

Текст взят с психологического сайта <http://www.myword.ru>

На данный момент в библиотеке MyWord.ru опубликовано более 2000 книг по психологии.

Библиотека постоянно пополняется. Учитесь учиться.

Удачи! Да и пребудет с Вами.... :)

Сайт www.MyWord.ru является помещением библиотеки и, на основании Федерального закона Российской Федерации "Об авторском и смежных правах" (в ред. Федеральных законов от 19.07.1995 N 110-ФЗ, от 20.07.2004 N 72-ФЗ), копирование, сохранение на жестком диске или иной способ сохранения произведений размещенных в данной библиотеке, в архивированном виде, категорически запрещен.

Данный файл взят из открытых источников. Вы обязаны были получить разрешение на скачивание данного файла у правообладателей данного файла или их представителей. И, если вы не сделали этого, Вы несете всю ответственность, согласно действующему законодательству РФ. Администрация сайта не несет никакой ответственности за Ваши действия./

ПСИХОЛОГИЯ ДЛЯ ВСЕХ

Б. Ц. БАДМАЕВ

ПСИХОЛОГИЯ В РАБОТЕ

УЧИТЕЛЯ

В двух книгах

КНИГА 1

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ПО ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ, ОБУЧЕНИЯ И
ВОСПИТАНИЯ

Москва

ГУМАНИТАРНЫЙ / ИЗДАТЕЛЬСКИЙ /

цент /

2000

ББК 88я7 Б15

Рецензенты:

доктор психологических наук,

профессор **В. Л. Петровский;**

доктор психологических наук,

профессор **Л. Ф. Обухова;**

директор школы № 776 ЮВАО г. Москвы

Л. В. Мозучева

Бадмаев Б.Ц.

Б15 Психология в работе учителя: В 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — Кн. 1:

Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания. — 240 с. — (Психология для всех).

ISBN 5-691-00441-7.

ISBN 5-691-00442-5(1).

Книга 1 адресована тем, кто уже прошел в педагогическом вузе базовую психологическую подготовку. В ней применительно к практической деятельности школьного учителя излагаются некоторые теоретические вопросы психологии развития, обучения и формирования личности, а также возрастной, педагогической и социальной психологии как научной основы практической методики обучения и воспитания школьников.

Книга 2 представляет собой практикум по теоретическим вопросам психологии.

Обе книги могут быть использованы студентами педагогических вузов в качестве дополнительного учебного пособия по возрастной и педагогической психологии.

ББК 88я7

© Бадмаев Б.Ц., 2000

© «Гуманитарный издательский

центр ВЛАДОС», 2000 Серийное оформление. ISBN 5-691-00441-7

издательский

ISBN 5-691-00442-5(1)

центр ВЛАДОС», 2000

«Гуманитарный

СОДЕРЖАНИЕ

От автора.....5

Введение.....6

Часть I. Теоретическая психология и ее связь с обучением и воспитанием

Глава 1. Психология развития.....8

§ 1. Объективные законы развития психики ребенка 8

§ 2. От чего зависят возрастные периоды развития?.....20

§ 3. Психическое развитие ребенка в раннем и дошкольном детстве.....28

§ 4. Психическое развитие ребенка в младшем школьном возрасте.....31

§ 5. Особенности развития в подростковом возрасте.....44

Глава 2. Развитие и обучение.....58

§ 1. Как психологи смотрят на связь обучения и развития?.....58

§ 2. Обучение идет впереди развития: объективный закон или субъективная воля учителя?.....66

§ 3. Развивающее обучение. Бывает ли обучение «неразвивающим»?.....72

§ 4. Система развивающего обучения в практике школ.....85

Глава 3. Развитие и воспитание . . . ~.....108

§ 1. Что такое «воспитание» в психологическом смысле?..... 108

3

§ 2. Человек (ребенок) воспитывается сам или его воспитывают?.....	117
§ 3. Учитель-воспитатель как организатор воспитательной среды.....	129
Часть II. Прикладная психология в деятельности учителя	
Глава 4. Возрастная и педагогическая психология ...	138
§ 1. Связь возрастной и педагогической психологии с педагогикой.....	138
§ 2. Возрастная (детская) психология. Учет особенностей психологии детей в деятельности учителя.....	148
§ 3. Психология учебной деятельности. Учение, обучение, научение, умственное развитие.....	166
§ 4. Учитель как организатор учебной деятельности школьников.....	171
§ 5. Педагогическая психология о единстве обучения и воспитания. Формирование личности школьника.....	182
Глава 5. Социальная психология.....	190
§ 1. Социальная психология и ее значение для учителя.....	190
Заключение.....	225
Список литературы в помощь психологическому самообразованию учителя.....	227

ОТ АВТОРА

Ныне выходит много разнообразной литературы по психологии: книг пропедевтических и базовых, повествующих «о всей психологии для всех» (учебники и учебные пособия), научно-популярных книг, рассказывающих тоже всем и тоже обо всей психологии, а также теоретических монографий, рассчитанных прежде всего на профессиональных психологов. Издания разные и нужные, но пока еще ощущается недостаток книг *практике ориентированных*, раскрывающих психологические основы конкретной деятельности.

Данное пособие из этого ряда. Своеобразие его заключается в том, что оно позволяет учителю, опираясь на психологическую теорию **развития, обучения и воспитания**, улучшить свою работу. Как использовать психологию усвоения знаний в обучении школьным дисциплинам; как сделать обучение интересным и желанным, развивающим и воспитывающим; каковы психологические условия бесконфликтного общения учителя с учениками; как повысить эффективность воспитания школьников; как исключить из педагогического лексикона термин «трудновоспитуемый», ликвидировав само явление? — эти и другие практические проблемы, встающие перед учителем, могут успешно решаться с привлечением психологической теории. Это — *практическое пособие*, состоящее из 2-х книг: 1-я содержит теоретические вопросы психологии, а 2-я — психологический практикум для учителя. Пользы от пособия будет больше, если учитель станет использовать в своей повседневной работе содержащиеся в нем рекомендации, внося в них необходимые коррективы «на злобу дня».

ВВЕДЕНИЕ

Учителям, как показывает практика, нужны более фундаментальные и одновременно более прикладные знания в области психологии развития, обучения и воспитания детей, чем они получали в вузе. Необходимы они как научная основа в их повседневной деятельности.

В жизни школы издавна (с 30-х годов) сохраняется противоречивая ситуация, когда две науки, составляющие теоретическую основу методики обучения и воспитания, — теоретическая педагогика и научная психология — не столько дополняют, сколько идут не соприкасаясь друг с другом, как бы параллельно, а по ряду вопросов просто противоречат одна другой. Страдает от этого прежде всего учитель, который не знает, на что ему ориентироваться. Об этих несогласованностях между психологией и педагогикой достаточно много написано (А. В. Петровский, В. В. Давыдов и др.). Анализируются они и в данной книге.

Вдобавок ко всему, в педагогическом вузе будущие школьные учителя (за исключением специализирующихся по психологии) изучают недостаточно глубоко психологию развития и учения, ограничиваясь лишь кратким пропедевтическим курсом, объединяющим в одной учебной дисциплине основы возрастной и педагогической психологии.

Получилось так, что новые исследования психологов, не только теоретические и лабораторно-экспериментальные, но и прошедшие экспериментальную проверку на практике в тысячах школ (например, система развивающего обучения Эльконина—Давыдова), остаются неизвестными для большинства учителей. Дело в том, что они в своей практике вынуждены руководствоваться методическими рекомендациями, как правило, написанными без учета не только новейших, но и двадцати-тридцати-сорокалетней давности научных выводов психологии учения.

Выход из такого положения возможен путем сближения психологии не с теоретической, а с практической педагогикой. Эта идея зало-

жена в системе четырехуровневой психологической подготовки учительских кадров, включающей пропедевтический, базовый, практико ориентированный и теоретический уровни (разработка А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского; Премия Правительства РФ в области образования 1997 г.).

Первым, неотложным и вполне реальным шагом могло бы стать написание для учителей психологических практико ориентированных пособий, дополняющих, углубляющих и конкретизирующих вузовский курс возрастной и педагогической психологии.

Данное пособие является попыткой сделать этот первый шаг и имеет целью приблизить к школе теоретические положения психологии развития и учения, педагогической и социальной психологии и социальной психологии, ознакомить учителей с идеями отечественных психологов, достаточно известными в мировой психологии, но парадоксально мало доступными нашим же практикам — методистам и учителям. По этой причине пособие написано в научном стиле (книга 1-я) с обилием цитат из работ психологов с практико ориентированными комментариями и со специальным практикумом по обучению и воспитанию школьников (книга 2-я).

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЕЕ СВЯЗЬ С ОБУЧЕНИЕМ И ВОСПИТАНИЕМ

Глава 1. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

§ 1. Объективные законы развития психики ребенка

Многим практикам системы образования кажется, что теория психического развития представляет чисто научный интерес, а от проблем и повседневных забот массовой школы она якобы слишком далека. Например, надо ли знать учителю, рассуждают некоторые школьные администраторы, каковы внутренние законы развития памяти или мышления, восприятия или представления и прочих психических процессов, когда его мысли целиком заняты тем, как добиться, чтобы какой-то Коля или какая-то конкретная Таня поняли и запомнили пунктуацию или разобрались в том, чем отличается вес от массы. Кое-кто соглашается, что знание психологии развития не мешает, но для практической работы оно необязательно, поскольку законы эти в науке давно установлены и заложены в «научно обоснованные методики» обучения и воспитания. Предполагается, что они автоматически реализуются в работе учителя через методику.

Приходится доказывать, что дело обстоит несколько сложнее, однако не всегда удается в устных беседах убедить в необходимости специального изучения теории развития в интересах повседневной практики. Вот почему в этой книге рассказывается об этом уже «печатно». Во-первых, далеко не все законы развития психики известны науке, а теми положениями, которые в науке уже изучены, далеко не все (даже психологи) пока овладели. И это не парадокс, а типичное состояние любой развивающейся науки. Во-вторых, что касается практических методик обучения и воспитания, то они не вобрали в себя даже малой доли открытых психологической наукой законов, ибо большинство «методичек» построено на постулатах эмпирической педагогики (традиционной дидактики, идущей еще от Я. А. Коменского) и, конечно, на лучших образцах практического опыта или на соображениях здравого смысла.

Новые научные выводы педагогической и возрастной психологии, опубликованные в малотиражных научных журналах и сборниках статей, пылятся на полках библиотек по многу лет. Дело в том, что в науке и практической методике работают разные люди и даже разные ведомства. Необходимо некоторое время на конкретные прикладные исследования, чтобы открытые психологической наукой объективные законы вошли в практические руководства для учителей и воспитателей. Кстати, теория развития психики как раз и относится к разряду тех, которые почти не учитываются в составлении различных практических пособий для учителей.

Так нужно ли учителям знание законов развития психики ребенка, чтобы лучше учить и воспитывать своих учеников? Конечно, поскольку учебно-воспитательный процесс как **субъективная деятельность людей** может стать гораздо эффективнее, если будет теснее увязываться с **объективными закономерностями развития психики** ребенка, которого обучают и воспитывают. Далеко не все равно, от чего зависит высокая или низкая успеваемость того или иного ученика. Является ли высокая успеваемость результатом хорошего умственного развития ребенка, а низкая успеваемость — наоборот? Зависят ли показатели успеваемости от дисциплины и усидчивости, старательной зубрежки или, наоборот, нелюбви к ней? Следовательно, надо уметь определять реальный (актуальный, по Л. Г. Лыготскому) уровень интеллектуального развития ребенка чтобы знать, чего от него требовать или ожидать. Бывает, что ребенок умственно хорошо развит — ГлепсочГ^тсГбьГстро схватывает учебный материал, любит решать трудные задачи и т. д., но отметки у него разные — от тройки до пятерки, потому что он допускает ошибки из-за невнимательности, отвлекается при рассказе учителя, не любит преодолевать трудности, так как привык, что ему все легко дается. Что делать с таким учеником, что именно у него нуждается в развитии, т. е. какие психические процессы развивать и как? На практике к таким детям учителя обычно относятся спокойно: «Учится ниже своих возможностей? Ну и что? Не двоечник же». А на самом деле пропадает громадный резерв развития способной и творческой личности. Жалко упускать такие возможности из-за неосведомленности учителя в теории психического развития ребенка. Существует внутреннее единство развития психики ребенка и педагогического процесса. Подчеркивая это, известный отечественный психолог С. Л. Рубинштейн отмечал необходимость различения психологического и педагогического подходов к ним. Если предмет **психологии** — это закономерности развития психики ребенка, то педагогический процесс является условием этого развития. Если предмет **педагогики** составляют специфические закономерности обучения и воспитания, то психические процессы

ребенка на различных ступенях его развития выступают как условия, которые **должны учитываться педагогами**. «То, что для одной науки является предметом, то для другой выступает как условие»¹. Вот почему людям педагогической профессии нужно знание законов развития психики. Учебно-воспитательная деятельность успешно формирует развивающую личность ребенка в меру того, как учитель руководит деятельностью ребенка, а не подменяет ее. Развивающая роль системы школьного образования не выступает явно, она скрыта за формальными характеристиками успеваемости и поведения учеников в виде школьных отметок. Чтобы разобраться в объективных законах развития психики, надо найти ответы по крайней мере на два вопроса: 1) что является предметом развития, т. е. **что именно развивается** и 2) как это развитие происходит, т. е. **каковы его закономерности?** У человека с момента его рождения и до глубокой старости происходит закономерный и последовательный процесс развития его психики, прогрессирующее (лишь с отдельными элементами регресса) и в целом необратимое количественное, качественное и структурное преобразование психических процессов, говоря иначе, функций психики, выполняемых ею при взаимодействии субъекта с окружающей действительностью. Речь идет не о развитии органических предпосылок этих функций (нервной системы, анатомо-физиологических особенностей человека), что выражало бы биологический подход, который имел место в истории науки, а о развитии самих психических процессов, реально функционирующих в человеческой деятельности (ощущения и восприятия, внимания и памяти, представления и воображения, мышления и речи, эмоций и воли и т. д.), а также свойств личности (способностей, характера и т. д.).

Как идет процесс развития психики? Сказать, что психологической науке все здесь известно, будет неверно, ибо ни одна наука не может сказать, что на сегодня все уже ясно в исследуемых ею проблемах. Не настало и едва ли настанет время ставить окончательную точку в этом вопросе. Однако по многим аспектам психического развития проведены плодотворные исследования и сделаны достоверные выводы, которые можно использовать или уже используются в практике, о чем и будет у нас основной разговор в книге. Есть очень интересные гипотезы (о них тоже кратко скажем), открывающие путь к дальнейшим исследованиям для получения объективных, строго проверенных и доказанных фактов, позволяющих прийти к каким-то новым теоретическим выводам о законах развития психики, особенно о характере его связи с формированием личности, с воспитанием

¹ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1976. — С. 184.

(личностных качеств человека. Есть и много других проблем, по которым нет даже заслуживающих внимания гипотез. Наличие не до конца решенных проблем, еще не выясненных причин в выявленных уже фактах требует дальнейших как теоретических, так и экспериментальных исследований. Остается целое море важных проблем развития человеческой психики, которое предстоит «протралить», чтобы ответить на вполне земные вопросы, волнующие людей. Например, каким законам подчиняется развитие психики в зрелых и старших возрастах? — это пока на опыте не исследовано, а значит, науке не вполне известно, поскольку психология — наука экспериментальная. И ученые продолжают поиски в теоретическом плане в различных направлениях, в том числе и в этом. Психологическая наука продолжает искать скрытые от внешнего наблюдения внутренние механизмы развития человеческой психики. Впереди многие, большие и малые открытия.

На какие твердо установленные закономерности развития психики можно сейчас опираться в учебно-воспитательной практике? Чтобы ответить на этот вопрос, проанализируем данные зарубежной и отечественной психологии.

В мировой психологии есть и продолжают разрабатываться несколько различных теорий развития психики. Они различаются в зависимости от того, как трактуют структуру психики и условия, определяющие ее преобразование. Если говорить о большинстве концепций, то можно отметить два характерных для них общих положения.

Первое — это положение о двух группах факторов, от которых зависит развитие психики: а) природные задатки, т. е. некие индивидуальные врожденные предпосылки, дающие толчок, или, наоборот, их отсутствие, препятствующее развитию психических функций, и б) внешнее окружение, в котором вращается человек (ребенок) и от которого получает определенные стимулы развития или, наоборот, если это окружение неблагоприятно, то под его давлением развитие замедляется (наиболее четко эта точка зрения выражена у немецкого психолога В. Штерна и австрийско-немецкого психолога К. Бюле-ра). Некоторые психологи выделяют особую, третью, группу факторов — личностную активность, отличную от природных задатков (американский психолог Г. Олпорт). Все концепции, относящиеся к данному направлению, в принципе стоят на безупречных позициях — развитие зависит от внутренних и внешних условий — и в этом смысле они вне критики.

Под внешним окружением представители всех психологических направлений всегда имеют в виду действующие в данном обществе социальные нормы и специфическую культуру народа (наиболее известные психологи, стоящие на этих позициях, — это американ-

ские ученые К. Брунер, М. Мид, швейцарские психологи Ж. Пиаже, К. Г. Юнг, российский психолог Л. С. Выготский, его ученики и последователи).

Второе общее положение, характеризующее большинство теорий психического развития, — это положение о том, что существуют некоторые универсальные законы развития психики, которые объединяют развитие человеческого индивида (онтогенетическое развитие) и развитие человеческого рода (филогенетическое развитие). Более отчетливо эта идея была высказана американским психологом С. Холлом в его «теории рекапитуляции», согласно которой онтогенетическое развитие психики отдельного ребенка совершает краткое, сжатое во времени, повторение признаков исторических форм развития человечества, т. е. психическое развитие ребенка в онтогенезе воспроизводит филогенез человека как вида, человека вообще. Эта теория не имеет достаточного числа приверженцев. Обнаружилась несостоятельность ее попыток прямого сопоставления стадий психического развития ребенка с конкретными и часто произвольно выделяемыми этапами развития общества, и поэтому теория эта ничего не дает для решения насущных проблем «живого человека». Но тем не менее в отечественной психологии в работах А. Н. Леонтьева 60-х годов была поставлена проблема психического развития как процесса *присвоения* индивидом общечеловеческого опыта: «Это процесс, который имеет своим результатом *воспроизведение* индивидуумом исторически сформировавшихся человеческих свойств, способностей и способов поведения»¹. Такое воспроизведение предполагает, что «ребенок должен осуществить по отношению к ним такую практическую или познавательную деятельность, которая *адекватна* (хотя, разумеется, и не тождественна) воплощенной в них человеческой деятельности»². Это тоже признание связи развития психики с развитием общества, но оно не совпадает с упомянутой теорией психологической рекапитуляции, полностью заимствованной из теории биологической рекапитуляции. Развитие А. Н. Леонтьев рассматривает не как автоматическое повторение исторического процесса, а как процесс его воспроизводства в деятельности самого ребенка, но в деятельности лишь адекватной той, которая в истории общества сформировала эти свойства, способности и способы поведения человека.

В отечественной психологической науке проблематика развития психики начала разрабатываться в 20—30-х годах в рамках психологии, а в дальнейшем и на материале сравнительной психологии (на-

¹ Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1981. — С. 544.

² Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. — М, 1983. — Т. 1. — С. 113.

пример, см.: Ладыгина-Коте Н. Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях), исторической психологии (в рамках исследования социо-генеза).

К числу достоверных фактов и теоретически доказанных положений о закономерностях психического развития относится вывод о зависимости развития от обучения. Это доказано в отечественной психологии сначала теоретически (Л. С. Выготский и его научная школа) и многократно подтверждено экспериментально его последователями. Теоретические выводы и их экспериментальное подтверждение ныне широко известны психологам и уже стали достоянием мировой психологии. Это достижение российских психологов является решением крупной по значимости проблемы психологии развития, но все-таки одной из многих, и в этом смысле является частным случаем, пусть очень и очень важным. Кстати говоря, поскольку психология развития и сейчас не вышла своими исследованиями за пределы детских возрастов¹, такая крупная проблема, как развитие психики взрослого, ждет своих исследователей. Было бы интересно установить закономерности, в частности особенности влияния на развитие психики взрослого человека профессиональной деятельности, любимых и нелюбимых видов труда, условий превращения тех или иных разновидностей деятельности взрослых в «ведущие деятельности» и т. д.

Тем не менее развитие психики всегда у нас рассматривалось как процесс последовательного включения человеческого индивида (пусть в детских возрастах) в ряд социально-предметных деятельностей. Овладение ребенком этими деятельностями, начиная с непосредственно-эмоционального общения младенца с матерью и кончая профессиональными видами деятельности, представляет собой интериоризацию их структур, которые определяющим образом влияют на развитие многоуровневых базовых структур психики (потребностей и мотивов, интеллектуально-познавательных способностей, речи и мышления, памяти и воображения, эмоций и воли и т. д.). Например, установлено в исследованиях, что у ребенка, научившегося читать, возникает потребность в чтении, научившегося слушать музыку — потребность в музыке, а научившегося быть аккуратным — потребность в аккуратности. Наблюдался, в частности, такой любопытный факт: малышей в детском садике обучали быть аккуратными

¹ Л. С. Выготский ввел новую единицу анализа детского развития — возрастные периоды. Именно поэтому детскую психологию называют возрастной психологией. Развитие психики в зрелых возрастах, по-видимому, идет не по возрастным периодам, а как-то иначе.

за столом во время обеда (устраивалось соревнование с лозунгом: «Чей стол чище — тот победитель!»). Дети настолько старались, что некоторые после еды смотрели под тарелкой и даже под скатертью, нет ли там чего, хотя тарелку и тем более скатерть не двигали и туда не могло ничего попасть.

Л. С. Выготским, классиком отечественной и мировой психологии, было обосновано положение о ведущей роли обучения в развитии психики, согласно которому обучение должно идти впереди развития, а не плестись в его хвосте. Вот несколько его довольно категорических высказываний на этот счет. В статье «Проблема обучения и умственного развития ребенка» (1933/34 учебный год) он писал: «Обучение, которое ориентируется на уже завершённые циклы развития, оказывается бездейственным с точки зрения общего развития ребенка, оно не ведет за собой развитие, а само плетется у него в хвосте. ...Всякое обучение является источником развития, вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще возникнуть не могут»¹. Л. С. Выготский считал, что поскольку психологический анализ связи обучения и развития обращен не вовне, а вовнутрь, постольку в этом смысле подобно лучу рентгена он должен «осветить учителю, как в голове каждого ребенка совершаются процессы развития, вызываемые к жизни ходом школьного обучения»². Знание учителем этой внутренней генетической связи преподавания любого школьного предмета с детским развитием позволяет опережать уровень сегодняшних возможностей ребенка, ставить и решать совместно с ним более сложные задачи.

Это было принципиально новое видение проблемы развития, так как тогда все психологи и педагоги считали, как, впрочем, педагогика и сейчас считает, что обучение должно приспособливаться к сегодняшнему уровню развития ребенка (дидактический принцип доступности). Словом, идеи Л. С. Выготского и по сию пору не реализованы в практике обучения. Но не потому, что они неверны. Дело в том, что после печально известного постановления ЦК ВКП(б) (1936), объявившего «псевдонаукой» педологию, в рамках которой работали тогдашние психологи, данное положение Л. С. Выготского находилось длительное время без движения и дальнейшего развития. Оно только в последние десятилетия стало руководством к действию в психологических исследованиях процессов обучения и развития (В. В. Давыдов и др.), но еще не стало таковым для практики обучения, в которой все еще продолжает действовать упомянутый дидактический принцип доступности, прямо противоположный

¹ *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. — М, 1991. — С. 386, 388.

² Там же. - С. 390.

указанной психологической закономерности. Этот принцип, если его придерживаться строго и последовательно, не стимулирует развитие психических процессов, а скорее тормозит его, поскольку ориентирует на удовлетворение достигнутым, нацеливает только на то, что уже есть, а не на то, что еще должно быть или чего желательно добиться.

В теории развития психики Л. С. Выготскому принадлежит еще одна весьма плодотворная, известная всем психологам мира идея «зоны ближайшего развития», сформулированная им в обоснование положения о связи обучения и развития. Это открытие Л. С. Выготского имеет фундаментальное значение для психологии обучения и развития, с завидной простотой и в то же время строго доказательно объясняющее, как зависит развитие от обучения.

В любой деятельности ребенка можно выделить два уровня выполнения одного и того же задания — самостоятельное выполнение и выполнение в сотрудничестве со взрослым. Уровень первого, т. е. самостоятельного выполнения назван Л. С. Выготским «актуальным уровнем развития». А второй, более высокий уровень выполнения, осуществляемого при участии взрослого, представляет собой область *несозревших, но созревающих* процессов, а потому назван «зоной ближайшего развития». Понятие зоны ближайшего развития основано на идее примата обучения в развитии человека и имеет не только теоретическое, но и большое практическое значение для обучения (при этом имеется в виду обучение во всех его разнообразных формах, включая даже учение стихийное, случайное, неорганизованное, с плохим качеством — словом, любое).

Впоследствии, развивая идеи Л. С. Выготского, известные отечественные психологи, представители его научной школы П. Я. Гальперин и Д. Б. Эльконин, писали: «Обучение и учение, с одной стороны, и психическое развитие, с другой, — вещи разные. Но именно учение в меру научения ведет к развитию... Развитие возможно лишь в том случае, если происходит учение и научение... И лишь пока человек хоть чему-нибудь учится, он развивается. Вне учения нет развития, учение (а следовательно, и обучение) есть форма развития»¹.

Конечно, обучение может быть и хорошим, и плохим. При хорошем обучении развитие идет интенсивнее. «Только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития» (Л. С. Выготский). Но и плохое обучение тоже не проходит бесследно для развития, что как раз и подтверждает — каково обучение, таково и развитие.

¹ Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления // Послесловие к книге: Дж. Х. Флейшл. Генетическая психология Жана Пиаже. — М, 1967. -С. 616.

Психологический смысл связи обучения и развития состоит в том, что обучение не равно развитию, но влияет на него определяющим образом.

Обучение есть процесс, происходящий между двумя — тем, кто учится, и тем, кто учит, а развитие касается только каждого из них в отдельности (развиваются и ученик, и учитель в совместной деятельности). Развитие — это не простое прибавление знаний и умений. Если обучение плохое, то оно в лучшем случае сводится к этому, а потому не развивает или плохо развивает такие психические процессы, как избирательное восприятие, произвольное внимание, логическую память, продуктивное мышление и творческое воображение, рефлексию и т. д., не стимулирует развитие высоких интеллектуальных способностей, самостоятельности, активности в познавательной деятельности и другие элементы и интеллектуально-познавательные сферы психики.

Теоретические идеи Л. С. Выготского о зависимости развития от обучения в дальнейшем не только подтверждались экспериментально, но и развиты дальше представителями научной школы Л. С. Выготского — А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия, П. Я. Гальпериным, Д. Б. Эль-кониным, В. В. Давыдовым, Н. Ф. Галызиной, А. В. Запорожцем и др.

Теория о связи обучения с развитием и о зоне ближайшего развития в целом известны ныне в мировой психологии, признаны и приняты всей отечественной психологией в качестве теоретико-методологических принципов исследования проблем обучения, воспитания и развития. В частности, теория развивающего обучения (В. В. Давыдов) конкретизирует, углубляет и реализует в обучении идею зоны ближайшего развития. Применительно к школьному обучению данная идея реализована в форме совместного с учителем выполнения учебных действий учениками по специально разработанной методике. По ней предусмотрены познавательные учебные конфликты, приводящие к плодотворным дискуссиям¹, в которых участвует и учитель, направляя их своими «наводящими» вопросами, например: «Все согласны? Хорошо»; «Кто-то не согласен? Почему ты считаешь, что он неправ?»; «Что же тебя смущает? Если есть значение падежа, значит, это или имя существительное, или имя прилагательное?». Задавая такие вопросы, он получает ответы. В частности, на уроке, в 3 классе при изучении новой части речи — имени числительного (данный пример оттуда), по характеру вопросов учителя уже можно понять, что они ориентируют мышление учеников на правильный ответ, который они должны добыть сами. Учитель лишь

¹ Дискуссия приводится по книге: Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996.-С. 311-313.

организует их учебные действия, руководит их мыслительной работой. А результат? Ученики сами приходят к правильному выводу. Так, один из учеников, ближе к концу дискуссии, говорит (мы опускаем другие реплики учеников и вопросы учителя): «Значит, есть еще какие-то имена в русском языке... Вы, конечно, знаете, что это какая-то другая часть речи, только хотели нас поймать в ловушку...» Учитель отвечает, завершая этим дискуссию: «Вы правы. Это действительно новая для нас часть речи. Называется она имя числительное. Вы, конечно, догадались, почему она так называется?»

В таком обучении происходит не просто механическое запоминание знаний, а в коллективном учебном диалоге развивается мышление, или, говоря словами Л. С. Выготского, вызывают «к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития»¹. (Подробно об этом см. в главе 2, § 3.)

На основе психологических исследований, проведенных в нашей стране, и исходя из опубликованных у нас трудов зарубежных психологов, можно прийти к некоторым **общим выводам** о состоянии науки о развитии психики.

Во-первых, психическое развитие человека (ребенка) протекает по определенным объективным законам, о которых сам развивающийся человек и не подозревает. Во всяком случае всем известно из повседневных наблюдений, а науке — из специальных исследований, что ребенок младшего возраста понимает, мыслит и действует хуже, чем ребенок более старший, что взрослый человек, даже неграмотный, умнее, хитрее, разностороннее ребенка. Но значит ли это, что психика развивается даже тогда, когда человека нигде не обучали? Например, дореволюционный неграмотный деревенский мужик был гораздо умнее, чем городской барчук типа фонвизинского Митрофанушки. Сейчас науке известно, что развитие как-то связано с наследственными факторами и зависит от них, но с чем именно, как реально наследственность влияет на развитие ребенка, как это выявлять и учитывать — все это не стало яснее и понятнее, чем было в начале века. Развитие — процесс объективный, протекающий независимо от сознания и воли индивида. Это можно считать установленным фактом.

Во-вторых, науке на сегодняшний день достаточно ясно, что этот объективный процесс развития, может быть, и зависит в какой-то мере (но не в решающей) от наследственных задатков², но непременно и неразрывно связан с социальной средой и протекает под влиянием

¹ *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1982. — Т. 2. — С. 251.

² В отечественной психологии сложилась точка зрения, что задатки — это скорее условия, а не источник и не движущая сила развития психики.

социально-предметной деятельности, которой ребенок начинает овладевать почти сразу же после своего появления на свет (в силу своей непосредственной и немедленной включенности в социальный мир). Первый вид такой ранней социальной деятельности — непосредственное эмоциональное общение младенца с матерью, а потом и с другими взрослыми. От этой деятельности ребенок последовательно переходит сначала к предметно-манипулятивной деятельности (с игрушкой, ложкой, чашкой и другими предметами повседневного жизненного обихода), от нее — к ролевой игре, а затем к организованной учебной (школьной), а позже — к учебно-профессиональной деятельности. Названные деятельности оказывают решающее влияние на развитие психики в определенные возрастные периоды детства и подростничества, а потому они названы *ведущими* для каждого данного периода развития (понятие «ведущая деятельность» введено в психологию А. Н. Леонтьевым). Наряду с ведущими в любой из возрастных периодов психического развития ребенка продолжают существовать и другие деятельности, не относящиеся к типу ведущих (например, ролевая игра, бывшая ведущей деятельностью дошкольного детства, все еще занимает значительное место и после поступления его в школу, хотя ведущая роль перешла к учебной деятельности). При переходе от одного периода возрастного развития ребенка к следующему происходит смена ведущих деятельностей, так что с появлением новой «старая» уходит как бы на второй план. Этими сменами ведущих деятельностей и характеризуется переход от одного периода психического развития к другому, следующему, более старшему.

В-третьих, развитие психики непосредственно зависит от такой всеобъемлющей, присущей всем возрастам деятельности, как учение (учебная деятельность, обучение), ибо на протяжении всей своей жизни, начиная с самого раннего онтогенеза, человек всегда чему-нибудь учится, сначала с помощью родителей и вообще взрослых, затем в школе, вузе и потом, всю последующую жизнь учится и совершенствуется в практической профессиональной деятельности. Обучение — форма развития. Обучение не тождественно развитию, оно, приводя в движение внутренние процессы развития, создает **зону ближайшего развития**. Последнее известно психологам всего мира как подлинное открытие Л. С. Выготского.

Завершая рассказ о вкладе российских психологов в исследование законов развития психики, отметим **главные выводы**:

- развитие психики детерминировано социально, а не биологически;
- развитие психики ребенка происходит в социально-предметной деятельности в форме присвоения социального опыта в учебной деятельности;

— обучение — движущая сила развития, оно ведет за собой развитие и, забегая вперед, создает зону ближайшего развития.

Если сравнить разные научные концепции психического развития ребенка, то видна принципиальная разница между выводами западной и отечественной психологии. Вот таблица, которая достаточно наглядно демонстрирует это различие¹.

Таблица

Параметры развития	Параметры развития психики ребенка и их понимание представителями разных концепций	
	<i>На Западе</i>	<i>В России</i>
Ход развития	От индивидуального к социальному(социализация)	От социального к индивидуальному (закон развития высших психических функций)
Условия развития	Наследственность и среда	Морфо-физиологические особенности мозга и общение
Источник развития	Внутри индивида (в его природе)	Вне индивида (среда)
Форма развития	Приспособление	Присвоение
Движущие силы развития	Конвергенция двух факторов (наследственности и среды)	Обучение. Деятельность

Ребенок развивается, участь, и участь, развивается, а учение проходит в деятельности по присвоению социального опыта в общении с людьми, взрослыми и другими детьми — таков общий закон развития, установленный в отечественной психологии. Его практическое значение состоит в том, что всякое обучение нужно строить таким образом, чтобы его развивающий эффект был максимальным или, более того — вся практика обучения в школе и вузе должна основываться на законах развития и способствовать этому развитию, т. е. быть *развивающим обучением*. Это значит, что в обучении нужно постоянно руководствоваться правилом, что человеку нужно учиться не для того, чтобы много знать, а для того, чтобы с помощью многосторонних знаний **развиваться** всесторонне: многому научиться, многое уметь, стать умнее и способнее, чтобы самостоятельно решать

¹ См.: Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. — М, 1996. — С. 186.

любые жизненные проблемы, в том числе и в первую очередь в области своей профессиональной деятельности, а вообще — сделаться творцом собственной судьбы. Развитие психики как социально обусловленный процесс воспитывает человека, совершенствует его как личность. В детстве этот процесс идет не плавно-монотонно, а скачкообразно, от периода к периоду через так называемые «возрастные кризисы»¹, наступающие в момент смены ведущих деятельностей. Итак, под развитием психики ребенка понимается постоянно прогрессирующее *преобразование психических процессов* — интеллектуальных, эмоциональных, волевых — в единстве. Развитие происходит благодаря учению в процессе любой деятельности индивида, а в особенности в специально организованной учебной деятельности. *Вне учения развитие невозможно*, причем специально организованное и хорошее обучение развивает психику лучше, а плохое — хуже, т. е. каково обучение — таково и развитие.

Развитие идет в форме перехода от одного возрастного периода к другому через смену ведущих деятельностей. На законе этой периодической смены ведущих деятельностей основана научная периодизация психического развития, имеющая большое значение для понимания психологического механизма *связи развития с обучением и воспитанием*.

Теперь рассмотрим процесс развития как систему переходов от периода к периоду.

§ 2. От чего зависят возрастные периоды развития?

Как реально проявляется связь развития и обучения, развития и воспитания? Это лучше всего показывает анализ самого процесса развития, его переходов от одного возрастного периода к другому. Значит, надо обратиться к проблеме периодизации психического развития в детских возрастах, которая является важной теоретической проблемой детской психологии. Научно доказанная стройная периодизация процесса возрастного развития психики — это выявленные закономерности его переходов от периода к периоду и подход к решению вопроса о движущей силе развития в каждом из них.

Долгое время в психологической теории не шли дальше признания упомянутых выше двух факторов развития психики — внешней среды и некоторых наследственных задатков². Лишь сравнительно

¹ О возрастных кризисах развития см. в последующих главах.

² До сего времени в науке доподлинно не выяснено, что такое «здатки» конкретно, то есть какие реальности за ними скрываются.

недавно, в 50—60-е годы был предпринят целый ряд взаимосвязанных исследований Д. Б. Элькониным и его сотрудников и отдельно от них некоторыми другими психологами (Н. А. Менчинской, написавшей научную книгу «Дневник матери» о развитии собственного ребенка от рождения до 18 лет; А. В. Запорожцем, Л. И. Божович, И. С. Лей-тесом и др.). Итогом исследований группы Д. Б. Эльконина стало обоснование закономерных связей между возрастными периодами развития, выделение которых, в свою очередь, обусловлено их внутренними законами, а не какими-либо внешними по отношению к нему факторами, включая и систему образовательно-воспитательных мер. Иначе говоря, у психического развития в форме его перехода от одного периода к другому есть свои внутренние движущие силы, не зависящие от внешних условий, какими бы они ни были, развитие идет по своим внутренним законам, пусть с разной интенсивностью, но все равно идет.

В связи с данным выводом по-новому предстает перед нами проблема зависимости развития от обучения: на обучение неверно смотреть как на внешне навязанную меру воздействия, а нужно подходить к нему как к внутренне, психологически обусловленному стремлению человека (ребенка) овладеть способами человеческих действий и желанию стать способным выполнять их на уровне, соответствующем жизненным требованиям.

Результаты этих исследований, обнародованные Д. Б. Элькониным как научная гипотеза впервые в 1971 г. в статье под названием «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте» (Вопросы психологии. — 1971. — № 4), получили со временем статус теоретической концепции, которая большинством психологов принимается ныне как аксиома¹. Правда, ряд психологов — Г. Д. Шмидт (1979), А. В. Петровский (1998) — не согласны принимать ее за аксиому, что связано с различием понятий «развитие психики» и «развитие личности»². Теперь коротко рассмотрим концепцию Д. Б. Эльконина о периодизации развития психики в детских возрастах (рис. 1, с. 22).

На схеме обозначено шесть возрастных периодов по две фазы в каждом, а также спиралевидный ход развития от периода к периоду.

Схема иллюстрирует восходящий процесс развития психики ребенка от младенчества до старшего подростничества, закономерный (не линейный, а спиралевидный) ход развития психики, в котором происходит последовательная смена периодов. Среди них выделя-

¹ См.: Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. — М., 1998.-С. 431.

² См.: Там же. - С. 431-434.

ются периоды, когда происходит преимущественное развитие **моти-вационно-потребностной сферы** как освоение задач, мотивов, норм отношений между людьми (сплошная линия), и периоды, когда идет процесс преимущественного развития интеллектуально-познавательной сферы как формирование **операционно-технических возможностей** по освоению общественно выработанных способов действий с предметами (пунктирная линия). Иначе говоря, в одни периоды (с некоторым опережением — см. рис. 1) идет развитие мотивационно-потребностной сферы (желаний, хотений, стремлений стать таким, как взрослый), но возможностей (знаний, умений, духовных и физических сил) пока еще нет для освоения всего того, чего «хочется».

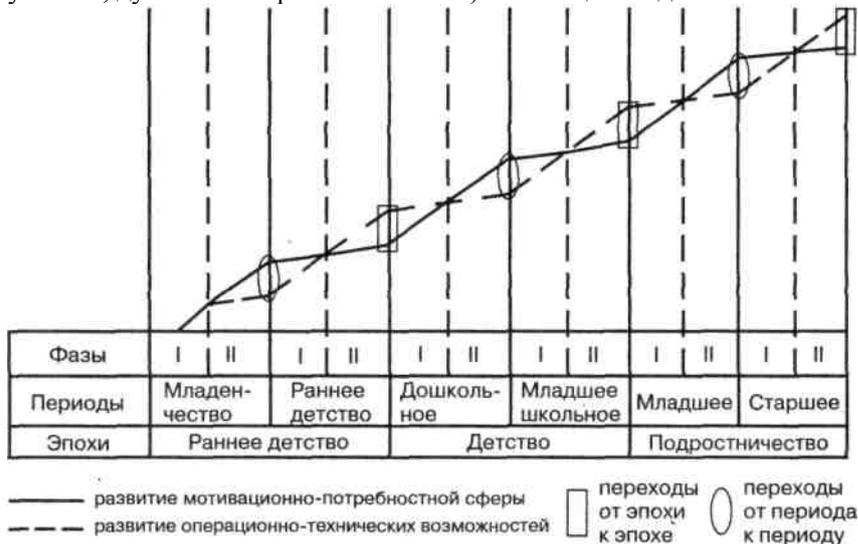


Рис. 1.

Тогда и наступает следующий период, в течение которого и происходит развитие этих возможностей: осваиваются необходимые знания и умения, которых в предыдущий период не хватало для достижения желаемого. Можно сказать, что развитие мотивационно-потребностной сферы — это психологически понимаемый воспитательный эффект развития психики, что ведет к формированию личности, тогда как развитие операционно-технических возможностей — это ничто иное, как эффект обучения, также вносящий свою лепту в становление личности в виде вновь приобретенных ребенком способностей выполнять новые действия и новые деятельности. Человек, таким образом, развивается, воспитываясь, и именно в силу этого обучается, ибо вновь возникшие в предыдущем периоде мотивы и потребно-

сти реализуются в следующем периоде в форме новых знаний, умений, способностей, приобретаемых в обучении. Это значит, что человек (ребенок), живя в созданной человеком среде (социальной среде), постоянно воспитывается, впитывая в себя истинно человеческое, проникаясь новыми мотивами в виде желаний и стремлений к лучшему, к более высокому и совершенному. Среди этих новых стремлений обязательно присутствует стремление к овладению способами новых деятельностей, чем и мотивируется его постоянное учение (значит, и обучение).

Таким образом, без обучения, как уже отмечалось выше, нет развития, но, как теперь видим, и обучение не возникает без развития соответствующих потребностей и мотивов, стимулирующих его. Иначе говоря, имеется диалектическая взаимосвязь, обеспечивающая самодвижение процесса психического развития, процесса саморазвития психики. Жизнедеятельность объективно идет таким образом, что все вокруг человека (маленького или взрослого) воспитывает и обучает: общение с родителями, игры со сверстниками, учебная деятельность, интимно-личное общение, работа по самообслуживанию или впоследствии деятельность на профессиональном трудовом поприще и т. д. — и так от рождения до глубокой старости.

Задача учителя, воспитателя детского учреждения, любого родителя — познать законы психического развития ребенка, чтобы правильно организовать его социально-предметную деятельность, в которой он воспитывается и обучается. И тем успешнее будут идти эти процессы, чем ближе к законам развития будет организована его деятельность.

Разберем теперь подробнее, как идет процесс развития. На рис. 1 показано, что развитие мотивационно-потребностной сферы идет от периода к периоду, а за ней «вдогонку» (на I фазе периода) и, спустя какое-то время, обгоняя ее (уже на II фазе), идет развитие операционно-технических возможностей. Именно на II фазе каждого периода, когда ребенок освоил задачи, нормы и отношения, которые он хотел (желал, стремился, мечтал) освоить в этот период своей жизни (например, к 3 годам он требует: «Я сам!», хотя еще не все требуемое умеет делать, но к концу II фазы непременно научится), начинается очередной период развития мотивационно-потребностной сферы: у ребенка появляются новые потребности и мотивы (желания и стремления), требующие новых сил и новых возможностей (новых знаний, умений и способностей), и вновь возникшие новые мотивы стимулируют уже новое обучение по освоению этих новых знаний и умений. Это же самое повторяется на новом витке спирали развития и так продолжается на протяжении всех его стадий.

Речь здесь все время идет о смене ведущих деятельностей и связанных с ней скачках в развитии психики от одного («младшего») периода к другому («старшему»): не умел ребенок — научился, а научился одному — захотел научиться другому, а далее — у него возникло новое желание и т. д. А что при этом происходит с развитием самих психических процессов?

А. Н. Леонтьев, исследовавший несколько раньше общие вопросы развития психики, писал, что наблюдаемые в границах каждой стадии (или периода, по Д. Б. Эльконину) изменения процессов психической жизни ребенка происходят не независимо одно от другого, но внутренне связаны друг с другом, что они не представляют собой самостоятельных линий развития отдельных процессов (восприятия, памяти, мышления и т. д.). Линию развития каждого из этих процессов можно вычленишь и проследить, от чего и к чему идет развитие любого процесса, тем не менее невозможно найти движущую силу этого развития, т. е. узнать, под влиянием чего оно идет. Он, в частности, приводит пример с развитием памяти, которое представляет собой связный ряд изменений, доступный прослеживанию, но их источник лежит не внутри самой памяти, а вне ее пределов — в тех отношениях, которые определяют место памяти в деятельности ребенка. В разных деятельностях роль памяти различна: если на стадии дошкольного детства память занимала в игровой деятельности место произвольного фиксатора сиюминутных действий и операций, «обслуживала» только актуальный игровой процесс, то в учебной деятельности школьника память занимает уже другое место: она включается в решение особой задачи — произвольно запомнить на определенное, диктуемое учебной деятельностью, время и вспомнить, когда потребуется характер выполняемых учебных действий. Иначе говоря, в сознании ребенка выделяются специальные цели — запомнить и припомнить, чего на предыдущей стадии развития не было. Так в психическом процессе памяти развиваются под воздействием разных ведущих деятельностей разные компоненты. Что отсюда следует? Память или любой другой процесс развивается не сам по себе, не отдельно от других, а вовлекаясь в деятельность, в которой они выполняют каждый раз свою специфическую функцию и развиваются при этом их «нужные» для данной деятельности стороны. Отсюда вытекает один важный для практики обучения вывод: память нельзя развивать бездумным заучиванием ради заучивания, запоминанием ради запоминания, т. е. с помощью пресловутой зубрежки, а можно только в процессе выполнения учеником деятельности, где память будет востребована ее целью, самой ее логикой. Зубрежкой можно достичь запоминания отдельных знаний,

какой-то конкретной информации, но не развития памяти. Это справедливо не только по отношению к памяти, но и к восприятию, вниманию, мышлению, речи — вообще к любому психическому процессу.

В связи с рассмотрением периодизации психического развития нельзя ограничиться лишь беглым упоминанием источника и движущей силы развития, как мы сделали вслед за А. Н. Леонтьевым на примере памяти. Мало сказать, что источник развития, его движущая сила находится вне самого психического процесса. Мало указать и на то, что, говоря «вне самого процесса», мы имеем в виду реальное место его в деятельности, выполняемой индивидом. Необходимо подчеркнуть, что внутри деятельности психические процессы «присутствуют» с разными функциями, участвуют в ней с разной интенсивностью и нагрузкой, и хотя все они развиваются одновременно и во взаимосвязи, но развиваются в неодинаковой степени.

Рассматривая движущие силы развития, важно разобраться, почему или под влиянием каких внутренних или внешних сил происходит переход процесса развития от стадии к стадии (от периода к периоду). Почему, как выше отмечалось, один период с преимущественным развитием мотивационно-потребностной сферы психики сменяется другим периодом с преимущественным развитием операционно-технических возможностей (или интеллектуально-познавательной сферы). И оказывается, что все периоды (см. рис. 1), в течение которых идет преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, — это периоды, где ведущими являются деятельности *общения*, характерные для каждого данного периода: непосредственно-эмоциональное общение младенца с матерью, общение сверстников в ролевой игре дошкольников и интимно-личное общение подростков. Эти деятельности отнесены Д. Б. Элькониним к деятельности **первой группы**. Именно в них ребенок ориентируется на «мир людей» и лучше и интенсивнее усваивает основные *смыслы человеческой деятельности*, осваивает *задачи, мотивы и нормы отношений между людьми*. В общении дети познают законы людских взаимоотношений, социальные роли людей, мотивы их действий и поступков, задачи, решаемые ими. Вот один пример. У воспитанников детского сада была экскурсия в зоопарк, где их познакомили с различными зверями и птицами. После этого воспитатели решили организовать игру в зоопарк, но ничего из этого не получилось, хотя детям дали мягкие игрушки — слонов, тигров, медведей, оленей, зайцев и разных птиц. Дети просто играли с ними как с обычными игрушками. Это не была игра в зоопарк. При следующем посещении зоопарка их познакомили с людьми, работающими там, с обслуживающим персоналом, рассказывали о работе кассира, контролера, уборщиков, чистящих дорожки и клетки животных, работников звериной кухни,

тех, кто кормит животных, экскурсовода, ветеринарного врача и работников «звериной больницы» и т. д. Во время экскурсии воспитательница обращала внимание детей на заботливое отношение работников к животным, вежливое обращение с посетителями, а также на соблюдение посетителями правил обращения с животными и т. п. На этот раз у детей игра в зоопарк получилась сама собой, без каких-либо специальных организационных усилий со стороны воспитателя. Дети сами начали игру, в которой действовали кассир и контролер, папы и мамы с детьми (посетители), экскурсовод, «звериная кухня» с поваром и помощниками, директор, ветврач в больнице и т. п. Игра проходила с постепенным вводом персонажей (сначала кассир, потом контролер, проверяющий билеты, и т. д.) и очень оживленно. Длилась она несколько дней, все время усложняясь и обогащаясь. Этот опыт работы натолкнул Д. Б. Эльконина на мысль (и она была подтверждена потом специальными экспериментами), что для возникновения ролевой игры, этой ведущей деятельности дошкольника, имеет неодинаковое значение ознакомление с разными сферами действительности — сферой предметов, как природных, так и рукотворных — с «миром вещей», и сферой деятельности людей, сферой труда и отношений между людьми, в которые они включаются в процессе деятельности, т. е. с «миром людей». Здесь, во втором случае (по Эльконину, первая группа ведущих деятельностей), закладываются некие эмоционально-психологические компоненты социализации, происходит усвоение норм и правил человеческого общежития. Значит, в описываемом случае с игрой в зоопарк психическое развитие дошкольников находилось на той I фазе соответствующего периода, когда идет процесс преимущественного развития мотивационно-потребностной сферы. Вот почему у детей не шла игра с предметами, «вещами» (фигурами зверей и птиц), но зато она реализовалась тогда, когда они стали играть в людей, работающих с этими животными. Значит, деятельности первой группы — это деятельности общения с «миром людей».

Ко **второй группе** были отнесены ведущие деятельности остальных периодов, где идет преимущественное развитие операционно-технических возможностей — предметно-манипулятивная деятельность ребенка раннего детства, учебная деятельность младшего школьника и учебно-профессиональная деятельность старшего подростка. Короче говоря, смена ведущих деятельностей происходит не потому, что кому-то из взрослых это нужно (субъективно), а потому, что возникают (объективно) новые потребности, новые мотивы, что прежняя ведущая деятельность как бы исчерпала себя в качестве движущей силы развития и достигнутый более высокий уровень развития требует новой «пищи». Так, в ролевой игре в «школу», в «учителя»

и «учеников» — деятельности *первой* группы — дошкольник готовится к учебной деятельности, к школе, куда уже пошли учиться его друзья по детсаду, т. е. назревает переход к ведущей деятельности уже очередной *второй* группы.

