредственной части, то индивидуализация предполагает вычленение своего Я из социального, при новом состоянии формирующихся мотивов, широком выборе в отношениях, поведении и поэтому возможности реального проявления своей "самости", оптимально реализуемой в социально значимой деятельности (где Я только и может проявиться).

В-седьмых, процесс социализации-индивидуализации по-разному реализуется на разных ступенях Детства[26], представляющих собой каждый раз особые состояния, где осуществляется последовательно-попеременный прессинг то социализации, то индивидуализации, действия которых концентрируются в явлениях перехода (переходов-состояний, различных по характеру, емкости, дистанции, разных по скорости протекания, пространству, в котором происходит в одних случаях опережение, в других отставание от нормы и т. д.) к новой позиции взаимодействия социализации-индивидуализации. Последняя обеспечивает возможности новых, важных изменений в отношениях ребенка с обществом, определенного скачка.

В-восьмых, процесс социализации-индивидуализации имеет вполне определенные основания. Он базируется в своей активизации на взаимодействии двух сторон деятельности, связанных с освоением предметного мира и мира отношений между людьми. При этом происходит не просто чередование двух сторон (через определенные типы их) как объективно складывающейся, так и специально конструируемой деятельности, а наличествует сложный, противоречивый процесс постоянного формирования и разрешения противоречий развития растущего человека в двуедином потоке социализации-индивидуализации в предметно-практической деятельности и деятельности по освоению норм человеческих взаимоотношений.

В-девятых, в социальном развитии ребенка вычленяются не только разные уровни его социальной зрелости, но закономерно появляются и своего рода бифуркационные точки, активные переломные моменты, которые фиксируют особые качественные состояния, где позиция Я проявляется каждый раз в новой форме, на новой качественно-содержательной ступени.

Все вышеназванные положения не только раскрывают и характеризуют сложный – сплошной (преемственный) по содержанию и передаточный по форме процесс социального взросления ребенка, его особенности, закономерности, механизмы, но и формируют значительное пространство для поиска новых подходов, новых позиций, способных содействовать разработке стратегии воспитания.

---

[26] Возрастные ступени (стадии, периоды, этапы) вступают в социальном развитии только как фиксирующие определенное состояние, но характеризуются изменения социальной зрелости не просто по нарастающей, а и выделением внутренних "подвижек" в рамках каждой из них.

Так, уже возможность перспективного видения ребенка в его главных составляющих социального созревания, выступающих общими на всей дистанции Детства, позволяет более адекватно структурировать программы и планы организации воспитания, ориентируясь не только на возрастные особенности детей, но и учитывая непрерывность развития главной линии его взросления, саморазвития растущего человека, все взаимосвязанные новообразования которого работают на формирование его как существа социального.

Известно, что в системе современного общего образования (с 1-го по 11-й классы) основное внимание уделяется развитию лишь одной стороны деятельности – познавательной, интеллектуальной (через учебные занятия в урочных и внеурочных формах). Что же касается второй стороны деятельности – по освоению человеческих взаимоотношений, то она "присутствует" либо как добавка к обязательной учебой работе, либо в качестве эклектически организуемых мероприятий, либо в виде лозунгов, призывов. И хотя воспитание всегда было заботой общества, но воспитательный процесс никогда не был предметом такой же заботы школы, как процесс учебный. А в последние годы даже на государственном уровне было заявлено, что воспитание – это дело семьи. Более того, даже социализация в узком понимании (как развитие социальных отношений, свойств, качеств), к сожалению, слабо сопрягается с конкретными методами образования. В частности, в педагогической практике не рассматривается глубинный смысл предметного обучения, его роль в социализации ребенка, подготовке растущего человека как социально развитого существа.

Упускается из вида очевидный факт того, что только учебная деятельность не в состоянии обеспечить развертывание многоплановых отношений – основу развития индивидуализации растущего человека. Оптимальное осуществление социализации-индивидуализации предполагает формирование такой ситуации, в которой обеспечиваются широкие возможности для осуществления и той, и другой составляющей этого двуединого процесса, создающего пространство (без прессинга взрослых) развития разных уровней социального взросления, где для ребенка открываются условия сочетания социальных позиций "Я в обществе" и "Я и общество", при самостоятельном поиске оптимальных путей утверждения его "самости". Такая ситуация может быть достигнута лишь на основе продуманного развертывания всей жизнедеятельности ребенка, с учетом того, что только сочетание обеих сторон деятельности –

предметно-познавательной и по усвоению норм человеческих взаимоотношений – может обеспечить оптимальные возможности социального созревания.

И поскольку учебная деятельность наиболее активно воздействует на интеллектуальное развитие ребенка, его вхождение в мир общественных вещей, то функции по развитию отношений взаимодействия, в которых особенно активно развиваются другие компоненты социального созревания, должны выполняться в рамках воспитательной работы, программированной на уровне не ниже учебной.

В едином процессе социального созревания – социализации-индивидуализации особое значение приобретает та его составляющая, в которой в наибольшей степени формируются условия для раскрытия собственного Я – "Я и общество", активно осуществляется процесс индивидуализации.

Следует заметить, что в настоящее время отсутствует дифференцированный подход к пониманию индивидуализации. В психолого-педагогической литературе раскрывается лишь один аспект, связанный с отношением к ребенку как субъекту и объекту воспитательных воздействий. В ряде случаев он обозначает учет индивидуальных особенностей, в других – индивидуальный подход, в-третьих, проявление индивидуализма и, наконец, в-четвертых, понимается как развитие индивидуальности.

В рамках рассматриваемой концепции социального созревания, проявляющейся в социализации-индивидуализации, индивидуализации предстоит как оптимальное условие выделения и утверждения своего в системе общественных отношений, обеспечивающее широкие возможности приобретения социального (как внутренней необходимости, заложенной в самой человеческой сущности развивающегося в человеческом обществе растущего человека – сущности его жизнедеятельности), предполагающей обязательное соблюдение определенных принципов и условий. В частности, это требует развертывания такой учебно-воспитательной деятельности, которая обеспечивает целенаправленное осуществление процесса социального созревания в двух непременных позициях: социализации-индивидуализации, создающих ребенку возможности индивидуализироваться, развивая свою социальную сущность, самовыражаясь в обществе для общества.

Данное положение актуализирует значимость учета личностной позиции ребенка как реального субъекта в системе общества.

Мы, взрослые, всегда, с самого раннего детства, имеем дело с субъектностью растущего человека, активно выходящего на взаимоотношения со Взрослым Миром, осваивающего свое индивидуальное Я как социальное.

И в этом плане продуманное построение системы образования (обучения и воспитания), обеспечивающее чередование процессов социализации-индивидуализации, создает условия для развития индивидуализации растущего человека через его социализацию.

При этом требуется учет характера динамики социализации-индивидуализации на каждой возрастной ступени и на узловых моментах, что позволит снимать напряжение в периоды социального утверждения ребенком своего Я. Дело в том, что претензии его Я перекрывают все иные противоречия. Отсюда именно на четком знании узловых переходов, состояний ребенка на каждом из возрастных уровней можно и необходимо открывать перед ним новое социальное пространство.

Результаты теоретического анализа и эмпирических исследований убедительно показывают, что именно раскрытие характера действия процесса индивидуализации-социализации в современной учебно-воспитательной ситуации (включая все образовательные структуры, особенности учителей, программ, учебников и пр.), с одной стороны; с другой – установление путей, оснований структурирования социального роста растущих людей в результате осуществления образовательных конструктов, обеспечивает новый уровень, новые возможности личностного развития [7, с. 188–195].

А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых

ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ. КАРТА НАБЛЮДЕНИЙ Д. СТОТТА

В психологии были предприняты попытки выделения специфических школьных трудностей. Часто они обозначаются как школьная дезадаптация. С точки зрения одного из исследователей этой проблемы Д. Стотта, задача выделения типов "трудных" детей является малопродуктивной. Более эффективен, с его точки зрения, путь тщательной фиксации различных форм поведения, свидетельствующих о плохой приспособленности ребенка к школе.

Остановимся подробнее на методе Стотта. Адаптация этого метода для использования в Советском Союзе была проведена

психологами Ленинградского НИИ психоневрологии им. В. М. Бехтерева. В основе методики Стотта, направленной на выделение характера дезадаптации ребенка к школе, лежит фиксация форм дезадаптированного поведения по результатам длительного наблюдения за ребенком. Методика получила название "Карты наблюдений" (КН). Важно отметить, что психолог может как сам проводить такое наблюдение, так и использовать опыт наблюдения, знание ребенка педагогом. Опора на опыт учителей, воспитателей, классных руководителей – людей, в течение длительного времени постоянно общающихся с детьми, наблюдающих их в самых различных ситуациях, является в работе психолога чрезвычайно существенной. Обычно богатством этого опыта педагог пользуется интуитивно, и передача его другому (например, новому педагогу или школьному психологу) оказывается достаточно сложной задачей. Карта наблюдений Стотта облегчает такую возможность.

По мнению Стотта, наблюдателю необходимо предоставить готовые образцы, чтобы избежать произвольности в наблюдении и способе регистрации его результатов и получить такие материалы наблюдения, которые были бы достаточно однозначны, понятны и не содержали никаких готовых выводов. Поэтому при составлении КН были соблюдены следующие требования:

- выделение однозначных, относительно элементарных фрагментов поведения ребенка;
- группировка этих фрагментов в определенные синдромы, т. е. их классификация;
- определение взаимоотношений между этими фрагментами.

В соответствии с исходным замыслом эти фрагменты поведения не выбираются умозрительно, а берутся из жизни. КН включает 198 фрагментов фиксированных форм поведения, о наличии или отсутствии которых у ребенка должен судить наблюдатель, заполняющий карту. Эти фрагменты сгруппированы в 16 синдромов. Ниже приводится полный текст КН и регистрационный бланк.

В регистрационном бланке зачеркиваются те цифры, которые соответствуют формам поведения (фрагментам), наиболее характерным для данного ребенка. Центральная вертикальная черта отделяет более тяжелые нарушения (справа) от менее тяжелых (слева). В бланке номера симптомов не всегда идут по порядку, их расположение зависит от значимости того или иного симптома (фрагмента поведения) для квалификации синдрома. Например, в синдроме Д симптомы 9 и 10 стоят слева, а симптом 8 – справа от вертикальной черты. Это означает, что симптом 8 говорит о более

серьезном нарушении в отношении синдрома Д. При подсчете симптом, находящийся слева от вертикальной черты, оценивается одним баллом, справа – двумя. Подсчитываются сумма баллов по каждому синдрому и общий "коэффициент дезадаптированности" по сумме баллов по всем синдромам.

Большое число зачеркнутых фрагментов поведения у ребенка (по сравнению с другими детьми) дает возможность сделать вывод о серьезных нарушениях в развитии его личности и поведения, а также определить те синдромы, которые в первую очередь выделяют эти нарушения.