Означенная взаимная их связь показана на схеме (рис. 2), где видны переходы от деятельностей общения (первая группа) к деятельностям с предметами, от взаимодействия с «миром людей» — к взаимодействию с «миром предметов».



Рис. 2.

Таким образом, ведущие деятельности первой группы, формируя новые мотивы и потребности, подводят к необходимости перехода к деятельностям второй группы, формирующим для их удовлетворения соответствующие операционно-технические возможности. Ребенок, действуя в «мире вещей, предметов» (предметно-манипулятивная, учебная, учебно-профессиональная), приобретает определенные *умения, навыки, способности*, а также у него изменяется содержательная сторона психических процессов. Будучи способным удовлетворять имевшиеся потребности и мотивы, ребенок как бы «насыщается» и у него возникают новые потребности и новые мотивы, ведущие за собой развитие необходимых для их удовлетворения операционно-технических возможностей ребенка или, говоря иначе, интеллектуально-познавательных способностей школьника.

В связи с рассмотрением закономерностей психического развития возникает возможность ответить на вопрос, почему до сего времени продолжает сохраняться отрыв обучения от воспитания и воспитания

от обучения, как и все годы и десятилетия до этого. Д. Б. Эльконин объяснял этот давнишний порок нашей образовательно-воспитательной системы тем, что имеется разрыв в теоретических взглядах на психическое развитие между представлениями о процессах умственного развития и развития личности. «Развитие личности, — писал он, — без достаточных оснований сводится при этом к развитию аффективно-потребностной или мотивационно-потребностной сферы», тогда как аффект и интеллект необходимо рассматривать в динамическом единстве, на что еще в 30-е годы указывал Л. С. Выготский¹.

Рассмотренная выше периодизация психического развития как раз показывает, каким образом происходит взаимодействие и достигается динамическое единство развития интеллектуально-познавательной и аффективно-потребностной (или мотивационно-потребностной) сфер психики.

§ 3. Психическое развитие ребенка в раннем и дошкольном детстве

Любого учителя интересует прежде всего психическое развитие детей в школьных возрастах. Но прежде чем рассказать об этом, мы все же обратимся к более ранним годам их жизни и коротко изложим основные вехи развития в те годы, иначе не увидим преемственности и взаимосвязи возрастных периодов.

Ребенок от рождения примерно до года развивается в процессе общения с матерью (прежде всего и главным образом с ней) и с другими взрослыми — отцом, старшими братьями и сестрами, бабушками и дедушками. Такое общение есть тоже деятельность, благодаря которой он формируется. Это — ведущая деятельность периода младенчества, и названа она *непосредственно-эмоциональным общением*. В этот период ребенок развивается как социальное существо: научается адекватно отвечать на прикосновение, на ласку (улыбаться, выразить оживление), огорчаться (плакать), реагировать на звуки и голоса, на «как бы говорящие», откликающиеся звуком предметы-побрякушки, а потом и на слова и фразы. Примерно на третьем месяце жизни возникает так называемый «комплекс оживления», являющийся сложным по составу действием, имеющим задачу общения: ребенок уже избирательно реагирует на лицо матери, выделяет его из числа других, относительно для него безразличных объектов. Комплекс оживления, как считают детские психологи, возникает как

¹ См.: Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 9—10.

первое новообразование новорожденное™ и основное для периода «кризиса новорожденное™»¹ и знаменует собой конец новорожденное™ и переход к младенчеству. Чуть позже возникает манипулирование предметами, формируется «акт хватания». В этот период идет процесс вхождения ребенка в социальный «мир людей» с помощью взрослых, в том числе и с «миром вещей» он вступает в контакт через взрослого (упавшую или брошенную погремушку должен поднять взрослый), так что непосредственно-эмоциональное общение со взрослым остается ведущей деятельностью периода младенчества, внутри которой формируются ориентировочные и простейшие сенсо-моторно-манипулятивные действия. Ребенок овладевает предметными действиями сначала в совместном со взрослым дей-ствовании, а не через показ или словесную инструкцию «делай так», которую он еще не способен понять. Через какое-то время он уже в состоянии действовать самостоятельно, постепенно овладевает речью («Дай!»). Взрослый уже может давать указания в виде речевой инструкции («Держи крепче!», «Посмотри сюда!» и т. д.). В этот момент наступает первый возрастной кризис — «кризис одного года»², который представляет собой переход ребенка в другой период развития. Он начинает проявлять элементы самостоятельности, хочет играть с предметами без участия взрослого, но совсем без помощи взрослого обойтись еще не может и поэтому предпочитает «держат его в помощниках», и как бы «помещает» его между собой и предметом, делая его посредником в игре с ними. Взрослому ребенок отводит, говоря фигурально, роль «подносчика патронов», а «стрелять» будет он сам. А поскольку у него не все еще получается, то вмешивается взрослый, начинается конфликт. Вот и кризис в их взаимоотношениях.

Примерно от 1 года до 3 лет длится период раннего детства, в котором ведущей деятельностью является *предметно-манипулятивная*. Взрослые, желая развлечь ребенка или успокоить, если он плачет, дают ему обычно разные привлекательные предметы — ярко раскрашенные или блестящие гремящие, бренчащие, свистящие, шумящие, пищащие, звенящие, крутящиеся и т. д. игрушки или заменяющие их предметы. Эти предметы при определенном взаимодействии ребенка ' «Кризис новорожденное™» — это первая травма, переживаемая ребенком при резком переходе от паразитарного типа существования к форме индивидуальной жизни, рубеж между внеутробным и внутриутробным образом жизни. Первый крик новорожденного — это переход к новой форме дыхания. Отсутствие психической жизни и полная беспомощность новорожденного: не будь рядом взрослого, не выживет — настолько трудна для его организма жизнь внеутробная по сравнению с внутриутробной.

² Он, строго говоря, не первый «возрастной кризис», поскольку (см. выше) есть еще «кризис новорожденное™».

с ними издают характерные для каждого из них звуки или приходят в какое-то движение. Это ребенку интересно, и он какое-то время может увлеченно «работать» с ними, чтобы извлечь из них звуки или просто привести их в движение. Здесь идет развитие не только двигательной реакции и хватательных навыков ребенка, но и начинается освоение им действий с подлинно человеческими предметами, в которые людьми заложены определенные функции: греметь, свистеть, брэнчать, крутиться и т. д. Ребенок же, трогая их руками, манипулируя ими, получает от них специфические реакции-отзывы: погремушки гремят, свистульки свистят, колокольчики звенят, вертушки крутятся и т. д., т. е. он использует их по социально обусловленному назначению, хотя ничего подобного не замышляет. Иначе говоря, ребенок ведет себя с задуманными человеком предметами именно по-человечески: погремушкой нужно именно греметь, а не лизать, вертушку надо вертеть, а не жевать, т. е. поступать с ними так, как это «запрограммировано» человеком, т. е. социумом, обществом, изготовившим их для маленьких детей. Ребенок научается хватать, удерживать, доставать, разглядывать, изучать держать и т. д., а все это впоследствии нужно ему как человеку и для того, чтобы держать ложку или молоток, и для того, чтобы держать смычок скрипача или кисть художника. Постепенно научившись делать с предметами то, что ему и подобает уметь делать в данный возрастной период, ребенок **перестает** то, ради чего он все это делал (пограть, покрутить, посвистеть и т. д.), т. е. исчерпывается прежний мотив, полностью удовлетворена его прежняя потребность. Малыш, овладевший игрой с предметами (предметно-манипулятивная деятельность), постепенно овладевает полезными для жизни социально-предметными действиями (пользование ложкой, чашкой, обувание, одевание и т. д.). Поскольку не все сразу удастся делать правильно и достаточно быстро, то опять приходится вмешиваться взрослому (не ждать же матери перед работой и отправкой ребенка в детсад, пока тот сам оденется). Ребенок кричит «Я сам!», но мать не слушает его, вот и конфликт — значит, наступил «кризис трех лет». Этот очередной кризис тоже является признаком смены одной ведущей деятельности другой, т. е. перехода развития психики в следующий возрастной период. В данный момент как раз игра с предметами (предметно-манипулятивная деятельность) сменяется игрой в людей и с людьми, которая превращается со временем в ролевую игру с разными сюжетами, все усложняющимися с возрастом. Как мы видели выше, детсадовские дети при игре в зоопарк видели роли не предметов (зверей), а людей, их социальные, человеческие функции, а звери в игре выступали в роли объекта заботы людей, предмета их деятельности. Дети и изображали в игре эти отношения.

Именно ролевая игра дошкольника позволяет ему усвоить различные человеческие роли взрослых, понять задачи и смыслы их деятельности. В игре в «школу» и в «учеников» (кстати, дошкольники предпочитают выступать в роли именно учеников, а почетную роль «учителя» навязывают малышам) у ребенка развиваются новые мотивы и потребности — идти в школу и учиться по-настоящему, а не в игре. Прежний мотив — изображать в игре ученика, воображать себя школьником постепенно перестает увлекать дошкольника, и чем ближе время его поступления в 1 класс школы, тем сильнее ощущается им новая потребность — стать школьником. К этому времени относится «кризис 6 лет»¹: очень хочется в школу, а взрослые не позволяют. Начинаются капризы, манерничанья, характерные для этого возраста. А. Н. Леонтьев писал: «Если ребенок останется еще на целый год вне школы, а в семье на него по-прежнему будут смотреть как на малыша, то этот кризис может обостриться чрезвычайно». Развитие психики в раннем и дошкольном детстве проходит, таким образом, через краткие кризисные (кризисы новорожденногоTM, кризис 1 года, кризис 3 лет и кризис 6 лет) и более длительные стабильные периоды. Кризисы приходятся на переломные точки спиралевидной кривой психического развития, когда происходит смена ведущего типа деятельности, знаменующая переход в следующий возрастной период.

§ 4. Психическое развитие ребенка в младшем школьном возрасте

Наступает возраст младшего школьника, и в жизни ребенка происходит принципиальное изменение: начинается та самая настоящая учеба, о которой он мечтал дошкольником. Вместе с учебной деятельностью, ставшей теперь ведущей, приходит много нового. Это и строгая дисциплина, которую надо соблюдать всем во время урока (слушать объяснения учителя, не шуметь, не ходить по классу, не вертеться и не мешать соседу по парте и т. д.), выполнять учебные задания, в том числе и дома, играть только в перерывах между уроками, утром не опаздывать в школу и т. д. Словом, появились новые обязанности, а не только право и возможность учиться в свое удовольствие, как мечталось дошкольнику. Новые обязанности — это новая, специально организованная специфическая деятельность — учебная деятельность.

Главное отличие этой деятельности от всех предыдущих, по-новому влияющее на развитие ребенка, состоит в том, что он начинает

¹ Это относится к современным детям, начинающим учиться с 6 лет, а когда-то кризис наступал в 7 лет.

изучать науку, получать *теоретические знания*, у него начинается развитие основ *теоретического мышления*, а также изменяется творчески-личностный уровень практических действий. До обучения в школе этого у него быть просто не могло, так как его учение происходило на материале непосредственно наблюдаемых предметов и фактов жизни, на впечатлениях от общения с конкретными, близко знакомыми людьми, детьми и взрослыми, так что ему было негде приобщаться к знаниям, отвлеченным от этой конкретики, к знаниям общего характера, какими являются теоретические знания.

Люди, далекие от школьных (сугубо учебных) проблем, порой недоумевают: неужели какие-то теоретические знания можно дать шестилетнему ребенку, он же еще обыденных вещей не понимает. Это недоразумение. Оно проистекает из неточного толкования термина «теоретическое знание», понимаемого разными людьми по-разному. Одни думают, что усвоение теоретических знаний в школьном обучении возможно только в старших или, по крайней мере, средних классах, когда начинается изучение различных законов наук — физических, математических, химических, лингвистических и т. д. Другим кажется, что теоретические знания — это знания обязательно абстрактные, основанные только на словесных рассуждениях, на чисто логических построениях без какой-либо опоры на конкретные чувственно воспринимаемые предметы, явления, факты. Некоторым людям кажется, что подлинно теоретическими являются знания типа: «Вселенная бесконечна и вечна», «Явление существует, а сущность является (проявляется)», «Все в мире относительно, абсолютных истин нет» и т. п. Первые не правы потому, что под теоретическим знанием понимают только абстрактное знание, не имеющее для человека жизненного подтверждения («нельзя пощупать»). Вторые неправы потому, что ограничивают круг теоретических знаний только такими, которые невозможно проверить на опыте. Ход их рассуждения примерно такой: «Кто знает, может быть, Вселенная все-таки имеет где-то конец, край, за которым нечто другое?», или: «Кто может доказать, что абсолютной истины не бывает, разве кто-нибудь пытался найти ее?» И потому склонны считать такие знания бесполезными. Даже некоторые ученые-педагоги ополчаются против теоретических абстракций в школьных программах. Так, например, доктор педагогических наук Ю. Азаров писал в газете для учителей «Педагогический вестник» (1996, № 2) буквально следующее: «Практика показывает, что ребенка можно научить эльконинско-давыдовским манипуляциям перевода простейших операций на теоретический уровень... Но зачем? Кому нужны эти усложнения и сверхабстракции?» Если и те, и другие толкователи термина «теоретическое знание» не правы, то что все-таки следует понимать под ними? Об этом надо

договориться, чтобы разница в понимании термина не приводила к разговору на разных языках, так как в литературе можно встретить определения, которые заметно различаются по смыслу и поэтому необходимо выбрать какое-то одно. Для этого как раз и нужно прийти путем рассуждений к определенной точке зрения на данный вопрос и обосновать ее.

Сначала определимся относительно понятия «теория». Распространенным является мнение, что теория — это знание, которое ученикам можно передать только на вербальном уровне, в форме словесных рассуждений, но ни показать наглядно, ни опробовать на деле (в лабораторном опыте или обычным наблюдением) якобы невозможно. В этом смысле рассказ учителя по природоведению о ядовитых тропических растениях из-за невозможности их наглядной демонстрации превращается как бы в теоретическое занятие. То же самое можно сказать об изучении физики, когда учитель рассказывает об устройстве какого-то прибора, например, обыкновенного утюга или бытового холодильника, «внутренности» которых ученики наблюдать в разобранном виде тоже не могут, но внешне их хорошо представляют. Такие устные рассказы — это информация о фактах, о предметах, причем самых конкретных, и тем не менее некоторые называют эти знания теоретическими. По какому признаку так считают? Лишь по такому внешнему и случайному признаку, как наличие или отсутствие наглядности. На самом деле занятие в форме устного изложения, конечно, может быть теоретическим, но не всегда, и сообщаемые на нем сведения не обязательно будут теоретическими знаниями. Устройство любого, даже самого сложного прибора не является теорией. Теория начинается там и тогда, где и когда идет речь о принципах действия прибора и о законах физики, которые положены в основу этих принципов. А пока речь идет о самом устройстве прибора или машины, о том, из каких частей или агрегатов они *состоят*, изучается не теория, а реальные и конкретные факты.

Чем же объясняется такое недоразумение в понимании сути теоретических знаний? Ответить можно по-разному, конкретных причин может быть много. Но одна несомненно общая: об особенностях теоретического обучения, о формировании и развитии у младших школьников основ теоретического мышления вообще мало известно. Об этом в психологической литературе писалось очень редко, и то не в учебной или научно-популярной, а сугубо научной, а в методических и даже в дидактических книгах этот вопрос просто не затрагивался. И вполне естественно, что учителя осведомлены в нем далеко не все, не говоря уже о родителях.

А теперь выясним, что такое «теория» (к определению понятия) и что значит «изучать теорию». Теория — это знание, основанное на

«обобщении опыта общественно-производственной и научной деятельности, вскрывающее основные закономерности развития той или иной области материального мира и психики, направленное на дальнейшее преобразование объективной действительности и самого человека»¹. Нас в этом определении интересуют более всего два момента: первый, что теория является знанием, *обобщающим опыт*, общественно-производственный и научный, и второй, что она есть знание о *закономерностях развития* не только в материальном мире, *но и в психике*.

Интерпретируя это применительно к обсуждаемой нами теме, можем ответить и на второй вопрос: что значит «изучать теорию»? Знание, усваиваемое первоклассником или любым другим школьником, является теоретическим знанием, если выходит за пределы чувственного восприятия и представления человека, в том числе ребенка-ученика, и является обобщением социального опыта, в том числе научного. Например, содержание понятий «проза» или «глагол», «неравенство» или «умножение» для младшего школьника является теорией. А для человека взрослого, вполне грамотного в языке и математике, это тоже теоретическое знание. Таким образом, у такого знания статус теоретического постоянен, присущ ему внутренне, т. е. не меняется от того, что кто-то может этого не знать.

В чем же его внутренняя, ни от кого не зависящая суть?

Во-первых, теоретическое знание возникает путем мыслительного анализа и обобщения некоторых существенных отношений внутри объекта, а также между объектами внутри системы, которые имеют общее значение для всех предметов данной системы. Например, понятие «глагол» — это часть речи, обозначающая действие или состояние предмета и отвечающая на вопросы «что делать?» и «что сделать?». Существенное в этом понятии то, что оно всегда относится к любому действию (бежать, гореть, вырасти) или любому состоянию предмета (устать, заболеть, замерзнуть, утонуть) и всегда отвечает на указанные вопросы. Поэтому его не перепутаешь с какой-нибудь другой частью речи. К примеру, бег, горение, рост, усталость, болезнь, замерзание, утопленник — все эти слова по смыслу совпадают с вышеприведенными, но тем не менее к глаголам их нельзя отнести, так как они не отвечают на вопросы «что делать?» и «что сделать?», являющиеся существенными отличительными признаками понятия «глагол». И ребенок, впервые изучающий это научное грамматическое понятие, при всем желании не сможет ощутить органами чувств это «нечто отвлеченное» по названию «глагол», хотя в своей речи легко, непроизвольно и вполне к месту употребляет самые

¹ См.: Н. И. Кондаков. Логический словарь-справочник. — М., 1975. — С. 589.

разные глаголы. То есть он всегда говорил (разговаривал, отвечал на уроке), употребляя глаголы, но не подозревал об этом, так же, как мольеровский герой не знал, что всю жизнь говорил прозой, так как не был знаком с понятием «проза», обозначающим нестихотворную речь. Короче говоря, теоретическое знание отражает внутренние, недоступные чувственному восприятию и представлению связи и отношения предметов, явлений, процессов и добываются эти знания путем анализа этих отношений, т. е. силой мышления, а не органами чувств. Все дошкольные знания ребенка являются не теоретическими, а эмпирическими, полученными в непосредственном опыте, и потому отражают обычно не внутренние, скрытые, существенные отношения и связи, а только ощущаемые зрением, обонянием, слухом и т. д. внешние признаки предметов (размеры, цвет, форму, запах, звук и т. д.). Эмпирические знания тоже могут быть обобщенными, но обобщенными только по внешнему сходству, по общим одинаковым свойствам, а потому могут оказаться ошибочными. Например, когда-то люди, в том числе и орнитологи, были убеждены, что все лебеди белые, а лишь потом были обнаружены и черные (Австралия). Ребенок может сказать: «Все столы бывают на четырех ножках», если он не видел стола на трех или шести и более ножках; или утверждать, что «парта — не стол», хотя она тоже стол, но своеобразный. Но опыт ученика, подсказывает ему, что учитель при изучении имени существительного не называл парту среди столов, а перечислял все по отдельности: столы, стулья, парты, доска классная, окно, дверь и т. д. Вот вам и эмпирическое обобщение по внешним признакам: «Парта не похожа на стол, а потому и не стол».

Во-вторых, поскольку теоретическое знание вырабатывается путем анализа, постольку оно открывает генетические корни и развитие явления: откуда оно происходит, как развивается, чем становится, каковы перспективы развития и т. п. Иначе говоря, если эмпирическое знание фиксирует явление статически, констатирует как факт, то теоретическое знание объясняет явление в движении, отвечая на вопросы: «что именно возникло?», «откуда и почему произошло?», «для чего произведено или задумано?». Например, младшие школьники по природоведению узнают, отчего и почему возникли пустыни, кто и для чего придумал сажать деревья, в частности, сосны на пути движения песков в сторону пашен, пастбищ и других плодородных земель. Или вот, другой пример. В первом классе учитель спрашивает, почему молоток сделан именно таким: нижняя часть широкая и плоская, а верхняя узкая и почти острая? Ребята думают, высказывают мнения, предположения, пытаются обосновать свои мысли. Тут учитель задает еще вопрос: почему у топора есть острие и обух, для чего так придумано и почему многие тысячелетия форма топора

не меняется? Для ответа на подобные вопросы нет никаких явных (видимых) подсказок, как, например, при ответе на вопрос об их (молотка и топора) техническом устройстве. Ответ можно получить только путем анализа происхождения и назначения этих предметов как орудий деятельности человека. Причем речь здесь идет об обобщенном знании (о всех молотках и всех топорах, а не о единичном экземпляре) и о знании, отвлеченном от внешних особенностей отдельных конкретных представителей данной разновидности орудий труда. Поэтому несмотря на всю простоту и обыденность этих предметов, их анализ позволяет получить такие ответы, которые представляют собой теоретическое знание.

Конечно, здесь можно бы было эту особенность теоретического знания иллюстрировать на более сложных в научном отношении примерах (о вращении Земли, о морских приливах и отливах, о лунных и солнечных затмениях и т. д.), где явно просматривается теоретический характер знаний, но наша цель — продемонстрировать скрытое присутствие теоретических знаний в окружающей ребенка жизни, возможность извлечения их из предметов и явлений вокруг себя, когда обучение будет организовано в соответствии с психологическими законами развития. Только тогда будет предоставлена ученикам возможность как следует подумать над знакомыми предметами и фактами, проанализировать их происхождение и корни, установить причинно-следственные связи и отношения, скрытые от поверхностного наблюдения. И только на основе такого анализа можно понять «теорию вопроса» (отчего снег белый или почему день сменяется ночью, откуда произошли пустыни и т. д.).

В-третьих, теоретическое знание, как обобщенное знание о существенном в предметах и явлениях, всегда фиксируется тоже в обобщенных терминах — научных понятиях (транспорт, окружность, млекопитающее и т. д.), а эмпирические (о том же, но как об отдельных предметах) — в словах-терминах (автомобиль, кольцо, верблюд и т. д.). Выраженное в понятии теоретическое знание является результатом обобщения существенных свойств множества предметов и явлений и объединения их на этой основе в один общий класс предметов (явлений). Млекопитающими являются слон и мышь, человек и тюлень, волк и заяц, тысячи других позвоночных животных — вовсе не похожих друг на друга представителей животного мира, но имеющих одно общее существенное свойство, позволяющее объединить их в один класс и обозначить данным понятием. Это общее для всех них свойство — вскармливание детенышей молоком.

Такие теоретические знания ребенок-дошкольник, естественно, не мог получать непосредственно из окружающего мира, их может дать только обучение научным знаниям.

Доступно ли младшим школьникам их усвоение? Вполне, и всем без исключения. Подробнее это обсудим несколько позже, но главное условие успешного усвоения назовем сейчас: это — объяснение учителя *методом восхождения от абстрактного к конкретному*, а не наоборот. Теперь вернемся к психическому развитию ребенка в связи с его поступлением в школу и началом усвоения им теоретических знаний.

Что и как при этом развивается в психике? При усвоении теоретических знаний, представляющих основное содержание школьных учебных предметов, происходит интенсивное развитие многих психических функций, прежде всего восприятия, внимания, памяти. Наиболее существенные изменения претерпевает мышление, вся сфера интеллекта, происходит ускорение умственного развития ребенка.

Школьное обучение является не просто накоплением этих знаний в голове, а обеспечивает развитие психики в целом. *Восприятие* становится дифференцированным и избирательным, отражающим не только частности и внешние признаки, но внутреннее и общее, не только сходства во внешне похожем, но и различия, разделять полезное и вредное, интересное и неинтересное, предпочтительное и безразличное, хорошее и плохое и т. д. *Внимание* ребенка-ученика обращается не только на внешне эффектное, яркое, впечатляющее, а становится произвольным («на что нужно») и, главное, чаще обращается на себя, на свои действия (учебные), все более превращается в постоянный внутренний контроль («Так ли делаю? Не ошибся ли я?» и т. д.), т. е. развивается *рефлексия*, формируются навыки самоконтроля, без чего невозможна эффективная учебная деятельность.

С развитием *памяти* дело обстоит довольно своеобразно. В обыденной жизни принято считать, что дети-школьники должны постоянно заучивать, запоминать знания из книг или рассказов учителя. Поэтому многие родители заставляют детей хорошо «учить уроки», имея в виду именно заучивание наизусть учебного материала, а когда это полностью не удается, сильно огорчаются. Такое понимание роли памяти имеет место не только в обыденном сознании, но и господствует в традиционной дидактике и практическом обучении.

Между тем в психологии давно известно, что заученные знания — практически бесполезные знания, так как их невозможно использовать на деле, кроме как воспроизводить, если спросят (а зазубренное спрашивают только на уроке, экзамене, а больше нигде). Полезные для жизни знания не должны заучиваться на память, а должны усваиваться на основе понимания их жизненного значения, каким бы парадоксальным ни казался на первый взгляд тот факт, что память развивается не от постоянной зубрежки, а от понимания и применения знаний на практике. Заучивание, конечно, дает в результате

запоминание (четырежды шесть будет двадцать четыре или синус угла 30° равен $1/2$), но это вовсе не значит, что память развивается, а означает лишь то, что данная конкретная информация запомнилась, что она в данный момент заложена в память. Длительность запоминания зависит от того, будут ли эти конкретные знания использоваться человеком на практике (насчет таблицы умножения можно не сомневаться, что она будет применяться, если нет карманного калькулятора, а насчет тригонометрической функции такой уверенности нет, поэтому она наверняка будет забыта). Заучивание учебного материала не развивает память, а лишь загружает ее разнообразными знаниями, порой совершенно не усвоенными. Запоминание (заучивание на память) должно быть *не средством* усвоения, того самого подлинного усвоения¹, которое делает знание собственным инструментом ума школьника, реальным орудием его дальнейшей умственной деятельности. Запоминание должно стать *результатом* усвоения, основанного на понимании и практической отработке понятого. А это возможно только в реальных действиях учащегося по решению учебных задач², но не при стремлении просто запомнить готовые знания. Учебный материал будет осмысливаться применительно к жизненным потребностям человека и усваиваться, а значит, и запоминаться по-настоящему, а не формально. Память развивается лучше только благодаря высокой активности мыслительной работы над учебным материалом, поскольку подобная мыслительная активность дает в результате и понимание, и запоминание более качественное, чем при заучивании, и более интенсивное, чем при традиционном обучении. Память приобретает произвольность и ярко выраженный целенаправленный познавательный характер. Обобщая все сказанное о развитии процессов восприятия, внимания и памяти, нужно подчеркнуть одну психологическую закономерность, относящуюся ко всем трем процессам: наглядность в обучении обостряет и восприятие, и внимание, и запоминание, но не всегда в соответствии с целями обучения. Дело в том, что неумело примененная наглядность часто акцентирует внимание не на той стороне изучаемого явления, которую учитель хочет продемонстрировать учащимся в данный момент. Происходит это чаще всего тогда, когда в наглядном пособии слишком много несущественных подробностей, когда оно моделирует не только самое существенное, но

¹ Кстати говоря, у русского слова «усвоение» корень — «свое». «Усвоить — понять, запомнить как следует, сделать свойственным, привычным для себя», — поясняет Толковый словарь русского языка.

² Именно в собственных активных действиях ученика суть учебной деятельности, о чем подробнее будет сказано позже, в гл. 2.

и массу ярко и красочно поданных деталей, совершенно ненужных для иллюстрации данной теории. Из-за этого «размазывается» восприятие нужного, путаясь в избыточной информации, отвлекается внимание от важного и обязательного, но зато провоцируется запоминание массы ненужной, но ярче поданной мелочи. Вот почему наглядность может не столько помочь, сколько помешать развитию этих процессов, как, впрочем, и усвоению учебного материала. Нужно моделировать в наглядном пособии ту существенную сторону, которую в изучаемом предмете надо усвоить учащимся именно «здесь и теперь» — в этом принцип использования наглядности. В этом смысле меловой чертеж на классной доске лучше любого красочного плаката.

Под влиянием усвоения теоретических знаний в учебной деятельности успешнее идет развитие и *представления*, и *воображения*, так как ученик получает неизвестные ему по дошкольному детству все новые и новые впечатления от восприятия ранее незнакомых ему предметов и явлений, расширяя свой кругозор, выводя его далеко за пределы возможностей прямого наблюдения. «Если Земля круглая, то значит, люди в южном полушарии ходят вниз головой?» — удивляется ребенок и получает на свой вопрос исчерпывающий ответ учителя, формирующий у него новое *представление*, подкрепленное *воображением*. Подобных новых представлений, стимулирующих одновременно и воображение, ребенок на всех уроках получает множество. И это не простое накопление «картинок» действительности, а именно развитие самих этих психических функций, расширяющее способности ребенка адекватно отражать содержательное многообразие мира.

Интенсивное развитие в учебной деятельности получают процессы *мышления* и *речи*, и не каждый в отдельности, а во взаимной связи. Решение учебных задач по усвоению теоретических знаний требует постоянных рассуждений, речевых мыслительных действий по анализу и оценке условий задач, поиску и нахождению способов их решения, выбору приемов рассуждения на пути к решению. Имеется в виду ***не количественный рост*** получаемых учеником конкретных знаний, а качественное изменение ***способа*** получения любых (т. е. разных по содержанию) знаний, а стало быть, идет развитие способности мыслить и рассуждать. Ребенок в школе, помимо прочего, учится устно излагать свои мысли (именно *свои* и именно *мысли*), а не просто повторять («озвучивать») вычитанные из книги слова. Значит, он учится мыслить, и *мыслить в речевой форме*. В результате идет одновременное и взаимосвязанное развитие процессов *мышления* и *речи*, что является важнейшим эффектом учебной деятельности ребенка.

Внутри учебной деятельности, наряду с интеллектуально-познавательной сферой, развиваются эмоциональная и волевая сферы психики ребенка. Обязательность выполнения учебных заданий развивает *волю*, так как часто приходится делать многое через «не хочу», потому что «надо». Учебная деятельность связана также с развитием *эмоциональной сферы*, поскольку появляются такие новые эмоциональные переживания, как радость познания, гордость учебными успехами, а также противоположное им чувство огорчения от «двойки» или любой, даже хорошей отметки, которая оказалась ниже ожидаемой. Познавательный интерес как важнейший мотив учебной деятельности (о чем пойдет речь ниже) является ничем иным, как единством сознания и эмоций, выражением сознательно-эмоционального отношения к учебно-познавательной деятельности, к изучаемым научным дисциплинам.

В итоге основными психологическими **новообразованиями** младшего школьного возраста, для которого ведущей является деятельность учебная, выступают следующие:

— произвольность и осознанность **всех психических процессов** и их интеллектуализация благодаря усвоению теоретических знаний;

— осознание ребенком своих собственных изменений (рефлексия) в результате освоения им учебной деятельности: он **научился учиться** сам и многое может познавать **самостоятельно**, что свидетельствует о готовности перехода ребенка в следующий возрастной период развития.

Все вышеизложенное о развитии различных психических процессов является результатом воздействия на психику учебной деятельности, относящейся, как мы знаем по классификации Д. Б. Элькони-на, ко второй группе ведущих деятельностей, в которых происходит преимущественное развитие интеллектуально-познавательной сферы, сферы операционно-технических возможностей и умственных способностей.

Другой вопрос: как обстоит дело с развитием мотивационно-по-требностной сферы, с развитием новых мотивов и новых потребностей? Не отстают ли они из-за доминирующей в школьной жизни учебной деятельности, развивающей главным образом интеллект? Если формально исходить из изложенной выше теории периодизации психического развития, то и в самом деле может показаться именно так. В младших классах школы мотивом и потребностью служит учебная деятельность, и она же развивает их дальше. Прежний, довольно аморфный мотив дошкольника и первоклассника «первых сентябрьских дней» — просто учиться, просто быть школьником «как большие», сменяется другим мотивом, более конкретным и предметным —

ему становится интересно учиться, получать новые знания, помогающие ему понять то, что раньше видел, слышал, но не понимал, узнать то, о чем раньше вообще не слышал, и т. д. Возникает любопытство, хочется еще что-нибудь узнать от учителя или из доступных его уровню книг. Любопытство постепенно превращается в интерес к отдельным учебным предметам и вновь узнаваемым фактам жизни, новому (научному) объяснению довольно давно наблюдаемых, но не совсем раньше понятных явлений (почему происходит смена времен года, почему дует ветер, чем объясняется выделение пара из носика чайника, и почему из горячего, но не кипящего чайника пар идет только при снятии крышки, а не из носика и т. д.). Эпизодически возникающий интерес к «интересным предметам» переходит в устойчивый *познавательный интерес* к изучению наук вообще, так как выясняется, что все науки, все предметы интересны. Если их изучать глубоко и тщательно, стараясь понять, что они дают человеку, то оказывается, что ему, школьнику, дают они очень много полезного для его жизни, нынешней (школьной) и будущей (взрослой). Сознательное отношение к учению основано именно на познавательном интересе как основном *мотиве* учебной деятельности, а он в свою очередь возникает как реакция на новизну и полезность усваиваемых знаний, приобретаемого умения анализировать и оценивать наблюдаемые вокруг реальные события и факты, и лучше, увереннее, «со знанием дела» ориентироваться в них. С познавательным интересом, с этим вновь возникшим мотивом, развивается и новая *потребность* — потребность в постоянном духовном росте, который осознается ребенком в начале в форме наивного желания «все знать», а затем в желании самому добывать знания по доступным ему книгам, самостоятельно учиться тому, чего по школьной программе «не проходят» или изучают недостаточно подробно. Или возникает новый мотив широкого плана — вообще учиться более старательно, вникая в глубинную суть изучаемого учебного материала. Это и есть решение учеником задачи *научиться учиться*, а для учителя — решение педагогической задачи *научить учиться*, т. е. сформировать у школьника способы и эталоны познавательной деятельности, вооружить его соответствующими средствами познавательных действий. Это значит — передать ученику весь операционально-технический арсенал осваиваемого действия (решения математических задач, проведения морфемного разбора слов и синтаксического разбора предложений, анализа и оценки исторических событий или природных — физических и биологических — явлений и т. д.). Результатом такого обучения становится *знание* учеником того, как выполнять учебные задания, и *умение* их выполнять самостоятельно, без мелочной опеки со стороны учителя.

Но и это не все. Умение учиться не сводится к простому знанию правил и элементарному умению решать арифметические примеры, знать условные обозначения полезных ископаемых и уметь находить их на физической карте и другим подобным частным знаниям и умениям, а является некой более общей способностью, характеризующей личность человека, движимого потребностью в познавательной деятельности как в образе жизни. Иначе говоря, ученик, научившийся учиться, уже **не может не учиться**, его влечет познавательная деятельность, она приобретает для него характер потребности в постоянном интеллектуальном росте, устойчивой склонности «работать головой». Вот каков воспитательный эффект обучения, один из важнейших результатов его развивающего воздействия — возникновение **нового мотива и новой потребности**.

Как объяснить этот феномен с точки зрения теории периодизации психического развития, по которой каждой стадии (периоду) присуща своя ведущая деятельность? Согласно ей учебная деятельность, развивающая преимущественно познавательно-интеллектуальную сферу и именно в этом смысле имеющая в этот период статус ведущей, казалось бы, не может в то же время существенно влиять на развитие мотивационно-потребностной сферы, но, как видим, может. Все происходит во взаимосвязи, но что-то в зависимости от ведущей деятельности развивается **преимущественно**. Не учитывать это — значит разорвать усвоение знаний (обучение) и интерес к учению (воспитание).

Д. Б. Эльконин, объясняя причины существующего на практике разрыва между обучением и воспитанием, писал, в частности, что «при рассмотрении психического развития имеет место, с одной стороны, своеобразный дуализм, с другой, параллелизм двух основных линий — развития мотивационно-потребностной сферы и развития интеллектуальных (познавательных) процессов. Без преодоления этого дуализма и параллелизма нельзя понять психическое развитие ребенка как единый процесс»¹.

Преодоление же этого разрыва возможно посредством правильной организации самого процесса обучения, а правильной может считаться лишь та организация, которая учитывает законы развития психики. В частности, должно учитываться то, что обе сферы развиваются в единстве, что тем не менее время от времени при смене возрастных периодов одна из сфер получает **преимущественное** развитие. Надлежит учитывать, что этот факт вовсе не означает, что другая в это время вовсе не развивается, так как влияние ведущей деятельности на преимущественное развитие одной из сфер ничуть

¹ Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. — М.; Воронеж, 1995. — С. 71.

не исключает развивающего влияния других деятельностей, хотя и не ведущих в данном периоде. Например, общение учащихся в процессе обучения между собой и с учителем влияет на развитие мотивов и потребностей (мотивационно-потребностной сферы), невзирая на то (и даже благодаря тому), что ведущей является учебная деятельность, развивающая преимущественно интеллектуально-познавательную сферу. А. Н. Леонтьев, который ввел в научный оборот понятие ведущей деятельности, так обосновал это нововведение: «... В изучении развития психики ребенка следует исходить из развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни... Жизнь или деятельность в целом не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют *большее* значение для дальнейшего развития личности, *другие меньшее*. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную. Поэтому говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности»¹. Значит, наряду с ведущей деятельностью (учебной), имеющей *большее* значение для развития в условиях школьного обучения сохраняют пусть *меньшую*, но достаточно важную для развития роль и другие деятельности — игра, общение, совместный труд.

Среди них самое заметное влияние на психическое развитие детей-школьников оказывает, конечно, *общение* ребенка с учителем и со сверстниками в классе. Общение как система социальных отношений ребенка с наступлением школьного обучения кардинально перестраивается. Если в дошкольный период эта система выглядела как общение по линии «ребенок — взрослый» и «ребенок — другие дети», то в школе оно приобретает характер более сложных отношений: «ребенок — учитель», «ребенок — родитель», «ребенок — другие дети», причем первые два отношения могут быть объединены и представлены как прежнее отношение по линии «ребенок — взрослый», которое теперь дифференцировалось. Экспериментально установлено, что система «ребенок — учитель» доминирует в сознании ребенка над двумя другими («ребенок — родитель» и «ребенок — другие дети») и начинает определять их, так как хорошая успеваемость и примерное поведение, оценка которых является прерогативой учителя, становятся основными критериями оценки его, ребенка, как личности со стороны как остальных взрослых, так и детей-сверстников («Как ты учишься?») превращается в главный вопрос, задаваемый ему). Словом, отношение к ребенку других людей — взрослых, в том числе родителей, а также детей зависит от отношения к нему

¹ Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1965. — С. 501—502.

учителя, а оно, в свою очередь, — от самого ребенка, от его знаний, умений, старательности, прилежания. Таким образом, общение с кем бы то ни было начинает оказывать влияние на развитие личности ребенка через систему «учитель — ребенок». Или, говоря иначе, как учишься, таково к тебе и отношение. Поневоле появляется у ребенка желание (мотив!) понравиться любящим родителям и лучшим друзьям-сверстникам своими хорошими отметками, от чего становится приятнее и активнее и само общение.

А общение по классификации Д. Б. Эльконина входит, как мы знаем, в 1-ю группу ведущих деятельностей, развивающих мотивационно-потребностную сферу. Вот и объяснение того феномена, что при ведущей учебной деятельности, дающей преимущественное развитие познавательно-интеллектуальной сферы, происходит довольно интенсивное развитие и мотивационно-потребностной сферы психики детей. И это лучше заметно обычно при хорошем обучении, налаженном как диалог, дискуссия, что соответствует законам общения как фактора психического развития. При плохом обучении эффект от различных видов деятельности смазывается и бывает трудно определить, что именно и как влияет на развитие.

§ 5. Особенности развития в подростковом возрасте

Признаком перехода от одного периода развития к другому, как мы не раз отмечали, является изменение ведущего типа деятельности или, как говорил А. Н. Леонтьев, «ведущего отношения ребенка к действительности»¹. Такое изменение происходит в рамках школьной жизни дважды: первый раз при переходе к младшему подростничеству, а второй — от него к старшему подростничеству. Что же конкретно изменяется, говоря словами А. Н. Леонтьева, в «ведущем отношении ребенка к действительности»?

В первом случае (второй мы рассмотрим позднее) наступает изменение отношения ребенка к *самому себе* и, в связи с этим, к той деятельности, которой он до сих пор занимался — к учебной деятельности, ведущей для данного возрастного периода. Это изменение широко известно под названием «подросткового кризиса», характерного охлаждением ребенка к учебе, отвлечением на посторонние по отношению к учебе дела, чаще всего на личные и довольно интимные виды общения. Младший подросток (возраст примерно 11 — 12 лет, по Д. Б. Эльконину) начинает проявлять себя по-новому: учебная деятельность, направленная на окружающий мир, совершает «поворот» на самого учащегося. Подросток как бы говорит

¹ Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М, 1965. — С. 502.

сам себе: «Понятно, чему тут учат, а кто я и что я сам — вот что мне теперь интересно». Дело в том, что в этом возрасте он чувствует себя уже «не ребенком», а почти взрослым, отвергая свою принадлежность к детям. Он ждет изменения отношения к себе со стороны взрослых, но видя, что всерьез они его не воспринимают, начинает вступать в мелкие конфликты, уходит в себя, уединяться со сверстниками, обсуждать с ними интимные вопросы взрослой жизни, даже порой убегать из дома и т. д. Словом, много странностей наблюдается в поведении ребенка с переходом в подростковый возраст.

В чем причина таких изменений? Казалось бы, основной деятельностью для подростка остается его учение в школе. Ведущая деятельность, смена которой обычно является причиной всяких возрастных кризисов, как кажется на первый взгляд, вроде не изменилась. В чем же тогда дело? Разгадке тайны подросткового кризиса были посвящены многие десятилетия исследований у нас и за рубежом. И давно уже признано, что этот возраст переломный, переходный, наиболее критический и самый трудный для исследователя.

Изучению психологии подростка посвящали свои исследования многие известные психологи. Американский психолог Ст. Холл впервые описал двойственность переживаний (амбивалентность) и парадоксальность характера подростка, выделил ряд основных противоречий, присущих этому возрасту. У подростков он наблюдал такие перепады: чрезмерная активность приводит порой к изнурению, безумная веселость сменяется унынием, самоуверенность переходит в застенчивость, даже трусость, эгоизм и альтруизм могут то и дело меняться местами, высокие нравственные требования часто уживаются с низкими побуждениями, тонкая чувствительность — с апатией, любознательность — с интеллектуальным равнодушием, страсть к чтению — с безразличием к нему, спокойная сосредоточенность вдруг переходит в бесконечные рассуждения, стремление к новациям может уступить место любви к рутине и т. п. Ст. Холл назвал подростковую стадию периодом «бури и натиска», а ее содержание — «кризисом самосознания». Он считал, что, преодолев этот кризис, подросток приобретает «чувство индивидуальности». Его двухтомная монография об этом возрасте, впервые опубликованная в 1904 году, многократно переиздавалась. Его выводы о переходности, промежуточности этого возрастного периода развития, о его кризисных и негативных моментах и сейчас составляют основу подростковой психологии.

Немецкий философ и психолог Э. Шпрангер исследовал подростковый возраст внутри юношеского (в границах 13—19 лет у девушек и 14—21 года у юношей) и описал (1924 г.) **три типа** развития отрочества.

Первый тип характерен резким, бурным, кризисным течением, когда ребенок переживает отрочество как «второе рождение», в итоге развития этого периода возникает новое «Я». По нашим современным представлениям это совпадает с «подростковым кризисом». *Второй тип* развития — плавный, медленный, постепенный рост. В этот период подросток постепенно приобщается ко взрослой жизни без глубоких сдвигов в собственной психике. Он начинает интересоваться определенными «взрослыми деятельностями», профессиями, некоторыми из них увлеченно занимается. По нынешней классификации — это старшее подростничество (раннее юношество), когда наблюдается тяготение к учебно-профессиональной деятельности. Сейчас это у некоторых старшеклассников проявляется как интерес к информатике и работе на компьютерах (у юношей), к иностранным языкам (в основном у девушек). И *третий тип* развития по Э. Шпрангеру представляет собой более активное и сознательно направляемое самим индивидом самовоспитание, преодоление усилием воли собственных недостатков, в том числе тревоги, кризисных проявлений, а также более ясное осознание своей индивидуальности. Данный возрастной отрезок применительно к современным российским подросткам и юношам более всего подходит к выпускникам средней школы, которые, готовясь к самостоятельной жизни взрослого человека, оценивают свои возможности, строят планы, преодолевают в себе сомнения и колебания в преддверии выбора жизненного пути: идти ли работать, — но кем? или пойти учиться в вуз, — но на кого?

Конечно, прямые параллели здесь неуместны, но определенные общие закономерности в самих фактах, добытых разными исследователями в разное время и в разных странах, все же просматриваются. Эти факты дают повод исследовать в отмеченных направлениях специфические проблемы подростничества в наших российских условиях периода реформ и социально-экономической и политической нестабильности. Впрочем, такая задача стояла перед психологами всегда: и в 20—30-е годы, и первые послевоенные годы, и в годы застоя и перестройки в СССР. Именно в условиях глубоких социальных перемен кризисные проблемы переходного возраста обостряются: к стремлению подростка приспособиться ко взрослой жизни прибавляется необходимость приспособиться и к новым условиям этой жизни, которые не были характерны в годы подростничества его родителей и учителей. Тут подростку приходится быть «дважды самостоятельным» в выборе формы поведения и соответственно на столько же раз чаще вступать в конфликтные отношения со взрослыми, в том числе учителями.

Исследования психологии подросткового возраста проводились и другими видными психологами Запада. В частности, своеобразные

выводы сделаны Ш. Бюлер, которая основное внимание обратила на пубертатность как биологическую основу подросткового возраста. Период до начала пубертатности Ш. Бюлер назвала детством, а с начала и до конца пубертатности (куда ею включены возрастные периоды и подростка, и юноши) — *фазой* пубертатности, которой присуще не только половое созревание в собственном смысле, но и новые психические явления, названные ею психической пубертатностью, возникающей до наступления физического созревания в качестве его предвестника и продолжающегося долго после него. Психическая пубертатность связана, по Ш. Бюлер, с вызреванием особой биологической потребности «в дополнении», с чем и связаны переживания подростка. Внешнее и внутреннее возбуждение, сопровождающее созревание, по ее мнению, выводит подростка из состояния самоудовлетворенности и спокойствия, побуждает его к поискам и сближению с существом другого пола. Отличая психическую пубертатность от телесной, она считала, что с ростом культуры происходит удлинение периода психической пубертатности, с чем связаны причины многих трудностей этого возраста. Таким образом, в основе подросткового кризиса она видит трудности, связанные с половым созреванием. Примерно этих же взглядов придерживался и названный выше немецкий психолог Э. Шпрангер, а также ряд российских психологов.

В отличие от многих зарубежных и наших исследователей детские психологи Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова и их сотрудники не ставили половое созревание на первое место, а считали его влияние на психическое развитие подростка вторичным, что обусловлено их методологическим подходом, признающим приоритет социальных факторов перед биологическими.

Д. Б. Эльконин отмечал, что выделение ведущей деятельности подросткового периода развития представляло большие трудности, так как основной деятельностью подростка оставалось учение в школе, успехи и недостатки в нем продолжали быть критериями оценки подростков со стороны взрослых, не происходило каких-либо существенных изменений и во внешних условиях их жизни. Любой исследователь вынужден был искать причину резких изменений в психике подростка если не в биологии, то в социальных отношениях, но это долго не удавалось. Поэтому уже давно подростковый период был выделен в психологии не только как наиболее критический, но и как трудно объяснимый. Оставалось только приписывать роль главного источника подросткового кризиса половому созреванию (или пубертатности, по Ш. Бюлер).

В исследованиях Д. Б. Эльконина и его сотрудников было выявлено, что в подростковом возрасте возникает и развивается особая

деятельность, заключающаяся в установлении *интимно-личных отношений* между подростками. Эта деятельность была названа деятельностью *общения*¹ что нами уже отмечалось выше в связи с анализом принципов периодизации психического развития. Поэтому, не отрицая самого факта влияния полового созревания на психическое развитие подростка, отечественная психология перестала искать первопричину перехода к подростковому периоду в изменениях самого организма, т. е. эта причина не считается основной. «Конечно, половое развитие оказывает влияние на формирование личности в этот период, но оно (влияние) не является первичным, — писал Д. Б. Эльконин. — Как и другие изменения, связанные с ростом интеллектуальных и физических сил ребенка, половое созревание оказывает свое влияние опосредованно, через отношение ребенка к окружающему миру, через сравнение себя со взрослыми и другими подростками, т. е. внутри всего комплекса происходящих изменений»². Значит, переход в подростковый период — это смена ведущего отношения (по А. Н. Леонтьеву) ребенка к действительности — к себе и к другим людям.

Однако как бы ни объясняли подростковый кризис, факт остается фактом: подростковый возраст самый трудный для учителей и родителей, самый критический для самих подростков. Девиант-ное поведение подростков приносит много хлопот не только непосредственным воспитателям — учителям и родителям, но и всей воспитательно-образовательной и правоохранительной системе. И у медицины тут есть проблемы, связанные с нервно-психическими расстройствами подростков, наркоманией, сексуальными отклонениями и т. д.

Что же можно сделать? Нельзя же ограничиваться только констатацией явления и причитаниями по этому поводу. Что может предложить психолог учителю, родителям и другим взрослым, работающим с подростками?

Пожалуй, главным условием (остальные второстепенны и производны) налаживания нормальных отношений взрослых с подростками (нормальных в том смысле, что обе стороны были бы довольны друг другом и эффективно сотрудничали) является учет основных групп наиболее ярких интересов подростков. Учитывать интересы — это значит умело направлять имеющиеся интересы в положительное

¹ Некоторые авторы не относят общение к деятельности. С этим нельзя согласиться, ибо общение, как и любая другая деятельность, является взаимодействием человека с объектами внешнего мира (в данном случае — с другими людьми) для удовлетворения своих потребностей.

² Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. — М.; Воронеж, 1995. — С. 81.