В начале описания каждого из симптомокомплексов дается их аббревиатурное обозначение (НД, Д, У и т. д.) и краткий ключ, который в ходе практического использования целесообразно не включать в текст методики, а иметь отдельно, применяя только в процессе обработки.

Карта наблюдений

I. НД – недоверие к новым людям, вещам, ситуациям.

Это ведет к тому, что любой успех стоит ребенку огромных усилий. От 1 до 11 – менее явные симптомы; от 12 до 17 – симптомы явного нарушения.

1. Разговаривает с учителем только тогда, когда находится с ним наедине.

2. Плачет, когда ему делают замечания.

3. Никогда не предлагает никому никакой помощи, но охотно оказывает ее, если его об этом попросят.

4. Ребенок "подчиненный" (соглашается на невыигрышные роли, например во время игры бегает за мячом, в то время как другие спокойно на это смотрят).

5. Слишком тревожен, чтобы быть непослушным.

6. Лжет из боязни.

7. Любит, если к нему проявляют симпатию, но не просит о ней.

8. Никогда не приносит учителю цветов или других подарков, хотя его товарищи часто это делают.

9. Никогда не приносит и не показывает учителю найденных им вещей или каких-нибудь моделей, хотя его товарищи часто это делают.

10. Имеет только одного хорошего друга и, как правило, игнорирует остальных мальчиков и девочек в классе.

11. Здоровается с учителем только тогда, когда тот обратит на него внимание. Хочет быть замеченным.

12. Не подходит к учителю по собственной инициативе.

13. Слишком застенчив, чтобы попросить о чем-то (например, о помощи).

14. Легко становится нервным, плачет, краснеет, если ему задают вопрос.

15. Легко устраняется от активного участия в игре.

16. Говорит невыразительно, бормочет, особенно тогда, когда с ним здороваются.

II. Д – депрессия. В более легкой форме (симптомы 1–6) время от времени наблюдаются разного рода перепады активности, смена настроения. Наличие симптомов 7 и 8 свидетельствует о склонности к раздражению и физиологическом истощении. Симптомы 9–20 отражают более острые формы депрессии. Пунктам синдрома Д обычно сопутствуют выраженные синдромы ВВ и ТВ (см. IV и V), особенно в крайних формах депрессии. По всей вероятности, они действительно репрезентируют элементы депрессивного истощения.

1. Во время ответа на уроке иногда старателен, иногда ни о чем не заботится.

2. В зависимости от самочувствия либо просит о помощи в выполнении школьных заданий, либо нет.

3. Ведет себя очень по-разному. Старательность в учебной работе меняется почти ежедневно.

4. В играх иногда активен, иногда апатичен.

5. В свободное время иногда проявляет полное отсутствие интереса к чему бы то ни было.

6. Выполняя ручную работу, иногда очень старателен, иногда нет.

7. Нетерпелив, теряет интерес к работе по мере ее выполнения.

8. Рассерженный, "впадает в бешенство".

9. Может работать в одиночестве, но быстро устает.

10. Для ручной работы не хватает физических сил.

11. Вял, безынициативен (в классе).

12. Апатичен, пассивен, невнимателен.

13. Часто наблюдаются внезапные и резкие спады энергии.

14. Движения замедленны.

15. Слишком апатичен, чтобы из-за чего-нибудь расстраиваться (и, следовательно, ни к кому не обращается за помощью).

16. Взгляд "тупой" и равнодушный.

17. Всегда ленив и апатичен в играх.

18. Часто мечтает наяву.

19. Говорит невыразительно, бормочет.

20. Вызывает жалость (угнетенный, несчастный), редко смеется.

III. У – уход в себя. Избегание контактов с людьми, самоустранение. Защитная установка по отношению к любым контактам с людьми, неприятие проявляемого к нему чувства любви.

1. Абсолютно никогда ни с кем не здоровается.

2. Не реагирует на приветствия.

3. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим людям.

4. Избегает разговоров ("замкнут в себе").

5. Мечтает и занимается чем-то иным вместо школьных занятий (живет в другом мире).

6. Совершенно не проявляет интереса к ручной работе.

7. Не проявляет интереса к коллективным играм.

8. Избегает других людей.

9. Держится вдали от взрослых даже тогда, когда чем-то задет или в чем-то подозревается.

10. Совершенно изолируется от других детей (к нему невозможно приблизиться).

11. Производит такое впечатление, как будто совершенно не замечает других людей.

12. В разговоре беспокоен, сбивается с темы разговора.

13. Ведет себя подобно "настороженному животному".

IV. ТВ – тревожность по отношению к взрослым. Беспокойство и неуверенность в том, интересуются ли им взрослые, любят ли его. Симптомы 1–6 – ребенок старается убедиться, "принимают" ли и любят ли его взрослые. Симптомы 7–10 – обращает на себя внимание и преувеличенно добивается любви взрослого. Симптомы 11–16 – проявляет большое беспокойство о том, "принимают" ли его взрослые.

1. Очень охотно выполняет свои обязанности.

2. Проявляет чрезмерное желание здороваться с учителем.

3. Слишком разговорчив (докучает своей болтовней).

4. Очень охотно приносит цветы и другие подарки учителю.

5. Очень часто приносит и показывает учителю найденные им предметы, рисунки, модели и т. п.

6. Чрезмерно дружелюбен по отношению к учителю.

7. Преувеличенно много рассказывает учителю о своих занятиях в семье.