русло, ни в коем случае не потворствуя отрицательным, не одобряемым обществом, социально вредным интересам и увлечениям, «вытеснять» их, активно формируя новые, общественно полезные интересы. Л. С. Выготский называл интересы «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка». Например, у подростка наблюдается охлаждение к учению, а значит, нужно заинтересовать его учебным предметом на новой основе, т. е. уже не тем, что было интересно в период младшего школьного возраста. «Весь вопрос в том, — писал он, — насколько интерес направлен по линии самого изучаемого предмета, а не связан с посторонними для него влияниями наград, наказаний, страха, желания угодить и т. п.»¹. Интерес к любому школьному предмету зависит от нескольких условий. Первое из них — это осознание полезности, жизненной значимости изучаемых вопросов лично для него, подростка. О том, что школьные предметы имеют вообще большое жизненное, общественное и государственное значение, подросток знает прекрасно, но не всегда видит их значение конкретно для себя. «Зачем мне химия? Я не собираюсь быть химиком ни в науке, ни на заводе. Даже в химичку не пойду работать», — заявляет восьмиклассник Анатолий Ш. преподавателю химии в школе с математическим уклоном. И учительница оказывается в затруднении, не зная, как убедительно объяснить, зачем знание химии человеку, в частности, школьнику Анатолию. Поэтому она ограничивается общей назидательной беседой о народнохозяйственном значении химизации промышленности и сельского хозяйства, экономическом и технологическом значении химического производства, но без единого конкретного примера, показывающего, как и что улучшается от этого в повседневной жизни каждого человека. Все эти общие положения были давно известны ученику, но за этими знаниями не было у него понимания **личностного смысла** изучения химии конкретно им, Антолием Ш., считающим, что ему «химия не нужна». А общие рассуждения учителя не прибавили понимания этого личностного смысла и потому интереса к химии не вызвали. Значит, чтобы вызвать интерес к учению, нужно убедить подростка в практической полезности получаемых знаний, их личностном смысле для него. А зачем ему, ученику средней школы, знание логарифмов, тригонометрических функций или биннома Ньютона, когда он не собирается быть математиком и математику вообще «не понимает», и зачем ему знать историю Древнего Египта или Месопотамии, когда это не влияет на его и нашу сегодняшнюю жизнь и т. д., и т. п. — эти и подобные им вопросы, часто возникающие именно у подростков, вовсе не относятся к категории праздных или «про-

¹ *Выготский Л. С. Педагогическая психология.* — М., 1991. — С. 154.

вокационных», как некоторым учителям кажется. На такие вопросы не всегда просто ответить, но отвечать надо, причем доказательно и убедительно, и тогда будет интересно. Все подобные вопросы являются выражением противоречия между известным, понятным, усвоенным и неизвестным, непонятым и неувоенным. Школьное обучение — это изучение научных понятий, цель которого усвоение теоретических знаний. А теоретические знания — не просто знание фактов, а умение объяснять их. Если маленького ребенка (младшего школьника) устраивало вообще обучение как таковое, то подростку этого уже мало, он хочет знать больше и глубже «для себя», для собственного развития, так как интерес к собственному Я у подростка выдвигается на передний план. Изучая науки, он хочет знать, для чего они ему нужны, в чем помогают ему лучше ориентироваться. Если учитель будет удовлетворять этот интерес подростка, то завоеует его уважение, станет для него авторитетнейшим наставником, за которым ему захочется следовать во всем. «Кто у вас самый любимый учитель?» — спрашиваем десятиклассников. Отвечают: «Историк». А почему? «Потому что рассказывает «про жизнь», — отвечает за всех одна ученица, остальные соглашаются. «Какие у вас самые интересные уроки!» — вопрос к учащимся 11-го класса школы с углубленным изучением математики. Ответ: «Уроки по математике». Понятно, что это основной предмет их ранней добровольной специализации и уроки по нему должны быть для них интересны. Но почему-то не у всех преподавателей математики, а, как выяснилось, только у одного Николая Михайловича: «Он каждую новую тему начинает с разъяснения того, для чего это нужно в жизни, зачем надо знать это любому человеку, грамотному, культурному, а не только профессиональному математику или инженеру», — говорят ученики. «Завершая изучение темы, тоже делаем выводы, но уже мы сами: для чего это знание может потребоваться в жизни, и обсуждаем с Николаем Михайловичем», — добавили они к сказанному. «Полезное для жизни» — вот что интересно, так как это и есть личностный смысл усвоенных научных знаний.

Кроме учебных интересов есть у подростка множество других интересов, тоже познавательных, но выходящих за пределы учебной программы. Очень интересно и полезно для членов школьных туристских групп проходят пешие походы «По родному краю» или дальние поездки на Байкал, на Саянские или Кавказские горы (туда на самолете, а там пешие переходы с изучением природы, местной флоры и фауны). В пеших походах и соревнованиях туристских групп из городских школ участвуют местные подростки из близлежащих деревень и поселков, причем наиболее активно проявляют себя часто именно те, которые слынут в своей школе лентяями. Им нравится

организованность и самодисциплина, самообслуживание и самостоятельность. Не раз бывало, например, что школьники из туристской группы Восточного округа Москвы, ежегодно выезжавшие на соревнование в один и тот же подмосковный лесной массив, встречались каждый раз с одним и тем же подростком, который их с нетерпением ждал целый год (!). И каждый раз руководитель группы замечал, что мальчик за год не только стал старше и умнее (первый раз он им встретился учеником 5 класса и встречался с тех пор с ними регулярно до 8 класса), но и всерьез заинтересовался краеведением, много читал о Подмосковье, сам кое-куда ездил один, был во всех окрестных деревнях в радиусе 10—15 км, знал все церкви и бывшие барские усадьбы в этих местах. А вопросов к знакомому руководителю туристской группы у него за год накапливается тоже много, он их задает во время работы (он помогает ставить палатки, заготавливать дрова, разжигать костер, носить воду из колодца, готовить пищу и т. д.). А что касается самих членов школьных туристских групп, то они не только развиваются физически, шагая с рюкзаками за спиной, но и очень много познают. Они знакомятся близко с физической и экономической географией края, изучают экологическое состояние тех мест, где бывают, ведут журнал наблюдений, учатся прокладывать маршруты по карте, ориентироваться по компасу и по звездам, рационально распределять силы, соблюдать дисциплину в походе, помогать друг другу в трудных случаях, оказывать первую медицинскую помощь и т. д. В таких походах происходит настоящая физическая и моральная закалка подростков, и они незаметно для себя и для окружающих переживают кризисный этап в их психическом развитии, лучше учатся, охотнее делятся своими наблюдениями с теми, кто в походы не ходит. В конце каждого многодневного похода принято устраивать в присутствии приглашенных родителей и учителей подведение итогов в форме коллективного отчета: один рассказывает о маршруте и всех его особенностях и трудностях, другой рассказывает о животном мире, третий о городах и селах на маршруте, четвертый о богатствах края, растительности, о лесах и лугах, о сельскохозяйственных угодьях, состоянии посевов, об экологии — вообще обо всем. Получается очень интересно и полезно. Туристские группы в школах обычно имеют квалифицированных и любящих свое дело руководителей, но, к сожалению, пока незначительный процент подростков становится «туристами», и главным препятствием чаще всего оказываются чересчур осторожные мамы, боящиеся отпускать свое дитя из дома «неизвестно куда и неизвестно с кем». Но там, где ведется деликатная работа с родителями, это препятствие в основном преодолевается. Итак, первое условие возникновения, развития и удержания интереса подростка к тому или иному делу или учебному предмету —

это осознание им полезности и личностного смысла для себя той деятельности, которой приходится заниматься.

Второе существенное условие для возникновения интереса — это предоставление разумной самостоятельности в выполнении определенной деятельности, требующей инициативы и творческой выдумки, да еще в обстановке состязания, конкурса, соревнования.

Такого рода работа проводится со школьниками при спортивных обществах, стадионах, ипподромах, конно-спортивных клубах, в детско-юношеских спортивных командах и т. д. и приносит немалую пользу в развитии подросткового взросления. Особенно интересны для ребят спортивные соревнования команд (дворовых, школьных, классовых и т. д.) на личное или лично-командное или командное первенство по тем видам спорта, которые не требуют особой подготовки, дорогого инвентаря и специального оборудования. Полезны и интересны конкурсы математические, литературные, КВНы, географические (путешествия по карте по водным и железнодорожным путям на выбор наикратчайшего маршрута и т. д.), исторические и т. д. по школьным программам со специальной многодневной подготовкой или внезапные. И тот, и другой вариант по-своему интересен. Предварительная подготовка прямо влияет на повышение качества учебного процесса, а стихийные конкурсы вносят спортивный азарт и вызывают эмоциональный отклик у всех участников и болельщиков.

Если подытожить сказанное, получается так: где подростку интересно, туда и привлекать их; где ему неинтересно (но нужно!), там надо создавать интересные ситуации, развивать и формировать познавательный интерес к изучаемым предметам. Тогда подростку будет комфортно, он не будет чувствовать себя не признанным взрослым, одиноким в своих переживаниях о том, ко он есть — **еще ребенок**, кем его считают родители и учителя, или **уже не ребенок**, каким он считает себя сам.

В психологическом смысле вся «особая» работа с подростками вовсе не является особой, выходящей за рамки общей закономерности. Ее «особость» состоит лишь в том, что к подростку надо относиться именно как к подростку, стремящемуся почувствовать себя реальным взрослым. Ему хочется быть умным, самостоятельным, умелым, деловитым, решающим или стремящимся решать свои проблемы самому, но сознающим, что многого еще не имеет для этого, часто оказывается неумелым, неопытным и неловким. Вот и надо помочь ему стать таким, каким он хочет быть: поддержать, научить, показать, удерживая от ошибок и неосторожных действий и поступков. «Хорошо, когда тебя понимают» — вот простая мечта подростка. Понять его, значит признать, что действительно ему пора быть взрослым, но для этого ему надо кое-что сделать с собой, в чем мы,

взрослые, готовы помочь. С переходом в старшее подростничество (раннее юношество) через «кризис 15 лет» (второй переходный кризис подростничества) состояние и поведение подростка меняется, он делается степеннее, рассудительнее, целеустремленнее. В первый подростковый период (младшее подростничество, с 11 — 12 лет) он «искал себя», свое место в обществе («кто я» и «что я») и, наконец, нашел, пусть пока предварительно, кем он может и хочет стать во взрослой жизни.

Старший подросток (по Д. Б. Эльконину — 15 лет и старше) отличается от младшего подростка прежде всего тем, что перестал метаться, уединяться, замыкаться в себе, уже «перестрадал» неопределенность своего социального статуса, когда считал себя уже не ребенком. В общем прошла пора острых переживаний по этому поводу и настало время сосредоточиться на делах взрослых — на поиске реального места в жизни, выбора достойных жизненных ценностей, определения критериев будущего благополучия, включая профессиональную ориентацию. У старших школьников этот переход проявляется в смене ведущей деятельности — от интимно-личного общения — к учебно-профессиональной деятельности, от подростковых мечтаний — к реальным и посильным делам. Современные учащиеся 10—11-х классов понимают, что в рыночных условиях необходимо быть востребованным на рынке труда, где мало иметь формальный документ о среднем образовании, а нужно суметь доказать, на что ты способен, что умеешь делать или можешь чему-то быстро научиться, каковы твои интеллектуальные и моральные качества. Если в дорыночные и докризисные времена в нашем обществе речь у старшеклассника шла о **выборе профессии**, то сейчас все более наблюдается иная тенденция. Тесты и собеседования в старших классах, анкетирование студентов-первокурсников «О чем мечтают мои сверстники» показывают, что в последние 4—5 лет юноши и девушки мечтают не о каких-то конкретных профессиях, как было раньше (о профессии космонавта, офицера, физика-теоретика, учителя и т. п.), а предпочитают думать о деятельности «со стабильным заработком», «с высоким доходом», о «престижной работе». Если раньше практически не встречались ответы типа «хочу стать бухгалтером», «мечтаю быть милиционером» и вовсе были невозможны такие, как «моя мечта — стать предпринимателем» (менеджером, референтом фирмы, переводчиком, банковским служащим, фермером, «челноком» и т. п.), то во второй половине 90-х гг. они стали распространенными, даже типичными. Характерно и то, что более 90 процентов учащихся 9—11 классов мечтают поступить в какой-нибудь вуз, но при этом предпочитают «престижные» вузы, т. е. те, которые готовят будущих высокооплачиваемых специалистов — юристов,

экономистов, знатоков иностранных языков, офицеров милиции, психологов, но очень редко называются медицинские, технические, сельскохозяйственные и некоторые гуманитарные вузы. Например, престиж профессии летчика, космонавта, офицера армии и флота упал в глазах молодежи не потому, что сами профессии перестали быть привлекательными, а по причине чисто экономической, молодежь предпочитает синицу в руке журавлю в небе, а «если и журавля, то тоже в руке», как сострил один юноша. Данная тенденция, может быть, выправится с течением времени и изменением социально-экономической ситуации, но и сейчас есть над чем работать педагогам. Прежде всего обращает на себя внимание ориентация большинства выпускников современной школы на поступление в вуз («Без высшего образования сейчас не найти приличную работу» — таков резонный аргумент), но в то же время большинство желающих идти в вуз не уверено в возможности преодоления барьера вступительных экзаменов. Вот тут и скрыта возможность мобилизации психологических ресурсов — создания такой *мотивации учебной деятельности*, которая органически *связывала бы сегодняшнюю учебу школьника с будущей трудовой деятельностью*, наступающей сразу после выпуска из школы. К сожалению, очень часто в сознании школьника-подростка учеба в школе (или в вузе) и практическая работа представляются настолько разными, что отдельные индивиды просто боятся перспективы превратиться из учащегося в работника. Откровенно признаться в этом стесняются, но о наличии такого страха говорят ответы на косвенные вопросы типа: «Как вы думаете, почему так много выпускников мечтают о вузе, хотя учатся неважно, и так мал процент желающих идти работать?», или «Почему некоторые не знают, куда пойдут работать после школы, если не удастся поступить в вуз?», или в анонимном опросе студентов первого курса двух разных (гуманитарного и технического) вузов среди мотивов поступления в вуз некоторые назвали нежелание идти работать («Учиться знаю как, а работать..?», «Хочу учиться, это мне нравится, а работать — не знаю и не умею»). Ответы, касающиеся не самого себя, а анонимных сверстников, обычно более откровенны, и они говорят, что такие факты есть и нередки. Пусть таких ребят и девушек не так много, но если они есть, то это очень симптоматично: школа плохо ориентирует на труд, учебная деятельность не создает мотивационной готовности к труду, а только к учению. Ориентация на продолжение образования, конечно, явление положительное, но если это только альтернатива трудовой деятельности или, более того, «бегство» от труда из-за боязни его, это плохо. И выход видится в одном — в превращении учебной деятельности в мощный катализатор социализации личности подростка, чтобы при выпуске из сред-

ней школы он не боялся трудовых будней, видел в них не только трату умственных и физических сил, но и прежде всего социальное предназначение человека-гражданина, знающего, что его благополучие зависит от благополучия общества, а благополучие общества от труда своих граждан, в том числе и его. И молодой человек должен впитать это в себя в процессе учебной деятельности вместе с теми знаниями, которые усваивает по школьным предметам. Это значит, что сами знания во всех учебных предметах должны не просто запоминаться как готовые книжные истины, а усваиваться как жизненное кредо человека-гражданина. О чем это говорит? Все о том же — о необходимости органической связи теоретической учебы с потребностями практики. А как этого добиваться учителю на своих уроках и во внеучебной работе с учениками, требует отдельного разговора, что предстоит на последующих страницах книги, посвященной обучению и воспитанию.

Завершая рассмотрение психического развития в подростковом возрасте, можем сделать следующие выводы:

— переход к периоду младшего подростничества сопровождается резкой, кой ломкой психики, получившей название «подросткового кризиса», когда учебная деятельность перестает оказывать то влияние на развитие, которое она имела в предыдущий период, а ведущей деятельностью становится общение со сверстниками (интимно-личное общение), психологическое отдаление от взрослых, с частыми конфликтами¹;

— причина конфликтных ситуаций в общении взрослых с подростком объясняется изменением отношения подростка к действительности: он чувствует себя «уже не ребенком» или «не хуже взрослого», а взрослые продолжают считать его ребенком, т. е. налицо изменение позиции ребенка по отношению к самому себе и ко всем взрослым, в том числе к учителям и родителям;

— психологическим условием нормализации отношений по линии «взрослый — подросток» («учитель — подросток», «родитель — подросток») в период подросткового кризиса является общение с ним преимущественно в форме мягкого, ненавязчивого, равноправного сотрудничества с учетом вновь возникших интересов подростка (направление их в положительное русло, ограждение от ошибочных решений и действий, формирование новых интересов в общем русле возрастных предпочтений подростка и т. п.);

— переход к старшему подростничеству (начиная примерно с 15 лет), проходящий без резких внешних кризисных проявлений, знаменателен

¹ По мнению Д. И. Фельдштейна, ведущей деятельностью подростка является «общественно полезная неоплачиваемая деятельность», с чем трудно согласиться, имея в виду рыночные требования.

признаками начинающегося реального взросления и поворотом интересов в сторону учебно-профессиональной деятельности, которая постепенно становится ведущей на данном возрастном отрезке. В кризисной форме могут проявляться переживания старшего подростка, связанные с непростым для него процессом выбора жизненного пути после выхода из стен школы, уходя из-под ежедневной опеки учителей и родителей. Этот процесс пройдет тем легче и незаметней, чем лучше учебный процесс будет связан с практикой, с решением реальных жизненных проблем, чем лучше он будет ориентировать школьников в многообразии проблемных ситуаций, из которых позволяет выйти с честью уверенное владение научными знаниями.

Учитель не только дает знания по своему предмету, он не только и не просто «учитель-предметник», а Учитель с большой буквы — воспитатель, готовящий в течение школьных лет и подготовивший к выпуску из школы Гражданина.

* * *

В качестве общих выводов можно сформулировать следующие положения.

— Психическое развитие происходит благодаря активной собственной деятельности субъекта. Без реальной деятельности самого ребенка никакое внешнее воздействие взрослого на процессы психического развития не даст эффекта. Собственная деятельность ребенка — движущая сила развития его психики.

— Источником развития психики ребенка является внешняя среда — общение с людьми (взрослыми и другими детьми), благодаря чему происходит присвоение норм и правил общественной жизни и овладение общественно выработанными способами и средствами человеческой деятельности. Специфика развития психики ребенка состоит в том, что оно подчинено не биологическим законам развития организма (мозга, нервной системы и т. д.), а действию общественно-исторических законов. Особенности мозга и другие врожденные физиологические механизмы составляют условие развития и приводятся в движение деятельностью субъекта и сами развиваются. Врожденных форм поведения у человека нет, все высшие психические функции развиваются прижизненно при взаимодействии человека (ребенка) со средой.

Развитие психики ребенка подчиняется закону периодичности: один возрастной период сменяется другим и переход от периода к периоду происходит в виде смены деятельностей, играющих ведущую роль в развитии — ведущих деятельностей. В переломных точках перехода от периода к периоду наблюдаются кризисы, которые имеют закономерный характер. «Если бы кризисы не были открыты

эмпирически, их нужно было бы выдумать теоретически» (Л. С. Выготский).

— Закон чередования периодов развития, проходящего через возрастные кризисы, отражает смену отношений ребенка к действительности: в 3 года и 11 лет — кризисы отношений к «миру людей», после которых возникает новая ориентация ребенка в человеческих отношениях, а в 1 год и 7 лет — кризисы открывают новую ориентацию в «мире вещей».

— Обучение, по Л. С. Выготскому, движущая сила психического развития. Обучение есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, не биологически обусловленных, а исторических особенностей человека. Обучение создает то, что было подготовлено всем предыдущим ходом развития, но чего не было в готовом виде на более ранних ступенях — оно создает «зону ближайшего развития» и тем ведет за собой развитие.

— В процессе общего психического развития происходит развитие личности. Целенаправленное формирование личности ребенка есть воспитание, которое может быть успешным, если согласуется с объективными законами психического развития. Развитие психики — развитие личности — воспитание человека-гражданина — это особая связка психологических проблем, которую нам еще предстоит рассмотреть в главе 3 «Развитие и воспитание».

Глава 2. РАЗВИТИЕ И ОБУЧЕНИЕ

§ 1. Как психологи смотрят на связь обучения и развития?

ПСИХОЛОГИ С давних пор проявляют интерес к раскрытию связи развития и обучения. Есть как минимум две основные причины особого внимания психологической науки к данной проблеме, ставшей к настоящему времени одной из центральных проблем общей, возрастной и педагогической психологии.

Первая причина — практические запросы социально-педагогического плана. С развитием производительных сил растет потребность во все более квалифицированных кадрах. Если в начале XX в. производство, не только сельское, но и промышленное, вполне удовлетворялось работниками с начальным образованием, то начиная со второй половины века работодателя не устраивает знание работником четырех действий арифметики и умение читать. Усложнение технологии производства требует от работника высокой технической квалификации и общего образования, а значит, высокого интеллектуального развития. Как достичь такого развития? Естественен ответ: надо обучать. Но если обучение и дает прибавление знаний и умений, то явно не всех нужных и возможных. Влияет ли оно на развитие профессионального мышления, творческих способностей, общего интеллекта? Наверно, да. Даже непросвещенному ясно, что любое обучение наряду с прибавлением знаний развивает и человека в целом, делает его умнее. Однако без научных исследований неясно, каким оно должно быть, чтобы обеспечить высокий уровень развития интеллекта, конкретных психических процессов, особенно мышления, творческого воображения, социально ориентированных потребностей, мотивов, способностей и т. д.? Психологам нужно было найти ответы на эти и другие вопросы, необходимые для социальной практики.

Вторая причина повышенного внимания к этой проблеме — теоретический интерес. На рубеже XIX—XX вв. началось распространение образования в широких народных массах и стала заметной

зависимость духовного развития от социально-психологических условий. Нужно было осмыслить, как влияет образование не просто на «багаж знаний», а на общее развитие человека. В начале XX в. развитие психики все еще изучалось независимо от окружающих ребенка (человека) социальных условий, в частности, системы образования. Но вскоре под влиянием массового распространения образования ученым в общем и целом стало ясно, что этот процесс влияет на духовное развитие человека. Искать надо было ответ не столько на вопрос «связаны или не связаны» развитие и обучение, а сколько на вопрос «каков характер этой связи».

Проводившиеся в СССР в 20—30-е годы исследования (в основном теоретические) раскрыли принципиальную связь образовательно-воспитательных систем с развитием психики ребенка, выявили основные источники и общие закономерности процесса развития (П. П. Блонский, Л. С. Выготский и др.). О теоретических выводах из этих исследований уже говорилось выше (см. § 1 первой главы), а на практике их результаты были использованы организаторами народного образования для повышения его эффективности в деле духовного развития и профессиональной подготовки молодых кадров. В последующие годы, особенно начиная с послевоенных лет, отечественные психологи продолжили исследования этой проблемы (А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, Л. Н. Занков, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.). В частности, известно достаточно широко, что Д. Б. Эльconiным и В. В. Давыдовым была создана система развивающего обучения и с конца 50-х годов в условиях массовой школы проводится многолетняя экспериментальная проверка ее эффективности, о чем более подробно расскажем ниже, в § 3 и 4 данной главы.

В зарубежной психологии создано несколько теорий психического развития человека, в которых по-разному рассматривается проблема его связи с обучением. Наиболее известными и четко выраженными являются два направления: 1) теории, исходящие из признания независимости развития от обучения (и воспитания), 2) теории, отождествляющие эти два процесса, сводящие развитие к обучению.

Рассмотрим сначала теории первого направления. Психическое развитие в этих теориях выступает как вполне самостоятельный процесс, и лишь его результаты должны использоваться в обучении организаторами обучения и самими обучающимися, так как нужно учитывать наличный уровень развития ребенка при дозировании учебного материала по трудности. Многие представители детской психологии, придерживающиеся этих теорий, описывают закономерности и этапы психического развития детей безотносительно к качеству и содержанию обучения. Суть их позиции может быть выражена так:

развитие психики идет в полнейшей независимости от того, чему учат ребенка (нужному, полезному или, наоборот, ненужному) и как учат (хорошо или плохо).

Среди психологов, стоявших на этой позиции, самые известные Зигмунд Фрейд, Арнольд Л. Гезелл, Жан Пиаже. Кратко ознакомимся с их взглядами на проблему и результатами исследований.

В психоаналитической теории развития З. Фрейда, разработанной достаточно детально и продолженной в исследованиях его учеников и последователей (Анны Фрейд, Эрика Эриксона и др.), проблема обучения в принципе вообще не является сколько-либо значимой, влияние обучения на развитие не анализируется, как, впрочем, и обратное влияние развития на обучение. Теория психоанализа в объяснении развития психики изначально не связывает его с обучением, имея в виду, что это «разные вещи», которые нет смысла притягивать друг к другу. Словом, для З. Фрейда обучение — это «не его вопрос», а развитие объясняется им с иных позиций, исследования его построены на внимательном наблюдении за изменениями в психике, анализе наблюдаемых изменений с точки зрения динамики инстинктов, где сексуальность (трактуемая З. Фрейдом очень широко, как всякое телесное удовольствие от детского сосания материнской груди до принятия теплой ванны) считается основным человеческим инстинктом-мотивом, который двигает развитие от младенчества до старости. Понятно, что для объяснения развития места обучению здесь просто-напросто нет.

На позиции независимости друг от друга развития и обучения стоял современный американский психолог А. Гезелл (умер в 1961 г.), создавший специальную клинику нормального детства, в которой изучалось психическое развитие детей от рождения до 3 лет (до него экспериментальному изучению подвергалось детское развитие главным образом от 3 лет и старше), разработал систему тестов и другие методики (в том числе аппаратные) для объективного изучения процесса развития психики детей в период раннего детства, которые сейчас в модифицированном виде широко используются для исследования развития не только маленьких детей, но и детей более старших возрастов. Однако А. Гезелл, изучая развитие, «не трогал» обучение, не рассматривал его связь с родителями, т. е. придерживался позиции, что они друг от друга не зависят.

Наиболее известна нашему читателю теория швейцарского психолога Жана Пиаже, поскольку его работы переводились на русский язык, издавались в нашей стране с 60-х годов. А сам Ж. Пиаже не раз лично встречался с советскими психологами, выступал в Москве на 18-м Международном психологическом конгрессе (1966), о его трудах и взглядах писали Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Л. Ф. Обу-

хова, Д. Б. Эльконин, М. Г. Ярошевский и др. Словом, Ж. Пиаже — это выдающийся психолог мирового значения. Вот мнение известного детского психолога Л. Ф. Обуховой, внимательно изучившей труды этого ученого: «По числу поставленных вопросов, написанных книг и статей, эрудиции в различных областях знания, влиянию на исследования в разных странах и, наконец, по числу последователей и противников его идей среди современных самых выдающихся психологов, пожалуй, нет равных Пиаже»¹. Ж. Пиаже умер в 1980 г., а его труды продолжают издаваться у нас и изучаться нашими психологами и поныне.

Ж. Пиаже, исследуя проблему интеллектуального развития ребенка, не мог пройти мимо обучения, тогда как упомянутые выше психологи исследовали развитие психики человека (ребенка) в целом, независимо от обучения и ряда других внешних факторов, хотя влияние последних на психическое развитие прямо и не отрицали.

Поддерживая и развивая многие идеи и выводы Пиаже, российские психологи с самого начала (еще с 20-х годов) не соглашались с его точкой зрения на соотношение процессов обучения и развития. Все его остроумные эксперименты по исследованию умственного развития детей исходят из одной неизменной теоретической позиции, что развитие независимо от обучения. В чем она (у Пиаже) выражается конкретно? Самое главное в его позиции, отличающее ее от позиции вышеназванных ученых, молча обходящих эту проблему, — это открытое и четко выраженное мнение, что обучение и развитие независимы друг от друга, развитие идет по своим законам, а обучение должно только приспособливаться к нему. Поэтому, в отличие от других исследователей развития, Пиаже не игнорирует обучение, а тоже его рассматривает в связи с исследованием мышления ребенка, его интеллектуального развития, потому что это нужно хотя бы для доказательства независимости развития от обучения, а также для обоснования необходимости приспособления обучения к возрастным уровням развития мышления. Эти возрастные уровни считаются им в общем и целом постоянными, т. е. изначально присущими данному возрасту, что и подтверждалось экспериментально. Иначе говоря, что доступно ребенку 11—12 лет, может быть не доступно девятилетнему или восьмилетнему, не говоря уже о более младших детях. Вот один из экспериментов, доказывающих этот феномен. Эксперимент состоит в определении детьми того, что происходит с весом и объемом куска сахара при его растворении. Для ребенка младше 7—8 лет растворенный сахар полностью уничтожен, даже вкус, по его мнению, исчезает.

¹ Обухова Л. Ф. Детская (подростная) психология. — М., 1996. — С. 137.

А 7—8-летние считают, что сахар сохранился в виде очень маленьких и невидимых крупиц, не имеющих ни веса, ни объема. В возрасте 9—10 лет считают, что каждая крупица сохраняет свой вес, так что сумма весов этих крупиц будет равна весу нерастворенного куска. Дети 11—12 лет считают, что сохраняется не только вес, но и объем растворенного сахара (ребенок предсказывает, что после растворения сахара в стакане воды ее уровень останется на той же высоте, на какой он был сразу после опускания туда нерастворенного куска). Как видим, уровень развития интеллекта прямо зависит от возраста и ни от чего больше, так как другие факторы в эксперименте не учитывались.

В таких экспериментах (методом возрастных «срезов») под руководством Пиаже были получены исключительно интересные результаты о ступенях развития детского мышления, основой которого он считал внешние предметные действия (в этом пункте его позиция полностью совпадает с позицией российских психологов школы Л. С. Выготского). Критическое отношение отечественных психологов касается не результатов его экспериментов, дававших очень ценные, ранее неизвестные в психологии факты детского развития, а теоретической интерпретации Жаном Пиаже полученных им столь значительных экспериментальных результатов и фактов наблюдения. «Пиаже использует понятия, которые не соответствуют открываемой им действительности, — писали П. Я. Гальперин и Д. Б. Эль-конин, — они ничего не разъясняют, но уводят его в схоластические дебри, в которые он своей убежденностью и талантом завлекает и многих своих читателей. И главное — за этим уходом от психологической действительности кроется какая-то жестокая логика. В чем ее подлинное основание?»¹. Проанализировав подробно даваемые Пиаже только «биологические» и только логические (а не психологические, которых у Пиаже просто нет) характеристики ступеней развития познавательной деятельности ребенка, авторы приходят к выводу, что наши с ним расхождения основаны на разном понимании предмета психологии. Пиаже все объяснения строит с биологических и логических позиций: развитие мышления объясняет законами развития организма, а сами мыслительные операции, осуществляемые человеком, — законами логики.

Почему потребовались биология (неврология) и логика? Сам Пиаже это объясняет так: «Всякое психологическое объяснение рано или поздно вынуждено опереться на биологию или логику...

Для одних

¹ Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления // Послесловие к книге: Флейвелл Дж. Х. Генетическая психология Жана Пиаже. — М., 1967. - С. 597.

психические явления становятся понятны лишь при отнесении к организму... Но нельзя понять, как неврология может объяснить, почему 2 и 2 образуют *A*... Так возникает вторая тенденция, которая рассматривает логические и математические отношения как несводимые и ставит в зависимость от них анализ высших интеллектуальных функций... Итак, мы должны исходить из этой двойственной, биологической и логической, природы интеллекта», — считал Ж. Пиаже.¹ Но что, казалось бы, плохого в том, что привлечены биология и логика? А то, что развитию психики не дается собственно психологического объяснения, не раскрывается за полученными фактами их психологический механизм, не показываются именно психологические, а не какие-нибудь иные, закономерности. Так, открытые им стадии развития интеллекта (только интеллекта, так как другие психические функции он рассматривал лишь в связи с интеллектом, который был центром системы Пиаже) построены на логической, а не психологической основе. Стадий всего четыре, а в некоторых работах упоминается шесть стадий, и все они основаны на логической модели, и употребляются при этом такие понятия, как ассимиляция и аккомодация из биологии, сериация и классификация из логики, комбинаторика, система координат из математики и т. д. Между тем общепризнанным является высокая научная значимость полученных Пиаже экспериментальных фактов и теоретических выводов из них, которые открыли завесу над многими психическими явлениями, ранее не известными психологии. В частности, до Пиаже в психологии считалось, что мышление является неким объективным феноменом, параметры которого относительно независимы от возраста, а возникновение ума, его источник, его развитие и преобразования не принимались во внимание. А Пиаже избрал другой путь изучения мышления — путь генетической психологии, т. е. путь науки, которая ставит целью изучение именно развития мышления и других, связанных с ним психических функций. Новые пути требуют новых методов исследования, и Пиаже создал оригинальные, весьма остроумные методы проникновения за внешнюю оболочку поведения маленького ребенка — в его мысли. В методе Пиаже важнейшим моментом является одновременно протекающие действие и рассуждение о нем. Он выяснял, как связаны «чистая мысль» (рассуждения) и логика конкретных предметных действий. Например, ребенок правильно решает задачу по измерению длины отрезка и обозначает ее фишками, а в уме те же действия выполняет с ошибками. Вот и расхождение между «чистой мыслью» (умственными действиями) и предметными действиями. Ученый установил, что

¹ Флейвелл Дж. Х. Генетическая психология Жана Пиаже. — М., 1967. — С. 618.

для каждого детского возраста есть определенный предел интеллектуальных возможностей, за которым начинаются ошибки. Пиаже рассматривает уровни этих возможностей как присущие конкретному возрасту, т. е. зависящие лишь от возраста, но не зависящие от обучения, как подчиняющиеся особым, биологическим и логическим, законам. Обучение, считал он, должно приспособляться к возрастному уровню развития интеллекта. В этом принципиальное основание для отнесения Пиаже, наряду с Фрейдом и Гезеллом, к теоретикам первой группы, разрывающим связь между развитием и обучением.

Еще одна точка зрения на соотношение развития и обучения состоит в признании уже не разрыва, а, наоборот, тождества развития и обучения. «Обучение — это и есть развитие», — считал Э. Торндайк, американский психолог, который внес существенный вклад в разработку проблемы навыков, сформулировал ряд законов научения, имеющих, по его мнению, универсальный характер («закон упражнения», «закон эффекта», «закон готовности» и др.). Ему принадлежит серия работ по психологии обучения арифметике, алгебре, языку, чтению, так что его интерес к обучению вовсе не случаен, он был специалистом в этой области. Однако Э. Торндайк, видимо, был не столь компетентен в теории развития, так как переоценивал роль обучения, все развитие сводя к нему. И тем не менее он разработал систему тестов для количественного измерения уровня психического развития, но к развитию (и обучению) подходил биологизаторски, отрицая качественное различие между навыками животных и человека. Считается, что Э. Торндайк своими исследованиями с механически-биологизаторских позиций проблем поведенческой психологии («научение наступает как результат установления связей между ситуацией и движениями», как результат действий методом «проб, ошибок и случайного успеха») подготовил возникновение бихевиоризма.

Бихевиоризм — крупное психологическое направление XX в. (в основном американское), как известно, не вникает во внутренние психические явления, так как признает все происходящее в психике недоступным объективному научному исследованию, а потому изучает только внешнее поведение, рассматривая его как реакцию на внешний стимул. И некоторые специалисты-непсихологи, знакомые с бихевиоризмом только по его знаменитой формуле $S — R$ («стимул-реакция»), тем не менее имеют о нем вполне правильное общее представление. Отсюда, наверно, понятно, что психическое развитие и его связь с обучением бихевиористов не интересовало, так как они все сводили к научению по приведенной схеме, т. е. отождествляли развитие и обучение, как и Э. Торндайк.

Наличие разных точек зрения на связь психического развития человека (ребенка) с обучением, принадлежащие выдающимся пси-

хологам мира, говорит о достаточной трудности и одновременно важности данной научной проблемы — не даром столько выдающихся умов было к ней причастно.

В отечественной психологии в вопросе о связи развития и обучения сложилась иная позиция, о чем уже выше говорилось достаточно подробно при раскрытии закономерностей развития психики (глава 1) и нет надобности возвращаться и повторять сказанное. Здесь мы ограничимся лишь напоминанием основного отличия взглядов российских психологов от только что рассмотренных. Оно *состоит в том*, что большинство отечественных психологов, идя вслед за Л. С. Выготским, развивает его идеи о первенстве обучения перед развитием. **психическое развитие целиком протекает как результат обучения.** Несколько отличная от этой точка зрения выражена в работах психологов Г. С. Костюка и Н. А. Менчинской, которые, признавая взаимосвязь психического развития и обучения, делали такую оговорку: развитие определяется некоторыми внутренними факторами, а *вместе с тем и обучением*, но конкретный характер влияния последнего на развитие зависит от реального развития конкретного человека. Т. е. они не безусловно, а с оговоркой поддерживали означенную позицию отечественных психологов о том, что развитие возможно только тогда, когда есть обучение. Их точку зрения, видимо, нужно понимать так: влияние обучения на развитие имеет место, но только не в первую очередь, а лишь наряду с влиянием неких внутренних факторов («вместе с тем»), и сильнее влияние обучения тогда, когда исходный уровень развития человека ниже, и потому ниже точка отсчета начала влияния обучения на ход развития, да к тому же при высоком исходном уровне развития обучение идет легче, т. е. оно само зависит от наличного развития — такова логика их рассуждения. Мы, естественно, будем в дальнейшем изложении придерживаться той точки зрения, которая является господствующей в отечественной психологии: **развитие зависит от обучения, обучение должно идти впереди развития, а не плестись в его хвосте.** И не только будем просто придерживаться, но и попытаемся на конкретных фактах и примерах из области обучения школьников обосновать или по крайней мере подтвердить это, ибо далеко не все признают возможность реализации на практике данного положения теоретической психологии. Если удастся убедить всех учителей и организаторов образования в возможности построить обучение так, чтобы оно всегда было *развивающим*, то не значит ли это, что действие объективного закона будет зависеть от субъективной воли этих людей?

Итак, является ли обучение само по себе, т. е. объективно, идущим впереди развития, или человек (учитель) по своей субъективной воле делает его таковым?

§ 2. Обучение идет впереди развития: объективный закон или субъективная воля учителя?

Этот вопрос достаточно сложен. Чтобы на него ответить, мало одной веры в научный авторитет ученых, провозгласивших данное положение. Нужно убедиться в их правоте на экспериментальных фактах и при помощи строгой логики доказательств.

Человек, в том числе ребенок, учится всегда и всю жизнь, даже незаметно для себя. Его психика тоже развивается все время. Учится он в процессе самых различных видов деятельности, в том числе и в общении с другими людьми, включая обычные бытовые контакты ребенка в семье или во дворе, на улице или в магазине, в городском транспорте или на субботнике по уборке школьной территории; читая газеты или слушая радио, смотря телевизор и т. д. Главный обучающий эффект все же дает специально организованное обучение, элементы которого мы наблюдаем уже в детском саду и в некоторых семьях, когда дети-дошкольники готовятся к школе, целенаправленно усваивают вполне определенные знания и умения. Но поскольку в этот период целенаправленному и прямому обучению детей-дошкольников отводится не так много времени, то дети усваивают знания и умения главным образом непроизвольно, непреднамеренно в ходе игры и повседневного общения со взрослыми, со сверстниками и старшими детьми. Пусть эти знания и умения имеют утилитарно-эмпирический характер, позволяют детям ориентироваться и действовать разумно только в привычной обстановке повседневной жизни, но тем не менее они развивают ребенка, его воображение, образное мышление, восприятие и представления, становящиеся важными элементами многих его способностей! Например, дети, занимавшиеся в домашней обстановке (часто просто играя) чтением, рисованием, музыкой, позднее могут в доступной для своего уровня форме осуществлять познавательное, художественное, нравственное творчество, сочинять стихи, сказки, рисовать, вкладывая в свои творения сюжеты с высоким морально-этическим смыслом, в которых добро всегда торжествует над злом.

Таким образом, дети дошкольного возраста тоже учатся, как в специально организованной, так и в стихийной, неорганизованной форме, т. е. по ходу жизни (игры, общения).

Настоящее обучение, т. е. специально организованная учебная деятельность, начинается только со школы, где усвоение знаний и умений идет не стихийно, а по особой и строгой программе, с соблюдением детьми определенных обязательных правил, выполнения учебных заданий, правил распорядка дня и т. д. Таким образом, с поступлением в школу у детей начинается совершенно другая, принципиально новая жизнь.

Эта новизна школьной жизни состоит в том, что детей обучают научным, а не обыденным знаниям и воспитывают в процессе новой деятельности — учебной, которая, как мы видели выше, становится ведущей деятельностью младшего школьника. Теперь развитие психических процессов будет происходить под определяющим воздействием этой новой ведущей деятельности, а значит, обучения.

Здесь нам пора внести ясность в понимание различия содержания понятий «обучение» и «деятельность» (учебная), причем не формально-логического, чисто терминологического, о чем уже говорилось выше, а различия психологического. Помимо формально-логического отличия друг от друга этих терминов (обучение есть деятельность двусторонняя — учителя и ученика, а учебная деятельность относится только к ученику), есть существенное психологическое различие между ними. По мнению Л.Ф. Обуховой, в приставке «об» термина «обучение» скрыт смысл внешнего принуждения, «как бы минующего самого ребенка». И в самом деле, не кто-то учится, а кого-то обучают, тогда как термин «деятельность» подчеркивает связь самого субъекта с предметами окружающей действительности: он действует, он активен, он — «деятель», а не просто потребитель готовых знаний, которые дает обучающий.

В психологии усвоения знаний давно установлено, что прямая «пересадка» знаний из головы учителя в голову ученика, минуя его собственную деятельность, невозможна, ибо если что-то даже и «войдет» в ученическую голову и останется там на какое-то время, то это не будет подлинным усвоением, а окажется лишь механическим запоминанием, формально зазубренным знанием, не пригодным для применения на практике/Никакое внешнее воздействие взрослого на ребенка, в том числе усиленное вдалбливание книжных знаний, без реальной деятельности самого ребенка не может положительно влиять на его психическое развитие. Введение понятия «деятельность» в объяснение проблемы развития, как подчеркивал Д. Б. Эль-конин, перевернуло всю проблему, обратив ее на субъекта деятельности, т. е. на самого школьника как субъекта учебной деятельности. Другими словами, ученик — не объект обучения, а субъект учебной деятельности и как таковой развивается¹. А кто же в таком случае учитель? Он субъект обучения, он — организатор учебных действий и в целом учебной деятельности ученика. Учитель, осуществляя правильную организацию учебной деятельности, управляет собственными учебными действиями ученика, стимулируя их актив-

¹ О теории деятельности надо сказать, что и будет сделано несколько позже, а сейчас лишь напомним, что источником развития психики является собственная деятельность индивида.

ность, благодаря чему ученик сам обучается и сам воспитывается, а учитель своим умелым управлением способствует этому и тем самым — его развитию.

Возвращаясь к вопросу, поставленному в названии данного параграфа, мы должны сказать: да, влияние обучения на развитие — это объективная закономерность, а не просто субъективная воля кого-то, учителя или всей образовательно-воспитательной системы. И в то же время обучение не может положительно влиять на развитие, если оно организовано субъектом обучения (учителем или системой образования) как процесс прямого «пересаживания» научных («книжных») знаний из головы учителя в голову ученика. Оно эффективно будет способствовать развитию, если организовано как учебная деятельность самих учащихся. Правильно организованная учебная деятельность — это активная мыслительная работа самого ученика как **человека, который учится, а не которого учат**. «Эффект и обучения, и развития является непосредственным результатом деятельности учащихся, связывающей их с окружающим миром. Ее характер, с одной стороны, и степень управления ею обучающим — с другой, — главные пути повышения качества усвоения, развивающего эффекта обучения»¹.

Из сказанного следует, что не нужно «вдалбливать» книжные премудрости, не нужно требовать от ученика заучивания на память научных положений, а нужно *научить его учиться*, добывать знания своим умом на соответствующем уровне развития своего мышления и чуть выше этого уровня. Это значит, что ученик, находясь на уровне «актуального развития» (по Л. С.

Выготскому), может понимать учебный материал только «вчерашнего дня», а в соответствии с законом развития ему нужны знания «завтрашнего дня», т. е. такие знания, которые пока находятся в «зоне ближайшего развития» и он может их понять и усвоить только при участии учителя, но не в виде прямой подсказки ответов или пересказа научных положений, а в форме организации им его совместных с учениками учебных действий, где он направляет мыслительную поисковую активность учеников в нужное русло, в «сторону» верных ответов на учебные задачи. И это достигается с помощью особой методики, позволяющей вовлечь учеников в учебные дискуссии, в которой вопросы учителя, ответы учеников, их встречные и взаимоперекрещивающиеся вопросы-недоумения и вопросы-удивления, вмешательство учителя в процесс обсуждения наводящими вопросами, ответные высказывания учеников как догадки или как логически обоснованные гипотезы, и, наконец, достижение согласованного с учителем вывода как оконча-

¹ Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М., 1984. — С. 35.

тельного ответа на учебный вопрос, как было показано выше на примере изучения третьеклассниками новой для них части речи — имени числительного. Все это не что иное, как коллективный поиск ответа на вопрос, требующий знания на уровне «зоны ближайшего развития». Если сумели ответить на такой вопрос коллективным (учеников и учителя) умом, то, значит, интеллектуальное развитие учеников, развитие их мышления поднялось на какую-то реальную ступеньку.

Это и есть *развивающее обучение*, на котором подробнее остановимся в следующем параграфе. А сейчас поясним на одном лишь примере, как это делается на уроке с самыми младшими школьниками — первоклассниками или даже учащимися «нулевого» класса.

Поскольку переход к системе школьного образования означает качественный скачок от усвоения эмпирических знаний к усвоению научных понятий, то ребенок 6 или 7 лет должен научиться ориентироваться в предметах внешнего мира не только по общему впечатлению от непосредственного восприятия конкретных предметов, как было до школы, а научиться различать разные стороны окружающей действительности, научиться видеть и различать в предметах какие-то их отдельные стороны, свойства, характер отношений между ними и другие параметры, которыми они отличаются друг от друга или, наоборот, благодаря которым они могут быть как-то объединены в нечто общее и т. д. Это — первое. А, во-вторых, для усвоения научного понятия и основ научного мышления ребенку предстоит столкнуться с тем, что лично его понимание чего-то не является единственно возможным, что могут быть и бывают другие точки зрения на вещи, казавшиеся ему понятными абсолютно правильно. Еще в экспериментах Ж. Пиаже было выявлено своеобразное понимание детьми относительных (не научных, а житейских) понятий: брат, сестра, семья, правая и левая сторона и т. д. Дети не подозревали, что существуют иные точки зрения, т. е. по-разному можно отвечать, в зависимости от того, с какой стороны подходить к вопросу.

Например, вот тест о братьях: сколько у каждого из них братьев. Пиаже спрашивал одного мальчика: «Есть у тебя братья?» Ответ: «Артур». «А у него есть брат?» Ответ: «Нет». «А сколько у вас братьев в семье?» — «Двое». — «А у тебя есть брат?» — «Один». — «А он имеет братьев?» — «Совсем не имеет». — «Ты его брат?» — «Да». — «Тогда у него есть брат?» — «Нет».

Словом, поговорили как-будто на разных языках. С точки зрения мальчика брат у него есть, но встать на точку зрения своего брата и определить, кем ему приходится он сам, ребенок не может, он стоит на своей, «единственно правильной» точке зрения. Эти понятия относятся, казалось бы, не к абстрактно-теоретическим, а к житейским,

обозначают хорошо знакомые, непосредственно ощутимые «вещи», как собственная семья, родной брат. А тем не менее у ребенка-дошкольника в момент его перехода в ранг школьника нет некоторых качеств мышления, в частности умения обобщенно мыслить, видеть за конкретными предметами скрытые отношения, которые «нельзя пощупать». Такие качества мышления в эмпирическом опыте дошкольника еще не выработаны, не развиты. Поэтому Пиаже и считал, что такой уровень мышления изначально присущ этому возрасту и тут, мол, ничего не поделаешь — надо приспособливаться к этому уровню при обучении.

А нельзя ли научить такого маленького ребенка смотреть на предметы с разных точек зрения, видеть другие стороны одного и того же предмета, встать на иные позиции? Оказалось, что можно, а стало быть, нужно, если хотим, чтобы психическое развитие ребенка шло интенсивнее. Посмотрим, как это было сделано.

Под руководством П. Я. Гальперина Л. Ф. Обуховой были проведены специальные экспериментальные исследования, доказывающие в противовес Жану Пиаже, что уровень мышления дошкольника — это не раз и навсегда привязанное к этому возрасту состояние интеллекта, и его можно изменить обучением. Вслед за Пиаже был сначала проведен простой эксперимент, подтвердивший отмеченный им феномен, а затем с этими же детьми было проведено обучение, после которого их ответы стали столь же осмысленными и правильными, как и у более старших детей.

Процедура эксперимента. На столе стоят два одинаковых прозрачных сосуда, наполненные окрашенной жидкостью, высота которой в обоих сосудах на одном уровне. Испытуемые (дети 4—6 лет) признают, что в этих сосудах количество жидкости одинаково. После этого переливают из одного сосуда жидкость в два маленьких (но узких и более высоких) сосуда, так что уровень жидкости в них стал выше, чем во втором, откуда жидкость не переливали и его уровень принимался за исходный (до переливания). Увидев, что в двух маленьких узких сосудах уровень жидкости выше, чем в исходном широком сосуде, дети делают вывод, что в широком (большом) сосуде жидкости меньше, чем в двух маленьких. Иногда дети отвечают, что маленьких два сосуда, а большой (широкий) один, значит, жидкости в двух должно быть больше, чем в одном. Некоторые дети даже 6—7 лет думают, что при переливании количество жидкости меняется, если они видят резкую разницу в высоте ее уровня, и лишь в 7—8-летнем возрасте ребенок признает сохранение количества.

Словом, эксперимент дал тот же результат, что и у Пиаже. Но исследование на этом не закончилось. Этим же детям обучали измерению количества жидкости до и после переливания с применением

разных мер (одинаковыми чашками, кружечками и т. д.). Дети убедились, что при всех системах мер количество жидкости остается одним и тем же. После обучения, когда дети научились определять разные параметры (высоту уровня жидкости, объем или количество жидкости, ширину и высоту сосуда и т. д.), исчезли феномены Пиаже: казавшийся типичным и постоянным для данного возраста уровень развития мышления оказался подвластным изменению через обучение. «Эталоны в области восприятия, меры в сфере мышления — это средства, которые разрушают непосредственное восприятие объекта. Они дают возможность опосредованного, количественного сравнения разных сторон действительности»¹.

Подобного рода экспериментов с сугубо исследовательскими целями проводилось в психологической науке множество. Они показали, что правильное обучение даже самых маленьких детей (4—6-летних) позволяет достичь усвоения теоретических знаний, отвлеченных от представленных непосредственному взору конкретных предметов. И усвоение таких отвлеченных (абстрактных) знаний, как, например, знания о сохранении количества при любом изменении формы, становится возможным благодаря отвлечению от непосредственно представленной картины (здесь — высоты уровня жидкости через опосредствование — применение измерения как общественно выработанного способа познания действительности).

Мы в данном случае обратились к строгому научному эксперименту, доказавшему, что при любом актуальном уровне развития мышления можно сформировать у ребенка знания на более высоком уровне, относящемся к «зоне ближайшего развития», т. е. развивать мышление с помощью обучения. Как помнит читатель, в исследованиях Л. Ф. Обуховой было показано, что при стихийном процессе развития дети только к 7—8 годам имеют тот уровень мышления, который позднее в эксперименте был достигнут в обучении 4—6-летних детей.

Таким образом, объективный закон развития через обучение, и только через обучение может быть успешно реализован в практике учителя, если он *организует активную собственную деятельность ученика* по добыванию новых научных знаний — учебную деятельность. Следует не столько давать ученику готовые знания, сколько *научить учиться* самому добывать знания, обучить его *умениям и навыкам* рационально строить собственные учебно-познавательные действия, а значит, и создать условия для его успешного интеллектуального развития — вот в чем главная цель и особенность развивающего обучения.

¹ См.: Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. — М., 1996. — С. 268.

В дальнейшем посмотрим, как в массовом школьном обучении по системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова происходит более интенсивное развитие ряда психических функций.

§ 3. Развивающее обучение. Бывает ли обучение «неразвивающим»?

Если говорить в строгом смысле, развивающее обучение — это принципиально новое обучение, которое не похоже по своим существенным признакам на знакомое всем нам и практикуемое во всех школах массовое обучение, называемое в психологии традиционным. В чем же его особенности? Самое общее отличие развивающего обучения от традиционного состоит в том, что оно основано на учебной деятельности! Что такое «учебная деятельность»? Обратимся к автору теории развивающего обучения В. В. Давыдову. В одном из своих выступлений он так объяснял происхождение этого понятия: «В школьном обиходе вы постоянно сталкиваетесь с терминами "учебная деятельность", "учебная работа", "учебное занятие". Эти термины — синонимы. В учебной практике все равно, как назвать — "учебная работа" или "учебная деятельность"». И далее вспоминает о начале научных исследований по проблеме развивающего обучения под руководством Д. Б. Эльконина: «Как это понятие — учебная деятельность — возникло? Встретившись с Д. Б. Элькониним в конце 50-х годов, мы решили посмотреть, как же учатся школьники. И нам, молодым научным сотрудникам, Даниил Борисович поставил задачу: походите в хорошие школы, в хорошие классы, посетите уроки талантливых учителей, и не только в Москве, но и в других городах. Выясните: каковы основные особенности учебной деятельности? Мы его спросили: «Именно деятельности?» «Да, именно деятельности», — ответил он. Походили, посмотрели, записали, проанализировали и доложили, что в реальных классах, где мы бывали (мы все были психологи), деятельности мы не наблюдали. Учитель дает ученику задания или упражнения, которые школьники с первого по десятый класс (тогда была десятилетка) аккуратно выполняют, новому учатся, но какого-либо существенного преобразования учебного материала дети не производят. Этого и не требовалось. Сейчас я намеренно рассказал об этом упрощенно, — говорил В. В. Давыдов, — а на самом деле за этим лежал серьезный фактологический материал. Вывод звучал несколько парадоксально; *в хороших школах у хороших учителей учебной деятельности нет, не наблюдается. Есть все, что угодно, а вот учебной деятельности нет*. (Выделено мною. — Б. Б.) «И тогда мы занялись решением проблемы: что такое учебная деятельность; почему ее в обычных школах,

работающих по своим канонам, нет и, как установилось потом, **не может быть»**.

Словом, оказалось, что **в обычной школе учебной деятельности нет и не может быть**. Вот какой был получен неожиданный вывод, который, как ни странно, до сих пор остается справедливым применительно к традиционной школе, за исключением школ и классов, где обучают по системе Эльконина — Давыдова. Дело в том, что «разобравшись в конце концов (через 10—15 лет работы) в том, что такое учебная деятельность, мы стали понимать, что можно было бы назвать это развивающим обучением. Вообще эти два понятия — учебная деятельность и развивающее обучение — тесно взаимосвязаны», — разъясняет В. В. Давыдов.

f Такая большая цитата¹ потребовалась нам для того, чтобы получить из первых рук подтверждение того, что развивающее обучение — это особый тип обучения. А «учебная деятельность», рассматриваемая в контексте развивающего обучения, — это собственная мыслительная деятельность самих учащихся по добыванию и усвоению научных знаний. И благодаря такой самостоятельной познавательной деятельности происходит изменение (преобразование) самих субъектов деятельности.

)«Учебная деятельность, — писал Д. Б. Эльконин, — 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... Еще более рельефно это выступает в труде. При продуктивной или трудовой деятельности человек, ее производящий, вносит определенные изменения в исходные материалы, в результате которых возникает продукт деятельности... Совсем иначе построена учебная деятельность: ней ребенок оперирует научными понятиями, усваивает их. Однако при этом никаких изменений в саму систему научных понятий он не вносит. Будет ученик действовать с научными понятиями, 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 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*»². (Выделено мной. — Б. Б.) Таким

¹ См.: Давыдов В. В. Последние выступления. — М., 1998, — С. 50—51.

² Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. — М.; Воронеж, 1995. — С. 268-269.

образом, в учебной деятельности ученик не просто накапливает в своей памяти знания, а овладевает новыми для себя обобщенными способами действий в сфере научных понятий и тем самым развивает свои умственные способности. Вот почему без учебной деятельности нет и не может быть развивающего обучения.

Нужно иметь в виду еще одну особенность развивающего обучения: оно развивает у учащихся способность к рефлексии, позволяющей им безошибочно заниматься самоанализом, уверенно отделять известное от неизвестного, определять самостоятельно, каких знаний или какой информации им не хватает для решения новой учебной задачи, чтобы запрашивать у учителя недостающие данные/¹например, при решении задач с недостающими данными, или, наоборот, не поддаваться провоцирующему влиянию сведений, составляющих избыточную информацию, усложняющих и запутывающих ситуацию, толкающих на ошибочные действия и т. д. Другими словами, развивающее обучение вырабатывает знание и понимание самого себя, умение контролировать процесс усвоения им новых знаний, способность критически оценивать собственные и чужие действия, независимость в оценках и самооценках, привычку искать доказательства, склонность к дискуссионным способам поиска ответов на любые вопросы, а значит, и способность рассуждать и аргументировать свое мнение. Словом, самостоятельность мышления и действий ученика, основанная на твердом знании того, что он усвоил и что ему предстоит усвоить, характеризует проявление рефлексивного развития школьников при развивающем обучении. Рефлексировать ученик может тогда, когда у него есть внутренний, идеальный план его собственной деятельности, который «позволяет ему рассматривать наедине с самим собой ее основания, изменять замыслы своих действий, контролировать свои намерения, желания и чувства, формулировать высказывания, соответствующие конкретной ситуации. Поэтому идеальный план деятельности можно назвать ее внутренним планом в отличие от внешнего, в котором деятельность реально осуществляется»¹.

В то же время развивающее обучение (или учебная деятельность, в форме которой оно протекает) **не развивает** те способности, которые изначально являются **нерефлексивными** — доверчивость, подражательность, неумное фантазирование без какой-либо опоры на реальность, впечатлительность, терпимость и т. п. Эти способности развиваются не в учебной, а в других видах деятельности — игровой, трудовой и т. д., но через учебную деятельность могут обогащаться².

¹ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 43. ² См.: Цукерман Г. А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. — 1998. — № 5.

Развивающее обучение родилось из теории, а не из эксперимента или анализа практического опыта обучения, т. е. сначала была теория об обучении, идущем впереди развития, а потом уже само развивающее обучение стало фактом практики. Переход от теории к практике произошел не сразу, а через длинный ряд лет. Если теоретическая идея была высказана Л. С. Выготским и опубликована еще в 1926 году в его книге «Педагогическая психология. Краткий курс» и достаточно убедительно обоснована там же и еще в целом ряде последующих публикаций 20—30-х годов, то практическая ее реализация началась в 60-х годах с распространения в тысячах школ России и бывшего СССР известной системы Эльконина — Давыдова. Говоря «началась», мы имеем в виду именно начало, которое и сейчас продолжает оставаться им. Дело в том, что разработка методики развивающего обучения коснулась только начального обучения, а распространение методики ограничено поэтому лишь рамками начальных классов и то только экспериментальных школ (или отдельных классов неэкспериментальных школ). Всего в России по этой системе работали в 1996 г. 7000 учителей начальных классов¹. Это, конечно, очень мало. Причин столь долгого пути от теории к практике несколько: 1) это — общеизвестный и неизбежный временной разрыв между научными выводами и их практическим внедрением; 2) довольно трудоемкий и потому достаточно долгий и обязательный для психологии процесс последовательно осуществляемых экспериментальных исследований по конкретизации, уточнению и развитию самой теоретической идеи с внедрением их результатов в практику базовых (экспериментальных) школ, чтобы потом перевести их в методику массового обучения; 3) искусственная изоляция трудов Л. С. Выготского не только от читателя-учителя, но и от ученых-психологов: с 1935 по 1991 год книга Л. С. Выготского не переиздавалась по надуманным идеологическим причинам, «маловразумительным и нелепым для нашего времени» (В. В. Давыдов). Идеи Л. С. Выготского в течение почти шестидесяти лет замалчивались, а если и доходили до учителя, то только в комментариях, в основном фрагментарных, бездоказательных, в форме ссылок на идеи и имя Л. С. Выготского не в виде цитат, а лишь отдельных понятий и терминов («зона ближайшего развития», «уровень актуального развития» и т. д.), а потому не всегда убедительных. Начавшемуся распространению идеи развивающего обучения предстоит получить продолжение в виде новых экспериментальных исследований, новых методических разработок и новой организации практических внедренческих работ. Словом, начало положено, но

¹ См.: Вопросы психологии. — 1977. — № 3.

завершения задуманного еще необозримо далеко, ибо это практически бесконечный процесс развития науки и реального использования людьми ее выводов. Однако даже *начало* движения после стольких лет застоя мысли очень важно.

В идеях Л. С. Выготского, таким образом, заключены глубинные истоки современных инноваций в нашем образовании. Общность этих идей и современной теории развивающего обучения, ратующей за собственную активность ученика в обучении, находим в ряде прямых высказываний самого Л. С. Выготского. Вот, например: «...Ребенок будет действовать сам, а преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность»¹. Или: «Ребенок раннего возраста учится по своей программе; ребенок школьного возраста учится по программе учителя...»; «а дошкольник способен учиться в меру того, в меру чего программа учителя становится его программой»². Последняя фраза говорит о сути обучения, опережающего стихийное развитие, а если говорить в терминах сегодняшней науки — о сути развивающего обучения.

Конкретные исследования в русле идей этого выдающегося психолога и составили основу методики системы Эльконина — Давыдова. «В своей исследовательской работе мы стремились **экспериментально** подтвердить это фундаментальное психологическое положение Л. С. Выготского, — писал В. В. Давыдов, — и полагаем, что полученные результаты говорят сами за себя»³.

Что собой представляет *развивающее обучение* как система? Почему обучение названо «развивающим», когда, казалось бы, всякое обучение развивает и без обучения нет развития, чему мы многократно находили подтверждение при рассмотрении нами связи развития с обучением? Получается, что, строго говоря, «неразвивающего» обучения не существует, а всякое обучение так или иначе является развивающим. «Как показывают психолого-педагогические наблюдения и исследования, — писал В. В. Давыдов, — в принципе любое обучение в той или иной степени способствует развитию у детей познавательных процессов и личности (например, традиционное начальное обучение развивает у младших школьников эмпирическое мышление). Мы же, — продолжает он, — описываем не развивающее обучение «вообще», а только такой его тип, который соотносим со школьным возрастом и нацелен на развитие у школьников теоретического мышления и творчества как основы личности»⁴. Выше

¹ Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 1991. — С. 118.

² Леонтьев А. А. Л. С. Выготский. - М., 1990. - С. 102.

³ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 4.

⁴ Там же. - С. 250.

неоднократно и мы говорили, что «каково обучение — таково и развитие», что хорошее обучение интеллектуально развивает интенсивнее, чем плохое, хотя последнее тоже не проходит для развития бесследно. И вот, простая логика говорит нам: хорошо учить — значит, лучше развивать. Этим «хорошим обучением» и является развивающее обучение.

Научное понятие «система» обозначает нечто целое, объединяющее множество элементов, составляющих вместе такое неразрывное единство, что при отторжении какого-либо из них система перестает существовать. Развивающее обучение по системе Эльконина — Давыдова составляет именно такое цельное единство элементов, которые друг без друга не дадут обучению ожидаемого высокого развивающего эффекта.

Этими элементами системы являются:

а) такое *содержание* обучения, которое может обеспечить развитие у школьников теоретического мышления и творческих способностей;

б) собственные активные действия учащихся по решению учебных задач в составе *учебной деятельности*, имеющие решающее значение для усвоения этого содержания и для их умственного развития, в особенности развития теоретического мышления;

в) формирование у учащихся *умения учиться* или, говоря по существу, формирование у них *учебной деятельности*, умений и навыков рационального построения собственных учебных действий, умения самостоятельно добывать научные знания и научиться самостоятельно ориентироваться в новой для них научной или любой другой информации;

г) использование новых методик, основанных на *способе восхождения от абстрактного к конкретному*, обучение по которым идет впереди развития, т. е. учащийся может получать те знания, которых еще нет в «зоне актуального развития», но которые уже находятся в «зоне ближайшего развития», или, говоря словами Л. С. Выготского, знания не «вчерашнего», а «завтрашнего дня».

Эти элементы составляют **теоретическую часть** системы, которая разрабатывалась авторами (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и их сотрудники) до и в ходе экспериментальных исследований, а позднее опубликованы в форме теоретических статей и книг.

Кроме этого, в систему Эльконина — Давыдова входит **практическая часть**: набор учебно-методических пособий для использования в школьной практике и сама практика обучения.

Последние два элемента подчеркивают, что система *работающая*, а не просто теоретическая конструкция. При отсутствии хотя бы какого-то одного из указанных элементов, составляющих в совокупности целостную ткань совместной деятельности обучающего и обучаемых, не будет

и развивающего обучения как *работающей системы*, и не будет от такого обучения высокого развивающего эффекта. «Взаимосвязь теории, разработки пособий и практики обучения привела к достаточно четкому определению содержания, методов и способов организации развивающего обучения, т. е. к созданию его **системы**»¹.

Теперь рассмотрим теоретическую суть и практическую реализацию требований каждого из названных элементов системы.

Содержание обучения — *теоретические знания*. Усвоение их школьниками происходит в процессе решения учебных задач посредством содержательных *мыслительных действий* (анализа заданного предмета или явления, абстрагирования от его несущественных для решения задачи сторон или свойств, обобщения существенных свойств, необходимых и достаточных для решения задачи, самопроверки правильности собственных действий, т. е. осуществления операций рефлексии и т. п.). Получение результатов этих действий — это и есть *усвоение научных понятий*, а также социальных, культурных, нравственных, эстетических и других *ценностей*. В ходе осуществления учебных мыслительных действий учащихся происходит усвоение самих этих действий как обобщенных теоретических способов решения практических задач, а сам факт их усвоения означает *развитие теоретического мышления*, творческих способностей, расширение умственного кругозора обучаемого. Так, например, ребенок, научившийся на конкретных словах-примерах проводить разбор слова по составу (делать морфемный анализ), не только научился анализировать именно эти слова, но и научился вообще таким методам анализа, которыми и впредь будет пользоваться как общим способом.

Другой важный элемент рассматриваемой системы — **учебная деятельность**. Поскольку содержанием развивающего обучения являются теоретические знания, постольку учебная деятельность школьников выступает как процесс усвоения этих знаний. Для учащихся начальных классов этот процесс совмещается с процессом их обучения самой учебной деятельности. Плюс к этому особую и основную педагогическую задачу составляет не простое накопление знаний и учений, а развитие теоретического мышления учеников, а поэтому сегодня им необходимо получить знания, ориентированные на зону ближайшего развития, т. е. превосходящие по трудности наличный (актуальный) уровень их умственного развития.

Такие знания они, естественно, не в состоянии самостоятельно усвоить. В то же время весь смысл учебной деятельности — это самостоятельная мыслительная работа учащегося, а не прямая передача учителем готовых знаний. Как же быть? Для разрешения данного

¹ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 519.

противоречия в системе есть такой важный и нужный элемент, как *формирование у учащихся учебной деятельности*. На педагогическом языке это означает — научить учиться.

Как решать данную педагогическую задачу? Система это тоже предусматривает: в совместных с учителем *коллективных* учебных действиях. В процессе управляемых учителем учебных дискуссий ученики усваивают новое знание, опираясь на ранее усвоенные теоретические знания общего характера, учащиеся обсуждают частные случаи, относящиеся к конкретным темам, предметам, говоря иначе, восходят в своих размышлениях от абстрактного к конкретному. В учебной дискуссии сталкиваются разные мнения, отражающие степень понимания изучаемого вопроса, различные точки зрения. Подвергаются они обсуждению и взаимной критике до тех пор, пока не установится некая истина, с которой согласятся все, в том числе и учитель. Он принимает участие в дискуссии при помощи наводящих вопросов, выражения сомнения или несогласия с высказываниями дискутирующих. Он же в конце обсуждения делает заключение, в котором четко и однозначно формулирует совместно полученный ответ, составляющий искомое теоретическое знание, ранее неизвестное учащимся, а теперь добытое и усвоенное ими.

Проиллюстрируем на одном примере, как протекает процесс развивающего обучения и реально функционируют названные выше элементы системы, как в совместной деятельности обучаемых и обучающего достигается усвоение теоретического содержания темы и происходит умственное развитие учащихся.

Разберем подробнее конкретный урок русского языка в 3-м классе, на который мы выше уже ссылались. Тема урока — ранее не изучавшаяся учениками часть речи «имя числительное».

Выясняя в дискуссии содержание понятия «*числительное*», дети вступают в область *грамматической теории*: их деятельность направлена на решение учебно-теоретических задач.

Вот фрагменты урока.

«Учитель. Я хочу предложить вам очень простое задание. Подберите как можно больше однокоренных слов к слову *тройка*.

На доске записывается список подобранных учениками слов: *тройка, три, третий, трое, втроем, утроить, втрое, тройной*.

Учитель. Посмотрите, какие разные слова. А к каким частям речи они относятся? Давайте начнем с первого слова.

Ученик. *Тройка* — это имя существительное.

Учитель. Все согласны? Хорошо. Следующее слово — *три*.

После небольшой паузы в классе поднимается несколько рук.

Ученик. Это какое-то имя... А какое — не пойму...

Учитель. Почему ты считаешь, что это имя?

Ученик. Ну, это понятие. У него есть значение падежа: *есть три*

стола — нет трех столов (учитель записывает словосочетания на доске).

Учитель. Что же тебя смущает? Если есть значение падежа, значит, это или имя существительное или имя прилагательное?

Несколько учеников поднимают руки.

Ученик. Нет, это не прилагательное. У него нет значения рода. *Три стола и три парты...* *Три* не изменяется по родам...

Несколько учеников поднимают руки.

Учитель. Кто-то не согласен?

Ученик. Нет, я согласен, что у слова *три* нет значения рода. Но у него нет и значения числа...

Учитель. Почему ты так считаешь? Ведь когда я говорю *три стола*, то понятно же, что столов много?

Ученик. Конечно, понятно. Но само-то слово *три* по числам не изменишь. Значит, у него значения числа нет. А у прилагательного это значение есть. Так что это слово никак не может быть прилагательным...

Учитель. Не знаю. Все-таки оно присоединяется к существительному. Может, это какое-то особое прилагательное?

После некоторой паузы несколько учеников поднимают руки.

Ученик. Вы неправильно говорите, что слово *три* присоединяется к существительному как прилагательное... Если бы это было прилагательное, у которого нет значения рода и числа, оно присоединялось бы к существительному при помощи значения падежа. А здесь, смотрите: *три стола*. *Три* — именительный падеж, а *стола* — родительный падеж единственного числа.

Прилагательное так присоединяться к существительному не может...

Учитель. Хорошо, вы убедили меня, что это не прилагательное. Значит, это имя существительное.

Ученик. Но у него же нет значений числа и рода... Существительное обозначает предмет, а *три* — разве это предмет? Это число, а не предмет...

Учитель. А *тройка*? Вы сказали, что это существительное, но разве это предмет? Я же могу сказать *три коня*, а могу сказать и *тройка коней*.

Ученик. Конечно, *тройка* — это предмет... Грамматический предмет... Он может присоединять к себе прилагательное, а слово *три* не может... Конечно, *тройка* — это существительное. Если можно заменить местоимением *она*. А разве слово *три* заменишь этим местоимением?

Учитель. Что же получается? Сначала вы утверждали, что слово *три* — это имя. Теперь доказываете, что оно не относится ни к существительным, ни к прилагательным.

Ученик. Значит, еще есть какие-то имена в русском языке... Вы, конечно, знаете, что это какая-то другая часть речи, только хотели нас поймать в ловушку...

Учитель. Вы правы. Это действительно новая для вас часть речи. Называется она «имя числительное». Вы, конечно, догадались, почему она так называется?

Ученик. Это такие слова, которые называют числа... число предметов... количество предметов...

Нет, просто числа: *три плюс два равно пяти*.

Учитель. Вы все правильно сказали. Слова этой части речи действительно называют простое число или количество предметов. Но тут нас ожидает «ловушка». Вот два карандаша. Один я уберу. Сколько карандашей осталось? Запишем: *один карандаш*. Какая часть речи *один*?

Ученик. Имя числительное.

Учитель. А если у меня были бы не карандаши, а ручки. Тогда осталась бы...

Ученик. Одна ручка...

Учитель. А слово *одна* какая часть речи?

Ученик (*после паузы*). Какое-то странное слово: называет число, а изменяется по родам... Оно ведет себя как прилагательное. Смотрите: *один карандаш — одного карандаша*... И по числам может изменяться: *один карандаш — одни карандаши*... Но тут у него совсем другое значение: *одни карандаши* — это все равно, что *только карандаши*, ничего другого нет... а вот еще можно сказать: Мне сказал *один* человек... Здесь слово *один* обозначает *какой-то*... Нет, это не числительное, а самое настоящее прилагательное...

Учитель. А слово *тысяча*?

Выясняется, что слово *тысяча* обладает грамматическими свойствами существительного и соответствующим образом «ведет себя» в речи.

Учитель. Так можно ли утверждать, что к именам числительным относятся слова, которые обозначают числа или количество предметов?

Ученик. Нет, это неточно... Такие слова могут быть и существительными, и прилагательными...

Нужно обязательно добавить: числительные — это такие слова, которые обозначают число и имеют значение падежа... Тут так же, как и существительное. Когда мы говорим, что существительное обозначает предмет, это значит — грамматический предмет, т. е. слово имеет значение падежа, числа, рода, может присоединять к себе прилагательное... А называть оно может и предмет, и признак, и действие.

Учитель. Ну, хорошо, а есть ли среди остальных слов, которые мы записали, имена числительные?

^{6, <ш}

Дети убеждаются, что из записанных однокоренных слов свойствами числительного обладают только два из них — *три* и *трое*. Остальные являются или существительным (*тройка*), или прилагательными (*третий, тройной*), или наречием (*втроем, втрое*), или глаголом (*утроить*)»¹. Проанализируем этот пример и отметим характерные особенности методики урока, проведенного по системе развивающего обучения, отличающие ее от обычной школьной (традиционной) методики.

Во-первых, содержание урока — теоретическое понятие, которое ученикам предстоит усвоить. Понятие это — имя числительное, но оно учителем не сообщалось заранее. Изучение его началось с решения мыслительных задач, а не как обычно — с примеров, названия которых потом объединяются по сходным внешним признакам в некоторое понятие, сообщаемое учителем еще в начале урока. На данном уроке ученики сами пришли к ответу, в котором, как оказалось, была скрыта тема занятия — то искомое ранее неизвестное ученикам грамматическое понятие — *имя числительное*.

Во-вторых, занятие прошло от начала до конца в форме дискуссии (диалога): ученики не со слов учителя, а совершенно самостоятельно искали и находили ответы на довольно трудные даже для школьников старших классов теоретические вопросы. И делали это путем размышлений с использованием ранее усвоенных теоретических знаний о других частях речи: «имени существительном» и «имени прилагательном». При этом они используют ранее усвоенные знания о довольно абстрактных теоретических понятиях, относящихся не только к этим частям речи, но и к более общей теории (например, понятие «грамматический предмет»), а также о существенных отличительных признаках конкретных понятий (например, «значение падежа», «значение рода», «значение числа» и т. д., а также возможность замены существительного местоимением, условия присоединения прилагательного к существительному и т. д.). Оказалось, что ученики умеют по наличию или отсутствию данных признаков у того или иного слова относить или не относить их к этим, известным им, частям речи. Это свидетельствует о том, что третьеклассниками эти теоретические знания усвоены достаточно глубоко, что они не просто могут воспроизводить их по памяти, а могут (научились) использовать их для анализа и оценки новых, неизвестных им языковых явлений, умеют спорить и аргументировать свои мысли путем ссылки на теорию. Например: «Нет, это неточно... Когда мы говорим, что существительное обозначает предмет, это значит грамматический

¹ Стенограмма урока процитирована по работе В. В. Давыдова и В. В. Репкина «Русский язык» // Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 311—313.

предмет», — возражает ученик учителю, своим вопросом спровоцировавшему дискуссию. Если бы знания были заучены в готовом виде, то такая дискуссия и столь смелое возражение ученика были бы абсолютно невозможны. Это означает, что усвоенные при таком обучении именно теоретические знания помогают дальнейшему обучению, так как служат учащимся надежным инструментом теоретического анализа новых явлений и самостоятельного получения ответов на новые теоретические вопросы по вновь изучаемым темам.

В-третьих, методика занятия кардинально отличается от традиционной методики школьного обучения по ряду параметров: а) учитель ничего не объясняет, а только ставит вопросы, побуждающие к размышлению; б) задает вопросы таким образом, чтобы ученики максимально опирались на ранее усвоенную теорию и тем самым учились практическому ее применению; в) вопросы обращены не только к отвечающему («Почему ты так считаешь?»), но и к остальным («Кто-то не согласен?»), это способствует общей активности.

Такое занятие развивает мышление, приучает к интеллектуальной активности, да и просто интересно детям. Если читатель обратил внимание, учитель не сделал кое-что из того, что обязательно полагается делать по традиционным «методичкам» и инструкциям. Вопреки им, даже не объявив тему, сразу ставит перед учениками мыслительную задачу, вроде бы не относящуюся прямо к теме, — подобрать однокоренные слова к названному им. Но задача вполне посильная и, как оказалось, прямо подводящая к верному усвоению учениками намеченной, но не названной в начале урока темы.

Учащиеся легко справились с задачей, подобрал 8 слов, которые учитель сразу же написал на доске. Затем он приступил к организации дискуссии по анализу подобранных слов, чтобы ученики сами выявили принадлежность этих слов к тем или иным частям речи.

В этой дискуссии, которая является серьезной учебной деятельностью по усвоению учащимися научных грамматических понятий русского языка посредством мыслительных действий — теоретического анализа знакомых им слов, есть две характерные особенности деятельности детей. Первая состоит в том, что предметом анализа выступают не отдельные признаки рассматриваемого слова, а совокупность его грамматических значений (падежа, рода, числа и т. д.), взятых в их взаимосвязи (например, «Нет, я согласен, что у слова *три* нет значения рода. Но у него нет и значения числа...»; «Это какое-то имя... У него есть значение падежа»; «Нет, это не прилагательное. У него нет значения рода» и т. д.). Подобный анализ становится возможным тогда, когда дискутирующие опираются на твердо усвоенные *содержательные понятия* грамматического значения слова, что традиционно

считается серьезной проблемой для школьников обычных классов, причем не только младших классов.

Вторая особенность — это то, что анализ имеет ярко выраженный *целенаправленный* характер: убедившись, что обсуждаемое слово вдруг оказывается не тем, за что его принимали, ученики начинают искать новый подход, перестраиваются, уточняют собственные представления о частях речи. Здесь, конечно, велика роль учителя, который не дает детям в пылу спора уйти в сторону от цели. Он управляет дискуссией, нацеливает ее на верный путь поиска ответов только наводящими вопросами, ни разу не прибегая к прямой подсказке верного ответа. Вопросы учителя наводят не непосредственно на ответ, а на путь рассуждений, на объяснение сказанного («Почему ты считаешь, что это имя?»). Вопрос формулируется так, чтобы готовый ответ на него был просто невозможен («Что же тебя смущает? Если есть значение падежа, значит, это или имя существительное, или имя прилагательное»). Чтобы не давать готовых ответов, он даже не боится сказать «Не знаю». Ученики хорошо понимают, что учитель хочет «поймать их в ловушку», и они стараются не угодить в нее. Словом, серьезность теоретической дискуссии дополняется элементами интеллектуальной игры в «западню», которая ученикам нравится, раз они сами охотно участвуют в такой игре.

Если подвести некоторый итог описанному, то можно отметить следующее. Усвоение нового теоретического знания по системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова происходит в коллективном учебном диалоге учителя с учениками и дискуссии по отдельным спорным вопросам. А познание как раз и происходит в процессе этих общих размышлений вслух. Благодаря участию учителя в выяснении того, что собой представляют в грамматическом смысле те или иные слова, ученики усваивают знания гораздо более высокого уровня трудности, чем позволяет их сегодняшний уровень умственного развития, т. е. они из зоны актуального развития переходят в зону ближайшего развития.

Что же реально дает ученикам учитель, если он в основном только задает вопросы, ничего не объясняя? Во-первых, в большинстве случаев необходимости в разъяснениях просто нет, ибо ученики сами могут прийти к правильному выводу, что подтверждается в нашем случае учителем («Вы правы»; «Хорошо, вы убедили меня»; «Вы все правильно сказали» и т. п.). Во-вторых, он все-таки разъясняет, если в этом есть нужда (например, обосновывает вывод, к которому все вместе пришли в процессе коллективного учебного диалога или своим авторитетом подтверждает полученный ответ: «Вы все правильно сказали. Слова этой части речи действительно называют число или количество предметов»). В-третьих, учитель умелой постанов-

кой вопросов в ходе дискуссии дает новое знание — **учит учиться**, направляя мысли учащихся на использование ранее усвоенных («старых») знаний для самостоятельного получения новых. Если ученикам доступно самостоятельное добывание новых знаний при направляющей роли педагога, то это и есть обучающая роль учителя. Именно так и должны быть реализованы требования системы развивающего обучения: учить мыслить, самостоятельно ориентироваться в научной и любой другой информации, короче — **научить учиться, научить мыслить, т. е. развивать у учащихся основы теоретического мышления.**

В систему развивающего обучения Эльконина — Давыдова, помимо теории и методики, входит сама практика ее реализации в школьном обучении. К сожалению, обоих этих ученых уже нет в живых, но начатое ими дело продолжается: по этой системе работает (и не только в России, но и, например, на Украине) около 7 тысяч учителей начальных классов. В 1994 г. в Подмоскowie создана «Ассоциация развивающего обучения (по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова)», основная цель которой состоит в совершенствовании и практическом освоении этой системы. Научные коллективы, работавшие с создателями системы, продолжают исследования по ее совершенствованию, студенты-психологи пишут курсовые и дипломные работы по этой проблематике, а аспиранты психологических кафедр — диссертации и т. д. Остается пожелать, чтобы теоретические и экспериментальные исследования проблем развивающего обучения перешли границы начальных классов школы, перешли в сферы среднего и высшего образования, в том числе образования профессионального, чтобы здесь перестали ограничиваться только специальными знаниями и умениями, а решали бы в процессе обучения и задачи развития (интеллектуального, нравственного и общекультурного) всех студентов, включая будущих учителей.

А сейчас интересно посмотреть фактические достижения экспериментальных школ и отдельных классов, работающих ныне по системе Эльконина — Давыдова, сравнить их с достижениями обычных школ и установить реальный эффект развивающего обучения.

§ 4. Система развивающего обучения в практике школ

Если говорить об эффективности системы развивающего обучения, то теоретиков обучения и школьных практиков интересуют такие вопросы: 1) оправдались ли надежды на то, что новая теория повысит эффективность обучения, чем тешили себя в начале эксперимента в 1960—1970 гг.; 2) удалось ли преодолеть барьер, воздвигнутый в те годы перед новой системой отнюдь не из научных соображений;

3) если удалось системе пробить дорогу в практику, то не выродилась ли она в один из очередных вариантов традиционного обучения, ничего по существу не изменив в школьной действительности?

Коротко отвечая сразу на все три вопроса, можно сказать: 1) да, надежды в основном оправдались, но лишь в той мере, в какой в принципе возможно реализовать в массовой практике экспериментальные данные, родившие новые гипотезы; 2) искусственный барьер на пути распространения системы удалось преодолеть только к концу 80-х годов; 3) к счастью, система не выродилась в какой-либо вариант традиционного обучения, сохранив свою самостоятельность и оригинальность, хотя и не без известных потерь, упомянутых выше (они неизбежны при переходе от науки к практике).

Говоря о результатах реализации научных гипотез в практике школ, нельзя не сказать о том, что на них отрицательно сказывается ряд объективных и субъективных причин, таких, как неполная отработанность методики и недостаточное количество учебно-методических пособий, не всегда удовлетворительна подготовка самих учителей, работающих по системе после краткосрочных курсов переподготовки, а также недочеты, связанные с организацией развивающего обучения чиновниками от образования, и др. Есть также причины, связанные с недостаточной разработанностью самой теории развивающего обучения, но для их преодоления требуются новые исследования.

Без этих трудностей результаты внедрения в школьную практику системы развивающего обучения были бы, безусловно, выше.

Что касается конкретных результатов массового эксперимента в школах России и Украины, то в специальном обследовании, проведенном под руководством Н. В. Репкиной, есть некоторые достоверные факты о том, что система развивающего обучения продемонстрировала заметное преимущество перед традиционным¹. И мы подвергнем анализу в интересующем нас аспекте эти данные. В них речь идет не об успеваемости в традиционном смысле слова, не о школьных отметках, а о психическом развитии учащихся под влиянием обучения — традиционного и развивающего и сравниваются одноименные показатели классов, обучавшихся по двум разным системам (развивающей и традиционной). Все данные получены с помощью специальных исследовательских методик.

Для оценки степени эффективности системы были обследованы: 1) уровни сформированное™ учебной деятельности, 2) уровни интел-

¹ В 1995—1996 гг. было проведено специальное обследование в 43 третьих классах школ 5 городов России и Украины, работавших по программам развивающего обучения. На его данные, опубликованные в журнале Вопросы психологии (1997, № 3), мы и ссылаемся в приводимом ниже анализе.

лектуального развития учащихся, 3) особенности развития коллектива и личности, 4) уровни умений и навыков. Все данные были замерены и зафиксированы в общей сложности по 40 показателям. Возьмем для рассмотрения лишь некоторые из них, наиболее близкие к обсуждаемой нами проблеме.

При обследовании школьные классы, обучавшиеся по системе развивающего обучения (РО), были разбиты на три группы: классы с высокими показателями (РОВ), со средними (РОсе) и низкими (РОн), а классы, обучавшиеся по традиционной системе (ТО), на группы не разбивались, но среди них имелись отдельные классы с максимально высокими показателями, которые при подготовке итоговых данных выделялись особой строкой (*ТОmax*).

Сравним данные, полученные при оценке классов РО и ТО (для наглядности возьмем только максимальные показатели (*max*), хотя доля таких классов в ТО по сравнению с РО гораздо меньше, но этим можно пренебречь без угрозы искажения общей картины явного преимущества РО).

(При оценке **уровня сформированности учебной деятельности** («умения учиться») были получены следующие данные¹ (в относительных величинах, отображающих отношение фактического результата к максимально возможному, принимаемому за 1,00):

а) *типмотивации* учебной деятельности, измеренный по преобладанию внутренних мотивов учения над внешними: РО = 0,94, ТО = 0,69;

б) уровень развития *познавательного интереса*: РО = 0,80, ТО = 0,59;

в) особенности *и/елеполагания* («принятия учебной задачи»): РО = 0,80, ТО = 0,55; г)

сформированносгьрефлексивногоконтроля: РО = 0,65, ТО = 0,10; д) сформированность умения оценивать возможности самостоятельно решать новые учебные задачи: РО = 0,75, ТО = 0,50.

Простое сравнение количественных оценок показывает, что в классах РО показатели значительно выше, чем в классах ТОГ. Но дело не только в них. Более детальный анализ всех показателей, сопоставление как абсолютных значений оценок, так и их соотношения между собой в каждой группе позволяют говорить о качественно разных процессах формирования учебной деятельности в классах РО и ТО. Так, например, в классах ТО познавательный интерес, который частично формируется и вне обучения, порой не связывается с содержанием обучения и потому не всегда выступает в качестве мотива учебной деятельности. Очень низки при ТО показатели по целеполаганию: учащиеся, как правило, не умеют осознать и принять задачу. Это говорит о том, что учение для них не приобрело характера целенаправленной деятельности и данное состояние прежде всего

¹ Здесь и далее приводятся данные, относящиеся только к группам РО» и *ТОmax*.

зависит от методики обучения. Еще более низкий показатель у классов ТО по уровню развития рефлексивного контроля, который зависит уже не столько от методики, а сколько от содержания. Так, в классах ТО ученики, благодаря развитой рефлексии, четко представляют, что им уже известно, а что еще предстоит познать. Таким образом, и методика, и содержание РО имеют несомненное преимущество перед ТО в решении задачи формирования учебной деятельности, или, проще говоря, формирования у учащихся умения целеустремленно и самостоятельно учиться. В целом можно утверждать, что большинству учителей, работавших по системе РО, в основном удалось реализовать ту часть проекта системы Эльконина — Давыдова, которая предусматривала к концу 3 класса сформировать у учащихся основные механизмы учебной деятельности — *мотивы, познавательный интерес, целеполагание, самоконтроль (рефлексию) и действия по оценке своих возможностей*.

I Интересные данные получены при обследовании уровня *интеллектуального развития* учащихся классов РО и ТО. При сравнении уровня развития действий по осуществлению *эмпирического обобщения*, обычно характерного для традиционного обучения, показатели по классам РО и ТО оказались достаточно близкими (0,64 и 0,59 соответственно), но зато по другому показателю — умению проводить *содержательное (теоретическое) обобщение* — различие оказалось весьма существенным. При проверке на материале арифметики, где учащимся предлагалось решить 10 однотипных задач либо путем подбора эмпирического способа для каждой задачи, либо путем установления общего способа решения всех задач (РО = 0,40, а ТО = 0,04), так и на материале грамматики (РО = 0,96, ТО = 0,59), разница в пользу РО составила соответственно в 10 раз и в 1,6 раза. По остальным показателям интеллектуального развития (*интеллектуальная рефлексия, уровень невербального воображения, произвольная и произвольная память*) различие между классами РО и ТО оказалось тоже достаточно существенным, уровень их развития у учащихся системы РО всегда выше, чем у учащихся ТО. Так, по произвольной и произвольной памяти разница в пользу РО от 1,1 до 1,4 раза (это по запоминанию теоретического и фактического материала), а по запоминанию сюжетного материала оценки были довольно высоки и практически равны (РО = 0,91 и ТО = 0,92); по воображению у РО оценки выше в 1,2 раза.}

Выявлено также, что разные типы формирования учебной деятельности в РО и ТО порождают два разных типа интеллектуального развития.

Первый тип (в классах РО) характеризуется развитием теоретического мышления и опирающейся на него качественной перестрой-

кой остальных познавательных процессов (памяти, воображения). Таким образом, получается, что теоретическое мышление выступает системообразующим фактором, что вполне согласуется с положением, в свое время выдвинутым и обоснованным Л. С. Выготским, о системном характере развития высших психических функций и о том, что в младшем школьном возрасте «системообразующей» функцией является мышление. Второй тип интеллектуального развития (в классах ТО) характеризуется преобладанием **эмпирического мышления**, которое тормозит дальнейшее развитие памяти и воображения.

В данном обследовании впервые сделаны замеры изменений и в развитии *личности*, и в развитии *коллектива*. Количественные показатели в РОв и *ТОтах* по личности и коллективу расходятся очень незначительно.

| Оценка изменений индивидуально-психологических особенностей *личности* выглядит так: *эмоциональная устойчивость* личности в классах РО и ТО соответственно — 0,84 и 0,80; *отсутствие агрессивности* в отношениях к сверстникам и взрослым — 0,87 и 0,76; *уверенность в себе* — 0,97 и 1,00; *отсутствие демонстративности* в поведении — 0,94 и 0,90; *отсутствие трудностей в общении* — 0,85 и 0,71; *личностная рефлексия* — 0,87 и 0,43. Как видим, показатели РО и ТО мало различаются (за исключением личностной рефлексии). Но внутри самих этих количественных показателей скрыты некоторые качественные различия. Например, по личностной *рефлексии* обнаружено большое преимущество РО перед ТО. Одни учащиеся причину своих успехов и неудач видят в самих себе как ответственных субъектах, а другие склонны возлагать вину за происходящее с ними либо на других людей, либо на обстоятельства. Как полагают исследователи, в классах РО, когда формировалась учебная деятельность, внутри нее рефлексия присутствовала как неотъемлемое качество субъекта учения, а теперь, к концу 3 года обучения по системе РО, оно стало охватывать различные сферы жизнедеятельности ребенка, т. е. стало проявляться во всех его делах, успехах или неудачах как **чувство личной ответственности**. Этого не произошло в классах ТО. Особенности развития *коллектива* в условиях РО и ТО обследованы по такому показателю, как *сплоченность ученического коллектива* — РО = 0,60, ТО = 0,68. В этих оценках, вынесенных по количеству взаимных положительных и отрицательных выборов и количеству групп в классе, разница как будто в пользу ТО. Но качественно классы РО в целом более сплоченные, так как в них меньше изолированных группировок. Это подкрепляется и другим параметром — *опосредствующей ролью совместной учебной деятельности* (РО = 0,84

и ТО = 0,87). И здесь, как видим, количественные показатели в группах ТО выше, чем у РО, но в то же время есть качественное различие в пользу классов РО, в которых ярко проявляется ориентация межличностных отношений учащихся на совместную учебную деятельность, преимущества которой ученики видят в том, что она расширяет их познавательные возможности. Как помним, для РО основным методом обучения является коллективная дискуссия и, оказывается, она не только развивает интеллект, но и не проходит бесследно для развития личности и коллектива.

Последняя группа фактов, рассмотренных в данном обследовании, относится к уровню **умений и навыков**, сформированных к концу обучения в начальных классах (3-й класс, II полугодие).

Сопоставление полученных данных показало, что оценки умений и навыков в классах РО и ТО **более однородны**, чем оценки по сформированное™ учебной деятельности и интеллектуальному развитию.

Вот эти данные:

	РО	ТО
<i>Орфографический навык</i>	0,98	0,98
(по количеству правильно написанных слов)	0,94	0,98
а) в диктанте		
б) в изложении		
<i>Грамматические умения</i>	0,88	0,81
(по результатам выполнения задания на морфологическую характеристику слов в предложении)		
<i>Математические умения</i>	0,89	0,87
(по количеству правильно решенных задач повышенной трудности)		
<i>Вычислительный навык</i>	0,96	1,00
(по результатам решения 10 примеров на все действия с многозначными числами)		

Чем объясняется такая однородность и почему здесь РО не обнаруживает своего преимущества? Поскольку во всех группах классов оценки одинаково высоки, то можно считать, что при любой системе обучения возможно успешное формирование этих навыков. А других? Надо это исследовать специально.

Но и сейчас нельзя не учитывать, что в системе РО львиная доля времени идет на усвоение теоретических понятий, а времени на выполнение традиционных тренировочных упражнений для выработки вычислительных и других практических навыков остается гораздо меньше, чем в классах ТО. И тем не менее учащиеся групп РО успевают достичь достаточно высоких результатов и по этому показателю. Как полагают исследователи, объясняется это тем, что учащиеся

классов РО в процессе усвоения теоретических знаний овладевают и соответствующими им **обобщенными**, всесторонне **осознанными способами** осуществления любых учебных действий. Эти способы гораздо легче усваиваются и автоматизируются как навыки, чем обобщения эмпирические, отличающиеся неполнотой и недостаточной осознанностью, характерные для ТО. Это предположение подтверждается не только однородностью большинства оценок по навыкам, но и различием в пользу РО по показателям сформированное™ грамматических и математических **умений**, которые тем выше, чем осознаннее применяются теоретические знания.

Таким образом, развивающее обучение, делающее акцент на усвоении учащимися теоретических знаний, обеспечивает формирование практических умений и навыков на уровне, не уступающем лучшим достижениям классов традиционного обучения. Стало быть, знание теории облегчает и ускоряет формирование умений и навыков, делая этот процесс осознанным, а значит, лучше мотивированным.

Полученные в этом обследовании данные по всем показателям (большинство которых мы в данной книге не приводим) позволили авторам сделать уверенный вывод, что намеченные в проекте системы развивающего обучения характеристики в 80% обследованных классов выше, чем в классах традиционной системы обучения. При этом примерно 20% этих классов практически не уступают по уровню сформированности у учащихся учебной деятельности тем классам-лабораториям, где первоначально разрабатывалась теория и отработывалась методика развивающего обучения самими авторами системы. Однако в значительном числе (около 60%) случаев уровень сформированности учебной деятельности («умения учиться») и уровень умственного развития учащихся существенно ниже показателей этих классов-лабораторий, хотя учителя вроде бы все делают так же, как и в лучших классах РО, т. е. процессы формирования учебной деятельности и развития учащихся сохраняют все основные характеристики развивающего обучения. В чем же причина? По-видимому, существуют какие-то не выясненные факторы, которые затрудняют практическую реализацию системы. Эти трудности довольно значительны, и около 20% учителей, начавших работать по системе РО, не сумели их преодолеть, фактически перейдя на традиционное обучение, и ориентируются теперь не на развитие учащихся, а на формирование у них умений и навыков, а то и просто на «передачу знаний». Очевидно, эти тормозящие явления должны стать одним из объектов дальнейшего теоретического и экспериментального исследования учеными направления Эльконина — Давыдова. Данное обследование анализирует эффективность системы РО с позиций педагогической практики, а следующим шагом, по логике

вещей, должна стать оценка ее успехов и недостатков с теоретических позиций. Нужно ответить на вопросы: насколько сама теория отработана и чем объясняются случаи ее нестыковки с педагогической практикой? Необходимость продолжения исследований подчеркивалась не раз, в том числе и самими авторами системы. В частности, В. В. Давыдов писал: «Теория развивающего обучения в ее нынешнем виде далеко не завершена. Она нуждается в совершенствовании и уточнении, особенно при получении новых фактов»¹.

Подытоживая разговор о проведенном обследовании, нельзя не заметить, что в нем не только выявлены **факты** практического воплощения проекта системы Эльконина — Давыдова, но и сделан определенный шаг вперед в области **теории** развивающего обучения. В частности, впервые в массовой школьной практике отмечено влияние РО на развитие личности и коллектива, т. е. воспитывающее влияние обучения. В. В. Давыдов писал: «...Наш научный коллектив изучал по преимуществу развитие у детей интеллекта (познавательных способностей)... Вместе с тем в нашей экспериментальной работе наблюдались и факты развития у детей определенных нравственных качеств». Это было больше предположением о влиянии обучения на воспитание, чем доказанным утверждением. Полученная в данном обследовании **система фактов** подтверждает эти отдельные наблюдения и достаточно убедительно свидетельствует о существенном влиянии РО на развитие *личностной рефлексии* (по другим параметрам оно не показало своего преимущества перед *ТОтах*), *сплоченности коллектива* (влияние совместной учебной деятельности), а также таких индивидуально-психических особенностей личности, как *отсутствие агрессивности, отсутствие трудностей в общении, чувство личной ответственности* за успехи и неудачи.

Думается, что новые данные, дополняющие, уточняющие и углубляющие теорию развивающего обучения, еще будут получены, и не только «внутри» этой концепции, но и вне ее, в русле иных теорий учения. В частности, концепция поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и сейчас реально «работает» в интересах развивающего обучения.

§ 5. Концепция поэтапного формирования умственных действий о связи развития и обучения

Эта совершенно оригинальная концепция подходит кардинально иначе, чем в классической психологии, к самому предмету психологии. И психическое развитие рассматривает тоже несколько по-дру-

¹ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 522.

тому, особенно что касается течения или хода самого процесса развития.

Коротко этот подход можно охарактеризовать так. Развитие — это сложные многоплановые **изменения** человека, связанные с образованием у него новых действий, образов и понятий. Этими изменениями, составляющими суть развития мышления и связанных с ним остальных психических процессов и способностей человека, можно управлять по ходу их протекания, придавая им желаемое направление и качества.

Своеобразие данного подхода состоит в том, что если все другие прогрессивные теории, в том числе и рассмотренная выше, подходят к решению задач развития со стороны **внешних** условий (содержание, методика и т. д.), которые нужно создать в обучении и которые **в конечном счете** обеспечат успешное развитие психики, то эта *теория исходит из возможности создания внутренних, психологических, условий, обеспечивающих при любом содержании эффективное его усвоение субъектом и возможность управления от начала и до конца самим ходом усвоения, не дожидаясь, пока* ■ *«в конечном счете» что-то образуется.* Каким образом и где это можно делать? Внутри обучения, организованного по-особому. Вот об этом организованном по-особому обучении и его связи с развитием психики и пойдет у нас речь.

Прежде чем рассказать о сути самой концепции, приведем для последующего анализа несколько характерных высказываний ее автора, П. Я. Гальперина, о развитии мышления, об умственном развитии ребенка и об обучении, о процессе управляемого обучения. Это поможет нам ощутить атмосферу рождения концепции, чтобы узнать, что именно в ней принципиально нового. Кроме того, по приводимым высказываниям (цитатам) можно будет судить, как необычно ставятся проблемы и насколько непросто понять их сразу, с ходу.

Итак, цитаты из произведений П. Я. Гальперина.

— «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 осязательно. Мы уже поставили перед собой другую задачу: выяснить условия, при наличии которых ученик будет действовать так, «как надо», и неизбежно придет к заранее намеченным результатам» (с. 358)¹.

— «Школьные методики обучения слишком полагаются на заучивание словесных характеристик и, в дальнейшем, на их применение по памяти. Но легко убедиться,

¹ Здесь и далее ссылки делаются на избр. психол. труды П. Я. Гальперина «Психология как объективная наука» (М; Воронеж, 1998).

что даже правильное воспроизведение по памяти еще не гарантирует правильного применения в действии, в столкновении с мощной разногласицей вещей. Способность ориентироваться на то, что знаешь, вопреки тому, что видишь, — такую способность нужно еще приобрести! А традиционные методики предполагают ее с самого начала. Для них знание есть всегда одно и то же, и как раз то, чем психологически оно только еще должно стать. По методике управляемого формирования эта способность специально вырабатывается путем тщательной, поэтапной «интериоризации»¹ (с. 364).

— «...Отдельная мысль — как явление психологическое — представляет собой не что иное, как предметное действие, перенесенное во внутренний, умственный план, а затем ушедшее во внутреннюю речь»² (с. 272).