8. "Подлизывается", старается понравиться учителю.

9. Всегда находит предлог занять учителя своей особой.

10. Постоянно нуждается в помощи и контроле со стороны учителя.

11. Добивается симпатии учителя. Приходит к нему с различными мелкими делами и жалобами на товарищей.

12. Пытается "монополизировать" учителя (занимать его исключительно собственной особой).

13. Рассказывает фантастические, вымышленные истории.

14. Пытается заинтересовать взрослых своей особой, но не прилагает со своей стороны никаких стараний в этом направлении.

15. Чрезмерно озабочен тем, чтобы заинтересовать собой взрослых и приобрести их симпатии.

16. Полностью "устраняется", если его усилия не увенчиваются успехом.

V. ВВ – враждебность по отношению к взрослым. Симптомы 1–4 – ребенок проявляет различные формы неприятия взрослых, которые могут быть началом враждебности или депрессии. Симптомы 5–9 – относится ко взрослым то враждебно, то старается добиться их хорошего отношения. Симптомы 10–17 – открытая враждебность, проявляющаяся в асоциальном поведении. Симптомы 18–24 – полная, неуправляемая, привычная враждебность.

1. Переменчив в настроениях.

2. Исключительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в "хорошем" настроении.

3. Проявляет упорство и настойчивость в ручной работе.

4. Часто бывает в плохом настроении.

5. При соответствующем настроении предлагает свою помощь или услуги.

6. Когда о чем-то просит учителя, то бывает иногда очень сердечным, иногда – равнодушным.

7. Иногда стремится, а иногда избегает здороваться с учителем.

8. В ответ на приветствие может выражать злость или подозрительность.

9. Временами дружелюбен, временами в плохом настроении.

10. Очень переменчив в поведении. Иногда кажется, что он умышленно плохо выполняет работу.

11. Портит общественную и личную собственность (в домах, садах, общественном транспорте).

12. Вульгарный язык, рассказы, стихи, рисунки.

13. Неприятен, в особенности когда защищается от предъявляемых ему обвинений.

14. "Бормочет под нос", если чем-то недоволен.

15. Негативно относится к замечаниям.

16. Временами лжет без какого-либо повода и без затруднений.

17. Раз или два был замечен в воровстве денег, сладостей, ценных предметов.

18. Всегда на что-то претендует и считает, что несправедливо.

19. "Дикий" взгляд. Смотрит "исподлобья".

20. Очень непослушен, не соблюдает дисциплину.

21. Агрессивен (кричит, угрожает, употребляет силу).

22. Охотнее всего дружит с так называемыми "подозрительными типами".

23. Часто ворует деньги, сладости, ценные предметы.

24. Ведет себя непристойно.

VI. ТД – тревога по отношению к детям. Тревога ребенка за принятие себя другими детьми. Временами она принимает форму открытой враждебности. Все симптомы одинаково важны.

1. "Играет героя", особенно когда ему делают замечания.

2. Не может удержаться, чтобы не "играть" перед окружающими.

3. Склонен "прикидываться дурачком".

4. Слишком смел (рискует без надобности).

5. Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством. Навязывается другим; им легко управлять.

6. Любит быть в центре внимания.

7. Играет исключительно (или почти исключительно) с детьми старше себя.

8. Старается занять ответственный пост, но опасается, что не справится с ним.

9. Хвастает перед другими детьми.

10. Паясничает (строит из себя шута).

11. Шумно ведет себя, когда учителя нет в классе.

12. Одевается вызывающе (брюки, прическа – мальчики; преувеличенность в одежде, косметика – девочки).

13. Со страстью портит общественное имущество.

14. Дурацкие выходки в группе сверстников.

15. Подражает хулиганским проделкам других.

VII. А – недостаток социальной нормативности (асоциальность). Неуверенность в одобрении взрослых, которая выражается в различных формах негативизма. Симптомы 1–5 – отсутствие стараний понравиться взрослым. Безразличие и отсутствие заинтересованности в хороших отношениях с ними. Симптомы 5–9 у более

старших детей могут указывать на определенную степень независимости. Симптомы 10–15 – отсутствие моральной щепетильности в мелочах. 16 – считает, что взрослые недружелюбны, вмешиваются, не имея на это права.

1. Не заинтересован в учебе.

2. Работает в школе только тогда, когда над ним "стоят" или когда его заставляют работать.

3. Работает вне школы только тогда, когда его контролируют или заставляют работать.

4. Не застенчив, но проявляет безразличие при ответе на вопросы учителя.

5. Не застенчив, но никогда не просит о помощи.

6. Никогда добровольно не берется ни за какую работу.

7. Не заинтересован в одобрении или в неодобрении взрослых.

8. Сводит к минимуму контакты с учителем, но нормально общается с другими людьми.

9. Избегает учителя, но разговаривает с другими людьми.

10. Списывает домашние задания.

11. Берет чужие книги без разрешения.

12. Эгоистичен, любит интриги, портит другим детям игры.

13. В играх с другими детьми проявляет хитрость и непорядочность.

14. "Нечестный игрок" (играет только для личной выгоды, обманывает в играх).

15. Не может смотреть прямо в глаза другому.

16. Скрытен и недоверчив.

VIII. ВД – враждебность к детям (от ревнивого соперничества до открытой враждебности).

1. Мешает другим детям в играх, подсмеивается над ними, любит их пугать.

2. Временами очень недоброжелателен по отношению к тем детям, которые не принадлежат к тесному кругу его общения.

3. Надоедает другим детям, пристает к ним.