— «Мышление — это деятельность «чтобы узнать», а о вещах ничего нельзя узнать, не проследив (в четко обозначенных условиях), что они делают и что с ними делается» (с. 279).

— «Отдельное предметное действие, выполняемое или прослеживаемое «чтобы узнать», составляет естественную единицу мышления. Как процесс решения задачи действие всегда наперед задано — или явно, как образец, или неявно, структурой проблемной ситуации. Это объективно заданный процесс составляет предел, к которому приближается **фактическое исполнение действия при обучении**» (с. 284. Выделено мною. — Б. Б.).

— «Мышление является формой ориентировки, к которой мы прибегаем тогда, когда другие ее формы недостаточны» (с. 281).

— «Характер мышления коррелятивен природе познаваемого объекта, и возможности мышления определяются методом познания»³.

— Ребенок «находится в среде, которая более или менее организованно учит его тому, с чем он постоянно сталкивается в этой среде... В этом обучении и рождаются новые требования, новые задачи познавательной деятельности ребенка и новые средства их решения. Конечно, они принимаются и усваиваются ребенком лишь по мере того, как укрепляются его собственные возможности. Однако не сами эти возможности ищут и находят себе новые задачи, их предъявляют, разъясняют и оснащают средствами решения более опытные члены его среды, взрослые и другие дети. Все это происходит в процессе обучения»⁴. «Обучение ведет за собой развитие», — далее автор цитирует Л. С. Выготского.

— С выделением трех типов учения⁵ «*по иному открывается проблема связи обучения и умственного развития*. (Выделено мною. — Б. Б.)»⁶.

¹ Итериоризация — формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности (процесс «извне — внутрь»).

² Из трех значений понятия «внутренняя речь» здесь имеется в виду В.р. как средство мышления.

³ См.: Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. - 1998. - № 2. - С. 6.

⁴ Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления // Послесловие к книге: Флейвелл Дж. Х. Генетическая психология Жана Пиаже. — М., 1967. - С. 606.

⁵ Об открытии П. Я. Гальпериним трех типов учения будет рассказано ниже.

⁶ См.: Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. - 1998. - № 2. - С. 6.

Все эти цитаты приведены для того, чтобы читатель сразу познакомился с целым рядом новых понятий, обычно не встречающихся в традиционных книгах по теории обучения. Дело в том, что за этими и некоторыми другими психологическими понятиями как раз скрыты новые подходы к проблеме развивающего обучения. Для удобства дальнейших рассуждений мы перечислим здесь основные понятия теории поэтапного формирования. Вот их примерный список: предметные действия; формирование умственных действий; ориентировочная часть действия; исполнительная часть действия; схема ориентировочной основы действия; мышление и др. формы психической деятельности и их формирование; внешняя предметная деятельность и ее интериоризация; три типа учения и обучения.

Почему потребовалось составление списка основных понятий теории П. Я. Гальперина? Во-первых, потому, что из-за множества новых понятий не так просто разобраться в этой теории. «Невероятная концептуальная идейная концентрированность гальперинской письменной речи отнюдь не делает чтение его трудов приятной интеллектуальной прогулкой», — считает профессор А. И. Подольский, ученик и последователь П. Я. Гальперина. И действительно, по приведенным цитатам читатель мог убедиться, что понять эти мысли применительно к практике обучения достаточно сложно. Если заранее не предупредить читателя о непривычном научном содержании употребляемых в этой концепции понятий, то их подлинный смысл может ускользнуть от его внимания, покажутся обыденными такие термины как *действие*, *деятельность*, *предметное действие*, *умственное действие*, *ориентировка* и т. д. Вот почему мы сочли целесообразным ввести читателя в круг основных понятий данной теории. Во-вторых, изложение и разъяснение самой концепции удобнее иногда строить в форме комментирования высказываний самого ее автора, где каждое понятие употребляется как само собой разумеющееся, без какого-либо пояснения его смысла и значения. Благодаря этому списку читатель по крайней мере будет осведомлен о системе основных понятий, в содержание которых ему следует внимательно вдуматься, чтобы понять специфический подход автора к привычным проблемам обучения.

Тем не менее мы будем обсуждать на этих страницах не саму концепцию П. Я. Гальперина, ибо она довольно широка, а только одну из ее составных частей — теорию поэтапного формирования умственных действий, которая прежде всего и интересует нас в связи с проблемой обучения и развития. Эта теория является одной из значительных научных проблем, которая разрабатывалась ученым наряду с другими фундаментальными проблемами современной психологии, начиная с теории инстинктов и кончая предметом психологии как науки.

Именно теория поэтапного формирования умственных действий принесла ему всемирную известность. Теория эта импонирует всем своей практичностью и высокой эффективностью разрабатываемых на ее основе обучающих систем¹. По этой же причине она интересует и нас. Ведя разговор о теории и практике развивающего обучения, мы не можем пройти мимо психологической теории учения, приносящей высокий обучающий эффект и имеющей большую перспективу.

Кратко об истории возникновения данной теории. Психологическая наука не имела точного представления о том, *как* происходит процесс мышления. Например, человек (ученик) не умел решать какие-то мыслительные задачи, а вдруг стал их решать легко и просто, причем не однотипные, а разные. Как и почему это произошло: научился каким-то мыслительным приемам, произошло развитие умственных способностей, научился мыслить? А если и то, и другое, и третье? В любом случае надо было понять, *как* именно протекает этот процесс, *каковы* его механизмы, *каким* законам подчиняется развитие мышления, умственных способностей. Все имеющиеся данные прежних исследований были получены методом «срезов», фиксировались факты, обнаруженные через определенные промежутки времени: раньше было так — а нынче стало иначе, лучше. Почему? — четкого ответа не было. Это для П. Я. Гальперина послужило причиной отказа от традиционного исследования мышления, побудившей его идти «иным путем». В 50-х годах им была выдвинута гипотеза, которую в несколько свободном изложении можно представить так: 1) чтобы узнать, *как* происходит формирование мышления, нужно **проследить** весь процесс этого формирования от начала до конца, 2) а чтобы проследить, надо отказаться от метода «срезов» (периодических замеров результатов развития мышления, все равно ничего не дающих для прослеживания хода процесса), а избрать **метод построения** самого процесса, чтобы управлять им от начала до конца.

Что значит «построить» процесс мышления? Это значит, *учить* человека мыслить в ходе управляемого обучения и *изучать*, как это происходит.

Так, с сугубо исследовательскими целями была начата разработка психологической теории управляемого обучения для получения результата с заранее заданными качествами, получившая название теории поэтапного формирования умственных действий². 0 начале

¹ Обучение по методикам, основанным на этой теории, превосходит по эффективности традиционное обучение в несколько раз (иногда даже на порядок), о чем подробнее см. ниже.

² Понятие «умственные действия» нетождественно понятию «мышление». У. д. — это любые действия в уме (от сложения в уме чисел первой десятки до прогноза поведения другого человека), выполняемые без опоры на внешние ориентиры, в том числе и устную подсказку (т. е. действия, выполняемые «наизусть»).

исследования П. Я. Гальперин писал: «А началось оно с тяжелого разочарования в традиционном исследовании мышления. Традиционный метод состоит в том, что мы предлагаем задачу в условиях, которые нам представляются достаточными, и затем описываем, регистрируем, как идет и к чему приходит процесс. Но оказывается, что при одних и тех же условиях у одного и того же человека в двух соседних задачах он идет по-разному, и регулировать его мы не умеем — процесс остается неуправляемым... Столкнувшись с этой принципиальной трудностью, мы пошли иным путем, который наметили так. Поскольку на каждом уровне развития возможности мышления существенно зависят от качества ранее приобретенных умственных действий и понятий..., то задача сводится к тому, чтобы обеспечить их приобретение с желаемыми психологическими качествами — разумности, обобщенности, сознательности и т. д.... Опыт всех видов обучения свидетельствует о том, что *post factum* нельзя установить, как зависит качество сложившихся действий от условий их воспитания. Поэтому мы поставили себе обратную задачу — определить условия, необходимые для воспитания определенных, заранее намеченных качеств умственных действий. И традиционный процесс обучения обратился на противоположный — вместо регистрации того, что получится при условиях, которые теоретически считаются достаточными, сделали эти условия предметом поиска: мы подбирали, а если нужно, то и создавали такие условия, которые обеспечивали — да, именно обеспечивали — формирование умственных действий с заранее намеченными свойствами»¹. Итак, решалась исследовательская задача — построить такое обучение, которое могло бы сформировать умственные действия, в частности, мышление с заранее намеченными качествами. Были подобраны и созданы психологические **условия**, надежно обеспечивающие выполнение этой задачи.

Поиск таких условий и составлял квинтэссенцию исследований, и они были найдены. Сложилась специфическая система обучения, элементами которой стали: **цель** — достичь строго определенных качественных результатов в виде заранее заданных качеств усвоения; **условия**, обеспечивающие достижения этой цели. Этими условиями оказались **средства ориентировки** в деятельности. Исследовательская задача практически была решена, воплотилась в теорию, которая почти сразу же стала научной основой современного обучения.

Началось активное использование теории (правда, в основном пока энтузиастами) для разработки практических методик эффективного обучения, называемого часто **«ускоренным обучением»**,

¹ Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. - 1998. - № 2. - С. 3-4.

так как сложные вопросы усваиваются, по выражению П. Я. Гальперина, «без усилий и поразительно, неправдоподобно быстро».¹

Каковы основные характеристики данной теории? Можно кратко отметить следующие ее особенности. Есть терминологические особенности, в которых нужно разобраться с самого начала. Когда речь идет об обучении, то часто употребляется словосочетание «формирование умственного действия», о процессе обучения — «выполнение действия», а в составе учебной деятельности говорится об учебных действиях по решению учебных задач, значит, речь идет об обучении.

Любая деятельность, в том числе учебная, состоит из двух частей — ориентировочной и исполнительной. Чтобы научиться какой-либо деятельности (например, разбору состава слова при изучении грамматики русского языка или анализу условий задачи и поиску нового способа ее решения при изучении арифметики и т. д.), нужно овладеть ее ориентировочной частью, и тогда на ее основе можно хорошо овладеть ее исполнительной частью, т. е. научиться выполнять данную деятельность безошибочно. Это и будет то обучение, которое может быть названо хорошим. И вообще всякое обучение с психологической точки зрения является созданием в голове ученика соответствующей ориентировочной основы предстоящих учебных действий. Именно в ориентировочной части действий скрыт психологический аспект любой практической или познавательной деятельности.

Поэтому условием успешности обучения является *создание ориентировочной основы* для такого выполнения учеником учебных действий, которое безошибочно приводит к достижению поставленной *цели*. Четкие ориентиры для ученика — вот *условия* эффективного управляемого обучения, ставшие предметом научного поиска П. Я. Гальперина и его сотрудников и найденные ими.

Человека, хорошо ориентирующегося в исполняемой деятельности, называют в народе человеком компетентным, знающим, теоретически грамотным, профессионально подготовленным. Т. е. все понимают, что этот человек хорошо обучен или, точнее сказать, он превосходно научен. Вот почему условие хорошего обучения — это создание полной ориентировочной основы тех учебных действий, которыми учащиеся должны овладеть.

Связь обучения и развития здесь проявляется таким образом: на основе четких ориентиров учащийся овладевает деятельностью, а овладев ею, приобретает способность свободно ориентироваться в

¹ Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. — М.; Воронеж, 1998. — С. 345. (Но известный термин «ускоренное обучение», родившийся у практиков, не является строгим научным понятием, а тождествен по смыслу «правильное обучение», т. е. психологически обоснованное. — Б. Б.)

соответствующих научных и практических проблемах, решать интеллектуальные задачи данного класса, т. е. его мышление получает дальнейшее развитие.

Для получения более детального представления о роли такого обучения в умственном развитии ребенка надо понять особенности ориентировки учащегося в учебном материале, в частности, знать о *трех типах ориентировки и трех типах учения*, выделенных П. Я. Гальпериным, и понимать, как можно реализовать выводы этой теории в практическом школьном обучении. Исследование практики традиционного обучения показало, что основной причиной недостатков в усвоении учебного материала школьниками является неполнота ориентировочной основы их учебной деятельности: ученик очень часто не понимает, как решить учебную задачу, так как не видит необходимых ориентиров для осуществления последовательных и правильных действий, ведущих к получению искомого ответа. Значит, устранение этой причины должно привести к повышению эффективности обучения.

Эффект от практической реализации этого вывода в экспериментальном обучении оказался неправдоподобно высоким: цель достигалась несравненно быстрее обычного (в 2—5 раз, а иногда и на порядок сокращались сроки обучения) и с высоким качеством результатов (успешность приближалась к 100%: более 95% учащихся обычно успешно справлялись со всеми учебными заданиями). Конечно, экспериментальные условия отличаются от условий массового обучения, а поэтому результаты научных экспериментов при практическом применении этих же методов в условиях широкой практики по ряду понятных причин обычно снижаются¹. Но тем не менее остаются достаточно высокими общие результаты обучения, так как достигается высокое качество усвоения (знания и умения всех обучаемых уравниваются на высших показателях, разброс успеваемости минимизируется) и при этом происходит ускорение процесса обучения в целом на 25—30%, что для массового обучения является серьезным успехом².

Основная причина достижения столь высоких успехов — создание для учащихся полной ориентировочной основы действий (ООД) по второму или третьему типу ориентировки в учебном материале. Что это значит?

¹ Снижение уровня эффективности обучения при переходе от эксперимента к практике имеет закономерный характер и объясняется несколькими причинами, обсуждать которые нужно отдельно.

² См.: Психология подготовки специалистов современного производства / Под ред. А. И. Подольского. — М.: МГУ, 1991. — С. 13; Бадмаев Б. Ц. Психология и методика ускоренного обучения. — М., 1998. — С. 5, 10, 157.

Было установлено, что в самой ориентировочной части деятельности учащегося есть качественные различия в полноте и способе ее построения, которые привели к выделению трех типов ориентировки в материале и его изучении.

Первый тип — самый распространенный и повсеместно господствующий тип ориентировки, не требующий от учителя больших знаний о психологии обучения, ибо роль обучающего сводится к решению задачи «дать знания», а как учащийся будет в них ориентироваться, списывается на его «способности», суть которых тоже мало известна. Этому типу соответствует традиционная система обучения, для которой характерны неполнота ориентировки, использование при решении учебных задач метода «проб и ошибок» и случайный выход на оптимальные пути поиска правильного ответа, большой разброс успеваемости.

Второй тип ориентировки обеспечивает быстрое и уверенное овладение новыми знаниями и умениями. Он обеспечивается обучающим (учителем, преподавателем, инструктором обучения и т. д.) и в форме схемы ООД дается «в руки» ученику. Следуя этой схеме, ученик все действия совершает без пропуска, в нужной последовательности, с требуемой тщательностью, а значит, с высокими качественными показателями. Отсутствие проб и ошибок значительно ускоряет процесс овладения знаниями и умениями, так как не тратится ни минуты времени на ошибочные поисковые операции и вовсе исключается так называемая работа над ошибками (их практически просто не бывает) и снимается проблема исправления ошибочных знаний и ложных навыков. Схемы ООД при II типе ориентировки ограничены данной конкретной областью действий и деятельности, так что для обучения чему-то другому учитель должен составлять их заново. Таким образом, например, была составлена схема для изучения орфографии русского языка, позволяющая ученикам за 30 учебных часов усвоить *все* орфографические правила. Но по ней нельзя научить грамматическому разбору слов и предложений, пунктуационным навыкам и т. д. Тогда были последовательно разработаны схемы ООД по обучению морфемному анализу слов (разбору состава слова), морфологическому и синтаксическому разбору, пунктуационным навыкам в соответствии со школьной программой по русскому языку.

Готовые схемы ООД по II типу, хотя и ограничены данной конкретной областью знаний, имеют *несомненное преимущество* перед любым учебно-методическим средством традиционной системы обучения по целому ряду параметров: они **долговечны**, служат столько времени, сколько времени будет существовать данный раздел учебной программы, **доступны** любому учителю без какой-либо допол-

нительной подготовки, **понятны** любому, самому непонятливому ученику и обеспечивают ему **самостоятельность** ориентировки в содержании учебного материала, способствуют **развитию** мышления, произвольной памяти, самоконтроля (рефлексии), внимательности, **исключают** зубрежку (специальное заучивание), делают обучение практически **безошибочным, ускоряют** процесс усвоения знаний и умений, одновременно резко **повышая качество** усвоения. Экспериментальное обучение по II типу демонстрирует его преимущества и по другим показателям, в частности, обеспечивает самообучение, взаимообучение учеников, стимулирует продуктивное учебное сотрудничество учащихся, развивая коллективизм и взаимопомощь. *Третий тип* ориентировки и соответствующий тип учения, «помимо этого, обеспечивает возможность самостоятельного овладения новыми знаниями из всех наук, которые с разных сторон изучают те же объекты... и не только обеспечивает приобретение знаний и умений рационального порядка, но и ведет к совершенно явственному сдвигу в умственном развитии ребенка», — писал П. Я. Гальперин¹. В отличие от предыдущих двух типов, этот тип ориентировки составляется **не** учителем, **а самим обучаемым**. Эта непростая задача становится доступной для учащегося благодаря особой организации учебной деятельности, когда *его* учат **учиться самостоятельно, учат методу анализа** объекта изучения (условий любой учебной задачи). Ученик сам анализирует учебный материал, сам находит основные ее элементы, на которые ему надо ориентироваться при решении задачи, и успешно ее решает. Происходит усвоение знаний: внешнее **предметное действие**, находившееся до этого вне сознания ученика, **интериоризируется** (идет процесс «извне-внутри»), превращается во внутреннее, **умственное действие**. Примером такого обучения может служить учебная дискуссия по установлению новой части речи, о которой рассказывалось выше (см. §3 настоящей главы). Учитель на уроке именно **по-особому организовал** учебную деятельность: никаких готовых знаний он не сообщал, а вел урок таким образом, что ученики сами анализировали разные слова с задачей установить, к какой части речи каждое из них относится. И это в 3-м классе! Для этого они самостоятельно, без какой-либо прямой подсказки учителя, выделяли основные параметры объекта анализа (значения падежа, рода, числа и т. д.), по которым ориентировались, относится ли слово к имени существительному, или к имени прилагательному, или к неизвестной части речи (они сразу установили, что разбираемое слово *три* относится обязательно к имени). Как видим, III тип ориентировки и соответствующий ему III тип учения,

¹ Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. - 1998. - № 2. - С. 6.

продемонстрированный на вышеприведенном уроке-дискуссии, является лучшим свидетельством развивающего характера такого обучения. И вообще II и III типы учения, дающие исключительно высокий обучающий эффект (в смысле усвоения знаний и умений требуемого качества), обеспечивают тем самым высокий уровень умственного развития учащихся, заметно превышающий развивающий эффект традиционного обучения, где господствует I тип ориентировки и учения. Теперь можно коротко рассказать о «секрете» высокой эффективности — **быстроте, безошибочности и высоком конечном результате** — обучения по методикам, основанным на теории поэтапного формирования умственных действий.

Быстрота, как мы уже отмечали, объясняется безошибочностью обучения, которая позволяет экономить время на исключении излишней работы на пробы и ошибки, а также на преодоление ошибочных знаний и ложных навыков. *Высокий конечный результат* обучения объясняется той же безошибочностью, т. е. точным следованием заданным ориентирам, в которые заложена программа на формирование знаний и умений определенного качества. Остается ответить на вопрос: чем же объясняется сама эта *безошибочность*? Ответ достаточно прост.

Первое. Обучение — это не передача готовых знаний, а **обучение действиям** по добыванию самими учащимися требуемых знаний. Усвоение новых знаний и умений — это овладение новыми предметными действиями, новой деятельностью, результатом чего становится *умение действовать*, но *со знанием*, что и как делать и почему надо делать именно так. Иначе говоря, результат обучения — умение «действовать со знанием дела», а не формальное накопление суммы «книжных» знаний.

Второе. Правильное обучение предметным действиям возможно тогда, когда обучаемый, не знающий «теории вопроса», получит от обучающего какие-то четкие ориентиры, что и как делать. Кстати говоря, издавна на практике любому, относительно простому делу учат по принципу «Делай, как я», т. е. ориентирами для обучаемого выступают действия самого обучающего. Более сложным физическим действиям или любому интеллектуальному действию так обучать неэффективно или просто невозможно. Ученик не поймет, так как ему «не видно», как двигаются пальцы пианиста или оператора, виртуозно печатающего «вслепую» на клавиатуре ПК, не говоря уже об интеллектуальных процессах, происходящих в голове учителя, рассказывающего, например, о теории относительности и методике просчета траектории космического аппарата. Вот почему создание обучаемому ориентиров для правильных действий (или ориентировочной основы действий) является особо важной педагогической задачей.

Третье. Ориентировочная основа действий может быть создана в любой удобной и понятной для обучаемого форме. Это может быть *схема*, предписывающая действия и операции обучаемого по разветвленной системе («Если *ДА*, то делай так..., а если *НЕТ*, то делай так...» и т. д.). Их иногда называют «учебными картами» или «карточками». ООД может быть и в форме простой *инструкции* с описанием последовательного хода осуществляемых действий («Выявите основные операции, которые надо обязательно выполнить», «Выпишите порядок и последовательность их выполнения» и т. д.). Возможны и другие формы и виды ориентировочной основы (например, *перечень* последовательно поставленных *вопросов* для мыслительных действий по анализу учебного материала — исторического, географического, математического, грамматического и т. д., типа «логических заданий» к тексту учебной или научной книги).

В научной литературе по данной теории все эти разнообразные типы, виды и формы средств ориентировки в материале получили обобщенное название «**схема ориентировочной основы действий**» (или сокращенно — «**схема ООД**»).

Четвертое. Для выполнения действий по схеме ООД обучаемые получают учебные задания в виде задач на анализ и оценку явлений и предметов, составляющих содержание изучаемой темы: задачи на грамматический разбор слов и предложений при изучении языка, родного (русского) или иностранного, на анализ соотношения политических сил, участвовавших в каком-либо историческом событии, на оценку физического явления или условий математической задачи, на объяснение химической реакции и т. д. Словом, задачи должны содержать практические жизненные ситуации, к которым необходимо применить имеющиеся в руках учащихся теоретические положения, вынесенные на схему ООД, чтобы в итоге прийти к каким-то выводам, составляющим то новое знание, которое было предусмотрено усвоить ученикам в соответствии с учебной программой. И если учащиеся скрупулезно следуют предписаниям схемы ООД, то успех обеспечен почти для 100% случаев (по отношению к числу задач или к числу учеников — все равно): все задачи будут решены *практически без ошибок* и получены правильные теоретические выводы. Возможны единичные ошибки (не более 5%) из-за невнимательности или недочетов самой схемы ООД (последние надо сразу устранить).

Вот и весь процесс. Кажется, все очень просто. Но только тогда, когда схемы ООД и учебные задачи (набор задач) готовы, уже кем-то подготовлены. Тогда никаких трудностей ни для учеников, ни тем более для учителя действительно нет, и процесс обучения идет как будто сам собой. Но есть одна, и довольно существенная, сложность, которая состоит в составлении самой схемы ООД. Она связана с

необходимостью психологического анализа той деятельности, которой предстоит обучать, и составления ее психологической модели, что и будет отражено в схеме ООД и наборе задач. Обычно учителей и методистов отпугивают эти непривычные понятия «психологический анализ», которому надо подвергать деятельность (выявлять цель, средства и представляемый ее конечный результат), «психологическая модель», в которую тут же превращаются материалы анализа, и само понятие «деятельность», которой предстоит обучать (ибо так обозначается предмет изучения). Если обозначить все эти понятия в привычных педагогических терминах, то это будет примерно так. Предметом изучения являются не знания как таковые, а то, что они собой представляют в человеческой деятельности. Если это теоретические знания, то они служат инструментом мыслительных действий по анализу происхождения, развития, состояния изучаемого предмета, явления, а если эмпирические знания, то дают определенные представления о каких-то отдельных предметах и явлениях, их конкретных свойствах, позволяющих практически ориентироваться в них при выполнении реальной деятельности.

Поскольку в школьном обучении речь может идти об усвоении именно теоретических знаний, то и приходится брать ту деятельность, в которой эти знания «работают», т. е. выступают в своей «служебной» роли. Например, при изучении орфографии не нужно заниматься заучиванием орфографических правил (механическая память), а следует анализировать (работа мышления) с точки зрения этих правил (т. е. теоретических знаний) правильное выполнение письменной речевой деятельности (или, говоря на языке дидактики, применять «на письме» правила орфографии). При этом сами правила даются ученику прямо «в руки» в форме схемы ООД (все они выписаны из книги и вынесены на схему), чтобы ему было удобно ориентироваться по ним для последовательного и абсолютно правильного выполнения учебной деятельности при решении учебных задач (выполнении упражнений) на орфографически правильное написание слов. А результат? Достигается правильное написание всех слов и одновременно — произвольное запоминание всех использованных правил (и никакой зубрежки!).

В этом примере предметом изучения является письменная речевая деятельность, а для ее правильного, орфографически грамотного исполнения создана ее психологическая модель в виде: набора задач — текстов учебных упражнений (сама деятельность) и схемы ООД (теория этой деятельности — правила орфографии). Ученик, анализируя текст или отдельные слова, применяет к ним теорию (грамматические правила), и эти действия усваиваются им как письменная рече-

вая деятельность, выполненная безупречно грамотно с точки зрения правил орфографии. Такие же примеры можно привести по изучению пунктуации русского языка, юридических норм, правил арифметических действий, постулатов морали, канонов религии, законов физики, математических отношений (аксиом, теорем, формул), исторических тенденций и закономерностей, законов биологии и т. д.

Именно поэтому **изучение теории** представляет собой **изучение деятельностей**, где эта **теория служит средством ее объяснения**, а поскольку сами деятельности «принести в классную комнату» трудно или невозможно, то деятельность преподносится ученикам в виде **ее психологической модели**: схемы ее внутреннего строения (схемы ООД) и набора ситуационных задач, моделирующих входящие в эту деятельность действия и операции, выполняемые в различных практически складывающихся ситуациях. Теперь, наверное, понятно, что представляют собой в структуре теории обучения понятия «деятельность», «психологический анализ деятельности» и «психологическая модель деятельности».

Методики обучения, созданные на основе данной теории, имеют громадные преимущества перед традиционными методами обучения не только в смысле усвоения знаний и умений требуемого качества, но и оказывают несомненно более сильное влияние на умственное развитие учащихся. Экспериментально неоднократно доказано (проведено в русле этой теории более тысячи конкретных исследований), что создаваемые психологами (совместно с учителями) методики отличаются следующими достоинствами:

- они обеспечивают *безошибочность* обучения;
- *ускоряют* процесс обучения;
- *повышают качество* конечного результата обучения (уверенность в знаниях, твердые и гибкие умения и навыки);
- *исключают зубрежку*, культивируют **непроизвольное** запоминание;
- расширяют возможности *самообучения*;
- *индивидуализируют* процесс обучения, предоставляя возможность каждому ученику двигаться в выполнении заданий своим темпом;
- *не требуют* дополнительных *затрат* материальных средств и рабочего времени, а наоборот, экономят и то и другое, принося моральное удовлетворение и *экономический эффект*;
- формируют *самостоятельность мышления* как качество личности.

Таким образом, теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина создает научную основу управляемого

обучения, в котором **усвоение** идет настолько эффективно, что в короткие сроки формируются знания и умения такого качества, которое было заранее (!) намечено учителем, и ученик приобретает качества самостоятельно мыслящего **субъекта учебной деятельности**. У него, как активного субъекта деятельности, в отличие от пассивного потребителя готовых знаний («приемника» информации), что имеет место при традиционном обучении, интенсифицируются процессы **развития внимания** (без напоминаний, а благодаря контролю ученика за собственными действиями), **памяти** (без заучивания), **воображения** и **представления** (в ходе действий на моделях реальных ситуаций), **мышления** (на опыте решения аналитических задач), **речи** (в практике речевого мышления при выработке решений и их обосновании). Оба процесса — и обучение, и развитие — идут одновременно и интенсивно, оказывая друг на друга взаимное влияние. Ребенок, учась, развивается умственно, приобретает новые возможности для решения новых задач и выполнения новых требований познавательной деятельности. Но эти новые возможности «не сами ищут и находят себе новые задачи» (П. Я. Гальперин), а их предъявляет и обеспечивает средствами решения учитель, продолжая обучение уже на новом, более высоком уровне развития умственных возможностей ребенка. Словом, каждый новый уровень развития требует новых, более трудных задач, решаемых в обучении, иначе произойдет замедление развития.

* * *

Подведем краткие итоги взаимосвязи обучения и развития и ее практического значения для работы учителя.

— Чем выше качество обучения (в смысле усвоения знаний и учений требуемого качества), тем лучше идет развитие психических процессов, тем выше уровень умственного развития обучаемых.

— Чем выше уровень умственного развития, тем шире возможности предъявления учащимся новых, более трудных познавательных задач, новых требований к их познавательной деятельности, которые тем не менее окажутся вполне посильными и интересными и будут способствовать дальнейшему развитию познавательных возможностей и интеллектуальных способностей.

— *Всякое обучение развивает психические функции*, прежде всего мышление и связанные с ним восприятие, память, воображение, внимание и т. д., но хорошее, более эффективное обучение развивает гораздо интенсивнее и психику, и личность обучаемого, и в этом смысле - **«неразвивающего обучения» не существует**. А название **«развивающее обучение»** относится к такому **обучению, которое специально организовано в соответствии с законами психиче-**

ского развития. В перспективе всякое организованное обучение (школьное, вузовское, профессиональное) может и должно перейти на систему развивающего обучения.

— Развитие психики подчинено объективным законам жизни ребенка в социальной среде, которая постоянно его учит, особенно при организованном обучении. Поэтому знание законов психического развития, в частности закона зависимости развития от обучения, позволит учителю управлять процессом обучения таким образом, чтобы он способствовал интенсивному развитию психических процессов. А такое развитие в свою очередь будет содействовать повышению эффективности обучения.

— Развивающее обучение, как показали исследования этой проблемы, дает **не только обучающий, но и воспитывающий эффект**, оказывает влияние на те стороны личности и коллектива, формирование которых детерминируется **общением**; в частности, выявлено влияние коллективных форм учебной деятельности, продуктивного учебного взаимодействия учителя и учащихся в форме учебной дискуссии и диалога на их развитие.

Глава 3. РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ

§ 1. Что такое «воспитание» в психологическом смысле?

На первый взгляд кажется странным, что в научной психологической литературе, посвященной проблемам развития, обучения и воспитания детей, нет однозначного определения понятия «воспитание». И это не случайно. Дело в том, что все взрослые люди, не говоря уже о профессиональных педагогах, считают себя вполне компетентными в вопросе воспитания детей, так что ни в какой теории нужды не ощущают. Значит ли это, что наука и научная литература о воспитании не востребованы жизнью? Отнюдь нет. В чем же тогда дело? Почему наша психологическая наука не дает понятию «воспитание» четкого и однозначного определения? Наш устный опрос на эту тему среди психологов (более 30 кандидатов и докторов наук), проведенный в 1995—1998 гг. в частных беседах, дал в целом любопытные результаты. Вопрос ставился в достаточно корректной форме: «Где бы почитать, что писали психологи о воспитании?» или «Что понимать под термином «воспитание» не в педагогическом, а психологическом смысле? В курсе педагогической психологии очень нужно дать студентам психологическое определение этого понятия» и т. д. Оказалось, что ясности в этой проблеме нет, более того, некоторые из ответивших считают вопрос о воспитании не психологическим, а педагогическим, не имеющим для психологии теоретического значения. Словом, отношение к понятию «воспитание» со стороны большинства отвечающих можно охарактеризовать примерно так: «Воспитание — проблема практическая, беспокоиться о теоретической разработке проблемы воспитания должны в педагогике, а не в психологии. Психологи должны сказать свое слово в теории развития, а на психологической теории развития можно уже строить педагогическую теорию воспитания, чего пока нет». Таково обобщенное мнение опрошенных. Это мнение в общем и целом близко к точке зрения Л. С. Выготского, хотя многие респонденты к моменту опроса не были с ней знакомы.

Ученый считал, что вопрос о цели воспитания «во всем его объеме не относится к предмету педагогической психологии», что «дело общей педагогики, дело социальной этики указывать и намечать цели воспитания», хотя он допускал, что «воспитание может составить предмет и проблему детской психологии», потому что «в чистом виде понятие о воспитании применимо только к ребенку»¹. (Подробнее об этом чуть ниже.)

Есть, правда, еще одно (особое) мнение, которое может быть сформулировано так: понятие «воспитание» пришло в педагогическую психологию из идеологии, когда считалось обязательным растить из каждого ребенка «нового советского человека» — человека коммунистического будущего. А раз это оказалось надуманным проектом, то и понятие «воспитание» вроде бы потеряло сейчас свой социальный, а значит и психологический, смысл. В этом мнении есть некоторый резон, но верно оно лишь «наполовину».

Всех психологов, пишущих по педагогической психологии, можно разделить на три условные группы. Первая группа авторов вообще избегает теоретических рассуждений на тему «что такое воспитание», а пишет о воспитании как о само собой разумеющемся и давно понятном явлении. Вторая группа приводит определение понятия «воспитание», но не в психологическом, а чаще в философском или педагогическом аспектах. Третьи ограничиваются общей характеристикой педагогического процесса, воспитывающего личность, а поэтому «воспитание» всегда понимается как процесс, тождественный «формированию личности».

Все эти авторы, конечно, по-своему правы. Однако одно несомненно—в реальной жизни воспитание есть, но нет в теории ответа на вопрос: что такое «воспитание» с точки зрения психологии? Следует сформулировать хотя бы в дискуссионном порядке определение понятия «воспитание» или по крайней мере раскрыть его психологический смысл. Попробуем проанализировать те определения, которые есть в психологических словарях последних лет.

Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. — М., 1983. Статьи о воспитании в нем нет.

Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1996. Статью о воспитании тоже не содержит.

Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М., 1985: «Воспитание — деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта, планомерное и целенаправленное воздействие, обеспечивающее формирование личности, ее подготовку к общественной жизни и производительному труду».

¹ См.: *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. — М., 1991. — С. 91—93.

Новое, 2-е, расш., испр. и доп., издание того же словаря. — М., 1998: «Воспитание (психологический аспект) — 1) в широком смысле — процесс социализации индивида, становление и развитие его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в том числе специально организованной целенаправленной деятельности родителей и педагогов; 2) обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования».

М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. *Краткий психологический словарь.* — Минск, 1998: «Воспитание — в широком смысле слова — деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта. В узком смысле — планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентации, обеспечивающих необходимые условия для его развития, подготовки к жизни и труду».

Ограничимся пока этим перечнем определений понятия «воспитание». Но прежде чем начинать анализировать приведенные определения, надо отметить отсутствие данного понятия в Психологическом словаре 1983 г. (1-е изд.) и 1996 г. (2-е изд.), что кажется нам достаточно показательным: нет такого понятия в психологии — вот о чем хотят сказать этим умолчанием авторы и редакторы. Но это лишь наша догадка, навеянная упомянутым выше мнением психолога о надуманности психологической категории «воспитание». Подробнее обсудим это отдельно, несколько позже.

Возвратимся к процитированным дефинициям. При незначительном между ними текстуальном различии есть в них нечто общее. Оно состоит в тяготении к определению «воспитания» как чего-то внешнего («воздействие», «передача» и т. д.), без попытки не только раскрыть его внутреннюю, психологическую сущность как некоего новообразования в психике (если смотреть на него со стороны результата), но и рассмотреть его как процесс, как движение, как изменение, происходящее в психической деятельности воспитуемого тогда, когда ему «передают» исторический опыт или когда на него «воздействуют», чтобы передать этот опыт. Словом, субъекты воспитания воздействуют на объект (на воспитуемого), но каково самому объекту, что с ним происходит — из этих определений не видно.

Есть только цель, которую надо превратить в результат, но неизвестен путь к нему, который могла бы показать именно психология через раскрытие процесса. Поскольку не показан процесс, ведущий к результату — к психологическому новообразованию, то все эти

определения больше философские или социологические, политологические или педагогические, чем психологические¹.

Несколько особняком стоит определение, данное в последнем, 2-м, издании Краткого психологического словаря (1998) под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского, как в широком смысле («процесс социализации индивида... в ходе **собственной активности...**»), так и в узком (**«обретение индивидом... качеств личности и образцов поведения...»**) (выделено мною. — Б. Б.). Здесь заметно стремление заглянуть «внутрь» психики через «собственную активность индивида» и «обретение» им соответствующих качеств.

В психолого-педагогических книгах под воспитанием обычно подразумевается формирование личности. Именно подразумевается, так как прямого, строго логически оформленного определения понятия «воспитание» через понятие «формирование личности» все же не встречается, и это, наверно, хорошо. Если бы оно было, то это выглядело бы как определение предмета через него же самого, т. е. было бы грубой логической ошибкой, еще больше искажающей суть дела. Если скажем: «воспитание есть формирование личности», то вынуждены будем сказать, что «формирование личности есть воспитание». Тем не менее житейское понятие «воспитание», вполне закономерно перешедшее в педагогическую науку, мы пытаемся как бы узаконить в составе другой науки — психологии. Оправданна ли такая попытка? Ведь не случайно, что никого из нас, психологов, не удовлетворяют «как бы психологические» определения этого понятия.

Думается, что тут есть некий компромиссный вариант: если само понятие «воспитание» оставить педагогике, то *в психологии нужно вести речь о психологической стороне этого **процесса** и психологическом содержании его **результата***, как это имеет место при изучении, например, мышления в разных научных аспектах, хотя сущность его остается одной и той же. Короче говоря, психолог должен говорить на психологическом языке о психологическом аспекте той деятельности, которая в педагогике и в жизни обозначается термином «воспитание».

Теперь вернемся к оторванному мнению, что воспитания как такового нет, а есть только обучение, в процессе которого идет развитие психики и в целом личности. Словом, есть формирование личности, которое на житейском и идеологизированном языке называется воспитанием.

¹ См.: Современный философский словарь. — М.; Бишкек; Екатеринбург, 1996. — С. 84; Политологический энциклопедический словарь. — М., 1993. — С. 55; Краткий словарь по социологии. — М., 1988. — С. 32; Педагогика: Учебник для вузов / Под ред. Ю. К. Бабаи-ского. - М, 1983. - С. 268.

Такое суждение, возможно, и оправданно с чисто логической точки зрения как суждение абстрактно-теоретическое. Но нельзя с ним согласиться, если признаем *практику* воспитания и настоящую необходимость ее *теоретического обеспечения*. В жизни воспитание всегда есть, а раз есть, то оно должно получить научное объяснение и научное обоснование: как нужно и почему нужно воспитывать именно так, а не иначе. На вопрос «как?» призвана отвечать педагогика, а «почему так?», должна объяснять психология, исходя из законов психического развития человека, ребенка.

Таким образом, наверно, можно было бы согласиться с тем, что с точки зрения психологии воспитание и есть формирование личности, что эти понятия тождественны. Но именно поэтому понятие «воспитание» нельзя определять через понятие «формирование личности». Что же тогда остается для теоретических размышлений психолога? Сказав, что «воспитание в психологическом смысле представляет собой **формирование личности воспитуемого**», надо начинать размышлять над тем, **каков психологический механизм этого процесса**, как именно происходит развитие личности, каковы закономерности этого развития. Практики-воспитатели, прежде всего учителя и родители, могли бы опираться на выводы психологии, благо, что такие исследования в психологии проводились и проводятся, соответствующие выводы имеются в научных публикациях. Достаточно ли только извлечь их оттуда и обнародовать в форме практического пособия для широкой учительской среды, родителей и воспитателей, чтобы это звучало как теоретическая основа практического воспитания? В этом и попытаемся разобраться, а для этого придется «проинвентаризировать» то, что есть по теории формирования личности уже сегодня, чтобы идти дальше.

Вначале надо разобраться в соотношении понятий «воспитание», «обучение», «развитие», «развитие личности» и «формирование личности», чтобы было ясно, какое из них что обозначает. Представим это на схеме (рис. 3).

На этом рисунке мы попытались схематично представить соотношение между развитием психики и развитием личности и показать, что они не тождественны. Развитие личности — это результат взаимосвязанного развития интеллектуально-познавательной и мотива-ционно-потребностной сфер психики. Именно эту взаимосвязанность двух сфер, надо полагать, имел в виду Д. Б. Эльконин (1971 г.), отмечая, что при рассмотрении развития психики до сих пор разрывают умственное развитие и развитие личности. «Развитие личности без достаточных оснований, — писал он, — сводится при этом к развитию аффективно-потребностной или мотивационно-потребностной сферы».

РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ



Рис. 3.

По данным исследований психического развития в детских возрастах нам известно, что истинно человеческое в ребенке развивается под влиянием **социальной среды**, благодаря общению с людьми — взрослыми и другими детьми.

Здесь нам будет очень кстати вернуться к упомянутому выше (в главе 1) дискуссионному вопросу о связи развития психики и личности.

Развитие *личности*, как можно видеть из проведенного там анализа, является результатом взаимосвязанного развития интеллектуально-познавательной и мотивационно-потребностной сфер психики, динамического единства деятельности и ее личностных смыслов для человека (ребенка). Постепенное, шаг за шагом, овладение ребенком смыслами человеческой деятельности (понимание того, какие задачи решают взрослые и ради чего это делают, т. е. в чем *смысл* их деятельности, *желание научиться* всему тому, чем заняты взрослые и, наконец, *научение* этому) развивают в нем психологические новообразования — **систему мотивов и личностных смыслов** человеческой деятельности. Ребенок *по* мере развития узнает, к чему ему надо стремиться, что и означает воспитательную составляющую развития. В педагогическом аспекте это означает, что обучение и воспитание идут одновременно, и не просто рядом, а вместе, слитно, в неразрывном единстве. Единство в них заложено изначально, так как предопределено объективным законом развития человека как социального существа, как продукта и субъекта социальных отношений. Поэтому в школьной практике единство обучения и воспитания должно пониматься так, что не субъективная воля педагога соединяет их, а объективно существуют они вместе, находятся всегда в органическом, неразрывном единстве, так что, разрывая их искусственно (сейчас, мол, обучаю, а воспитывать буду позже, после уроков), совершаем своеобразное насилие над объективной реальностью, а именно той самой реальностью, которую пока никак не удастся сделать привычной школьной практикой. Когда это удастся, то можно будет называть учебный процесс в школе «воспитывающим обучением». Кстати говоря, развивающее обучение, употребляемое ныне без всяких кавычек, и есть реальное единство обучения и воспитания, так как понятие «развитие» охватывает и интеллектуальное, и эмоциональное развитие, т. е. предполагает обучение и воспитание как единую форму развития. Значит, развитие психики — это одновременно и развитие личности. Встречающееся у некоторых психологов разделение, а тем более противопоставление или взаимоисключение развития личности и развития психики при рассмотрении проблемы развития человека, отрыв их друг от друга нельзя считать оправданным, хотя различать их нужно. Наверно, более убедительно мне-

ние В. В. Давыдова, считающего, что «развитие личности человека включено в его общее психическое развитие». Многие факты, как он писал, которые отдельные психологи связывают с развитием личности, «вполне соотносимы с данными, касающимися общего психического развития» и *поэтому* развитие личности не имеет какой-либо самостоятельной периодизации¹. Развитие личности происходит как процесс социализации индивида, в котором он благодаря взаимодействию с другими людьми овладевает достижениями человечества, приобретает исторически сформировавшиеся человеческие качества. Этот процесс протекает *внутри процесса развития* психики, выступает как преодоление постоянно возникающего противоречия между растущими потребностями и реальными возможностями их удовлетворения. Преодоление достигается в деятельности, управляемой *системой мотивов, становящихся в ходе развития лично-стно присущими данному индивиду*. Таким образом, потребности и мотивы управляют социально-предметными деятельностью, воспитывающими человека как личность. После сказанного представляется возможным дать с точки зрения психологии такое «рабочее» определение понятию воспитание: **воспитание ребенка — это процесс развития мотивационно-потребно-стной сферы его психики, процесс открытия его сознанию смыслов и мотивов человеческой деятельности, результатом чего является возникновение у него стремления к овладению ими**. Такая интерпретация понятия «воспитание» исходит из теории психического развития, а как результат этого процесса означает **устремление** личности как субъекта (по В. А. Петровскому)². Вводя в научный оборот понятие «устремление», В. А. Петровский и его коллеги обозначили им цель воспитания, т. е. то, какие личностные качества стоит развивать у детей. Эта цель раньше объединялась словами «знания, умения и навыки» (ЗУНы), но, дружно ниспровергая их, «мы выкачали из содержания образования многое, и образовался вакуум», пишет В. А. Петровский. Что развивать в личности ребенка? Ответов в теории несколько. Один из них — развивать способности (Л. А. Вен-гер) или шире: создавать фонд «могу». Второй — приобщать ребенка к кругу общечеловеческих ценностей (создание фонда «хочу»). Если сказать словами Д. Б. Эльконина, на концепцию которого мы опираемся в своих рассуждениях, «могу» означает развитие интеллектуально-познавательной сферы (операционно-технических возможностей), а «хочу» — это развитие мотивационно-потребностной сферы ребенка. Если представить, что «хочу» и «могу» выступают совместно, то

¹ См.: Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М, 1996. — С. 123—124. ² См.: Петровский В. А. Личность в психологии. — Ростов-н/Д, 1996. — С. 235—243.

это и будет та искомая форма активности личности, которую надо воспитать в ней и которую В. А. Петровский называет устремлением. «Устремления — это направленность человека на продуцирование таких действий, процесс осуществления которых сам по себе переживается как наслаждение, здесь сама возможность действия превращается в побуждение («могу» превращается в «хочу»), а удовлетворение желания действовать, очевидно, порождает рост возможностей действо-вания...»¹. Личность развивается, и процесс воспитания идет как реализация устремлений. Данный подход конкретизирует и приближает к практике педагогической деятельности теорию развития личности в онтогенезе, в котором развитие личности включено в «общее психическое развитие» (В. В. Давыдов).

Рассматривая проблему формирования личности, нельзя не остановиться на социально-психологической концепции развития личности, предложенной в 1984 г. А. В. Петровским. В ней выделяются два типа закономерностей возрастного развития личности.

При *первом типе психологических закономерностей* источником *развития личности* является противоречие между потребностью индивида «быть личностью» и объективной заинтересованностью референтных для него групп принимать только те проявления его индивидуальности, которые отвечают соответствующим для них ценностям и нормам.

При *втором типе закономерностей* личностное развитие детерминировано извне включением индивида в тот или иной институт социализации или же объективными изменениями внутри этого института. Так, школьный возраст как стадия развития личности возникает в связи с тем, что общество конструирует соответствующую систему образования, где школа является одной из ступеней образовательной лестницы. Значит, можно интерпретировать эту мысль так: школа есть один из важнейших институтов социализации личности.

А. В. Петровский подвергает сомнению рассмотренную нами выше другую концепцию: «Признание того, что существует два типа закономерностей развития личности, разрушает традиционные представления об одном, якобы единственном, основании детерминации перехода на новую стадию развития, к примеру, утверждение, что переход из дошкольного детства в школьный возраст носит спонтанный характер, является дискуссионным и более чем сомнительным»².

Понятно, что имеется в виду концепция Д. Б. Эльконина, хотя, как нам представляется, с такой критикой трудно согласиться. Ведь эль-конинская концепция вовсе не рассматривает развитие психики как

¹ См.: Петровский В. А. Личность в психологии. — Ростов-н/Д, 1996. — С. 237.

² См.: Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. — М., 1998. - С. 437-438.

спонтанный процесс. Наоборот, развитие с переходом от одного периода к другому происходит не в силу внутренних причин, а под воздействием внешней деятельности, а скачок от периода к периоду обусловлен сменой ведущих деятельностей: если ребенок пошел в школу, то на смену игровой деятельности приходит другая ведущая деятельность — учебная¹. Поэтому обе концепции в этом смысле ничуть не противоречат друг другу, а скорее дополняют одна другую.

§ 2. Человек (ребенок) воспитывается сам **или** его воспитывают?

Из теории развития психики вытекает тот непреложный вывод, что никого нельзя сотворить извне, ибо развитие психики идет по объективным законам, а обучение и воспитание являются формами этого развития как объективного процесса. Л. С. Выготский писал с достаточной категоричностью: «Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого... Ребенок в конечном счете воспитывается сам...»². Некоторые практики — воспитатели (учителя, преподаватели вузов, родители, работники детских учреждений) высказывают сомнения: так ли уж прав Л. С. Выготский, тем более что это им написано еще в 20-х годах. Сомнение у людей возникает потому лишь, что они никак не могут себе представить, чтобы ученика «вовсе» не воспитывали. «Что же тогда будет? — вопрошают сомневающиеся в правоте Л. С. Выготского. — Неужели надо все пустить на самотек? К тому же слишком давно это написано, чтобы быть актуальным».

Мы несколько ниже рассмотрим аргументацию автора, но прежде чем это делать, поспешим возразить сомневающимся: дело в *объективной закономерности*, заключающейся в том, что **источником и движущей силой развития психики и развития личности является собственная деятельность индивида**. Идеи Л. С. Выготского, «хотя и давнишние по своему происхождению, однако еще далеко не устаревшие, и они по-новому воспринимаются в нынешних условиях активного противостояния творчески работающих учителей устойчиво живущим в нашем образовании тенденциям авторитарной педагогики», — писал В. В. Давыдов³.

Если обратиться к аргументам самого Л. С. Выготского, то нынешний читатель встретится с некоторыми его взглядами, соответствующими тогдашнему (20-е годы) состоянию психологической науки,

¹ Элькоин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. — М.; Воронеж, 1995. — С. 70, 74, 76-77 и т. д.

² Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 1991. — С. 82. (Далее идут ссылки на эту книгу.)

³ Давыдов В. В. Л. С. Выготский и проблемы педагогической психологии // Предисловие к книге: Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 1991. — С. 10.

с которыми с современных научных позиций нельзя согласиться. Но в главном он был прав и тогда, и сейчас его мысли остаются остро актуальными. Чтобы у читателя была полная ясность в толковании научного наследия этого выдающегося психолога XX в., мы должны выделить и проанализировать положения, высказанные в его работе «Педагогическая психология» (1926 г.), которые с позиции сегодняшней науки требуют иной интерпретации или нуждаются в объяснении смысла некоторых понятий, используемых автором в соответствии с научными взглядами, господствовавшими в психологии того времени. При этом надо учитывать, что книга была написана в начальный период его научной жизни (в возрасте 29 лет), так что многие психолого-педагогические и общепсихологические вопросы в последующий, более зрелый период его научного творчества рассматривались им по-другому, уточнялись теоретические позиции. Не будем затрагивать частности, относящиеся к физиологической терминологии, не используемой в нашей психологии с начала 60-х годов («реакции», «условные и безусловные рефлексы», «организм», «анализатор», «возбуждение», «торможение», «иррадиация» и т. д.). Прокомментируем (как устаревшее) пока только одно положение, имеющее принципиальное значение для правильного понимания взглядов Л. С. Выготского на воспитание — положение о необходимости воспитания «инстинктов человека».

Проблема инстинктов у человека составляет часть более широкой проблемы — «биологическое в психическом развитии человека и в структуре его психики». Большинство психологов (а в то время и Л. С. Выготский) относились к человеку как организму и считали, что инстинкты у человека, как и у животных, представляют собой единство наследственно передаваемых организму потребностей и способов их удовлетворения, передаваемых тоже наследственно. Однако исследования последних десятилетий показали, что человек инстинктов как таковых просто не имеет, а то, что именуется этим словом, является не инстинктами, а врожденными органическими потребностями (пищевая и половая потребности, потребности в тепле и т. п.), но и они не имеют наследственно передаваемых способов удовлетворения, которые есть у животных. Такие потребности являются органическими, наследственными, но тем не менее их нельзя называть биологическими по той причине, что их удовлетворение происходит в общественных условиях и общественно выработанными, прижизненно приобретенными человеком способами. П. Я. Гальперин, занимавшийся этой проблемой в течение многих лет, убедительно обосновал, что инстинкты у животных предопределены биологическими потребностями, а у человека — не биологические, а органические потребности, свободные от связей с инстинктивными

формами поведения. Это значит, что бывшие биологические потребности, удовлетворяемые в общественных условиях общественно выработанными способами, стали в силу этого, т. е. процесса антропогенеза, общественными потребностями. В своей небольшой по объему статье «К вопросу об инстинктах у человека» (1976), единственной его публикации по данной теме, П. Я. Гальперин писал: «Биологические потребности, предопределяя тип поведения в среде наследственным строением организма, безусловно исключают общественный тип жизни, несовместимы с ним... У человека нет биологических потребностей — нет инстинктов»¹. А во времена Л. С. Выготского господствовали биологизаторские взгляды на психику человека. Но процесс их преодоления шел, в том числе и прежде всего у самого Л. С. Выготского, написавшего в последующем много трудов, где психика человека им рассматривается уже как целиком социально обусловленная. Среди них работы по знаменитой культурно-исторической теории, по теории развития высших психических функций, согласно которой любой психический процесс возникает сначала как интерпсихический, а лишь затем превращается в интрапсихический, т. е. впервые возникает в межличностных контактах и лишь потом переходит «внутрь» индивидуального. Но в тот, более ранний период он назвал одну из глав своей книги: «Инстинкты как предмет, механизм и средство воспитания».

Несколько слов, наверно, стоит сказать о том, почему и сейчас в литературе можно встретить употребление термина «инстинкт» применительно к человеку. «Мы постоянно слышим и читаем, и притом у самых уважаемых авторов, о разных инстинктах у человека: правда, большей частью в довольно «свободном» изложении, но иногда и в прямом смысле», — писал П. Я. Гальперин в процитированной выше статье. Живучесть термина объясняется двумя причинами: 1) его часто употребляют не в строго научном смысле, а именно в «свободном» изложении, как слово, обозначающее врожденную, унаследованную, органическую потребность, но именно потребность, но не способ ее удовлетворения (например, все знают что дитя животного не станет глотать монету, пуговицу, шарик и т. п., а человеческое дитя может, так как у него нет врожденного механизма, регулирующего отделение съедобного от несъедобного); 2) некоторые авторы, даже психологи, не знакомы или почему-либо не согласны с достаточно убедительными теоретическими доводами П. Я. Гальперина, опубликованными в названной статье, а также с известными в психологических кругах положениями, неоднократно повторяемыми А. Н. Леонтьевым, о при-

¹ Гальперин П. Я. К вопросу об инстинктах у человека // Психология как объективная наука. - М.: Воронеж, 1998. - С. 411.

жизненном формировании всех человеческих способностей. О неоднозначности понимания проблемы инстинктов в психологии говорит тот факт, что в некоторых современных психологических словарях нет статьи об «инстинкте вообще», а есть статья только об «инстинктивном поведении животных», а в других словарях говорится об инстинктах как о «совокупности врожденных сложных, целесообразных реакций (актов поведения) животных и человека», в некоторых учебниках инстинкт трактуется как «врожденная, малоизменяемая форма поведения организма», что вполне может быть отнесено как к насекомому, так и к человеку.

Думается, что делается это скорее по инерции, чем по глубокому убеждению.

Другое дело — рассуждения Л. С. Выготского: его мысли о необходимости воспитания инстинктов были обусловлены состоянием научных взглядов того времени, так что весь более поздний период его научной деятельности, особенно общий смысл разработанной им культурно-исторической теории был «направлен против признания инстинктов у человека и тем самым против необходимости давать педагогические рекомендации о путях и средствах их «воспитания» у детей»¹. Вместе с тем, даже говоря об инстинктах и их воспитании у детей, Л. С. Выготский в психолого-педагогической части своей работы пишет, что «с психологической точки зрения инстинкт раскрывается как могущественное побуждение, связанное с самыми сложными **органическими потребностями...**», что «основной формой проявления инстинкта в детском возрасте является **интерес...**», что «в реальной системе поведения инстинкты также **социально обусловлены**, также приспособляются и видоизменяются, также способны переходить в новые формы, как и все прочие реакции»². (Выделено мною. — Б. Б.) Короче говоря, от биосоциального понятия «инстинкт» автор по существу ничего не оставляет, а заменяет его психологическим понятием «интерес», выражающим «органические потребности» ребенка, т. е. от инстинкта остался лишь его потребностный момент, который сам по себе инстинктом не является.

Мы столько внимания уделили анализу употребляемого Л. С. Выготским понятия «инстинкт» вовсе не ради критики его взглядов, а скорее для защиты его позиции, для укрепления доверия к его теоретическому наследию. Несмотря на не совсем приемлемое сейчас толкование этого термина, Л. С. Выготский привел в своей работе удивительно много вызывающих доверие, убедительных и тонких педагогических наблюдений, образцов психологического анализа фактов,

¹ Давыдов В. В. Л. С. Выготский и проблемы педагогической психологии // Предисловие к книге: Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 1991. — С. 18.

² Выготский Л. С. Там же. - С. 102,103-104,118.

а также выводов и полезных для учителя рекомендаций, так что было бы обидно из-за устаревшего термина пренебречь самим произведением, не ознакомиться с ним современному школьному работнику. Любой учитель или родитель, читая это произведение, будет приятно удивлен созвучностью размышлений автора с современными требованиями к воспитанию детей, с заботами учителей.

Теперь вернемся к жесткому высказыванию Л. С. Выготского о том, что «с научной точки зрения нельзя воспитывать другого...», что «ребенок в конечном счете воспитывается сам».¹ Данное положение, развиваемое автором на всем протяжении его научной деятельности, не стало в полной мере достоянием педагогической мысли сегодняшнего дня. И причиной тому — многолетняя настроенность всей образовательно-воспитательной системы на необходимость формирования «нового советского человека» посредством его идеологической накачки. И сейчас, когда этот идеологический стержень из системы вынут, процесс воспитания, казалось бы, как раз и должен пониматься по Л. С. Выготскому. Но этого пока не происходит. На самом деле многим учителям и родителям воспитание ныне начинает представляться как пущенный на самотек неуправляемый процесс. Поэтому есть необходимость остановиться на понимании самим Л. С. Выготским этой проблемы.

Основными составляющими его взглядов на воспитание ребенка, впоследствии получившими развитие в трудах представителей его научной школы (А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, Л. И. Божовича, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина и следующего за ними поколения ученых — В. В. Давыдова, Н. Ф. Талызиной и др.), являются следующие положения.

Первое. Ребенок воспитывается на собственном опыте. «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»². Позднее, в 1930 г., эта мысль Л. С. Выготского воплотилась в идею социальной ситуации развития: «системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью» определяют «целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности»³. Учитель, как воспитатель, обязан создавать, строить эти отношения ребенка с социальной действительностью, с той человеческой средой, в которую он оказался вовлечен.

¹ *Выготский Л. С.* Там же. — С. 82.

² Там же.

³ Там же. - С. 258-259.

Данное положение в последующем было принято в отечественной психологии в качестве основополагающего теоретического постулата для концепции развития личности¹.

Второе. «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 коем 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»².

В этом положении Л. С. Выготский как раз предостерегает от ошибочного толкования предыдущего тезиса, предупреждает, чтобы учитель не воспринимал его как призыв к предоставлению ребенка самому себе, чтобы не было соблазна сделать процесс воспитания ребенка стихийным, «окунув» его в бурный поток жизни для приобретения им «личного опыта». За учителем (при всей самостоятельности ребенка) остается всегда и непременно «неизмеримо более важное» — организовать деятельность ребенка по приобретению не всякого, а нужного с социальной точки зрения опыта, одобряемых обществом форм поведения. Организация социальной деятельности ребенка, формирующей его личность как члена общества, — вот главная воспитательная задача педагога.

Третье. «Опыт ученика... всецело и без всякого остатка определяется социальной средой. Стоит измениться социальной среде, как сейчас же меняется и поведение человека... и если учитель бессилен в непосредственном воздействии на ученика, то он всемогущ при посредственном влиянии на него через социальную среду... Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом»³. Конечно и сейчас ребенок не выбирает социальную среду, а застает ее такой, какая она есть. И дело учителя и любого другого воспитателя — организовать наличную среду с точки зрения интересов воспитания ребенка, т. е. делать среду благоприятной для выработки у ученика новых форм поведения, приобретения положительного нравственного опыта, достойных гражданина моральных убеждений и привычек. Не бесконечные словесные назидания, не надоедливое морализирование, а включение ребенка в правильно организованную социальную деятельность (игровую, учебную, трудовую), в активное общение со взрослыми и другими детьми является главным воспитывающим фактором. В психолого-педагогической литературе современные воспитательные детские учреждения называют педагогически организованной средой, а деятельность ребенка в такой среде — «педагогически организованной деятельностью», хрестоматийным примером которой в прошлом был непревзойденный опыт детской

¹ См.: Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. — Ростов-н/Д., 1996.-ТгЛ-С.391.

² Выготский Л. С. Там же. — С. 83. ³ Там же.

коммуны им. Дзержинского у А. С. Макаренко. К сожалению, «в отношении общеобразовательной школы (современной, имеется в виду. — Б. Б.), по-видимому, нам приходится признать, что педагогически организованная деятельность там в большинстве случаев построена архаично, с акцентом лишь на одном, учебном, ее виде, без учета психологических особенностей возраста, и руководима, как правило, авторитарно», — пишет исследовавший эту проблему психолог О. В. Лишин¹.

Четвертое. «При этом следует иметь в виду, что педагог выступает в воспитательном процессе в двойной роли... с одной стороны, организатором и управителем социальной воспитательной среды, а с другой — частью этой среды... Как воспитатель он выступает только там, где, устранив себя, призывает на службу могущественные силы среды, управляет ими и заставляет их служить воспитанию».²

Говоря «устраняя себя», Л. С. Выготский в свойственной ему манере демонстрирует учителю смысл распространенной ошибки авторитарной педагогики, уповающей на силу лобового воздействия на воспитуемого, и призывает его влиться в среду и действовать внутри среды, став ее частью, слившись с ней, выступая организатором и лидером. Здесь проглядывают истоки современных идей «педагогики сотрудничества», интерактивных (дискуссионных, диалогических) методов обучения и т. п., когда педагог выступает равноправным с детьми участником игры, учебной дискуссии, коллективной трудовой, спортивной и иной практической деятельности, где само собой исключаются, делаются излишними попытки прямого и непосредственного воспитательного воздействия в форме словесных запретов и нравоучений, неэффективного морализирования.

Пятое. «Воспитание имеет целью не приспособление к уже существующей среде..., надо принять во внимание, что элементы среды могут заключать в себе подчас и совершенно вредные и губительные влияния; с одной стороны, несоответствие взрослой среды ребенку и чрезвычайная сложность и пестрота влияний среды, с другой, заставляет отказаться от стихийного начала в воспитательном процессе и противопоставить ему разумное сопротивление и управление этим процессом, достигаемое через рациональную организацию 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»³. Как и в предыдущем случае, вопрос ставится об организации такой среды, какая она должна быть, если исходить из интересов воспитания, о том, чтобы учитель брался «лепить» не ребенка непосредственно, а среду и только через нее ребенка. Речь идет о том, чтобы в активном сотрудничестве с правильно организованной средой воспитывался ребенок таким, каким его желает видеть окружающая его социальная среда, коллектив, в котором он живет и действует.

¹ Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания. — М., 1997. — С. 195.

² Выготский Л. С. Там же. — С. 84—85.

³ Там же. — С. 85, 86, 89.

Л. С. Выготский в другой работе писал: «Коллективные формы сотрудничества предшествуют индивидуальным формам поведения, вырастающим на их основе, и являются их прямыми родоначальниками и источниками их возникновения»¹. Активность ребенка в активно действующем коллективе, руководимом активным организатором жизни коллектива — учителем воспитывает индивидуальные качества активной личности. Как говорится, «с кем поведешься, оттого и наберешься», а значит, ребенок, вращаясь, взаимодействуя с другими детьми и взрослыми в едином, хорошо организованном коллективе, воспитывается сам, а не кто-то его намеренно воспитывает, кует и лепит. Задача воспитания «в коллективе и через коллектив» является теоретической темой педагогики до сих пор, но в практической педагогике опыт ее реального решения существует лишь в виде отдельных, уже частично ушедших в историю, островков в океане проблем воспитания детей (опыт А. С. Макаренко, руководствовавшегося этим положением как принципом воспитания и массового перевоспитания детей-правонарушителей; С. Т. Шацкого, организатора первых клубов для детей, практика и теоретика формирования детских коллективов; А. А. Ку-манева, признанного одним из лучших российских педагогов XX в.; выдающегося украинского педагога, избранного членом-корреспондентом Академии педагогических наук РСФСР (1957), СССР (1968) В. А. Сухомлинского и некоторых других). Коллектив детей под руководством талантливого или просто психологически грамотного, старательного, любящего детей педагога является лучшей социальной средой, воспитывающей ребенка как личность.

Шестое. Если целью воспитания является «не приспособление к уже сложившейся среде», а «рациональная организация среды», чтобы приспособить ее к цели воспитания («лепить, кроить, кромсать, резать...» среду), то встает вопрос: в чем же истинная цель воспитания? «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»². Как видим, Л. С. Выготский относит к компетенции психологии только **вскрытие формальной стороны воспитательного процесса**, а цель воспитания считает делом педагогики и социальной этики. Это на языке современной психологии звучит как аксиома: «Цели воспитания задаются, как известно, не психологией, а обществом»³. Что касается «формальной стороны» воспитательного процесса, то автор имеет в виду психологический механизм формирования личности, так как это — «величина постоянная» и от конкретной цели воспитания не зависит: «Психологическая природа воспитательного процесса совершенно одинакова, хотим ли мы воспитать... акробата или хорошего чиновника. Нас должен интересовать только

¹ *Выготский Л. С.* Там же. — С. 203.

² Там же. - С. 89.

³ *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* История и теория психологии. — Ростов-н/Д., 1996. - Т 1. - С. 390-391.

самый механизм установления новых реакций («реакция» — один из устаревших для психологии терминов, но его современный смысл понятен. — Б. Б.), к чьему бы благу эти реакции ни клонились»¹. Отсюда педагогический вывод сегодняшнего дня: знания законов психологии послужит учителю ключом к научной постановке **любых** конкретных целей воспитания, оптимальному *выбору средств* (методов и приемов) их достижения и адекватной *оценке результатов* воспитательного процесса.

Седьмое. Пусть психологическая природа (механизм) воспитательного процесса всегда совершенно одинакова, какая бы цель перед ним ни стояла, но «есть в этом вопросе некоторая формальная сторона, которая может быть рассмотрена только с психологической точки зрения. Вопрос в психологии должен стоять не о тех или иных конкретных целях воспитания, а о том, какие вообще цели могут быть поставлены с научной точки зрения воспитательному процессу»². Здесь Л. С. Выготский высказывает мысль принципиальной важности. Дело в том, что нельзя ставить в воспитании цель, которую достичь реально невозможно. Это или какие-то аморфные, слишком общие цели, ориентированные на всех членов данного общества, или, наоборот, настолько конкретные, что ориентированы индивидуально на каждого из 30—40 учеников класса или 500—800 учеников всей школы. Ни тот, ни другой тип целей не являются реально достижимыми, первый — из-за аморфности, безграничности и потому неуловимости, а второй — из-за мелочной многовариантности (разновариантности), так как требуется непосредственно воздействовать на каждого отдельного индивидуума персонально или, по выражению А. С. Макаренко, «возиться с каждой отдельной капризничавшей личностью», что неправильно в принципе и невозможно практически. Как известно, воспитательные учреждения получали и до сих пор получают «сверху» много таких бюрократических циркуляров («вести учет индивидуальной воспитательной работы», или, как бывало в не столь далеком прошлом, «добиться выполнения каждого требования «Морального кодекса строителя коммунизма» и т. п.). **Восьмое.** «Воспитательный процесс насковозь 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... Но говорить об отвлеченных идеалах воспитания как о развитии цельной и гармоничной 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»³. Л. С. Выготский как в воду глядел, предвидя и предостерегая от того, что потом у нас стало унылой повседневностью: цели воспитания — «новый человек будущего коммунистического общества» на основе «морального ко-

¹ *Выготский Л. С.* Там же. — С. 89.

² Там же.

³ Там же. - С. 90.

декса строителя коммунизма» (60-е годы), «активная жизненная позиция» (70-е годы), «гармонически развитая личность» на основе «комплексного подхода к воспитанию» (80-е годы), соответствующие им научные разработки ученых-педагогов, отчетность и контроль по их внедрению в школьную жизнь, очковитательство и приписки из-за невозможности их реально воплотить в практику и тому подобные несуразицы, и до сего времени они не ушли в прошлое, мимикрируют и продолжают досаждают творчески работающим учителям.

Приведу два примера. Одна учительница русского языка стала практиковать понравившиеся ей и достаточно эффективные методы проведения уроков в форме коллективного обсуждения, диалога, дискуссий. Из-за того что дети довольно громко спорили, отстаивая каждый свою точку зрения, директор запретила такие уроки («Не положено! Шумно! Даже в моем кабинете слышно»). Вот это «Не положено!» и есть тот непреодолимый бюрократический барьер на пути достижения реальных успехов в воспитании активной личности, барьер, выросший из глобальной цели — воспитывать послушание «гармонически развитой личности», у которой каким-то образом (даже при запрете громко отстаивать свое мнение в дискуссии) должна проявляться «активная жизненная позиция» (?!).

Другой пример из области «научных» рекомендаций (почему в кавычках, читателю будет понятно из содержания самих рекомендаций). Один из авторов-педагогов — Н. И. Монахов рекомендовал (1981 (учителям список качеств, которые полагалось воспитать в учениках. Для учащихся 1-го класса их было названо двенадцать, для 5-го класса — тоже двенадцать, ученикам 6-го, 8-го и 10-го требовалось привить по четырнадцать хороших качеств (при этом в 10 классе почему-то из предписываемых качеств исключена «смелость», зато прибавлен «интернационализм»). От учителя требовалось не только сделать целью воспитания формирование данных качеств у каждого, но и, естественно, полагалось отчитаться «о выполнении...» и т. д.¹. Попробовали бы достичь этих целей сами разработчики подобных «научных» рекомендаций, ведь многие из них не были просто рекомендациями-пожеланиями, а входили в обязательные циркуляры органов образования. Вот такие примеры (а их можно привести сколь угодно много) подтверждают актуальность психологических положений Л. С. Выготского о конкретности при постановке целей воспитания, а конкретность вовсе не значит, что всем и каждому при любых конкретных условиях нужно пытаться прививать все мыслимые и немыслимые (хорошие!) качества, содержащиеся в перечне «Словаря по этике». Если даже согласиться, что, может быть, это и нужно, то все равно никому не понятно, как это делать. Короче говоря, такие цели относятся к категории неконкретных и нереализуемых.

Девятое. Если попытаться «сформулировать психологическую природу воспитательного процесса», то «было бы крайне затруднительно сделать это в одной фразе... Первым приближающим определением воспитания будет указание на то, что воспитательный процесс сводится к ...выработке полезных для приспособления к социальной среде форм поведения... Но такое определение чрезмерно широко (так как под

¹ См.: *Лисица О. В.* Педагогическая психология воспитания. — М., 1997. — С. 8.

него подходит любой новый навык, новое знание о каком-то факте, знакомство с новым человеком и т. п. — Б. Б.), слово «воспитание» применимо только к росту. Следовательно, только то установление новых реакций будет иметь воспитательный характер, которое в той или иной мере вмешивается в процессы роста и направляет их. **Таким образом, воспитание можно определить как планомерное, преднамеренное, сознательное воздействие и вмешательство в процессы естественного роста организма...** Следовательно, не все новые связи, замыкающиеся на ребенке, будут воспитательными актами¹. Если отвлечься от устаревших терминов «реакция», «организм», «естественный рост организма», ныне не употребляемых в психологии, то данное определение «воспитания» (по Л. С. Выготскому) можно понимать как **планомерное, преднамеренное, сознательное воздействие и вмешательство в процессы развития психики и личности ребенка**. Это определение близко по смыслу к нашему сегодняшнему пониманию психологического аспекта воспитательного процесса.

Десятое. Воспитание «правильнее всего определить как процесс социального отбора... Поведение есть высшая форма приспособления к среде. Но ребенок обладает множеством социальных возможностей... В ребенке потенциально заключено множество будущих личностей, он может стать и тем, и другим, и третьим. Воспитание производит социальный отбор нужной личности. Из человека как биотипа, оно путем отбора формирует человека как социотипа»². На современном языке социологии и психологии речь здесь идет о социализации человека, ребенка, о процессе превращения его в личность.

Мы выбрали и процитировали основные теоретические положения, выдвинутые Л. С. Выготским в обоснование своей точки зрения на психологическую природу воспитания. Для удобства анализа они пронумерованы, хотя то, что их получилось десять, — случайность, так как это зависело от принятого нами подхода к классификации.

Теперь мы посмотрим, насколько они актуальны сейчас, спустя более семидесяти лет после первого их опубликования в книге «Педагогическая психология», которая более пятидесяти с лишним лет (с 1936 и до ее переиздания в 1991 г.) была скрыта от читателя по идеологическим соображениям. При оценке взглядов Л. С. Выготского указанные обстоятельства нельзя не учитывать по трем причинам: 1) эти мысли автора сейчас, даже после переиздания книги в 1991 г., все еще мало кому из учителей известны: 30-тысячный тираж книги разошелся молниеносно, и сейчас она остается недоступной массовому читателю библиографической редкостью; 2) идеи Л. С. Выготского тем не менее развивались его учениками и в то же время их современная интерпретация зачастую значительно отличается (тер-

¹ Выготский Л. С. Там же. — С. 92. ² Выготский Л. С. Там же. — С. 93.

минологически, а иногда и по существу) от приводимых здесь высказываний самого автора, и по этой причине сами идеи могут оказаться неузнаваемыми; 3) многие положения современной психологии личности и ее формирования развивались вне прямой причинной связи с идеями Л. С. Выготского (т. е. исходили не буквально из них), но тем не менее полученные в исследованиях результаты находятся в их русле, являются логическим их продолжением и развитием, что говорит в пользу этого направления — оно, стало быть, отражает объективную закономерность, проявляющую себя при любом добросовестном исследовании. Учет названных обстоятельств способствует адекватной оценке степени актуальности теоретических положений о **психологической природе воспитания**, выдвинутых Л. С. Выготским, тем более что у современных авторов, как мы отмечали выше, на этот счет нет четко определенного мнения. Прокомментировав выше содержание каждой из 10 приведенных цитат Л. С. Выготского с точки зрения современной психологии, мы увидели, что несмотря на давность происхождения, его идеи мало чем отличаются от наших нынешних представлений. Это свидетельствует об их современности. В ряде случаев они намного предвещали свое и даже наше время, так как за годы после его смерти в 1934 г. по разным причинам, главным образом идеологическим и политическим, многие его идеи не получали развития, лежали даже не прочитанные современными исследователями. В частности, некоторые его мысли о воспитании из «Педагогической психологии», в том числе процитированные выше, учителями будут прочитаны впервые, а психологами-исследователями будут взяты или уже берутся в качестве проблем для дальнейшего исследования. Таковы, например, мысли и идеи, связанные с положением о воспитании ребенка. Оно требует дальнейших исследований для уточнения, конкретизации и адаптации к современным реальным проблемам школы и внедрения в школьную жизнь в форме конкретных практических методик организации воспитательного процесса через «управление средой». А что касается учителей и других практических работников системы образования, то им можно и сейчас «вооружаться» идеями Л. С. Выготского для творческого использования их в своей работе.

Подводя итог проведенному анализу, сделаем общий вывод: ребенка, **ученика воспитывает не учитель** непосредственно, а педагогически организованная учителем социальная среда, в которой **ученик воспитывается сам**.

Отсюда роль учителя сводится к тому, чтобы сделать эту среду такой, какой она может и должна быть. Учитель (как отдельно взятый индивид, так и «совокупный учитель» — и министр образования, и глава департамента образования, и директор, и вообще все

учителя, вместе взятые) — это организатор воспитательного процесса, создатель среды воспитания.

§ 3. Учитель-воспитатель как организатор воспитательной среды

Социальная среда, какая бы она ни была, всегда воспитывает, но другое дело — в каком направлении или в каком духе. Формирование негативных, антиобщественных форм поведения и черт характера ребенка под воздействием неблагоприятной среды («дурной компании») — это тоже воспитание, но отрицательно направленное. Поэтому под воспитывающей средой мы будем иметь в виду среду, благоприятную для формирования у ребенка положительных качеств.

Учителю, как организатору такой среды, необходимо знать и уметь очень много, так что одно перечисление необходимых ему знаний и умений займет не одну страницу текста.

Мы этого делать не будем, а попытаемся представить как единое целое всю организацию воспитательной среды, отвечая последовательно на следующие вопросы: 1) что это такое — «благоприятная для воспитания среда»; 2) в чем заключается цель воспитания, которую среда должна (или в состоянии) реализовать; 3) кем в этой среде выступает воспитуемый; 4) входит ли сам учитель в эту среду или стоит над ней как организатор; 5) что нужно делать, чтобы организовать эту среду как благоприятную для воспитания: создавать заново на «чистом месте», «переделывать» существующую, но пока неблагоприятную, или же ее, какая бы она ни была неблагоприятная, использовать в интересах воспитания; 6) каким образом ребенок должен будет приобретать «собственный опыт», который только и может его воспитать; 7) как оценивать результаты воспитания или, точнее, каковы критерии и показатели адекватной оценки: удалось или не удалось достичь воспитательной цели и в какой мере?

Дальнейшее изложение представим как более или менее подробное рассмотрение поставленных вопросов.

Что именно понимается под социальной средой, благодаря воздействию которой ребенок воспитывается сам? Это — его ближайшее окружение, т. е. все те люди, с которыми он ежедневно общается: члены семьи, школьный классный коллектив, учителя, ведущие занятия с этим классом, другие дети, с которыми он общается во дворе или занимается спортом и т. д. Ребенок, конечно, соприкасается и со многими другими людьми по разным поводам, но они для него не составляют постоянную среду, так как контакты с ними редки, случайны и не обязательны, хотя и они оказывают на его воспитание определенное, часто немалое, влияние. Дело в том, что, говоря

о среде как о «рычаге воспитания» (по Л. С. Выготскому), мы должны подразумевать *постоянство и обязательность* контактов, диктуемых жизненными потребностями ребенка, начиная от тепла и пищи, кончая игрой и учебой. Тут нельзя не сказать о дворовых контактах детей, об их влиянии на ребенка, которое в устах отдельных родителей часто звучит только как «дурное влияние улицы». Правда ли, что влияние это обязательно дурное и что можно с этим делать, если это действительно так? Об этом необходим особый разговор, что предстоит несколько ниже, но здесь надо отметить два возможных момента: или сам ребенок «виноват» в том, что поддался такому влиянию (слишком домашний, изнеженный, боязливый или чересчур контактный и т. п.), или в дворовой компании есть какие-то отдельные влиятельные дети, которые имеют опыт жизни в какой-то другой компании, успели приобрести какие-то лидерские качества и теперь подминают под себя, подчиняют своим интересам других детей. В обоих случаях надо разбираться в конкретных причинах «дурного влияния улицы», о чем и будет сказано отдельно. Люди, с которыми ребенок в обязательном порядке контактирует повседневно, и составляют по отношению к нему воспитывающую среду. Ребенок ее не выбирает по своей воле, не выбирают ее и родители, но она есть та объективная данность, которую ребенок застает в готовом виде и вовлекается в нее силой жизненных обстоятельств. Она может быть и благоприятной, и не очень благоприятной для воспитания положительных форм поведения и высоких нравственных качеств. Задача учителя и всех воспитателей — сделать ее благоприятной.

Какую воспитательную цель может реализовать среда? Любую разумно поставленную цель — вот короткий, легкий и самый правильный ответ. Трудность в другом: какая цель может считаться разумной? Только та цель, которая конкретна: адресована этим детям (возраст), в это время (конец XX и начало XXI в.), в этих условиях (в данном городе или в данном селе) и отвечает духу времени (рыночная экономика, демократия, идеологический плюрализм, приверженность к общечеловеческим нравственным ценностям). Это значит, что с определенными вариациями в зависимости от конкретных задач данной школы или данной семьи будут поставлены цели: воспитывать гибкий ум и основанную на твердых знаниях расчетливость, убежденность в правильности своих действий и поступков, умение свободно ориентироваться в окружающем мире и отстаивать свои взгляды, рачительность и инициативность, смелость и находчивость в принятии решений в неожиданно складывающихся ситуациях, коллективизм и готовность помочь тем, кто в этом нуждается, — вот основные качества, соответствующие условиям, месту и времени, а многие другие

положительные качества будут производными от них. Эти свойства можно и нужно воспитывать как в ученической среде, так и в семье, дворовой детской компании, спортивной и туристской группах, любительских кружках и клубах развлечений — словом, везде, где ребенок общается. Цели эти могут ставиться не только учителем, но и родителями, но всегда не без помощи педагога. Социальная среда воспитания, вся ее деятельность — учебная, игровая, спортивная, кружково-клубная и т. д. организуется как деятельность коллективная в полном соответствии с намеченными конкретными целями, и только при этом условии она будет действенным рычагом воспитания детей.

Кем же в этой среде является воспитуемый ребенок — объектом или субъектом воспитания? Вроде бы среда и организуется с той целью, чтобы воспитывать ребенка в нужном направлении, т. е. он должен бы быть объектом ее воздействия, но это не так. Ребенок (или воспитуемый) сам является частью среды и в силу этого выступает не объектом, а субъектом воспитания самого себя и всех остальных членов коллектива. В этом кажущийся парадокс — никто другой, в том числе и учитель, его не воспитывает и воспитать в принципе не может, он воспитывается сам благодаря воздействию правильно педагогически организованной среды и ее активной деятельности. Иначе говоря, в коллективе (в среде) все дети и взрослые взаимно друг на друга влияют, друг друга незаметно для каждого из них воспитывают, так как в педагогически организованной деятельности коллектива все находятся друг от друга, как говорил А. С. Макаренко, в ответственной зависимости, складывающейся объективно в силу логики коллективных действий, так что друг без друга и без учителя дети просто не могут обойтись. Общее дело не сотворить как каждому вздумается, поэтому и надо держаться друг за друга.

И учитель не стоит над средой, не возвышается над коллективом класса, а тоже составляет часть этой же среды, так как действует не с помощью указующего перста, а решает общие с коллективом учеников учебные задачи, участвуя в им же инициированном диалоге или развернувшейся по его воле дискуссии, вместе с ними работает на субботнике, наравне с ними ходит с рюкзаком за спиной в туристический поход по родному краю, рядом с ними любителю в музее шедеврами живописи или переживает на спектакле, а потом с ними же бурно обсуждает увиденное и услышанное. Как без такого учителя дети обойдутся в их общем деле? Никак, а поэтому поневоле складываются между учителем и учениками доверительные отношения, усиливающие воспитательное влияние. И не надо думать, что педагог ничего взамен не получает: он постоянно учится познавать глубины детской психологии, приобретает бесценный опыт педагогического

общения с детьми в разных ситуациях, и главное — завоевывает уважение и любовь своих учеников, что очень многого стоит.

Могут сказать, что так бывает редко, что многие учителя не видят себя в роли равноправного собеседника на уроке, считают зазорным для себя шагнуть в составе туристской группы с рюкзаком и т. д. Конечно, не обязательно каждому учителю быть спортсменом, туристом или музыкантом, но каждый способен на что-то, кроме преподавания своего предмета: на душевный разговор с обиженным или обидчиком, на сочувствие побежденному на спортивном поединке, на радость за успехи прежнего двоюродника в учебе, на посильную помощь нуждающемуся в нем, на мудрый совет растерявшемуся ребенку и т. д. При большом желании и любви к детям учитель всегда найдет способ искреннего участия в делах воспитуемых. Конкретный учитель, конечно, не каждый день ходит с детьми в кино или театр, музей или зоопарк, не каждый учитель обязан и не всякий учитель в состоянии ходить с ребятами в походы, но **кто-то** из учителей в данной школе, с данным классом, в данный конкретный момент **должен уметь и хотеть это делать**. Именно в этом и состоит смысл правильно педагогически организованной школьной среды, ее коллективной деятельности. Есть школы, где постоянно жалуются на нехватку людей, умеющих увлечь ребят искусством или спортом, туризмом или домоводством, изобретательством или стихосложением и т. д. Конечно, таких энтузиастов действительно не хватает. Но в то же время есть школы, не только в городе, но и в глубинных селах, где терпеливо выращивают из ребят-школьников таких будущих педагогов. Одна сельская школа «специализировалась» на подготовке спортсменов-разрядников по вольной борьбе, а в соседней школе того же района преуспели в художественной самодеятельности. В каждой из этих школ оказались хорошие организаторы детского творчества, специалисты-любители в названных областях. Через несколько лет стали возвращаться в район и выпускники пединститута, института культуры, физкультурного института, так что недостатка в специалистах уже не испытывала ни одна школа в районе.

Это все относится к внеурочной, внеклассной работе, которая составляет значительную долю педагогически организованной деятельности детей. Она как раз и облагораживает дворовую и уличную среду, которая уже не будет «портить» детей.

Главная воспитательная среда в школе — это школьный, и прежде всего классный, коллектив, где протекает учебная деятельность — главное дело и школьников, и учителя. Как ее организовать так, чтобы в совместных учебных действиях класса ученики не только обучались, но и воспитывались в нужном направлении, как педагогически правильно вести уроки, чтобы обучение детей наукам имело воспи-

тывающий характер — это уже повседневный долг каждого отдельно взятого учителя без исключения. Мы выше познакомились с опытом развивающего обучения, где *обычные* учителя каждодневно проводят в таком стиле *обычную* для них работу, которая ничуть не прибавляет им каких-либо непосильных дополнительных забот, а составляет *обычный* их распорядок. Т. е. все для всех становится **обычным** делом, если входит в норму. Значит, так и надо вести уроки? Не умеем? Тогда придется учиться, иначе нельзя рассчитывать на безусловный успех воспитания. Если желать, чтобы детей воспитывала окружающая социальная среда (в том числе и действия классного коллектива на школьных уроках по любому предмету), то надо ее сделать способной на это. Учитель, таким образом, выступает влиятельным, авторитетным лидером-организатором коллективной деятельности — учебной, игровой, трудовой, спортивной, досуговой и т. д. Однако самый *главный вопрос* в том, как сделать действенной всю ближайшую, школьную и околошкольную, воспитывающую среду, как ее создать, организовать, что для этого конкретно нужно и можно предпринять. В жизни приходится иметь дело с разными ситуациями. Возможно, что среда сплоченная, прекрасно организованная, тогда остается только воспользоваться ею, поддерживать и развивать дальше. Это бывает в тех случаях, когда в городе или в селе школа стала своеобразным центром образования, культуры и досуга. Встречается, что среда совершенно новая, разнородная, состоящая из детей, родителей и учителей, съехавшихся недавно в только что построенный микрорайон или квартал большого города или во вновь созданный поселок. Порой приходится сталкиваться со средой не во всем благоприятной или просто нежелательной, отрицательно настроенной по отношению ко всякой организации. Такая обстановка свойственна тем территориям, где по той или иной причине получили какое-то влияние криминогенные элементы.

В первом и втором случаях все понятно, особенно легко в первом случае. Достаточно удобно и во втором, так как с самого начала можно создать всю психологическую инфраструктуру социальной среды по своему усмотрению, планомерно и последовательно. Труднее в третьем случае: как переделывать такую среду и возможно ли это в принципе? или, может быть, создать рядом свою микросреду, параллельную имеющейся? или это будет искусственная, нежизнеспособная среда? Эти вопросы требуют столь же немедленного ответа. Поэтому начнем рассмотрение проблемы создания воспитательной среды с этого, третьего, варианта ситуации.

Обратимся сначала к Л. С. Выготскому, так как этот мудрый ученый высказывался и по этому поводу. Он писал: «Легко может пока-

заться с первого взгляда, что... всякая искусственно созданная социальная среда всегда будет заключать в себе такие связи, которые будут 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 дает жизнестойкого и жизнеспособного человека. **Однако подобный взгляд неправилен**¹. (Выделено мною. — Б. Б.) Далее он поясняет, что сразу после 1917 г. с характерным для революции энтузиазмом пытались воспитание детей осуществлять под лозунгами: «Революционная улица — лучший воспитатель», «Надо из наших детей сделать уличных ребят», «Надо разрушить школу во имя жизни» и т. п. В этом было 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», — замечает Л. С. Выготский без всякой иронии. Такова жестокая логика революции, разрушающей старые устои. «Однако совсем не так обстоит дело в эпохи более спокойные и в свете трезвой научной мысли. Это верно, что воспитываем для жизни, что она — высший судья и что нашей конечной целью является не прививка каких-то особых школьных добродетелей, а сообщение жизненных навыков и умений, что приобщение к жизни — наша конечная цель»². Кто сегодня с этим не согласится? Но до сих пор отрыв школы от жизни не преодолен, а что касается «прививки особых школьных добродетелей», то некоторые пытаются это делать и сейчас под видом хотя бы воспитания пай-мальчиков, тихонь и зубрил, основным качеством которых должно быть беспрекословное послушание с налетом подбострастия. Дальнейший ход рассуждений Л. С. Выготского предельно ясен: *среду воспитания надо создавать искусственно самим педагогам*, а «не отдаваться свободной игре океанских волн, желая добраться до Америки». Но он не дает конкретных рецептов, как это делать. Дело оставалось за практикой миллионов учителей, которые, идя вслед за своими наиболее инициативными и творчески работающими коллегами, и создают опыт такой «искусственной воспитательной среды», и теоретически его обобщают, объясняют и обоснуют уже после него (опыт А. С. Макаренко и других). Таким образом, учитель (совокупный учитель) в первом из возможных вариантов (когда есть готовая и великолепно организованная среда) действует, как и его предшествен-

¹ Выготский Л. С. Там же. — С. 85.

² Там же.

ники и нынешние коллеги, поддерживая и развивая то, что уже создано. А во втором и третьем случаях ему надо создавать среду заново. Как это делается на практике?

Есть возможность познакомиться с наиболее интересными и полезными выводами из опыта А. С. Макаренко и других знаменитых педагогов советского прошлого, а также с опытом лучших современных педагогов, работающих в этом направлении и добивающихся заметных успехов в педагогической организации среды воспитания.

Прежде всего под средой воспитания договоримся понимать то ближайшее социальное окружение, тот конкретный социальный организм, в который непосредственно включен ребенок. Это — **коллектив**, объединивший детей **общей целью, общей деятельностью** по ее достижению и **общей организацией** этой деятельности. В коллективе нет и не может быть «уединенной личности, то выпяченной в виде прыща, то размельченной в придорожную пыль, а есть член коллектива», — писал А. С. Макаренко. И такой коллектив, считал он, должен быть «первой целью нашего воспитания». Это должен быть, говоря современным языком социальной психологии, **контактный коллектив**, в котором каждый с каждым повседневно соприкасается, каждый от каждого зависит и каждый перед каждым ответственен. Для школьного воспитания таковым является **классный коллектив**, а затем коллектив более широкий и потому менее контактный — коллектив школы, в котором ученики разных, даже параллельных классов могут друг друга лично близко не знать, так как их основная деятельность (учебная) протекает в составе своего класса и в его рамках всегда самостоятельна и относительно независима. Общешкольный коллектив объединен общей целью и общими идеалами — заботой о чести всей школы, гордостью за ее успехи, чувством патриотизма и любви к своей школе, уважением к ее традициям. Если контактный коллектив класса консолидируется благодаря правильно организованной совместной учебной деятельности, то широкий коллектив школы воспитывается борьбой за общешкольные интересы, осознание которых всеми учениками от первого до одиннадцатого класса достигается посредством специально организуемых и общих для всей школы мероприятий: собраний, митингов, концертов, творческих конкурсов, спортивных состязаний, совместного проведения дней и вечеров отдыха, коллективных посещений театральных спектаклей, концертов, спортивных праздников, а также различных соревнований с другими школами и т. д.

В формировании коллектива как среды воспитания ребенка нужно придерживаться определенных **принципов**, которые были разработаны А. С. Макаренко и последующими поколениями лучших педагогов-практиков, теоретически обобщивших свой опыт.

— Единство цели воспитания и организационных основ коллектива: организационное оформление коллектива должно способствовать достижению цели. Если общая организация (школа — класс) школьному коллективу уже дана «свыше», т. е. закреплена официально и законодательно, то внутри нее для решения разных текущих задач, достижения различных частных целей должны создаваться временные микроколлективы со своей организацией (руководителями, отдельными функциями, ответственными ролями и т. д.). Например, в туристской группе школьников, снаряжаемой в многодневный пеший поход по территории своего района, могут быть: руководитель группы, его первый помощник, способный замещать его в случае надобности; топограф и штурман-проводник, отвечающие за выбор интересного маршрута; повар с двумя-тремя помощниками, санитар, ответственный за ведение путевого дневника, помощник руководителя по организации ночлега, наблюдатель за метеоусловиями и информатор о последних известиях (оба с радиоприемниками) и т. д.

— Педагогическое мастерство руководителя коллектива (директора школы, классного руководителя), его житейская мудрость, научная компетентность, обеспечивающие ему непререкаемый авторитет у детей и взрослых членов коллектива.

— Общность переплетающихся интересов учеников и педагогов, взаимное духовное обогащение, общее удовлетворение духовных потребностей в единой и содержательной жизни воспитателей и воспитанников. В дружном коллективе учитель не только стремится поделиться своим духовным богатством с детьми, но и сам от них получает много нравственных ценностей в виде любви, доброты, преданности, доверия, готовности помочь физически, поддержать морально и т. д.

— Общность целей коллектива и идеалов общества; гражданская нацеленность взаимоотношений воспитателей и воспитанников по линии «ребенок — коллектив — общество», благодаря которой коллектив воспитывает активного гражданина — общественного деятеля, чувствующего свою ответственность перед обществом. Право болеть за общие интересы, за общее дело есть у каждого, но оно не станет долгом и обязанностью, если ребенок не будет поставлен в условия, когда пренебрежение интересами общества, коллектива будет противоречить его собственным интересам и насущным потребностям. Правилom поведения должно стать: «хорошо мне, когда хорошо нам всем, а не одному лишь мне».

— Самодетельность, педагогически направленное творчество и активно поощряемая руководителем инициатива детей как особые грани проявления взаимоотношений в коллективе.

— Постоянное интеллектуальное и эмоциональное обогащение членов школьного (классного) коллектива из всех возможных источников, дополняющих школьные уроки (из библиотек, музеев, театров, кино, телевидения, газет и журналов, встреч с интересными людьми, посещения предприятий, учебных заведений, концертных залов, путешествий и поездок, посещения памятных исторических мест и т. д.).

Для учителя наиболее близким по роду его деятельности полем реализации своего педагогического потенциала является, конечно, классный коллектив. И учитель создает из него среду воспитания,

педагогически организует коллективную деятельность учеников на своих уроках таким образом, чтобы на них дети не только усваивали знания и приобретали умения, но и овладевали человеческими личностными качествами: коллективизмом, добротой к людям, уважением к старшим, постоянной готовностью помочь другу, смелостью суждений, мужеством и бескорыстностью поступков, честностью и справедливостью, патриотизмом и другими высокими нравственными качествами.

Учитель главным образом воспитывает на уроках, через содержание и методику обучения, поскольку именно он — учитель и является прежде всего организатором учебной деятельности учащихся. Его успех как воспитателя зависит от его умения сделать обучение собственной деятельностью учащихся, в которой последние сами себя развивают и сами себя воспитывают. Обо всем этом более подробно можно узнать из последующих глав, посвященных педагогической и социальной психологии.

Эти две отрасли психологии связаны между собой так тесно, что в педвузах студентам-непсихологам преподаются как единый учебный предмет. Педагогическая психология, изучая обучение и воспитание школьников, учитывает психологию детей — предмет возрастной психологии.

§ 1. Связь возрастной и педагогической психологии с педагогикой

Исторически сложилось так, что разработка теории обучения и воспитания долгое время была прерогативой только педагогики. Первая педагогическая книга по теории обучения Я. А. Коменского «Великая дидактика» была написана еще в XVII в. (1633—1638 гг.), а психология как самостоятельная наука сложилась гораздо позже, на рубеже XIX—XX вв., т. е. более чем на четверть тысячелетия позже. Да и зародившаяся новая наука не сразу могла взяться за изучение проблем обучения, и лишь в 1-й четверти XX в. начались психологические исследования в этой области. Понятно, что в пору становления педагогики и развертывания практики массового обучения еще не были известны собственно психологические закономерности усвоения знаний и формирования человеческой личности, так что педагогическая теория обучения и воспитания развивалась вне связи с данными научной психологии в силу отсутствия таковых. В то же время нельзя отрицать того факта, что эмпирически сложившаяся педагогическая теория учитывала и учитывает психологию человека. Однако если исходить из строгой научной логики, то объективные закономерности развития человеческой психики изначально должны лежать в основе разработки любой теории взаимодействия человека с человеком, тем более теории педагогики, которая исследует проблемы взаимодействия людей с целью обучения и воспитания человека. Этого с самого начала не произошло, и поэтому до сих

пор остаются не решенными многие вопросы связи теоретической и практической педагогики с психологической теорией. Стремление «подложить» задним числом под известные постулаты педагогики «психологические основы» или психологически обосновать давно сформулированные принципы и методы педагогики не дает убедительного результата, а в ряде случаев лишь сильнее обнажает противоречия между педагогическими канонами и попытками психологического их объяснения. Приведем для иллюстрации этого положения пример. Педагогика считает, в частности, что обучение должно приспособить содержание учебного материала по трудности к уровню актуального развития интеллектуальных возможностей ребенка, тогда как психология (давно, еще в 20-х годах) обосновала необходимость обучения с ориентацией не на достигнутый на сегодня, а на будущий (ожидаемый, предстоящий) уровень детского развития, т. е. рассчитывать не на уровень актуального, а на зону ближайшего развития (по Л. С. Выготскому). «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития», — писал Л. С. Выготский более чем три четверти века назад¹. Его идеи, как мы видели, воплощены сейчас в программы развивающего обучения и, начиная с 60-х годов, реализуются в педагогической практике начальных классов во многих тысячах школ России и стран СНГ. В то же время учебник для педвузов «Педагогика» (1983) продолжает утверждать: «Принцип доступности требует, чтобы обучение строилось на уровне реальных учебных возможностей школьников, чтобы они не испытывали интеллектуальных, физических, моральных перегрузок, отрицательно сказывающихся на их физическом и психическом здоровье». А вот в недавно вышедшем «Психолого-педагогическом словаре» (1998) (автор-составитель В. А. Мижериков) делается специальная оговорка: «В отечественной дидактике доступность обучения трактуется как мера трудности и не означает приспособления к уровню актуального развития учащихся, а ориентирует на ближайшие перспективы развития». Вроде бы учитывается психологическая закономерность развивающего обучения, ориентированного на зону ближайшего развития. Но данная оговорка скорее формальный кивок в сторону психологии, так как не меняет сути общепринятого в педагогике понимания соотношения обучения и развития, так как в начале этой же статьи дается традиционное определение принципа доступности: «Доступность (посильность) обучения — дидактический принцип, согласно которому обучение строится с уче-

¹ *Выготский Л. С.* Там же. — Т. 2. — С. 251.

том уровня подготовки учащихся, их возрастных и индивидуальных особенностей». Это как раз тот случай, когда старые педагогические догмы пытаются вырядить в новые психологические одежды. Вполне понятно, что принцип этот явно противоречит психологическому закону первенства обучения перед развитием, который подробно обсуждался нами в главе «Развитие и обучение».

Однако сказанное отнюдь не является попыткой отрицать значение педагогической теории для школьной практики, а лишь подчеркивает необходимость учета в практической деятельности учителя некоторых различий между психологией и педагогикой в вопросах не только обучения, но и воспитания. На них и остановимся вкратце.

Выше (см. главу 3) уже отмечалось, что воспитание достигает своих целей только тогда, когда воспитатель (учитель) умеет направлять собственную деятельность ребенка. Всякая попытка воспитателя-учителя «внести» в ребенка извне познание и нравственные нормы, минуя его собственную деятельность по сознательному и активному овладению ими, подрывает самые основы воспитания личности. Однако стремление традиционной педагогики начальной школы прививать ребенку правильное поведение через наглядный показ образцов некоторых действий, чтобы усвоение их происходило путем созерцания и подражания этим образцам, прямо противоречит данной психологической закономерности воспитания через посредство собственной деятельности ребенка. Это отметим как первое противоречие между педагогикой и психологической теорией.

Другое противоречие проявляется в том, что если психология ратует за такое обучение, которое с самого первого класса формирует у ребенка теоретическое мышление и доказывает, что это не только нужно, но и вполне доступно шести-семилетним детям, то педагогика полагает правомерным опираться только на присущее ребенку дошкольного возраста конкретно-образное мышление, считая теоретическое мышление для младшего школьника непосильным. «Ту или иную мыслительную задачу учащиеся могут решать правильно тогда, — пишется в одном педагогическом учебном пособии, — когда за словами скрываются конкретные предметы или представления». А как быть учителю, если надо сформировать у учащихся теоретические понятия, такие, как, например, вакуум, вектор, наречие или спряжение? Выходит, что согласно такой методической установке никак нельзя это осуществить. Психологи к такой точке зрения относятся весьма категорично. В. В. Давыдов, критикуя эту теорию, добавляет, что основанный на ней известный дидактический принцип наглядности не дает ребенку вырваться из объятий эмпирического, наглядно-образного мышления и приобщиться к мышлению отвлеченному, логическому, теоретическому и поэтому «при таком обу-

чении существенного изменения основных форм мышления у младших школьников по сравнению с дошкольниками не происходит — подлинного умственного развития традиционное обучение не дает». Л. В. Занков вторит ему: «Наши наблюдения и специальные обследования... свидетельствуют о том, что достижение хорошего качества знаний и навыков в начальных классах не сопровождается существенными успехами в развитии учащихся». Б. Г. Ананьев также свидетельствует о том, что «в практике начального обучения... не полностью преодолены противоречия между обучением и развитием». Все это говорит о противоречии между традиционной педагогикой и возрастной психологией, в частности, ее экспериментальными данными последних десятилетий об умственном развитии в младшем школьном возрасте, о формировании у детей-первоклассников теоретического мышления¹.