4. Ссорится, обижает других детей.

5. Пытается своими замечаниями создать определенные трудности у других детей.

6. Прячет или уничтожает предметы, принадлежащие другим детям.

7. Находится по преимуществу в плохих отношениях с другими детьми.

8. Пристает к более слабым детям.

9. Другие дети его не любят или даже не терпят.

10. Дерется несоответствующим образом (кусается, царапается и пр.).

IX. Н – неугомонность. Неугомонность, нетерпеливость, неспособность к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления. Склонность к кратковременным и легким усилиям. Избегание долговременных усилий.

1. Очень неряшлив.

2. Отказывается от контактов с другими детьми таким образом, что это для них очень неприятно.

3. Легко примиряется с неудачами в ручном труде.

4. В играх совершенно не владеет собой.

5. Непунктуален, нестарателен. Часто забывает или теряет карандаши, книги, другие предметы.

6. Неровный, безответственный в ручном труде.

7. Нестарателен в школьных занятиях.

8. Слишком беспокоен, чтобы работать в одиночку.

9. В классе не может быть внимателен или длительно на чем-либо сосредоточиться.

10. Не знает, что с собой поделать. Ни на чем не может остановиться хотя бы на относительно длительный срок.

11. Слишком беспокоен, чтобы запомнить замечания или указания взрослых.

X. ЭН – эмоциональное напряжение. Симптомы 1–5 свидетельствуют об эмоциональной незрелости. 6–7 – о серьезных страхах. 8–10 – о прогулках и непунктуальности.

1. Играет игрушками, слишком детскими для его возраста.

2. Любит игры, но быстро теряет интерес к ним.

3. Слишком инфантилен в речи.

4. Слишком незрел, чтобы прислушиваться и следовать указаниям.

5. Играет исключительно (преимущественно) с более младшими детьми.

6. Слишком тревожен, чтобы решиться на что-либо.

7. Другие дети пристают к нему (он является "козлом отпущения").

8. Его часто подозревают в том, что он прогуливает уроки, хотя на самом деле он пытался это сделать раз или два.

9. Часто опаздывает.

10. Уходит с отдельных уроков.

11. Неорганизован, разболтан, несобран.

12. Ведет себя в группе (классе) как посторонний, отверженный.

XI. НС – невротические симптомы. Острота их может зависеть от возраста ребенка; они также могут быть последствиями существовавшего прежде нарушения.

1. Заикается, запинается. "Трудно вытянуть из него слово".
2. Говорит беспорядочно.
3. Часто моргает.
4. Бесцельно двигает руками. Разнообразные тики.
5. Грызет ногти.
6. Ходит, подпрыгивая.
7. Сосет палец (старше 10 лет).

XII. С – неблагоприятные условия среды.

1. Часто отсутствует в школе.
2. Не бывает в школе по нескольку дней.
3. Родители сознательно лгут, оправдывая отсутствие ребенка в школе.
4. Вынужден оставаться дома, чтобы помогать родителям.
5. Неряшлив, "грязнуля".
6. Выглядит так, как будто очень плохо питается.
7. Значительно некрасивее других детей.

XIII. СР – сексуальное развитие.

1. Очень раннее развитие, чувствительность к противоположному полу.
2. Задержки полового развития.
3. Проявляет извращенные наклонности.

XIV. УО – умственная отсталость.

1. Сильно отстает в учебе.
2. "Туп" для своего возраста.
3. Совершенно не умеет читать.
4. Огромные недостатки в знании элементарной математики.
5. Совершенно не понимает математики.
6. Другие дети относятся к нему как к дурачку.
7. Попросту глуп.

XV. Б – болезни и органические нарушения.

1. Неправильное дыхание.
2. Частые простуды.
3. Частые кровотечения из носа.
4. Дышит через рот.
5. Склонность к ушным заболеваниям.
6. Склонность к кожным заболеваниям.

7. Жалуется на частые боли в желудке и тошноту.
8. Частые головные боли.
9. Склонность чрезмерно бледнеть или краснеть.
10. Болезненные, покрасневшие веки.
11. Очень холодные руки.
12. Косоглазие.
13. Плохая координация движений.
14. Неестественные позы тела.

XVI. Ф – физические дефекты.

1. Плохое зрение.
2. Слабый слух.
3. Слишком маленький рост.
4. Чрезмерная полнота.
5. Другие ненормальные особенности телосложения.

На регистрационном бланке подчеркиваются те фрагменты поведения, которые характерны для данного ребенка. Заполняется КН педагогом или воспитателем, вообще человеком, хорошо знающим ребенка. Однако интерпретация данных и постановка диагноза школьной дезадаптации требуют специальной психологической подготовки, поэтому должны осуществляться самим школьным психологом.

Следует отметить, что субъективное представление педагога о ребенке может не совпадать с диагнозом, который ставит психолог на основе заполненной этим педагогом КН. Опыт применения КН показывает, что обычно представление педагога и диагноз психолога не противоречат друг другу, но использование КН позволяет снять излишний субъективизм, оценочность педагогической характеристики и дает более детальную, объективную картину особенностей развития личности и поведения.

Структура заполненной КН может быть различной. Во-первых, может быть подчеркнуто большое число фрагментов поведения, относящихся лишь к нескольким синдромам. Во-вторых, большое число подчеркнутых фрагментов может быть и при отсутствии какого-либо доминирующего синдрома. В-третьих, можно встретить относительно небольшое количество подчеркнутых фрагментов, но таких, которые свидетельствуют о тяжелых нарушениях поведения. Наконец, в-четвертых, наблюдаются изолированные подчеркнутые фрагменты. Анализ структуры КН, доминирующих синдромов (в случае их наличия), особенностей подчеркнутых фрагментов поведения позволяет понять природу и проявления дезадаптации школьника и наметить пути коррекции.