Еще одно противоречие между психологией и педагогикой, между дидактическим принципом доступности и психологическим законом об обучении, опережающем достигнутый уровень умственного развития. Педагогическая теория постулирует: «учащиеся (дети) могут учиться только тому, к чему у них есть готовность, а она (готовность) является следствием их общего развития», тогда как психология обосновала закономерность, что развитие само является следствием обучения и только обучения.

Как можно поступать на практике учителю, какой теорией — педагогической или психологической — ему нужно руководствоваться? В. В. Давыдов считал, что, исходя из психологических закономерностей усвоения знаний, надо видоизменить традиционные дидактические принципы, и не только видоизменить в смысле уточнения их формулировок, а существенно пересмотреть и заменить их новыми принципами. Несостоятельность принципов наглядности и доступности, противоречащих психологическому закону развития, достаточно очевидна из вышеизложенного. Но и другие принципы дидактики также не согласуются с психологическими закономерностями усвоения знаний и развития психики.

Так, принцип преемственности выражает уже отмеченное выше сохранение привязанности начального школьного обучения к пуповине дошкольного опыта приобретения ребенком житейских знаний и эмпирического мышления, что препятствует усвоению научных понятий и формированию теоретического мышления не только при обучении в начальных, но в дальнейшем и в старших классах. И, как

¹ Анализ противоречий между психологией и педагогикой см.: Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 277—282; Хрестоматия по педагогической психологии. - М., 1995. - С. 151-168.

говорит В. В. Давыдов, это «ведет к неразличению формы научных и житейских понятий, к чрезмерному сближению требований собственно научного и чисто житейского отношения к вещам».

Принцип сознательности, являясь вполне разумным в силу того, что направлен против формальной зубрежки, схоластики, догматизма, тем не менее трактуется в дидактике упрощенно-ограниченно: «Знай и понимай то, что знаешь». Что же подразумевается под этим? А то, что любая теоретическая (словесная) абстракция обязательно должна сочетаться в сознании ребенка с конкретным чувственным образом (чтобы было наглядно и «ребенку понятно», теория привязывается к конкретному, единичному чувственному корреляту). Возьмем пример. Учитель говорит: «Имя существительное? Вот примеры: стол, парта, Таня, Коля, окно, дверь и т. д.», и ему кажется это достаточно наглядным, чтобы быть понятным ребенку. Но педагогу невдомек, что после этого ребенку никогда не придет в голову, что слова *бег*, *дыхание*, *тень*, *пустота* и т. д. тоже обозначают предмет (грамматический предмет) и потому относятся к имени существительному. Конечно, учитель мог бы назвать и эти слова, но он все равно не в состоянии перечислить «все на свете». А если сначала сформировать в сознании ребят понятие «грамматический предмет», а затем понятие «имя существительное», дети бы уже знали существенные признаки этих общих понятий и сами бы имели возможность сознательно подводить под понятие «имя существительное» любые слова, обозначающие предмет и отвечающие на вопросы «кто?» или «что?». Значит, сиюминутная понятность еще не обеспечивает сознательности усвоения теоретических знаний. Кроме того, принятое в дидактике понимание принципа сознательности парадоксальным образом уживается с постоянно критикуемым фактом отрыва школьных знаний от их практического применения (дидакты в ответ на эту критику даже вынуждены были выдвинуть новый принцип необходимости «соединения» знаний с их применением, тогда как они изначально должны выступать в единстве, и лишь по воле тех же ученых-дидактов оказались искусственно разорванными на две сферы — учение и деятельность). Что касается дидактического принципа научности, то, казалось бы, против него нечего возразить, но беда в том что сама научность в обучении, ее содержание как принципа обучения понимается не научно, не диалектически, не как теоретическое познание путем восхождения от абстрактного к конкретному, не как обобщение теоретического типа, а узкоэмпирически, как обобщение путем сравнения формально одинаковых вещей. Например, иногда принцип научности некоторые преподаватели «реализуют» так: «Из горлышка чайника при кипении идет пар. Этот пар (любой пар) по-научному означает газ, газообразное состояние воды. Если вода в чайнике будет

кипеть долго, то может выкипеть полностью и в нем ничего не останется. Это значит, что жидкость (вода) превратилась в пар, т. е. в газообразное состояние». Вроде и научно, и понятно (доступно) любому ребенку, кто видел кипящий чайник (а его видели все дети), но такая «научность» не выводит сознание ребенка за пределы непосредственно наблюдаемых, физически ощущаемых явлений и предметов, оставляя его умственное развитие на дошкольном, т. е. эмпирическом уровне, не поднимает его на уровень теоретического обобщения. На таком единичном примере ребенок научится отличать пар от жидкости, но сущности превращения жидкости в газообразное состояние не усвоит. Можно быть уверенным, что он сам никогда не догадается, что испарение (превращение той же воды в пар) идет при любой температуре, даже в лютой мороз. А значит, он не поймет, что превращение такого рода есть физическое свойство жидкости, а сами жидкость и пар (газ) есть различные агрегатное состояние вещества, не поймет и многого другого, что с этим связано и относится к научной картине объективного мира. Подлинная научность обучения представляет собой особый способ мысленного отражения действительности путем образования теоретических абстракций, содержательных обобщений и научных понятий и связана с изменением типа мышления, отходом от только наглядно-образного мышления, присущего дошкольнику, и переходом к формированию теоретического мышления, позволяющего абстрагироваться от конкретных, чувственно воспринимаемых признаков, свойств вещей, видимых (воспринимаемых) только «здесь и сейчас». И такое теоретическое отношение к миру и соответствующее ему теоретическое мышление должно формироваться в учебной деятельности детей уже с первых классов школы. Значит, принцип научности, чтобы он обеспечивал решение данной задачи, следует толковать действительно по-научному. Принцип доступности, по мнению В. В. Давыдова, необходимо преобразовать в *принцип развивающего обучения*, принципу сознательности противопоставить *принцип деятельности* как источник, средство и форму построения, сохранения и применения знаний, а принцип наглядности, предполагающий обучение путем перехода от частного к общему, заменить на *принцип предметности*, который фиксирует возможность и целесообразность открытия учащимися *всеобщего содержания* некоторого научного понятия, из которого в последующем, идя путем восхождения от общего к частному, от абстрактного к конкретному, они могут самостоятельно выводить все его возможные частные проявления.

Эти новые принципы, может быть, не сразу реализуемы в полной мере в практике преподавания, но вполне возможно начать их опробование путем организации экспериментального обучения, в

котором могли бы активно участвовать и сами учителя в порядке добровольной коллективной инициативы (всякая обязательность, административное принуждение тут не годятся, так как благое дело может сразу обюрократиться).

Связь возрастной и педагогической психологии с педагогикой, конечно, не сводится к одним только противоречиям, а имеет вполне продуктивную основу. Как уже было сказано выше, педагогическая наука всегда в определенном смысле учитывала и учитывает психологию обучаемого и воспитуемого, иначе у нее не было бы никогда сколько-либо заметного положительного взаимодействия с практической педагогикой. Правда, ее связь с психологией, как видим, не всегда является изначальной и органичной, и она не исходит из экспериментально установленных и теоретически доказанных психологией истин, а лишь объясняет постфактум известный, оправдавший себя педагогический опыт. И это тоже неплохо. А то, что педагогическая наука не участвует с самого начала в экспериментальном исследовании проблем обучения и теоретическом толковании его результатов, объясняется, по крайней мере, двумя обстоятельствами. Во-первых, исторически сложившейся традицией, по которой педагогика всегда считалась зрелой, самостоятельной наукой, вроде старшей сестры педагогической психологии, и ей не пристало «учиться у младшей». А если новые данные более молодой науки — педагогической (или возрастной) психологии как-то не согласуются с давнишними постулатами педагогики, то они остаются или не замеченными, или не понятыми учеными — адептами педагогики. В лучшем случае они используются ими как беглая оговорка частных исключений или новое объяснение давно признанных бесспорными педагогических принципов и методов, что и было показано выше на примере дидактического принципа доступности (посильности) обучения. Вторая причина отчужденности между родственными науками заключается в профессиональной разобщенности ученых, представляющих педагогику и психологию, которые хотя и состоят в одной научной академии (Российской академии образования), работают над одними и теми же проблемами, стремятся к достижению одних и тех же целей. Эта причина в теперешних условиях приобрела еще и психологическую подоплеку в форме ревности, чувства конкуренции, соперничества, ибо никому, ни психологам, ни педагогам, не хочется уступать пальму первенства в «открытии новых научных истин». Здесь в более выгодном положении оказываются все же психологи, которые стоят ближе к источнику этих истин, так как исследуют объективные закономерности самой психики, а педагоги находятся в большей близости к педагогической практике, где добытые наукой истины должны находить реализацию, и в силу этого объективно

поставлены в зависимость от исследований психологов: они вынуждены или использовать полученные ими теоретические выводы и экспериментальные факты, или игнорировать их, продолжая оставаться на прежних позициях.

Так происходит на протяжении всех десятилетий после печально известного разгромного постановления ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Именно тогда психологическая наука была разрушена до основания, так как психологи шли (кстати, вместе с педагогами) «по ведомству педологии», как общей науки о детском развитии, обучении и воспитании. И к этому времени многое психологами уже было сделано. Достаточно сказать, что именно до этого постановления написаны основные труды классика отечественной и мировой психологии Л. С. Выготского, психолога П. П. Блонского, педагогов и практических психологов, научно обобщивших собственный новаторский опыт воспитания детей С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко, создателя Психологического института Г. И. Челпанова, первых организаторов и теоретиков психотехники в России С. Г. Геллерштейна и И. Н. Шпильрейна, одного из основателей экспериментальной психологии в России Н. И. Лан-ге, специалиста по зоо- и сравнительной психологии Н. Н. Ладыгиной-Котс, основателя теории установки Д. Н. Узнадзе, а также сыгравших большую роль в развитии психологической науки в России выдающихся физиологов, психофизиологов и психологов Н. А. Бернштейна, В. М. Бехтерева, А. А. Ухтомского и др. Кроме этого, также до этого злополучного постановления успела сформироваться научная школа Л. С. Выготского, которая была буквально разогнана в связи с осуждением педологии как «псевдонауки». Только спустя много лет школа смогла постепенно возродиться. Основные ее представители А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперц и некоторые другие получили мировую известность. Но это особая тема, а в данном контексте она приводится как свидетельство тех бесплодно утерянных лет, которые при нормальных условиях могли дать науке гораздо больше, чем удалось сделать в последующие годы, тоже отмеченные новыми гонениями на психологию.

После расправы над педологией должна была быть «восстановлена в правах педагогика». Но как пишут историки психологии А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский, «победив педологию, педагогика одержала пиррову победу. Она не сумела воспользоваться полученными правами... Педагогика, покончив с педологией, выплеснула вместе с «педологической» водой и ребенка»¹.

Дело в том, что до этого вся

¹ Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. — Ростов-н/Д., 1996. -Т1.- С. 254-255.

работа по изучению психологии детей проводилась педологией, а поскольку ее признали «лженаукой», то появилась новая болезнь — «педологобоязнь». Именно поэтому педагогика не изучала ребенка, а обходилась общими рассуждениями об обучении и воспитании, за что критики, в том числе из среды самих же педагогов, окрестили ее «бездетной педагогикой». Изучение реального ребенка подменялось декларированием того, каким он должен быть. «В результате складывалось (и сейчас препятствующее решению многих практических педагогических задач) положение, при котором представление о том, каким должен быть ребенок, превращается в утверждение, что таков он и есть»¹. Приведем один характерный пример из сегодняшнего дня. Кандидат педагогических наук, зам. декана факультета психологии по научной работе, рецензируя отчет об итогах социологического исследования по теме «Профессиональная ориентация старшеклассников», делает замечание: «Слишком велик процент отрицательных выборов: число не любящих профессию учителя в два раза превышает число желающих стать учителем... Такой итог не может нас удовлетворить, надо исследование повторить». Надо ли сомневаться, что следующее изыскание подогнало результат под желание начальства. Вот так до сих пор смотрят на ребенка: не какой он есть на самом деле, а каким должен быть в идеале. В частности, по мнению упомянутого представителя педагогической науки, детей, любящих учительскую профессию, должно быть гораздо больше тех, кто любит другие профессии. А психология, как и во времена педологии, продолжает изучать ребенка таким, какой он есть.

«Некоторые историки педагогики еще в 80-е годы продолжали писать о педологии как лженауке² и предъявляли ей все те же лишние обоснованные обвинения якобы в неизменном во все времена следовании «реакционным буржуазным идеям»... Они оставляли без внимания оценку выдвинутого педологами принципа целостного изучения развивающегося ребенка, осуществление которого... ориентировало психологов и педагогов на синтезирование их научных данных и объединение усилий... Они неизменно умалчивали об ущербе, который был нанесен в ходе разгрома педологии развитию не только детской и педагогической психологии, но и самой педагогики, надолго оставшейся оторванной от понимания реальных закономерностей развивающегося организма и личности ребенка. Ни одна из этих проблем не нашла отражения в учебниках педагогики»³. Зато в упомяну -

¹ Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. — Ростов-н/Д., 1996. -Т1.- С. 256.

² Об истинных достоинствах и недостатках педологии как науки см.: там же. — С. 246—252.

³ Там же. -С. 255.

том выше учебнике по педагогике (издание 1983 года) сказано буквально следующее: «В 1936 г. Центральный Комитет партии принял постановление, потребовавшее покончить с распространением в нашей стране лженауки педологии, искаженно трактующей влияние среды и наследственности, и способствовал укреплению позиций советской педагогики как науки о коммунистическом воспитании подрастающих поколений»¹. Вот, оказывается, как: постановление укрепило педагогику. Получается, что с тех пор психология и педагогика оказались поставлены по разные стороны единого объекта изучения — ребенка и смотрят на него по-разному. Печально, но факт.

По названным причинам (главным образом по ним, хотя есть и другие) педагогика и психология (педагогическая и возрастная) развиваются вне зависимости друг от друга, приходя иногда в случайное, эпизодическое соприкосновение по чисто формальным поводам — только из желания избежать критики. Но не наоборот.

Из-за опасений, что могут обвинить в попытках реставрации «педологических извращений», долгое время сдерживалось развитие детской и педагогической психологии, и лишь через 35 лет после разгрома психологии стало восстанавливаться их доброе имя и, наконец-то, в педвузах появились учебные курсы, программы и учебники по этим дисциплинам. Стоит ли удивляться после этого, что взгляды педагогов и психологов на обучение и воспитание детей порою расходятся, и весьма существенно.

А как должно было быть, если бы не было в истории психологии таких печальных страниц? Согласованные творческие усилия психологов и педагогов напоминали бы связь, например, физики с техникой или биологии с медициной, когда прикладные науки (техническая, медицинская) основывают свои исследования и разработки на данных теоретических наук (физики и биологии). Для этого даже не было бы нужды специально совещаться и согласовывать какие бы то ни было планы, а все шло бы своим чередом: психологи исследовали бы, как и сейчас, объективные процессы развития психики и личности ребенка, педагоги-теоретики разрабатывали бы с учетом выявленных ими закономерностей принципы и методы обучения и воспитания детей, а педагоги-методисты писали бы соответствующие результатам этих изысканий конкретные методики преподавания. Тогда методические пособия для учителей и учебники для учащихся не противоречили бы психологическим закономерностям развития ребенка, как это часто имеет место сейчас.

¹ **Педагогика:** Учеб. пособие для студентов пед. ии-тон / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М., 1983.- С. 19.

С учетом всего сказанного о связи возрастной и педагогической психологии с педагогикой мы и будем ниже рассматривать конкретные вопросы этих отраслей психологического знания в преломлении к потребностям педагогической практики учителя.

§ 2. Возрастная (детская) психология. Учет особенностей психологии детей в деятельности учителя

Возрастная психология в настоящее время развивается в основном как психология детских возрастов, хотя теоретически признается необходимость изучения в ее рамках закономерностей психического развития человека от рождения до старости. О психологических особенностях человека зрелых возрастов пока не накоплено необходимых и достаточных экспериментальных данных. Поэтому понятия «детская психология» и «возрастная психология» часто рассматриваются в психологической литературе как идентичные¹.

Учителей прежде всего интересуют, естественно, психологические особенности детей школьных возрастов — младшего школьника, младшего подростка и старшеклассника (старшего подростка или раннего юноши). Если по вопросам психологии детей младшего школьного возраста и младших подростков накоплено достаточно много экспериментального и другого эмпирического исследовательского материала, о чем уже достаточно подробно говорилось выше (см. гл. 1), то этого нельзя сказать о старших подростках, хотя есть ряд интересных работ теоретического плана, основанных на анализе педагогической и социальной практики². Многое в психологии старшего подростка ждет еще своих исследователей. Особенно это относится к проблеме психологической (мотивационной и функциональной) готовности старшеклассника к предстоящей и взрослой, самостоятельной трудовой жизни после выпуска из школы в условиях, когда социально-экономические результаты разворачивающихся рыночных отношений отличаются неустойчивостью. К большому сожалению, многие старшеклассники плохо представляют себе, чем они будут заниматься в жизни. В беседах на эту тему мальчики недоуменно пожимают плечами или признаются, что мечтают устроиться на престижную (читай — высокооплачиваемую) работу, а девочки в порыве откровенности говорят, что хотели бы «найти человека» и выгодно выйти замуж (не стать человеком, а найти человека!). Очень важно для учащихся, особенно старшеклассников, чтобы школьная учеба лучше ориентировала своих питомцев в их послешкольном будущем.

¹ См.: Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. — М., 1996.

² См.: Кон И. С. Психология старшеклассника. — М., 1982; *он же*. Дружба. — М., 1982.

Стало быть, учителю нужно иметь в виду и эту, еще не исследованную психологами проблему и самому выступать в ряде случаев первооткрывателем в данной новой области связи школы с практикой. Ведь не секрет, что сегодняшний выпускник школы хочет быть востребованным на рынке труда, желает для этого иметь высшее образование, но далеко не всегда уверен, что его сегодняшние успехи на учебном поприще гарантируют ему возможность поступления в вуз при строгом конкурсном отборе абитуриентов. Значит, есть реальная психологическая возможность мотивационно связать учебу в школе с будущей практикой. Но как? — это предстоит искать всем вместе, и психологам, и учителям, и, конечно, педагогической науке.

А что касается детей остальных школьных возрастов, то в деятельности учителя необходимо учитывать выявленные в психологических исследованиях и изложенные в главе 1 -й особенности их психологии, ибо их отношение к учебной деятельности и другим школьным делам, а также к личности самого учителя и вообще к взрослым в разные возрастные периоды школьного детства существенно различаются.

Если учитель будет помнить, что у младшего школьника ведущей деятельностью является учебная и именно она решающим образом влияет на его психическое развитие, то и задача создания соответствующей учебной мотивации — интереса к учению значительно облегчается: ребенок сам жаждет учиться, ему интересны любые занятия по любому предмету, ему нравится учитель, который «все знает». Но у этого маленького человека еще *нет умения учиться*. Наличие психологической готовности учиться наталкивается на низкие познавательные возможности ребенка: его жизненный опыт ограничен лишь ближайшим окружением, ему часто не с чем сравнивать получаемые знания, мал запас слов, речевые навыки еще несовершенны, логическое мышление не развито, возможности волевого регулирования внимания ограничены, лучше функционирует произвольное внимание (новое, яркое, интересное, хотя и не совсем нужное в данный момент), тогда как произвольное внимание к учебной информации требует создания «короткой», т. е. близкой, сиюминутной мотивации. Эти обстоятельства ставят перед учителем начальных классов особую педагогическую задачу — *научить ребенка учиться*, т. е. научить его самостоятельно ориентироваться в научных понятиях, научить мыслить и строить теоретические рассуждения, т. е. отвлекаться от бросающихся в глаза несущественных внешних признаков, анализировать скрытые от непосредственного восприятия существенные признаки предметов, явлений. Это *трудно*, но *можно* и, главное, *нужно*, так как школьное обучение — это обучение

теоретическое, принципиально отличающееся от учения детей-дошкольников, когда они на своем непосредственном опыте познавали окружающий мир. Даже специальное обучение при подготовке ребенка к школе чаще всего ограничивается лишь ознакомлением ребенка с алфавитом, счетом, названиями и назначением некоторых наглядно представленных предметов. Эти сведения, конечно, дополняются в сознании дошкольника информацией, получаемой им в случайном и стихийном порядке по телевидению, видео- и кинофильмам, и формируют у него эмпирическое мышление, которое не дает (не может дать) понимания сущности явлений, скрытых от его наблюдения внутренних причинно-следственных связей и взаимных отношений между предметами и явлениями.

Вот примеры характерных для дошкольника рассуждений.

МАРИНА К. (7 лет). «Откуда солнце на небе?» — «Его, наверное, сделали». «Кто?» — «Я думаю, что его сделали космонавты или летчики». «А луна откуда?» — «Ее тоже сделали, только космонавты». «Почему только космонавты?» — «Потому что они могут долететь до луны. Луна выше солнца». «А звезды откуда?» — «Их тоже сделали космонавты из железа блестящего. Потом они его почистили»...

ГОША С. (6 лет 5 месяцев). «Откуда звезды на небе?» — «Из золотых бумаг. Их туда космонавты бросили»...

АНДРЕЙ О. (6 лет 9 месяцев). «Откуда приходят сны?» — «Это уже трудный вопрос. В голове появляется какое-то существо, и там тебе показывают сны, как бы мультфильмы, и они всю ночь снятся».

МИША М. (4 года 3 месяца). «Откуда приходит ветер?» — «Это трудно очень рассказать. Я в новом фильме видел, что мальчик из трубы выдувал».

КАТЯ Е. (4 года 4 месяца). «Почему ветер дует?» — «Потому что в небе сидит человек, и я смотрела фильм, как сидит человек и дует; и снежинки дует»¹.

О чем свидетельствуют эти детские представления и их объяснение? О том, что дети пытаются обобщить наблюдаемое в природе (солнце, луна, звезды) или увиденное в кино или по телевидению (мультфильм с мальчиком, «дующим ветер», а также представления о космонавтах, летчиках) и сделать теоретические выводы, т. е. выводы, отвлеченные от конкретных предметных, наглядных представлений. В этих попытках видно парадоксальное сочетание низкого уровня интеллектуальных возможностей (отсутствия научных знаний) и высокого уровня познавательных потребностей ребенка. В этом парадоксальном сочетании Д. Б. Эльконин видел первый схематический абрис цельного детского мировоззрения, так как заметно стремление ребенка даже при явном недостатке знаний все-таки составить какую-то целостную картину, связывающую видимое с не-

¹ См.: *Обухова Л. Ф.* Детская (возрастная) психология. — М, 1996. — С. 263.

видимым, явное с тайным или скрытым, следствие с причиной. А само противоречие между низким уровнем интеллектуального развития и высоким уровнем познавательных потребностей представляет собой не что иное, как психологическую (мотивационную) готовность ребенка к обучению в школе. Ребенок-дошкольник видит, наблюдает, замечает происходящее вокруг, но ему трудно кое-что из этого понять и объяснить («Это очень трудно рассказать»; «Это уже трудный вопрос», — рассуждают они), и он, идя в школу, мечтает все понять, всему хочет научиться. Вот этим мотивом младший школьник и руководствуется в своей учебной деятельности. И чрезвычайно облегчается работа учителя, если он сознательно опирается на такую любознательность как на мотив учебной деятельности.

Однако что значит опираться на этот мотив, с которым пришли в школу вчерашние дошкольники? Это, во-первых, значит, что надо всячески поддерживать в них эту любознательность: не заставлять заучивать скучные готовые ответы, а наоборот, ставить новые вопросы, вызывающие у детей любопытство и желание найти ответ путем размышлений вслух, чтобы учитель в диалоге с ними мог им помочь прийти к нужному (правильному) ответу. Во-вторых, учитель ставит себя как бы вровень с учениками начальных классов и одинаково заинтересованно обсуждает с ними вопросы о том, как отличить прилагательное от числительного, или что общего между кроликом и китом, или почему мы уверены, что средняя высота правого берега р. Волги выше ее левого берега, аур. Лены — наоборот и т. д. И тогда у бывших дошкольников, вышеупомянутых Марины К., Гоши С, Андрея О., Миши М. и Кати Е., обязательно будет неподдельный интерес к познанию того, почему солнце кажется висящим на небе, почему луна не дальше, а ближе солнца, хотя кое-кому из них представлялось наоборот, что такое звезды на небе и вообще что такое небо и есть ли оно вообще и т. д. Самое главное для поддержания и дальнейшего развития любознательности как элементарного выражения познавательного интереса, являющегося главной движущей силой учебной деятельности школьника, — это постановка его перед необходимостью искать ответы на бесчисленные «почему?» для объяснения всего наблюдаемого или теоретически выявленного. Если этого не будет, а будут только готовые ответы из умных книг, которые придется заучивать, порой не понимая, любознательность постепенно угаснет и активная мотивация учебной деятельности в форме познавательного интереса перестанет быть движущей силой. Тогда детям становится все равно: что от них потребуют, то и будут делать, часто без охоты. Очень психологически точно отразил причину исчезновения детской любознательности С. Маршак в следующей эпиграмме:

Он взрослых изводил вопросом: «Почему?»

Его прозвали «маленький философ».

Но только он подрос, как начали ему

преподносить ответы без вопросов.

И с этих пор он больше никому

не досаждал вопросом «Почему?» Было бы очень желательно, чтобы умение с детской непосредственностью задавать вопрос «почему?» сохранялось и в школе. Как мы выше убедились (в главе 2), учащимся младших классов вполне доступны и, более того, весьма привлекательны творческие дискуссии по вопросам сугубо теоретическим (как, например, грамматические категории русского языка), когда они коллективно ищут ответы на разнообразные «почему?». Здесь уместно несколько подробнее рассмотреть психологическую сторону такой методики, по которой учитель вроде бы и не учит в привычном смысле слова (не занимается многократными объяснениями и повторениями сказанного, чтобы оно «накрепко» или даже «намертво» запомнилось ученикам), а лишь задавая вопросы, добивается (и достаточно быстро), того, что ученики сами в конце концов приходят к правильному пониманию новой теоретической темы. После этого учителю остается только согласиться с ними, подтвердить правильность полученного ответа и четче сформулировать этот ответ как новый для учащихся теоретический вывод («Вы правы. Это действительно новая для нас часть речи. Называется она имя числительное. Вы, конечно, догадались, почему она так называется?... Вы правильно сказали. Слова этой части речи действительно называют или просто число, или количество предметов»).

Такой урок, напомним, проходит в третьем классе, и интересно узнать, какая психологическая причина лежит в основе такого увлеченного, подлинно творческого отношения учеников к изучению обычно скучноватой для многих грамматической теории.

Если по порядку, то главное состоит в осознании учениками своих интеллектуальных возможностей: «Во всем мы можем разобраться сами, используя имеющиеся у нас знания, в чем уже неоднократно убеждались, пусть только учитель ставит перед нами вопросы» — примерно так можно сформулировать их позицию. И если всегда в таком стиле проходят уроки, то дети привыкают, иначе не могут, не научены по-другому: мышление — это образ их действий.

Откуда, где и благодаря чему возникли эти интеллектуальные возможности, которые у обычных третьеклассников (и даже у более старших школьников) не наблюдаются? Если сказать коротко, то «секрет» — в правильной методике обучения, которая ведет мышление ученика от общего к частному, от абстрактного к конкретному:

ученик, зная общую закономерность, может идти от нее и прийти к узнаванию, пониманию относящегося к ней частного теоретического положения, или, иначе говоря, зная абстрактную теорию, может от нее восходить к любому ее проявлению в конкретном явлении, предмете, действии, событии и т. д. Так, ученики, зная, что имя существительное обладает таким признаком, как значение рода, не относят слово *три* к этой части речи, а зная, что прилагательное имеет значение числа (множественное или единственное), не относят слово и к этой части речи. Таким образом, они используют свои более «старые» знания о таких более общих теоретических положениях грамматики, как значение рода, значение числа и т. п., относящихся не к одной, а к нескольким различным частям речи, а потому применимых к анализу любой из них конкретно. Хорошо бы детально разобрать такую методику, но уместнее и сподручнее делать это в педагогической книге. Но и здесь, в главе по педагогической психологии, можно рассмотреть ее психологическую основу. «Секрет» состоит в том, что учитель, участвуя в диалоге с учениками, заставляет их мыслить с помощью вопросов, разжигающих любопытство. Отвечая на них смело, ученики ничем не рискуют, а только выигрывают: за удачный ответ следует учительская похвала («Молодцы!», «Правильно», «Вы меня убедили» и т. п.), а за робкий и неуверенный — учительское поощрение за инициативу. И в итоге, при умело поставленных вопросах учителя, нацеливающих ход мыслительного поиска в нужное направление и одобряющих смелость суждений, ученики шаг за шагом идут к цели и достигают ее — усваивают новое теоретическое знание, добытое при помощи их собственного мышления. И, естественно, происходит это не без участия учителя: без его «вопросов-ловушек», как их называют сами ученики, им было бы скучно и едва ли возникла сколько-либо высокая активность на уроке.

Замечено, что при переходе в 5 класс ученики из начальных классов развивающего обучения иногда (правда, не всегда) снижают и проявляется потеря интереса к любимым прежде предметам. Причина такого изменения кроется в методике некоторых учителей-предметников, не владеющих активными методами, не стимулирующих мыслительную активность учеников, исповедующих авторитарные методы, требующие заучивать книжные положения, не допускающие разномыслия (собственные идеи ученика считаются «отсебятиной» и пресекаются как неправильные и чреватые «двойками»). Само собой разумеется, такие методы отбивают зародившийся в начальных классах интерес к учебе, в том числе к ранее любимому предмету. К счастью, имеются учителя-предметники, которые в пятом и последующих классах средней школы умело опираются на созданный в первом — третьем классах развивающего обучения добротный

задел в виде познавательного интереса учеников, их умения теоретически мыслить, а также на привычные для них смелость суждений, инициативность и творческий подход к любому делу. Все сказанное свидетельствует о реальных интеллектуальных и познавательных возможностях детей младшего школьного возраста, позволяющих обучать их на высоком теоретическом уровне и при этом в интересных для детей формах.

Говоря о психологических особенностях детей различных возрастов, нельзя не остановиться на учете психологии подростка, переживающего возрастной кризис психического развития.

Очень характерно, что к периоду младшего подростничества большинство школьников охладевает к учебе, что сигнализирует о начале «подросткового кризиса». И тем резче и заметнее происходит этот поворот «спиной к учебе», чем скучнее протекают уроки, чем меньше ученики вовлекаются в творческие дискуссии и диалоги с учителем и между собой в процессе самостоятельной мыслительной работы по добыванию научных знаний, когда редко учителя побуждают учеников к анализу различных фактов, предметов и явлений для выявления новых знаний о связях и отношениях между ними. А там, где занятия проводятся современными активными методами, осуществляется совместный поиск ответов на вопросы учителя, требующие размышлений, находчивости, инициативы, «подростковый кризис» **не проявляется как открытое безразличие к учебе** и вообще проходит менее заметно. Почему? Ведь, казалось бы, возрастной кризис подростка относится к разряду закономерных и мы полностью согласны со словами Л. С. Выготского: «Если бы кризисы не были открыты эмпирически, их нужно было бы выдумать теоретически». Дело в том, что учителю удается учесть изменившиеся интересы ребенка и использовать их в организации его учебной деятельности. Ведь в период возрастного, в частности, подросткового кризиса происходит смена ориентации и интересов развивающегося ребенка: прежние мотивы и потребности оказываются удовлетворенными. Подростку кажется, что он понял, «чему тут учат», у него появляются новые интересы: доминирует интерес к собственной личности, становится более значимым интерес к дальним, взрослым делам, чем к делам ближним, текущим, сегодняшним, будничным, появляется интерес к самостоятельным, независимым от взрослых поступкам и действиям. Все это иногда проявляется как сопротивление наставникам (родителям и учителям), упрямство, борьба против воспитательского авторитета, протест и другие негативные формы поведения, а также возникает навязчивый интерес к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму, т. е. интересы романтического характера. Мальчики пытаются укрепить свою силу, вы-

носливость, приобрести ловкость, определенные умения и ручные навыки (выпиливать, строгать, паять и т. д.). Девочки тоже ищут свою нишу, интересуются модой, украшениями, прическами, парфюмерией, некоторые учатся вышивать, шить для себя что-то, вязать и т. д. Спортивные секции, кружки иностранного языка, художественного творчества, автомобилизма, компьютерные курсы и т. д. — все это привлекает подростков сильнее, чем повседневная учеба. К сожалению, некоторые подростки, не питая интереса к школьным урокам, тратят уйму времени на поиски новой, но более легкой информации. Многие из них проводят свободное время в видеосалонах или в домашних условиях «гоняют» видеофильмы, особенно кинобоевики, эротические и приключенческие фильмы, «ужастики». Контакты и новые знакомства в поисках легкой информации тоже отличаются несерьезностью, новых знакомых знают, как и поглощаемую ими информацию, лишь на поверхностном уровне. Все подобные увлечения, и хорошие, и не очень, становятся для подростков способом ухода от неприятностей и серости обычной школьной жизни и могут лечь в основу отклоняющегося поведения.

Но одновременно с этим для подросткового возраста характерно развитие логического, теоретического мышления, овладение процессом образования научных понятий, что ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, открывающей возможности нового типа поведения с высокой нравственной мотивацией. «Понимание действительности, понимание других и понимание себя — вот что приносит с собой мышление в понятиях», — писал Л. С. Выготский. По мнению Д. Б. Эльконина, происходит «поворот» учебной деятельности от направленности на мир к направленности на себя. И решение вопроса «Что такое Я?» может быть найдено только в столкновении подростка с реальной действительностью: он хочет проверить себя в деле («хватит зубрить книжные мудрости») и стремится это желание реализовать самостоятельно, вопреки воле родителей и учителей, которые его «не понимают». И главное психологическое условие «удерживания в руках» подростка — это сделать школьную жизнь, прежде всего учебную деятельность интересной, привлекательной, полезной для подростка и, если угодно, приятной и радостной.

И в этот момент, когда происходят метания подростка, деятельность учителя будет успешной, если ему удастся понять и учесть **новые интересы** подростка и воспользоваться ими, чтобы повести его за собой, строя учебный процесс в «подростковых» классах в интересной для них форме и с интересным для них поворотом содержания учебного материала. Например, вместо сухого перечисления событий по истории можно раскрыть объективные закономерности исторического процесса и на этом фоне рассказать больше и

подробнее об интересных делах отдельных личностей или отдельных наиболее знаменательных событиях и их исторических последствиях; вместо скучного пересказа учебника географии показать практическое приложение географических знаний в жизнедеятельности людей, в практических делах специалистов разных профессий; или в связи с обучением решению примеров по тригонометрии или геометрической прогрессии вдруг обратиться с вопросом к классу: «А зачем мы все это изучаем, где нам могут пригодиться эти знания, если большинство из вас не собирается стать профессиональными математиками?» И так далее. Поскольку мечты подростка, его доминирующие мотивы и потребности продиктованы «чувством взрослости», постольку ему будут интересны любые повороты изучаемой темы в сторону «взрослой практики», будет приветствоваться любое стремление учителя дать на материале изучаемой науки теоретическое объяснение жизненным явлениям, с которыми приходится сталкиваться людям в процессе деятельности. Одна ученица 10 класса на вопрос анкеты: «Какой предмет для вас самый интересный и почему?» ответила так: «Самым интересным предметом для меня стала сейчас история. Почему? Потому что наш новый учитель не заставляет зубрить хронологию событий, а рассказывает о жизни».

Даже без попыток находить утилитарную связь теории с практикой, без обязательной прямой проекции научной теории на обыденную жизнь можно повернуть учебный процесс в сторону вожденной для подростка будущей взрослой жизни. Это может быть обучение теоретическому мышлению, которое напрасно считается некоторыми педагогами далеким от жизни. Оно при умелом управлении со стороны учителя чрезвычайно импонирует подростку (и не только подростку), ибо кому не хочется быть умным, оригинально мыслящим, самостоятельно ориентирующимся в сложных научных и практических вопросах. И когда подросток почувствует, что он в собственных глазах становится «умнее», сообразительнее, чем раньше, более находчивым и догадливым, а затем и более уверенным и убежденным, готовым отстаивать свое мнение где угодно и перед кем угодно, тогда он не только пытается казаться зрелым, но и чувствует, что реально становится таковым по уровню своего мышления, способу ориентировки в действительности, по степени уверенности и силе убежденности.

Обучение теоретическому мышлению — специальная педагогическая задача, решаемая в настоящее время систематически пока только в рамках методики развивающего обучения, но тем не менее доступная всем учителям, если кто всерьез захочет овладеть системой методов ее решения. Теоретические основы развивающего обучения мы достаточно подробно обсуждали выше, в главе 2-й, а здесь коротко рассмотрим вопрос о том, **как научить учиться** младшего

156

школьника, ибо решение этой задачи является обязательным условием успешности дальнейшего самостоятельного продвижения ученика в учебной деятельности в старших классах школы и вообще в жизни.

Как было отмечено выше, научить учиться — это значит формировать учебную деятельность школьника как его собственную мыслительную деятельность по анализу и оценке предметов, явлений и событий реальной действительности, чтобы он мог (сумел, научился) с помощью теоретических знаний более общего характера (ранее приобретенных) выявлять новые для себя, но более конкретные знания. Это означает, что получение школьником некоторого общего теоретического знания должно предшествовать приобретению частных знаний, относящихся к этому общему. Последние усваиваются в результате **мыслительных** действий ученика по анализу явлений и предметов действительности методом восхождения от общего (абстрактного) к частному (конкретному) и извлечению из абстрактного новых конкретных знаний.

Как решается эта непростая для учителя задача, мы наблюдали выше на примере урока по русскому языку. Теперь убедимся, что данная методика так же успешно используется и при изучении других предметов, в частности географии. Приведем здесь в сокращенном и несколько измененном виде протокольную запись урока (распишем в форме диалога учителя с учениками вместо гладкого текста, приведенного в книге). Запись сделана психологом А. К. Дусавицким при посещении урока географии в одной из харьковских школ (экспериментальный 3-й класс, где обучение шло по системе Элько-нина — Давыдова)¹.

В начале урока учитель коротко рассказывает об опасном дрейфе куска льдины размером не более 30—40 метров в диаметре, на котором оказалась научная экспедиция полярников «Северный полюс-1» во главе с И. Д. Папаниным после раскола большой льдины под их лагерем. Льдина стремительно приближается к теплому Атлантическому океану, где непременно растает, а ученым грозит гибель. Они сообщили о бедствии в Москву. Немедленно была направлена помощь. Их нашли, сняли со льдины и благополучно возвратили на Большую землю. Увлекательный рассказ — лишь завязка, а дальше пойдет не менее увлекательная работа самих учеников, так как после этого учитель формулирует задачу. Итак, урок географии в 3-м классе.

Учитель. Как нашли небольшую льдину в большом океане? Какие сведения сообщили в Москву папанинцы, чтобы их смогли обнаружить?

¹ См.: *Дусавицкий А. К.* Дважды два = X? - М., 1985. - С. 124-135.

Сложность задачи воспринимается детьми не сразу, поэтому они смело высказываются, выдают «на-гора» десятки решений.

Ученик. Они подавали какие-нибудь сигналы... Их искали самолеты, сверху лучше и дальше видно... Они пускали световые ракеты... **(Здесь и далее имеются в виду разные ученики, высказывающиеся по ходу обсуждения учебной задачи. — Б. Б.)**

Учитель (*отмечает все предположения одно за другим*). С самолета долго искать, океан большой.

Ученик. Они сообщили: вот столько градусов северной широты...

Учитель. Что такое широта?

Ученик. Я еще не знаю...

Они еще не знают способа, с помощью которого можно решить задачу. Их географические сведения поверхностны, в памяти всплывают услышанные по телевизору слова «широта», «долгота». Это тот случай, когда опыт житейских знаний мешает, путает мысль.

Ученик. Они сообщили координаты и направление льдины.

Учитель. Что такое координаты?

Ученик. Это точка, в которой они находились.

Учитель. Как ее найти?

Ученик. На глобусе есть градусы.

Учитель (*иронизирует*). Значит, папанинцев искали на глобусе, а не в океане?

Предложения иссякают, явно не находится верное решение. Дети рискуют попасть впросак, в смешное положение. Надо подумать.

Учитель. Думайте, никто вас не торопит.

Ученик. Мы можем мысленно разграфить Землю на квадраты, чтобы легче было искать. Там, где линии пересекутся, будут точки — координаты. Но Земля большая... Можно все сделать на модели. Поэтому, наверно, люди и придумали глобус.

Все-таки дети нашли верный ход: модель — это уже мысленная абстракция, с ней можно работать: обследовать, примерять, думать, решать. И дети об этом знают, так как на других занятиях по другим предметам они уже пользовались разными моделями, например, схемами, планами, эскизами, чертежами, графиками, физическими макетами и т. д., которые заменяли (замещали) реальные предметы, недоступные для обследования в природе. С моделями можно именно реально работать, а не гадать — авось, повезет.

Учитель. Пожалуйста, вот глобус. Работайте. (Кстати говоря, характерный глагол: «работайте», а не «учите» или «запоминайте». — Б. Б.)

На глобусе пока ничего нет, ни широт, ни долгот — только материки и океаны. Дети должны в сжатом виде повторить деятельность отважных первопроходцев — создателей первых карт, атласов, глобу-

сов и т. д. Сейчас они собираются создавать новую для себя науку, которая известна как картография (но дети об этом не знают, а поэтому все их действия субъективно суть открытия, т. е. совершаются как бы впервые в мире). И все их слова в этот момент свидетельствуют о творческом поиске, поскольку в их головах нет готового ответа.

Ученик. Нужен прежде всего порядок.

Учитель. Что ты имеешь в виду?

Ученик. Глобус надо разделить на одинаковые расстояния, сначала нарисовать большой круг — экватор. От него к полюсам прочертить еще круги.

Учитель. Их можно прочертить как угодно?

Ученик. Нет! Каждую следующую линию чертить так, чтобы она всеми концами была параллельна экватору.

«Всеми концами параллельна»... С точки зрения строгой логики сказано, конечно, неверно. Но зато найден хороший, яркий образ, отвечающий сути дела. И пошла настоящая работа.

Очень характерно, что дети, сами того не подозревая, решали тут совсем уже не ту конкретную задачу, которую поставил учитель: как найти льдину с папанинцами? Они сами переформулировали ее в новую, познавательную, в подлинно учебную задачу (а что такое «учебная задача» как психологическое понятие, см. ниже, в § 3): найти способ конструирования карты, пригодной для решения не только этой (найти льдину), но и многих других географических задач, что гораздо важнее частной задачи, так как результатом оказывается не просто получение ответа частного характера, а развитие мышления «вширь и вглубь».

Сам факт переформулирования задачи очень существенен с точки зрения психологии: он показывает, что вызван интерес к теме урока — изучению картографии и что история о папанинцах — это путь к нему, удачно выбранный учителем. А с точки зрения традиционной методики этот факт могли бы расценить как отход от темы, отвлечение внимания от нее, а то и как подмену серьезной учебной цели забавой, что, конечно, будет неверно и несправедливо. К сожалению, со стороны школьных руководителей, приверженцев административного стиля, такая оценка не столь уж большая редкость.

Проследим за дальнейшим ходом урока, когда ученики нащупали тему урока, стали совершать учебные действия в ее рамках.

Ученик. Нужно еще задать расстояние между линиями. Например, разделить глобус на 360 линий — градусов, 180 линий до одного полюса и столько же до другого.

Учитель. А между линиями нельзя провести еще линии?

Ученик. Можно. Сколько угодно. Пока не будут смыкаться все линии.

Ученица. Но я еще не все поняла. Если мы проведем линии, параллельные экватору до полюса, то мы сразу сможем найти точку на Земле?

Ученик. Нет. Потому что мы не знаем, с какой стороны эта точка расположена.

Учитель. Что же нужно, чтобы знать?

Ученик. Надо провести еще линии — от полюса до полюса. У нас тогда будут квадраты.

У ч е н и к. Я еще хочу добавить. Те линии, что параллельны экватору, нигде не сходятся, а те, что через полюс, — все встречаются.

Ученик. И я тоже заметил: чем ближе к полюсу, квадраты становятся меньше. А последний круг, параллельный экватору, встречается сам с собой. Это полюс!

Учитель. Молодцы! Вы многое заметили. Теперь я знаю, вы уже можете найти льдину.

Ученики (*хором*). Нет! Еще нельзя!

Учитель. Чего не хватает?

Ученик. Названий. Без названий ничего не получится. Чтобы другим передать знания, нужны названия — слова. Иначе зачем язык?

В самом деле, если надо общаться через материки и океаны, то как можно обойтись без слов, без языка?

У ч е н и к. Я бы назвал те линии, что идут параллельно экватору, горизонтальными. Потому что они все горизонтальные, хотя и идут по кругу.

Учитель. А другие окружности как назвать?

Ученики. Вертикали... Полюсопересекатели... Меридианы... Есть такая песенка: мелькают города и страны, параллели и меридианы...

Учитель. Все! Вы меня убедили. Теперь льдину быстро найдут...

Ученики (*дружно, хором*). Нет! Чтобы быстро найти, надо хотя бы примерно знать, где искать: ближе к экватору или, наоборот, подальше от него. Надо всем линиям дать номера, от одного полюса начать и другим закончить.

Учитель. А с какого начать?

Ученик. По-моему, все равно с какого...

У ч е н и к. А по-моему, лучше начать с экватора, чтобы он был нулевой линией. Тогда в два раза меньше будет названий, а значит, меньше ошибок.

Учитель. Хорошо. Но чье предложение лучше — Пети или Коли? (**Тут прозвенел звонок на перемену**). Ну что же, к согласию мы так и не пришли. Вот и подумайте, откуда считать, как считать и как по счету назвать эти линии...

«В действительности дети говорили немножко не так, как они говорят здесь, — пишет автор. — Но суть урока от этого не меняется, а

она в том, что дети на этом уроке **интеллектуально** работали»¹. К этому надо добавить, что запись урока не стенографическая, она автором отредактирована, но в той мере, в какой это нужно для лучшей передачи психологической особенности урока, который организован учителем как собственная мыслительная деятельность учащихся, имеющая ярко выраженный творческий, поисковый характер. При редактировании опущены для краткости некоторые реплики учеников, не повлиявшие на поступательный ход размышлений, иначе запись изобиливала бы необязательными второстепенными деталями, создающими «шумы» и заслоняющими основную нить — логику мыслительного процесса по поиску решения.

Дискуссия шла в течение целого урока, а если бы учитель сам рассказал о принципах построения географической карты, он бы успел, наверно, сообщить гораздо больше информации, чем удалось добыть ученикам в ходе размышлений, но это были бы готовые знания, «даром доставшиеся» ученикам, без мыслительных усилий с их стороны, т. е. минуя их собственную деятельность по отработке этих знаний в мыслительных действиях созидательного характера. В отличие от обычных уроков, описанное занятие не просто дает знания на запоминание (пусть на понимание и запоминание — все равно), а **учит мыслить, учит учиться**, самостоятельно двигаться по неизведанному пути.

Помимо этого, нельзя не отметить, что несмотря на гораздо большую по сравнению с традиционным уроком удельную затрату времени на единицу информации (говоря условно), такой урок, проведенный по методике развивающего обучения, **выигрывает в качестве** усвоения, выражающемся не просто в прибавлении знаний, а в умственном развитии, в формировании умения творчески мыслить. Именно такой эффект был зафиксирован в специальном обследовании итогов многолетнего экспериментального обучения по системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова, которое мы анализировали выше (гл. 2, § 4)².

И надо отметить еще один связанный с этим момент. Весь урок ребята интеллектуально работали очень напряженно, но досадно, что не успели все додумать до конца: звонок «помешал». Но последние слова учителя: «Ну что же, к согласию мы так и не пришли. Вот подумайте, откуда считать, как считать и как по счету назвать эти линии...» — эти слова непременно настроят детей на продолжение поиска в свободное время (вроде добровольного домашнего задания). Наверняка поговорят, поспорят Петя и Коля, высказавшие под конец

¹ Дусаоицкий А. К. Дважды два = X? — М., 1985. — С. 127.

² См.: Вопросы психологии. — 1997. — № 3. — С. 49.

урока разные точки зрения по поставленному вопросу («откуда считать?»), кому-то захочется заглянуть в учебник, энциклопедию и уточнить смысл некоторых услышанных по телевизору слов типа «меридиан», «параллель», «долгота», «широта» и т. д. И можно быть уверенным, что на следующий урок географии придут во всеоружии знаний. Они уже заинтересовались темой. Это очень важный психологический эффект подобного урока. Дети не только мыслят, учатся мыслить, но вдобавок ко всему **им очень интересно** так работать на уроке.