Особого внимания заслуживает вопрос о возможности измерения степени дезадаптации. По мнению Стотта, использование какого-либо "коэффициента дезадаптации", получаемого в результате суммирования отдельных фрагментов поведения, может быть весьма ограниченным прежде всего потому, что эти фрагменты неоднородны. Вместе с тем и сам Стотт, и другие исследователи применяли этот коэффициент для определенных целей.

Приведем некоторые данные об использовании КН, содержащиеся в исследовании В. А. Мурзенко, поскольку они, отражая некоторые особенности отечественной выборки (исследование проводилось в V–VIII классах средних школ Ленинграда), могут служить для практического психолога ориентировочными критериями.

По данным В. А. Мурзенко, "коэффициент дезадаптации" основной части выборки составляет от 6 до 25 баллов; у 20,8 % выборки "коэффициент дезадаптации" превышает 25 баллов, что свидетельствует, по мнению автора, о значительной серьезности нарушения механизмов личностной адаптации – такие дети стоят уже на грани клинических нарушений и нуждаются в специальной помощи, вплоть до вмешательства психоневролога. В отношении 5,5 % учащихся можно скорее говорить о ситуативных реакциях, чем об устойчивых личностных обусловленностях.

Анализ структур заполненных КН показал, что типичной является структура, при которой выделяется доминирующий синдром, иногда – группа синдромов. Выделены следующие частоты распределения доминирующих синдромов: V. "Враждебность по отношению к взрослому" – 34,4 %; VII. "Недостаток социальной нормативности" – 22,2 %; III. "Уход в себя" – 12,5 %; II. "Депрессия" – 11,1 %; VIII. "Конфликтность в отношениях со сверстниками" – 11,1 %; I. "Недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям" – 8,3 %.

Опыт использования КН в работе отечественных и зарубежных психологов позволяет рекомендовать ее в качестве важного инструмента для диагностики трудностей адаптации ребенка в школе. Очевидное достоинство метода состоит в том, что соответствующая информация о ребенке может быть получена как от учителя, имеющего возможность в течение длительного времени наблюдать за поведением ученика в самых различных ситуациях (для определенных целей может быть полезно сравнение КН, заполненных на одного ребенка разными педагогами), так и от школьного психолога в том случае, если он имел возможность достаточно долго наблюдать за ребенком. Особый интерес представляет совместная работа педагога и школьного психолога по заполнению

КН. Такая совместная работа позволяет найти им общий язык как при постановке "диагноза", так и при составлении коррекционных, развивающих программ.

Неоднократное заполнение КН, фиксирующее разные этапы работы с тем или иным учеником (или с группой учащихся), может дать объективные показатели эффективности проводимой воспитательной или психокоррекционной работы.

Как известно, проблема определения эффективности деятельности школьной психологической службы в настоящее время стоит довольно остро, и одной из причин этого является как раз отсутствие необходимых объективных способов определения наличия или отсутствия позитивных сдвигов в поведении и особенностях личности детей в ходе работы с ними.

Безусловно, самым важным является то, на что непосредственно направлена КН, а именно тонкая диагностика тех психических нарушений, которые характерны для того или иного конкретного ребенка. Это позволяет оценить КН как важный инструмент для реализации индивидуального подхода к учащимся.

Чрезвычайно важным аспектом применения КН является ее "обучающий эффект", так как программированное наблюдение, которое можно проводить, опираясь в качестве ориентиров на систему выделенных в КН симптомов или фрагментов поведения, тренирует эту способность у самого наблюдателя, что может быть полезно как для школьного психолога, так и для педагога, воспитателя. Вместе с тем отметим еще раз, что содержательная интерпретация материалов, получаемых с помощью КН, может проводиться только специалистом-психологом. Это объясняется тем, что психологическая интерпретация полученных результатов с необходимостью включает рассмотрение их в целостном контексте психологических представлений о строении личности и закономерностях ее возрастного развития.

Другие методы изучения дезадаптации. Использование для определения степени и характера трудновоспитуемости набора симптомов, отражающих отдельные формы поведения, встречается и в работах других авторов. Так, в работе Шюрера и Смекала приводятся следующие "симптомы диффисильности", сформулированные в виде вопросов для исследования.

1. Как заботится о своей внешности?

2. Как соблюдает порядок в своих вещах (складывание одежды и т. д.)?

3. Выполняет свои обязанности без напоминания?

4. Прекословит, сопротивляется, угрожает? Кому?
5. Что бывает причиной строптивости?
6. Раздражает братьев и сестер или других детей? Как?
7. Бывают частые конфликты – ссоры или драки? С кем?
8. Ревнует к кому-нибудь? Как?
9. Завидует кому-нибудь? Берет чужие игрушки и т. п.?
10. Командует кем-нибудь? Стремится главенствовать?
11. Отказывается кому-нибудь повиноваться?
12. Выдумывает о себе неправдивые истории?
13. Отрицает свои проступки?
14. Лжет? Когда и как?
15. Старается кого-нибудь обмануть? Кого и как?
16. Портит чрезмерно свои вещи – игрушки, одежду?
17. Портит чужие вещи?
18. Совершает кражи – чего?
19. Как использует украденные предметы?
20. Бродяжничает? При каких обстоятельствах?
21. Прогуливает (не ходит в школу)? При каких обстоятельствах?
22. Обращает на себя как-либо внимание?
23. Есть у него какие-нибудь сексуальные плохие привычки или проступки?
24. Уклоняется от трудных заданий – при каких обстоятельствах?
25. Легко отступает после неудачи?
26. Часто, сваливая вину, ссылается на что-нибудь?
27. Жалуется или обвиняет других в собственной неудаче?
28. Есть у него чувство долга?
29. Умеет развивать усилия и стойко их проводить?
30. Имеются у него какие-нибудь другие дефекты поведения?

Шюрер и Смекал не приводят какого-либо формализованного алгоритма работы по приведенным выше вопросам. Вместе с тем, учитывая общий подход к изучению трудных детей, реализуемый данными авторами, его близость к подробно изложенному выше подходу Стотта, можно рекомендовать формы работы с выделенными симптомами диффисильности, аналогичные тем, которые выше были изложены при анализе КН. Различия состоят, во-первых, в том, что в данном случае отдельные симптомы не объединяются в симптомокомплексы (синдромы), и, во-вторых, в том, что они характеризуют сравнительно узкую категорию "трудных" детей", а именно тех, которые вызывают затруднения у учителей и

воспитателей своей недисциплинированностью, которые не соблюдают социальных норм, плохо социализированы.

Оценка поведения ребенка наблюдателем – не единственный метод изучения трудных детей. Активно применяются в этой области и методы, основанные на самооценке. Одним из таких методов является достаточно хорошо известный опросник Белла, направленный на выявление степени неприспособленности детей в разных областях жизни (в семье, в школе, в отношении к обществу и к самому себе и др.). Опросник Белла может использоваться в работе с детьми всех школьных возрастов. Он состоит из 200 вопросов, на которые ребенок должен ответить, подчеркивая на специальном бланке ответы "да" или "нет". Насколько можно судить по известным нам источникам, опросник Белла в отечественной психологии не применялся. Однако во Всесоюзном центре переводов имеется подробное руководство по его применению.

Мы описали некоторые подходы к выделению разных категорий трудных детей и подростков. Школьный психолог может выбрать то или иное направление работы, разработать собственные методы выделения "трудных" детей в зависимости от тех конкретных задач, которые он перед собой ставит. Часто бывает полезно использование разных подходов [14].

РОЗДІЛ ІІІ. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСІВ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

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 ответственную 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 ситуационной 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 отношение, 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 поддерживает, 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 распо-

ложения 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 решающими 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 соответствующими 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 ка-

честве 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 представления 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 гибка, 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 обрат-

ную 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 возмож-

ностях 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 дру-

гого 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 образом, 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 учи-

теля 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 межличност-

ных 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 учи-

теля 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 само-

актуализацию, 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 открывается 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 психо-

логической 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 про-

фессиональной 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 – пози-

тивное 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 контролем 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 (свойственную 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 потребность 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 свобод-

ным 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 обра-

зования 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 ста-

вит 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 способ-

ности 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 полюсами, 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 об-

ратной 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 учащихся 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 по-

токи 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 вхо-

дят 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 соот-

ношение 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 тре-

вожности, 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 не-

устойчивые 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 пы-

тались 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 "интеллектуальная 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 школь-

никами 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 какому-то 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 боронованию, 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 бороновании 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 моментом, 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 слу-

шать 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 про-

фессиональной 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 предъ-

являемым 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 школьников 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 наибо-

лее 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 ра-

боте 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 дидактические 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 пе-

речень 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, лабораторных 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 традиционной 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 воспитатель-

ным 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 отде-

лить, 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 воз-

действие 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 вмеши-

вается 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: выяснить 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 "формиро-

вание 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 – мате-

риальное 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 со-

ставить 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 яв-

ляется 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 разумность 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 усвое-

нием 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 прослеживания 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 меняются 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 дейст-

вительности 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 посте-

пенно 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 рас-

смотрении 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 сравнитель-

но 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 таковой. 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: де-

вочки 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 комбина-

торике, 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 про-

цесса 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 необходимым 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".

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:

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].

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 со-

учениками-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). Основной 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, по-видимому, 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 внимание 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 психологии 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 исследова-

телей, "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; несостоятельным 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 пред-

метом 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 педагоги-

ческом "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 исследованиях 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, яв-

ляются, 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 проблема 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 тру-

дностей, 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 огром-

ной 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 сто-

роны, 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 воспроизве-

дению 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 пси-

хологической 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 которой 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, которое 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 характеристике 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. Характерным 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 нас-

лідками 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).

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.

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 профессиональные 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 мотива-

ционной 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 эксперименталь-

ных 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 окружающими, 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 психофи-

зиологическими 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 конф-

ликт, 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 по-

иск 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 об-

разом, 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* пред-

лагается 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 ме-

сто 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 существо-

вание 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 "тра-

диционной" 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 результа-

том 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 инструментальные 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 ᴴе 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 маленькими 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 вер-

хушки 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 *A,* вторую башню *C,* а перемещаемую башню B, то ребенок рассуждает так: B = C и B = A, поэтому *A = C.*

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 запаздыва-

ние 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.

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 взаимо-

отношений 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 кон-

фликт 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 учительницы 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 данно-

м 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 маль-

чиков. 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, милосерди-

е, 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 обоб-

щения: 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 которы-

ми 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 се-

риях 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

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 дет-

ской 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 форми-

рования 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 изменения, 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 первое 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 опор-

ные 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 ориентировочной 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 способ-

а 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 факте, 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 свое-

го 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 учите-

лем 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 – интеллектуальный. 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. (44). Авторы отмечают, что основная цель школьной психологиче-

ской 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 рекомендовать 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 ха-

рактера (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 значительный 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. Лий-метс 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 планов, 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, исследо-

вание 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 само-

стоятельной 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, выпадающее. 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 кото-

рой 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 гипертрофирована 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 [15].

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Акимова М. К. Неуспевающие дети / М. К. Акимова, В. Т. Козлова // Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1991. – С. 189–196.
2. Акимова М. К. Педагогически запущенные дети / М. К. Акимова, В. Т. Козлова // Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1991. – С. 183–189.
3. Акимова М. К. Природные особенности ребенка и трудности учения / М. К. Акимова, В. Т. Козлова // Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1991. – С. 203–208.
4. Балл Г. Сучасний гуманізм і освіта / Г. Балл // Психолог. – 2002. – № 40 (40), жовтень – С. 3–5.
5. Безруких М. М. Леворукий ребенок / М. М. Безруких, С. П. Ефимова // Знаете ли вы своего ученика? – М. : Просвещение, 1991. – С. 133–144.
6. Бернс Р. Ожидания учителя / Р. Бернс // Развитие Я-концепции и воспитание. – М. : Прогресс, 1986. – С. 275–302.
7. Бернс Р. Школьная организация и стиль преподавания / Р. Бернс // Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – С. 352–365.
8. Бернс Р. Я-концепция учителя / Р. Бернс // Развитие Я-концепции и воспитание. – М. : Прогресс, 1986. – С. 302–333.
9. Божович Л. И. Аффект неадекватности / Л. И. Божович // Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 212.
10. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. М., «Педагогика», 1972, с. 22–29.
11. 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.
12. 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.
13. 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.
14. Волков К. Н. Психологи о средствах и путях оптимизации учебного процесса / К. Н. Волков // Психологи о педагогических проблемах : книга для учителя / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Просвещение, 1981. – С. 42–49.
15. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – С. 81–93, 293–300.
16. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

17. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – С. 3–9.

18. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – С. 153–157.

19. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения : книга для учителя и родителей / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – С. 207.

20. Жутикова Н. В. Различные дидактогении у детей и подростков / Н. В. Жутикова // Учителю о практике психологической помощи : книга для учителя. – М. : Просвещение, 1988. – С. 150–168.

21. Карандашев В. Н. Стиль педагогического общения / В. Н. Карандашев // Основы психологии общения. – Челябинск, 1990. – С. 4–16.

22. Кле М. Психология подростка. Психо-сексуальное развитие. - М., 1991. - С. 38-71.

23. Козлова И. Н. Психологические аспекты анализа урока : метод. реком. для слушателей ФППК ОНО / И. Н. Козлова. – Вологда : ВГПИ, 1990. – С. 10.

24. Кон И. С. Социальный статус юношества // Социология молодежи / Под ред. В.Т. Лисовского. - СПб., 1996. - С. 94-106.

25. Кон И. С. Психология ранней юности. – М., 1989. – С. 149-162.

26. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Г. С. Костюк / под ред. Л. Н. Проколиенко; сост. В. В. Андриевская, Г. А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Проскура. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с. – С. 175–184.

27. Максименко С. Д. Індивідуальний підхід до учня під час уроку / С. Д. Максименко // Психолог. – 2002. – Грудень 48 (48). – С. 3–5.

28. Маркова А. К. Возрастные особенности мотивации учения и умение школьников учиться / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов // Формирование мотивации учения : Книга для учителя. – М. : Просвещение, 1990. – С. 44–49. (Психол. наука – школе).

29. 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.

30. Маркова А. К. Профессиональная компетентность учителя / А. К. Маркова // Психология труда учителя: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – С. 6–11.

31. Матюшкин А. М. Теоретические вопросы проблемного обучеия / «Сов. педагогика», 1971, № 7, с. 38–47.

32. Папуча М. В. Психологія ранньої юності: навч.-метод. посіб. / М. В. Папуча. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2001. – 137 с.

33. Пиаже Жан. Как дети образуют математические понятия.

34. Прихожан А. М. Школьная дезадаптация. Карта наблюдений Д. Стотта / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых // Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1991. – С. 168–179.

35. 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.

36. 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.

37. Славина Л. С. Трудные дети / Л. С. Славина; под ред. В. Э. Чудновского. – М.: Институт практической психологии ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1998. – С. 447.

38. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Изд-во МГУ, 1975, с. 72-80.

39. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

40. Фридман Л. М. Мотивация учения / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина // Психологический справочник учителя. – М. : Просвещение, 1991. – С. 192–194.

41. 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.

42. 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.

43. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

44. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ. – М., 1996. - С. 245-256.

45. Эриксон Э. Отрочество. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ. – М, 1996.-С. 139-146.

Навчальне видання

Упорядники:
Гетьман Тетяна Олександрівна,
Кричковська Тетяна Домініківна

ПРОБЛЕМИ ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: хрестоматія

Технічний редактор – І. П. Борис
Верстка, макетування – В. М. Косяк

В авторському редагуванні

Підписано до друку	Формат 60x84/16	Папір офсетний
Гарнітура Modern	Обл.-вид. арк. 45,43	Тираж ел. вид.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 46,38	

ВИДАВНИЦТВО НДУ ім.М.В.ГОГОЛЯ

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.