С тем, что «школа должна учить мыслить», все согласны (по крайней мере с момента появления в 1964 г. в журнале «Народное образование» нашумевшей и до сих пор цитируемой одноименной статьи философа Э.В. Ильенкова). Но *где, когда, на чем и как учить мыслить?* — на эти практические вопросы многие учителя не могут дать четкого ответа и по сию пору. Почему? Может быть, потому, что об этом мало написано в психолого-педагогической литературе? Да, отчасти именно поэтому, так как трудно найти аналитические описания, подобные процитированной выше работе А. К. Дусавицкого. Нужны именно такие аналитические пособия, конкретные, подробные, понятные, интересные и, главное, полезные. Однако основная причина в том, что писать об этом некому и не с чего. Можно и нужно писать это самим психологам, специализирующимся по теории и методике обучения, и писать на основе конкретных психологических исследований о способах обучения мышлению при изучении различных школьных предметов или, вернее сказать, на содержании всех и разных учебных предметов, в том числе и в особенности тех, которые изучаются в средних и старших классах. А таких исследований или нет (эксперименты по системе Эльконина — Давыдова — это только начальные классы), или их очень мало, и посвящены они пока лишь некоторым фрагментам преподавания отдельных тем или разделов каких-то конкретных, отдельно взятых предметов. Например, есть исследования по орфографии русского языка, по чистописанию (выработке хорошего почерка), формированию обобщенных приемов геометрического мышления на примере изучения симметрии как свойства геометрических фигур, по формированию навыков применения пунктуационных правил русского языка и т. п. И хотя в этих исследованиях и делаются доказательные (убедительные) общие психологические выводы относительно закономерностей усвоения теоретических знаний в области данной научной дисциплины, но для практического использования в педагогической (учительской) практике эти выводы слишком общи, а фактический материал, наоборот, слишком узок и конкретен. В силу этого чрезмерно сложны и малопонятны ему, учителю-непсихологу, как это нужно и мож-

но распространить на преподавание «своих» предметов. К примеру, учителю очень трудно понять и применить на практике обобщающий вывод исследователя-психолога, относящийся к любому предмету преподавания, который сформулирован так: «**Знания никогда нельзя дать в готовом виде; они всегда усваиваются через включение их в ту или иную деятельность**»¹. Едва ли понятно, в какую «деятельность» и как «включать», если у одного предметом преподавания является химия, у другого русский язык и литература, а у третьего — астрономия, у четвертого — биология и т. д. Получается, что преподавателю химии нечего надеяться на глубокое усвоение, если он просто сообщит книжные знания о соляной кислоте или бензоле, а преподаватель литературы — о произведениях «серебряного века» или поэзии А. С. Пушкина, пока не будет ясно, в составе каких деятельностей эти знания будут функционировать, а точнее, в какой деятельности эти преподаватели будут практически отрабатывать с учениками те конкретные знания, которые они хотят им дать для усвоения. Мы рассмотрели выше два таких примера: на материале грамматики русского языка (имя числительное) и на материале географии. В обоих примерах видно, что в одном случае обучение построено на собственной деятельности учащихся по анализу грамматических признаков слов, относящихся к разным частям речи и выявлению признаков слов новой для них части речи — имени числительного, а в другом — на составлении географической карты при использовании глобуса как модели Земли. В обоих случаях ученики заняты поисковой, творческой деятельностью, требующей полной самостоятельности мышления по выявлению ранее неизвестных им знаний.

Стало быть, учителю, как показано на этих примерах, помимо программы *знаний*, подлежащих усвоению, надо иметь программу *видов деятельности*. **Знания** для того и даются, чтобы с их помощью учащийся научился выполнять какую-то **деятельность** или какие-то действия, входящие в ту или иную деятельность. Известно, что всякое знание, усваиваемое учеником, является продуктом деятельности предыдущих поколений людей. И как писал А. Н. Леонтьев: «Чтобы овладеть продуктом человеческой деятельности, нужно осуществить деятельность, адекватную той, которая воплощена в данном продукте». Или, говоря иначе, усваиваться знания об этих деятельностях могут только в процессе выполнения этих же деятельностей. Например, легко и быстро усваиваются (запоминаются произвольно) знания о географической карте в процессе деятельности по ее созданию, грамматические категории — в ходе грамматического разбора

¹ Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М., 1984. — С. 133.

различных слов. Испытано также, что орфографические и пунктуационные правила русского языка запоминаются без особых усилий, если ученики, не заучивая их наизусть, сразу начинают выполнять реальную письменную речевую деятельность, т. е. обычные упражнения, но используя при этом пока не выученные (не заученные), т. е. практически неизвестные им правила, которые учитель дает им прямо «в руки» (раньше это называлось бы шпаргалкой). Ученики реально руководствуются ими в деятельности по правильному написанию слов и предложений, задаваемых в упражнениях. Это и есть тот случай, когда усвоение учениками законов орфографии и пунктуации, или, говоря иначе, знаний по грамматической теории, происходит при практической их отработке в реальной деятельности — выполнении письменных работ при опоре на эти знания, которые не даны им сразу «в голову», а даются «в руки». Об этом более подробно можно прочитать в нашей статье в журнале «Вопросы психологии» (№ 3, 1997), а также в пособиях Е. В. Ивановой и А. Н. Иванова «Русская орфография: произвольное запоминание» и «Русский язык. Пунктуация: произвольное запоминание» (М., 1998)¹. «Отсутствие заботы о деятельности, адекватной целям обучения и специфике усваиваемых знаний, составляет один из главных недостатков современного образования»².

Таков психологический закон усвоения знаний, который и сформулирован в форме приведенного выше общего вывода из исследований психологов. В этом заключается принятый в отечественной психологии **деятельностный подход** как методологический и объяснительный принцип.

Однако этот, основанный на деятельностном подходе, совершенно четкий вывод об «обучении в деятельности» приходит в противоречие с распространенной практикой традиционного обучения, когда знания стараются дать в готовом виде из книг «сразу в голову», минуя какую-либо практическую отработку в деятельности. Некоторое исключение, правда весьма слабое, составляют математика, физика, химия и другие предметы, где принято, чтобы учащиеся решали примеры и сюжетные задачи. Слабость этих заданий состоит в том, что они построены только на содержании так называемых типич-

¹ Кстати говоря, произвольное запоминание в некоторых учебниках психологии трактуется не совсем справедливо: его именуют «случайным», «не относящимся к делу», «слабым» и т. д. Это неверно, так как произвольным запоминанием можно и нужно управлять «как надо», и тогда оно имеет громадные преимущества перед произвольным заучиванием в обучении, обеспечивает неправдоподобно быстрое усвоение учебного материала (см.: *Зинченко П. И.* Произвольное запоминание. — М., 1961, а также: *Гальперин Л.-Я.* Психология как объективная наука. — М; Воронеж, 1998. — С 345).

² *Талызина Н. Ф.* Методика составления обучающих программ. — М, 1980. — С. 8.

ных ситуаций, т. е. рафинированных, очищенных от сложностей бытия, лишенных жизненного разнообразия и непредсказуемости, часто далеких от той самой деятельности, где изучаемые теории находят реальное практическое применение. Да и решаются задачи по этим предметам уже после того, как теория сообщена ученикам в готовом виде, так что, решая задачи по математике или физике, ученики лишь тренируются в запоминании или в более прочном закреплении в памяти только что полученной готовой информации. В отсутствии умения «учить в деятельности» и есть основные трудности, с которыми обязательно сталкивается практик-учитель, если он хочет построить учебный предмет в соответствии с рекомендациями психологов. Он не знает, в какой деятельности дать ученикам «отработать» процесс усвоения новых для них теоретических знаний по географии и природоведению, литературе и истории, астрономии и биологии и т. д.

«Программа новых видов деятельности — это такая же необходимая составная часть содержания обучения, как и программа знаний, отбираемая в той или иной области»¹. Но где эти самые «программы новых видов деятельности»? Нет их в руках учителя, он должен или ждать, когда такие программы «спустят» сверху, или попытаться составить самому и использовать на своих уроках, если поверит в излагаемую здесь психологическую теорию учения. Где же выход?

Если решать вопрос кардинально, то нужно было бы перестроить работу методистов, разрабатывающих учебно-методические документы, чтобы они опирались не на устаревшие методические догмы традиционной дидактики, а исходили из выводов новейших психолого-педагогических исследований о закономерностях развивающего обучения. Поэтому методисты должны пройти соответствующую подготовку по психологии обучения.

Но, видимо, путь этот не скорый, хотя верный и вполне реальный. Можно поэтому выбрать, параллельно с ним, другой, более близкий путь. Это — включение самих учителей в поиск новых, развивающих методов обучения, основанных на деятельностном подходе, или хотя бы распространение среди них имеющихся ныне в практике развивающего обучения активных методов, позволяющих учить детей теоретическому мышлению в процессе усвоения знаний.

Нетрудно написать и издать массовым тиражом специальные пособия, о чем мы уже говорили, взяв за эталон книги аналитического, психолого-педагогического плана наподобие названной выше книги А. К. Дусавицкого «Дважды два = X?», в которой все хорошо, за исключением, может быть, некоторого налета публицистики. Мы ниже попытаемся вкратце

¹ Талызина Н. Ф. Указ. соч.

изложить некоторые принципиальные психологические соображения, лежащие в основе методики развивающего обучения (ее теория и экспериментальная реализация раскрыты нами в § 3 главы 2), которые могли бы быть использованы хоть сейчас творчески работающими учителями в преподавании различных дисциплин.

Если мы хотим начать распространение опыта развивающего обучения, то речь должна идти о таких методах, как методы проблемного обучения, стимулирующих мыслительную активность обучаемых, методы программированного обучения на основе теории поэтапного формирования умственных действий, обеспечивающих безошибочное обучение, а также разнообразных методов интерактивного обучения, обеспечивающих реализацию воспитательного потенциала обучения за счет организации продуктивного взаимодействия в учебной деятельности ученика с учителем. Эту задачу возможно решить только при условии, если учителя и методисты будут исходить из целостной *психологической теории учебной деятельности*, знание которой нужно сделать обязательным критерием профессиональной пригодности работников системы образования.

§ 3. Психология учебной деятельности. Учение, обучение, научение, умственное развитие

Понятие «учебная деятельность» считается неоднозначным¹, так как в литературе оно довольно широко употребляется различными авторами и при этом не всегда имеет однозначный и строго научный психологический смысл. Иногда учебная деятельность понимается как синоним учения, обучения и научения. Порой это понятие употребляется вместо известного термина «учеба» или чередуется с ним в тексте для придания ему стилистического разнообразия. Вообще до недавних пор не было ясности в содержании этого понятия, потому что, как писал когда-то Д. Б. Эльконин, «целостная учебная деятельность, ее объективная структура и закономерности формирования до сих пор почти не изучались психологами»² и при этом ссылался только на имевшиеся тогда исследования Б. Г. Ананьева об оценке (1935), А. Н. Леонтьева о проблеме сознательности учения (1946), Л. И. Божович и ее сотрудников о мотивах учебной деятельности (1951). С тех пор, конечно, многое изменилось, и по психологии учения проведено много исследований, в том числе и самим

¹ См.: Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М., 1996. - С. 396-398.

² Эльконин Д. Б. Психология развития в детских возрастах. — М.; Воронеж, 1995. — С. 286.

Д. Б. Элькониним, а также В. В. Давыдовым, П. Я. Гальпериним, его учениками и последователями (Н. Ф. Талызиной, А. И. Подольским, Н. И. Нечаевым, Л. Ф. Обуховой, Т. В. Габай и др.). Приведенное выше высказывание Д. Б. Эльконина свидетельствует об одном: психологическая теория учебной деятельности имеет весьма короткую историю и находится по существу лишь на начальном этапе своего развития. И поэтому неудивительно встречающееся в печати, в том числе даже в психологической литературе, различное употребление иливольное толкование понятия «учебная деятельность». Однако в интересах научной строгости рассмотрения проблем и задач педагогической психологии и школьной практики все же настала пора остановиться на однозначном толковании данного понятия. Это нужно и для выявления смысловых различий между ним и некоторыми родственными ему научными понятиями: учение, обучение, научение и житейским термином «учеба».

По содержанию это понятие входит в понятие «учение», наиболее широкое из названных выше. Последнее обозначает процесс приобретения человеком, в том числе и ребенком любого возраста, знаний о внешнем мире любым известным и доступным способом: в процессе случайного или целенаправленного прямого наблюдения (простого созерцания), общения с другими людьми, в игровой, учебной, трудовой или иной практической деятельности (спортивной, художественной, исполнительской, инженерно-конструкторской и т. д.), при чтении газет, слушании радио, просмотре телепередач, кинофильмов, театральных спектаклей и т. п. Учение как бы является побочным продуктом любой деятельности: человек учится всегда «по жизни». Короче говоря, учением называется процесс приобретения человеком знаний из каких бы то ни было источников, в том числе, конечно, и из учебных занятий в школе, ПТУ, вузе и других учебных заведениях. Термин «учебная деятельность» в психологии употребляется для обозначения тоже учения, но не вообще, а организованного специально только с целью обучения. Учебная деятельность психологически выступает как *собственная деятельность* самого учащегося, так что в нее не включается деятельность учителя, преподавателя, инструктора (или мастера) профессионального обучения, тренера и т. д. — словом, любого обучающего. В учебной деятельности субъектом является сам ученик, студент, курсант, слушатель. Таким образом, если это деятельность только учащегося, то обучение является *деятельностью двоих* — *и обучаемого, и обучающего* (и учителя, и ученика). Обучающий занят организацией учебной деятельности обучаемого. По психологическому содержанию эти деятельности (организация учебной деятельности со стороны обучающего и сама учебная деятель-

ность обучаемого) существенно различаются. Дело в том, что при детерминированности всех деятельностей какой-либо *потребностью* в общей для них психологической структуре (*мотивы, цели, средства и результат*) все названные элементы имеют в каждой из этих деятельностей разнонаправленное содержание, а точнее, у учителя и ученика они направлены навстречу друг другу, поскольку предназначение учителя «давать знания», а долг ученика «брать их», усвоить, приобрести, сделать своим личным достоянием. Это справедливо по отношению к обучению любого уровня. Применительно к обучению в высшей школе дело обстоит точно так же, но на нем это видно более рельефно. «Исходя из деятельностного подхода..., необходимо прежде всего «развести» содержание непосредственно деятельности учащегося, в результате которой он становится специалистом высшей квалификации, и содержание деятельности преподавателя, призванной обеспечивать наиболее рациональные пути становления студента как специалиста. Представляется целесообразным говорить о содержании учебной деятельности и содержании обучающей деятельности как несовпадающих, но тесно взаимосвязанных понятий... При этом необходимо также учитывать, что только из движения и развития деятельности студента, только в ее рамках возникает, зарождается и развивается деятельность специалиста. Тем самым именно деятельность учащегося является стержнем учебно-воспитательного процесса, его, если так можно выразиться, основным содержанием, а деятельность преподавателя лишь средством для создания форм движения этого содержания»¹.

Научение — это процесс и результат приобретения субъектом индивидуального опыта в виде знаний, навыков и умений. Это понятие первоначально возникло в зоопсихологии в работах американского психолога Э. Торндайка для обозначения новых форм поведения, вырабатываемых у животных путем неоднократного повторения их действий (движений) и закрепляемых с помощью пищевого подкрепления удачных попыток. В настоящее время это понятие стало употребляться и в педагогической психологии применительно к человеку для обозначения не столько процесса, сколько результата обучения (научение: «учитель научил, а ученик научился»). Задача обучающего — учить с целью научить. Однако в ряде случаев в психологической литературе термин «научение» употребляется с оговоркой «у животных»².

¹ Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. — М., 1985.-С. 24-25.

² См.: Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М, 1996.-С. 217.

Умственное развитие — это процесс и результат развития умственных (интеллектуальных) способностей благодаря учению (обучению, учебной деятельности). Процесс и результат умственного развития на каждый данный момент может определяться (измеряться и оцениваться) по совокупности знаний и умений и сформировавшихся при их усвоении умственных действий, делающих человека способным оперировать ими в мышлении и решать определенной трудности интеллектуальные задачи. Уровень умственного развития зависит от обучения, от его качества и конечной эффективности.

Из всех приведенных понятий нас прежде всего интересует **учебная деятельность**, выполняемая **школьником**. Учителю как организатору этой деятельности у своих учеников надо уверенно ориентироваться в ее содержании и психологической структуре (строении).

Психологическую структуру учебной деятельности составляют ее *мотивы, цели, средства* и намечаемый (или достигаемый) *конечный результат*. В основе любой деятельности, в том числе и учебной, всегда лежат какие-то *потребности* личности (субъекта деятельности), но они в структуру деятельности непосредственно не входят, так как предшествуют ей и, сформировавшись задолго до ее начала, инициируют ее.

Важным компонентом и основной единицей учебной деятельности является *учебная задача*, которая решается как акт выполнения деятельности и «может считаться решенной только тогда, когда произошли заранее заданные изменения в субъекте»¹. Понятие «учебная задача» не надо путать с конкретной задачей, решаемой на уроке по любому предмету, как, например, выполнение упражнений по русскому языку при изучении орфографии или решение по математике примеров на возведение в степень, извлечение корня или логарифмирование. **Учебная задача** как психологическое понятие означает такую задачу, решение которой **не сводится к получению конкретного ответа** после преобразования учебного объекта (лексического или математического материала, как в данных примерах), а **приводит к усвоению учеником некоторого общего способа** выполнения действий с данным классом объектов, делает его **способным** логарифмировать, извлекать корень, или возводить в степень любое математическое выражение, или грамотно писать по-русски.

Учебная деятельность отличается от любой практической деятельности тем, что она направлена **на преобразование не внешнего предмета, а самого субъекта** деятельности — **учащегося**.

Содержанием учебной деятельности являются основы знаний в области различных наук, т. е. теория. Теория в форме научных понятий как обобщенное

¹ Эльконин Д. Б. Психологическое развитие п детских возрастах. — С. 289.

знание, отражающее сущность предметов и явлений, абстрагированное от конкретных чувственно воспринимаемых их свойств (частных внешних признаков), присутствует в учебном материале любого уровня подготовки школьника, начиная с 1-го класса. Например, такие элементарные лингвистические понятия: «звук», «буква», «слово», «предложение» и т. д. при изучении родного языка, или математические понятия: «величина», «число», «сложение», «вычитание» и т. д. при изучении арифметики — представляют не что иное, как теоретические понятия, а усвоение их ребенком формирует у него теоретические знания. Теоретических знаний становится все больше по мере продвижения ребенка от младших классов к старшим, и ребенок, приобретая не только собственно эти научные знания как таковые, овладевает умением теоретически мыслить, и тем самым развивается умственно (интеллектуально). Итак, **содержание** учебной деятельности — это **теоретические знания**, а ее **результат** — **интеллектуальное развитие** ученика, овладение *умением теоретически мыслить* при помощи этих знаний и формирование *способностей* самостоятельно и уверенно ориентироваться в научных и практических вопросах.

Результатом учебной деятельности или решения учебной задачи является, таким образом, **усвоение некоторого общего способа** преобразующих действий с объектом деятельности (текстом упражнения по русскому языку, задачами и примерами по математике или физике, географии или истории — по любому предмету), что и является развитием умственных способностей. Под понятием **усвоение** надо понимать не просто запоминание знаний, как многие ошибочно полагают, а **умение действовать** со знанием дела, когда знания поняты, осмыслены и превращены в умение оперировать ими при решении разнообразных жизненных задач, т. е. **стали своими**, превратились в некую интеллектуальную способность, инструмент собственной мыслительной деятельности¹.

Правильно организованная учебная деятельность должна привести к такому усвоению учебного материала, когда ученики не только имеют знания, но и умеют применять их практически (имеют «знания плюс умения»).

Нужно организовать учебную деятельность учащихся таким образом, чтобы она побуждала учеников активно и умело добывать эти знания самим, силой собственных мыслительных (аналитико-синтетических) действий². Побуждать к этому можно только системой

¹ Обратим внимание на корень русского слова «усвоение»: *свой, свое*.

² Как мы видели выше при рассмотрении вопросов развивающего обучения, учебная деятельность в строгом смысле этого понятия при традиционном обучении отсутствует: не ученик учится, а ученика учат.

строго определенных педагогических действий, осуществляемых последовательно.

Учебная деятельность, как и всякая деятельность, есть активное взаимодействие субъекта с окружающей действительностью, осуществляемое для удовлетворения им своих **потребностей**. Однако сами потребности находятся вне деятельности. Что это значит? У человека всегда есть определенные (разнообразные) потребности. Они есть даже тогда, когда он ничего не делает, допустим, спит. Если спящий пробуждается от чувства голода и, встав, идет на кухню (в столовую, ресторан) позавтракать, то его активные действия составляют деятельность, но при этом ясно, что потребность в пище была у него задолго до нее. Это соображение надо иметь в виду, так как активный побудитель к деятельности — это потребность, но в самой деятельности она всегда проявляется не сама по себе, а как **мотив** этой деятельности, который побуждает человека к действиям: ставить перед собой **цель**, находить необходимые **средства** для успешного ее достижения и добиваться определенного **результата**, который в большей или меньшей степени будет соответствовать поставленной цели. Таким образом, в целом психологическая структура учебной деятельности такая же, как и у любой другой деятельности: мотив — цель — средства — результат. Зная, какого результата нужно достичь в учебной деятельности школьников (добиться усвоения теоретических знаний), учитель соответствующим образом строит свою собственную деятельность: формирует у учащихся соответствующий мотив (интерес к теории), ставит адекватную будущему результату цель (прогнозирует и проектирует будущий результат) и выбирает наиболее эффективные средства (методы и приемы) обучения, обеспечивающие получение этого результата (достижение цели).

Имея в виду психологическую структуру учебной деятельности, учитель может с самого начала настроиться на то, чтобы не давать ученикам готовых знаний, а **научить учиться**, т. е. формировать у них правильную учебную деятельность, чтобы они научились мыслить и приобрели умение самостоятельно добывать знания с помощью учителя. Как это делать?

§ 4. Учитель как организатор учебной деятельности школьников

Обучающая деятельность учителя — это прежде всего грамотная организация учебных действий учеников, обучение умению учиться. Что ему для этого необходимо предпринять?

Во-первых, нужно сначала создать нужный *мотив*, без которого деятельность учеников не превратится в активный и самостоятельный процесс, движимый внутренним импульсом — интересом самих уче-

/

ников. Во-вторых, продумать *цель* изучения того или иного учебного вопроса (в принципе любое учительское стремление сформировать у учащихся какое бы то ни было знание или умение должно иметь у него заранее продуманную цель: «Зачем я это даю ученикам, для чего им это нужно?»). В-третьих, определив и представив себе цель учебной деятельности учеников, учитель продумывает, какими *средствами* (способами, методами, приемами и т. д.) ему целесообразнее пользоваться, чтобы легче достичь означенной цели. Итогом учебной деятельности учащихся, организованной учителем в такой последовательности, должен стать ее реальный *результат* в виде соответствующих знаний учеников и умения применять их в умственных действиях. Таким образом, эти знания и умения учеников, усвоенные ими в процессе решения учебных задач, были продуманы учителем задолго до начала учебной деятельности и существовали в его голове в форме ее цели, о чем ученики и не подозревали. А теперь, в конце их деятельности, эти заблаговременные задумки учителя оказались воплощенными в ее результат.

Так должно происходить всегда, если обучающие действия учителя были правильны, т. е. организованная им учебная деятельность учеников вполне соответствовала психологическим условиям усвоения знаний в их собственной деятельности: была сформирована сильная мотивация, имелась осознанная цель, были подобраны адекватные средства ее достижения — и получение высокого результата оказывается гарантированным.

Теперь рассмотрим по порядку, как практически можно организовать подобным образом учебную деятельность учащихся. Начнем с формирования у них мотива учебной деятельности. Прежде чем учить и чтобы научить, нужно добиться того, чтобы ученики *хотели, желали, стремились* учиться, т. е. имели действенный МОТИВ, иначе будет не активная и добровольная учебная работа, а формальное, принудительное занятие неинтересным делом, которое все чаще будет казаться ученикам ненужным.

Тем не менее всякая деятельность еще до вмешательства в нее организатора (руководителя, учителя) уже имеет свой специфический мотив или даже несколько мотивов. Например, взрослый человек может учиться и ради знаний, и ради диплома, и ради престижа, и ради повышения по службе или еще ради чего-нибудь. В общем случае мотив — это то, ради чего или во имя чего субъект осуществляет деятельность. Он (мотив) связан с удовлетворением каких-то определенных, уже имеющихся потребностей субъекта деятельности, а поэтому имеет побуждающую силу, диктует предметно направленную активность человека в деятельность. Различают «только понимаемые» (но не действующие реально) и «реально действующие»

мотивы. В учебной деятельности (по данным устного опроса первоклассников) у ребенка могут быть, например, такие «только понимаемые» мотивы: «надо быть грамотным», «стране нужны образованные работники», «папа говорит, что каждый современный человек должен быть образованным», «не будучи грамотным, не сумеешь заработать себе на жизнь», «не будешь учиться — останешься дураком на всю жизнь» и т. п. Но когда ребенок решает конкретную учебную задачу на уроке или выполняет домашнее задание, он может и не помнить об этих «высоких материях», а руководствоваться сугубо конкретными, сиюминутными, реально действующими мотивами: или стремлением преодолеть встретившуюся в задаче трудность и во что бы то ни стало решить ее, или побыстрее управиться с домашним заданием и пойти на улицу играть, или желанием оправдать ожидания учителя и «не ударить лицом в грязь», или не отставать от остальных ребят, или, может быть, просто ему интересно заниматься, решать задачи, отвечать на вопросы, проявлять свою сообразительность и знания и т. д. Иногда эти две разновидности мотивов — только понимаемые и реально действующие мотивы — называют соответственно «длинной» и «короткой» мотивацией учебной деятельности школьника. Непосредственно на уроках учителю приходится главным образом создавать короткую мотивацию: сиюминутно приковывать внимание учащихся к какой-то конкретной научной информации, факту, событию, идее, мысли или отдельному мнению частного лица, в том числе, возможно, и ученика этого же класса по какому-то дискуссионному вопросу, обсуждаемому на уроке, и т. д. Без постоянного формирования сменяющих друг друга вариантов подобной «короткой» мотивации трудно поддерживать высокий накал активности мышления учеников на уроке.

Однако рабочей методикой создания реально действующих мотивов¹ нужно еще овладеть, если учителю она недостаточно знакома. И дается это с опытом, были бы только целеустремленность, желание, готовность искать и творить. Помощь ему могут оказать знания о следующих основных разновидностях мотивов учебной деятельности, известных в психологии учения (классификация П. Я. Гальперина): а) «деловой» мотив, б) «состязательный» мотив и в) познавательный интерес. В чем они заключаются?

«Деловой» мотив — так условно назван мотив, когда ученик проявляет определенную активность в учебной деятельности в расчете на какое-нибудь вознаграждение (чаще моральное, но иногда и материальное), будь то хорошая отметка, просто похвала учителя или

¹ Есть и другие классификации мотивов деятельности, но их мы рассматривать здесь не будем.

родителей, или какая-нибудь материальная награда в виде премии в конце четверти или карманных денег от родителей (если таковое принято, хотя это и возбраняется в обществе). «Чистый» аттестат (без троек или вообще с одними пятерками) тоже относится к разряду вознаграждений, поскольку он может иметь определенное значение для поступления в вуз. Подобный мотив назван «деловым» потому, что психологически в своей основе он имеет некоторое подобие торга: «что мне причитается за хорошую учебу?», и это значит, что основной смысл овладения знаниями стоит в его устремлениях не на первом месте. Такой «деловой» мотив, конечно, не является самым желательным, так как не обеспечивает глубокого и сознательного овладения учеником теоретическим содержанием учебных предметов с «дальним прицелом» — для жизни, для будущей практической деятельности, чтобы стать достойным гражданином общества, грамотным, образованным, культурным. Но тем не менее «деловой» мотив до поры до времени, пока не сменится другим мотивом, играет свою позитивную роль, активизируя познавательную деятельность, пусть даже ради похвалы или хорошей отметки. Со временем он может смениться другим мотивом, когда ученик вникает в существо изучаемых научных понятий и его заинтересуют непосредственно они (а не то, что «причитается» за их запоминание). Но это произойдет лишь потом, и то при определенных условиях, о чем скажем чуть ниже.

Вторая разновидность мотивации — *«состязательная»*, или, как иногда ее называют, «спортивная» мотивация, так как в спортивной деятельности она является основной и главной. Суть ее в том, что ученик старается учиться не хуже других или, если имеются возможности, то и лучше всех. Человеку вообще свойственно стараться быть «как все», но в то же время не смешаться с «серой массой», а быть среди лучшей части окружающих его коллег, соучеников, соучеников. В зарубежной психологии такой мотив характеризуют как стремление «не быть белой вороной, чтобы не заклевали». Конечно, если ученик чувствует себя слабее других, но у него есть достаточно самолюбия, то он будет стараться быть по крайней мере не хуже кого-то конкретно или вообще не хуже среднего большинства. А если он чувствует себя достаточно способным хорошо усваивать учебную программу, то при наличии хотя бы умеренного самолюбия он постарается быть в числе лучших или самым лучшим учеником. Эти старания все же находятся несколько в стороне от подлинной любви к науке, к познанию нового, а больше диктуются любовью к самому себе, т. е. тщеславием. Такому ученику по большому счету все равно, что и как учить: биологию или катехизис, исторические закономерности или хронологию, зубрить иностранную лексику или научиться языку как средству общения — он будет одинаково ста-

рательно делать все, что от него в данный момент будут требовать. Характерно, что при этом он может или вовсе не испытывать положительных эмоций по отношению к изучаемому материалу, или проявлять к нему избирательное отношение: что-то ему нравится, что-то не очень или что-то совсем не нравится, но надо все равно учить «через не хочу». Таким образом, состязательная мотивация может мобилизовать волевые усилия ученика, требовать от него преодоления трудностей и препятствий на пути к успешному выполнению учебных заданий и безусловно активизирует учебную деятельность. Но как и предыдущий тип, данная мотивация связана с учебной деятельностью не внутренне, а только внешне: здесь тоже не на первом месте находятся интерес к самому познавательному процессу, к пониманию значения и смысла изучаемого учебного материала. На первом месте он сам, ученик, которому важно быть если уж не самым лучшим или одним из лучших, то уж никак не последним. Со временем, по мере проникновения в глубокую суть изучаемого нового материала по основам разных наук, мотив этот может смениться на другой — на интерес к самому процессу познания.

Названные два типа мотивов — «деловой» и «состязательный» — являются внешними по отношению к самому познавательному процессу и содержанию изучаемого, хотя они и активизируют учебную деятельность. В силу этого они по-своему приближают осознание учеником подлинного смысла учебной деятельности как процесса научного познания, полезного и нужного ему как сейчас, так и потом, во взрослой жизни, психологически подготавливают появление новой мотивации — *познавательного интереса*. Этот мотив является тем подлинно внутренним, психологически присущим самому процессу познавательной, учебной деятельности. Деятельность ученого, постигающего объективные процессы окружающего мира и открывающего новые научные истины, и ознакомление маленького ребенка с миром людей и окружающих его вещей одинаково движимы познавательным интересом. И мы отмечали уже, что ребенок-первоклассник приходит в школу именно с огромным интересом к познанию, и подчеркивали, насколько важно поддерживать, развивать и углублять этот интерес. Но, к сожалению, нередко случается, что ребенок, буквально начиненный различными «почему?» (недаром его до школы называли «почемучкой»), в школе постепенно начинает терять интерес к учебной деятельности, у него перестает действовать познавательный интерес как действенный мотив учения. И в этот момент учителю могут помочь «деловой» и «состязательный» мотивы, которые позволят вернуть утерянный интерес. Учитель может и должен использовать их в качестве реально действующих «коротких» мотивов, активизирующих мыслительные действия учащихся,

но только в качестве временных, преходящих, подготавливающих возрождение исчезнувшего познавательного интереса, который должен стать (и быть непременно всегда) постоянно действующим мотивом учебной деятельности. При отсутствии познавательного интереса учебная деятельность как собственная активная деятельность учащихся невозможна в принципе. Например, если посмотреть в корень проблемы успеваемости школьников, то оказывается, что ее уровень находится в прямой зависимости от наличия или отсутствия у учащихся познавательного интереса как мотива их учебной деятельности. Короче говоря, есть интерес — учатся старательно и хорошо, нет интереса — учатся «через пень колоду», не стараются («надоело», «неинтересно»), перебиваются с двойки на тройку.

Поэтому **формирование познавательного интереса** как основного мотива учебной деятельности школьников **является первейшей задачей учителя**. От этого зависит и успеваемость, и дисциплина, и воспитание детей, так как при наличии интереса они сами будут изо всех сил стараться быть лучше и не будет нужды заставлять их. И работа учителя станет после этого приятным творческим процессом, приносящим каждый день радость открытия нового для своих питомцев. К сожалению, сегодняшняя школа вынуждена работать в основном на пассивного и безразличного троечника, чтобы он, не дай Бог, не скатился в двоечники. А почему много таких троечников — ответ ясен: нет у них интереса. Надо его непременно сформировать, и желательно у всех.

Как решать эту задачу — это знают и умеют лучшие учителя, владеющие педагогическим искусством. Но беда в том, что искусство принадлежит только самому мастеру и очень трудно бывает пересадить его опыт на чужую почву. Ведь правда, что сколько ни изучали, сколько ни пытались внедрить в советскую школу знаменитый на весь мир опыт А. С. Макаренко, так и не удалось его повторить, хотя в какой-то мере к нему приближались отдельные педагоги, главным образом ученики самого А. С. Макаренко. Истина состоит в том, что искусство рождается талантом, а потому неотделимо от творца, так как зависит не только от его знаний и способностей, но и от нравственных качеств, постоянной душевной устремленности и настроения, благородства чувств и преобладающих в нем положительных эмоций.

Другое дело — наука. Она позволяет хладнокровно расчленил опыт на составляющие его элементы, проанализировать каждый из них в отдельности, установить причинно-следственные связи и отношения между ними, понять, что и почему в этом опыте происходит именно так, а не иначе, и затем вновь их синтезировать и передать другим людям полученные выводы, чтобы они могли их практически использовать. Относительно феномена познавательного интереса

такой научный анализ в психологической науке уже в основном и главном осуществлен, так что в общем и целом известны условия его возникновения и развития его у учащихся в качестве мотива учебной деятельности.

Учителю вполне доступны основанные на этих психологических условиях приемы и методы формирования у обучаемых *познавательного интереса*. Коротко рассмотрим их.

Что такое интерес? Во избежание недоразумений следует сразу определить, что такое интерес в психологии (есть еще социологическое понятие «интерес», по ряду признаков схожее с психологическим). Сначала приведем разные формулировки определений психологического понятия «интерес» из современных психологических словарей. «Интерес — потребностное отношение человека к миру, реализуемое в познавательной деятельности по усвоению окружающего предметного содержания, развертывающейся преимущественно во внутреннем плане» (Психологический словарь. — М., 1983); «Интерес — мотив или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности» (Тот же словарь. — 2-е изд. — М., 1996); «Интерес — форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности» (Краткий психологический словарь. — М., 1985 и его 2-е изд., 1996); «Интерес (познавательный) — проявление положительного, эмоционально окрашенного отношения к объекту или явлению, вызывающее стремление познать его» (Краткий психологический словарь. — Минск, 1996); «Интерес — познавательная направленность человека на предметы и явления окружающей действительности, связанная с положительным эмоциональным переживанием» (Психолого-педагогический словарь. — М., 1998). Почему так много разных определений? Дело в том, что интерес в теории психологии продолжает считаться недостаточно изученным, чтобы однозначно определить содержание этого понятия. Но все приведенные определения друг другу не противоречат, а значит, они верны на сегодняшнем уровне понимания феномена «интерес» в психологии¹.

Для большей четкости и предметной определенности наших дальнейших рассуждений можно на основе вышеприведенных дефиниций дать новую формулировку, удобную для практического использования: *познавательный интерес* — это эмоционально окрашенное интеллектуальное отношение субъекта познаватель-

¹ Близкое к интересу понятие «склонность» тоже обозначает сознательно-эмоциональное отношение человека, но к самой интересующей его деятельности, а не к ее объекту.

ной деятельности к объекту познания, проявляющееся как его мыслительная активность по теоретическому проникновению в сущность познаваемого с целью достижения полноты ориентировки в нем.

В эту формулировку мы попытались вложить все характерные черты (существенные признаки), отмеченные в процитированных выше определениях данного понятия. Если выделить их, то это выглядит следующим образом. Во-первых, *интерес* — это *отношение личности* (субъекта) к объекту своей деятельности, а в учебной деятельности — к учебному предмету, к его содержанию. Во-вторых, отношение это *интеллектуальное*, проявляющееся в познавательных, мыслительных действиях (в теоретических размышлениях над изучаемыми в учебной деятельности научными понятиями, вопросами, проблемами). В-третьих, при наличии интереса эти действия имеют *эмоциональную окраску*, которая выражена тем ярче и положительнее, чем успешнее идет познавательная деятельность (радость познания, гордость успехами и т. д.). В-четвертых, при наличии интереса все мыслительные действия *активны* (не реактивны, а самодостаточны, не нуждаются во внешних стимулах-толчках, понуканиях и тем более в принуждениях). Стало быть, при формировании познавательного интереса как мотива учебной деятельности учитель может по названным характерным его чертам безошибочно диагностировать уровень его наличия у учеников в каждый данный момент, равно как и определить его отсутствие для введения необходимой коррекции в методику и содержание урока.

Определив содержание психологического понятия «интерес», может сказать несколько слов о его отличии от одноименного социологического понятия.

СОЦИОЛОГА. Г. Здравомыслов, автор книги «Потребности. Интересы. Ценности»¹ так объясняет это название: «Что человеку *нужно*, в чем он *заинтересован* и что ему *дорого* в жизни — вот что скрывается за обозначенными в заглавии социологическими категориями». Значит, «в чем заинтересован человек», «что в его интересах» — так в социологии, а в психологии — «чем человек интересуется», «что ему интересно». Интерес социальный — реальная причина социальных действий, событий, свершений, стоящая за непосредственными побуждениями участвующих в них социальных групп, классов, партий, наций, государств и т. д., а также представляющих их индивидов. Различают социальные интересы по степени общности (индивидуальные, групповые, общественные), по сфере направленности (экономические, политические, духовные), по характеру субъекта

¹ *Здравомыслов А. Г.* Потребности. Интересы. Ценности. — М., 1986.

(национальные, государственные, партийные, фракционные и т. д.), по степени осознанности (проявляются стихийно или организованно, т. е. на основе некоей программы по защите групповых интересов), по возможности осуществления (реальные и мнимые), по отношению к тенденции развития общества (прогрессивные, консервативные, реакционные). Интересы социальные **объективны**, существуют независимо от воли и желания отдельных людей, отражают то реальное положение, которое социальные группы занимают в системе общественных отношений. Тогда как психологический интерес **субъективен**, принадлежит индивиду, выражает его позицию, его личную симпатию к чему-то, а отсутствие интереса — его антипатию или безразличие.

Эти два интереса не тождественны, но могут иногда совпадать. Допустим, кому-то в психологическом смысле что-то интересно, поскольку это «что-то» соответствует его партийным или фракционным интересам как депутата. Однако к рассмотрению познавательного интереса как мотива учебной деятельности социологическое понятие «интерес» прямого отношения не имеет. Просто надо знать о нем и иметь его в виду при чтении социологической и психологической литературы.

Основными *психологическими условиями* возникновения познавательного интереса в процессе обучения являются следующие: 1) получаемые знания обладают **новизной** для обучаемых, ибо повторение известных истин надоедает; 2) знания осознаются как **полезные** для учащихся, т. е. объективное значение этих знаний приобретает для них **личный смысл**; 3) на уроке царит **творческая обстановка** мыслительного поиска недостающих знаний при решении учебных задач; 4) активность поисковых действий или правильное решение учебной задачи получает **положительную оценку** (одобрение учителя или коллектива класса, учебной группы); 5) на уроке складывается **ситуация творческого конкурса** на самое лучшее, самое оригинальное решение учебной задачи. Последние два условия напоминают мотивы «деловой» (оценка, похвала, одобрение) и «состязательный» (конкурс: «кто лучше»), но поскольку они направлены непосредственно на углубление процесса познания, связаны с ним не внешне, а внутренне, они таковыми не являются. Кстати говоря, психологический механизм действия «состязательного» и «делового» мотивов, если их органически, внутренне связать с качеством усвоения учебного материала, можно вполне использовать как условие формирования познавательного интереса. А какими методами формировать у учеников познавательный интерес в качестве мотива учебной деятельности, мы обсудим при рассмотрении вопроса о единстве обучения и воспитания (в § 5 данной главы).

С мотивом тесно связан другой структурный элемент учебной деятельности — **цель**. Что такое цель — на первый взгляд кажется, что

вроде все ясно. Но в учебной практике школ и вузов сплошь и рядом цели ставятся некорректно, а то и просто неправомерно. Можно встретить формулировки типа: ознакомить с тем-то, раскрыть такой-то вопрос, изложить содержание того-то, показать то-то, проинформировать (сообщить, рассказать) о том-то и т. д. А зачем, для чего, т. е. с **какой целью** «познакомить», «изложить», «сообщить», «раскрыть», остается неясным. Это мы и считаем некорректной формулировкой цели занятия, хотя за такими формулировками часто скрывается фактически неверная трактовка цели изучения и усвоения предмета (темы, проблемы, учебного вопроса). Такой ошибки в трактовке цели может и не быть, если преподаватель прекрасно знает предмет и правильно его преподает, но цель занятия или просто не продумывает или формулирует формально (для начальства, для инспекторов и других контролеров). Но как бы там ни было, небрежная формулировка цели занятия чревата нарушением логической стройности, доказательности и убедительности рассказа учителя, дискуссии и диалога, а в конечном счете не будет ясности у учеников, к чему де пришли, в чем убедились, чему конкретно научились, что нового узнали и, главное, для чего «все это» они изучали, где потребуются эти знания в жизни.

Правильная постановка цели занятия (конкретного урока по определенной теме) или четкое определение цели изучения всего учебного предмета должны содержать формулировки конкретные: чему научить, что у учащихся сформировать, на что их нацелить, в чем их сориентировать, какие качества у них выработать и т. п. Научить писать грамотно, сформировать умение применять правила пунктуации на письме, нацелить на внимательный анализ условий задачи (упражнения, текста теоретического раздела, поведения героев художественного произведения и т. д.), сориентировать в политических и военных аспектах межгосударственных соглашений стран, например антигитлеровской коалиции во второй мировой войне, выработать (сформировать) у учащихся такое качество, как упорство и твердость в отстаивании своего мнения, сложившегося при изучении учебного предмета, — вот примерные формулировки конкретных целей, в которых видна активная и созидательная, а не пассивная и констатирующая позиция учителя.

Таким образом, **цель** учебной деятельности — это осознанное, т. е. выраженное в словах, четко сформулированное **предвосхищение ее результата**.

Сейчас предложим читателю-учителю поставить на себе эксперимент, задавшись вопросом: «Какова цель преподавания моего предмета?» Ответ на него окажется не столь уж легким и простым. В подтверждение этого предположения приведем один пример. Студентам 4 курса филологического факультета педагогического уни-

верситета при изучении ими педагогической психологии был задан для письменного ответа в виде самостоятельной работы вопрос: «Какова цель преподавания литературы в школе?» Были даже даны готовые варианты ответов, полученных в предыдущем учебном году от студентов 5-го курса, из которых после соответствующего анализа разрешалось выбрать устраивающий вариант или все отвергнуть, не согласившись. Предложенные варианты ответа были следующие: 1) «Каждый ученик потенциальный писатель, надо только ему помочь»; 2) «С помощью литературы воспитать в учениках высокую общую культуру»; 3) «На материале литературы научить детей самой жизни»; 4) «Ученики должны усвоить теорию литературы, разбираться в жанрах, поэтике, стилистике, ее роли в жизни и т. д.». Студенты в своих работах отвергли только первую формулировку цели как нереальную, а все остальные приняли как равнозначимые без каких-либо оговорок. Своих вариантов не добавили. При обсуждении на семинаре выполненного задания оказалось, что никто из них не может внятно ответить на простые, казалось бы, вопросы: «А для чего, т. е. *с какой целью*, детям нужно давать теорию литературы?», «Если художественная литература повышает общую культуру, то это справедливо для любого искусства и для любой науки. Разве изучение математики или рисования в школе не повышает общую культуру? В чем специфическая роль художественной литературы, т. е. в чем конкретная цель изучения в школе именно ее?», «Нельзя отрицать, что литература учит жизни, но другие учебные дисциплины (история, русский язык, биология, география и т. д.) разве ей не учат? В чем же особая роль именно литературы в «обучении жизни», в отличие от роли других школьных предметов?». Настоятельно рекомендуем учителям, читателям этой книги, проделать такой эксперимент на себе и посмотреть, что получится. Самим будет интересно, даже если результат окажется не очень высоким. При неудачах стыдиться некого и нечего, потому что вопрос этот действительно непростой и бывает, что ответить на него сложно даже профессионалам, преподающим в вузе. А вопрос, надо ли учителю знать цель преподавания своего предмета, думается, излишний, так как положительный ответ ни у кого не вызывает сомнений. А поскольку ответ относительно цели изучения какого-либо школьного предмета не всегда лежит на поверхности, то задуматься над тем, какова же цель преподавания (или изучения учениками) «моего предмета» никому не помешает.

Средства достижения цели учебного занятия — следующий обязательный элемент психологической структуры деятельности. К средствам учебной деятельности относятся прежде всего учебно-методические схемы ориентировочной основы учебных действий (схемы ООД), учебные задачи (набор задач), проблемные задания, сценарии

дискуссий и диалогов, социально-психологических тренингов, технические средства обучения (ТСО) — словом, все, что может обеспечить наилучшее выполнение учебной работы учащихся и позволит им успешно решить учебные задачи, усвоить тему — словом, достичь намеченной учебной цели.

Последний, завершающий элемент структуры деятельности — это ее **конечный результат** как фактически реализованная **цель**. Для учебной деятельности под ним подразумеваются усвоенные учениками знания и сформировавшиеся у них умения практически применять эти знания. Под практическим применением научных знаний имеется в виду использование их в умственных (мыслительных) действиях по анализу и оценке реальных явлений, процессов, событий, поведения людей, состояния предметов и ситуаций, в которых они функционируют. Речь должна идти о качественной стороне достигнутого результата — о качестве сформированных у учеников знаний и умений, об изменении уровня умственного развития, а не о подсчете баллов, отражающих субъективную оценку конкретного педагога, вынесенную на основе никому неизвестных, субъективных, явно произвольных критериев. Хорошо известно, что оценки-баллы бывают и завышены, и занижены, хотя, конечно, большинство их, наверно, будут адекватны. Требуются беспристрастные оценки достигнутого результата, исключающие субъективизм и несправедливость. Например, очень действенным и объективным оказался метод оценки результата усвоения орфографии по такому показателю, как уменьшение реального количества ошибок в диктантах по сравнению с исходными данными и в конце концов фактическое исчезновение ошибок систематического характера. Каждому ученику видно, у кого какие успехи и кто в какой помощи нуждается и т. д.

Сопоставление полученного **результата** с ранее поставленной **целью** свидетельствует об эффективности процесса учебной деятельности: достигнута ли цель, если да, то в какой мере (насколько успешно), а если нет, то по каким причинам. Объективная оценка результатов обучения воспитывает ученика.

§ 5. Педагогическая психология о единстве обучения и воспитания. Формирование личности школьника

Основная задача учителя — **учить**. Но **воспитывать** — это тоже его задача. Но когда воспитывать, если он все время занят обучением: с утра проводит уроки, после уроков проверяет тетради и готовится к завтрашним урокам? Ответ: учитель воспитывает своих учеников в процессе обучения. Воспитывать, обучая, и обучать, воспитывая, — вот профессиональное кредо настоящего учителя. Проблема един-

ства обучения и воспитания — это и есть проблема **воспитания в процессе обучения**.

Чему мы в школе обучаем учеников и что в них воспитываем? И как это делаем — вместе и одновременно, т. е. в буквальном смысле слитно, в неразрывном единстве, или отдельно одно от другого? Будем обсуждать эти набившие оскомину вопросы, которые всегда имеют готовый ответ: обучение и воспитание — это, мол, единственный процесс, но на деле часто их разрывают, что неправильно. Этот ответ знают все педагоги и могут без нашей помощи раскритиковать подобное нарушение единства.

Вопрос в том, чем психологически объясняется этот пресловутый разрыв между обучением и воспитанием и почему он оказывается неистребимым пороком в нашем современном образовании. Каждый учитель столкнулся с этой проблемой, впервые встав на учительскую стезю, как бы давно это ни было, и до сих пор борется за ее разрешение, а успехи признаны. В чем дело? — вот вопрос, на который мы будем искать ответ.

Мы опять вернулись к необходимости рассмотреть вопрос, **как учить школьника мыслить**, поскольку именно в нем кроется **секрет** по-настоящему хорошего, развивающего, а значит, и **воспитывающего обучения**. О том, что ему задачу обязательно *надо* решать, мы рассуждали на предыдущих страницах, обращаясь к конкретным примерам, как с успехом это делают некоторые педагоги. Однако пока не дано прямого ответа на *основной вопрос*: **почему на деле разорвана связь** между обучением и воспитанием? Также остаются открытыми другие важные вопросы: в чем психологическая природа используемых в развивающем обучении методов; какую роль играют в воспитании личности школьника теоретические знания и теоретическое мышление, формируемые на таких уроках; выступают ли обучение и воспитание в неразрывном единстве при передовых методах развивающего обучения; что можно и нужно сделать рядовому учителю, чтобы овладеть психологическими основами такого обучения, которое обеспечивало бы одновременное успешное решение воспитательных задач; и, наконец, как развивать (формировать!) познавательный интерес, этот главный мотив учебной деятельности, без которого невозможно активное обучение?

Итак, коль скоро содержанием обучения являются теоретические понятия, а целью обучения — развитие теоретического мышления, то воспитание идет именно через такое обучение. Вот почему вопрос: «Как учить учащихся мыслить, и не вообще, а теоретически?» — выступает на первый план.

Второй вопрос, на который надо ответить, логически вытекает из первого: какие методы такого обучения существуют и в чем их пси-

хологическая природа, позволяющая научить мыслить, а не просто давать и копировать знания? Вопрос третий, на который придется отвечать по ходу решения предыдущих двух проблем: каким образом формируется у учеников основной мотив учебной деятельности — **познавательный интерес** к изучению наук, поскольку психологический эффект воспитания проявляется как развитие мотивационно-потребностной сферы психики, т. е. нужен ответ на вопрос: в чем воспитательный эффект интереса к учению?

Воспитательным потенциалом обладает всякое обучение. Однако в психологических исследованиях установлено, что наилучшим образом он реализуется тогда, когда учебная деятельность организуется как **продуктивное учебное взаимодействие ученика с учителем, ученика с другими учениками***. В ситуации такой учебной деятельности ребенок учится не сугубо индивидуально, не изолированно от других детей в классе, а в ситуации коллективного творчества, межличностного сотрудничества в форме диалога, дискуссии и, главное, не только *взаимодействуя* в системе «ученик — ученик», но и **в** системе «ученик — учитель», когда последний «на равных» участвует в дискуссиях по выяснению научной истины. Иными словами, ребенок взаимодействует не просто как субъект с объектом, как ученик с учебным предметом, а как субъект с субъектом — с учителем и другими детьми. В обстановке совместного интеллектуального творчества на ученых занятиях происходит не только усвоение предметного содержания изучаемого учебного материала, но и активное *общение*, в процессе которого, как мы знаем, идет интенсивное психическое развитие ребенка, развитие именно его мотивационно-потребностной сферы, когда он, усваивая основы человеческих взаимоотношений, задачи и мотивы человеческой деятельности, набирается личного опыта, т. е. *воспитывается*. Таким образом, теория и практика развивающего обучения в форме уроков-дискуссий, уроков-диалогов в полной мере относится к *воспитывающему* обучению. Оно, развивая психические функции ребенка, одновременно формирует его личность, прививает ему такие важные личностные качества, как умственные способности и творческую самостоятельность, инициативность и коллективизм, дисциплинированность и логическую строгость мысли, внимательность и наблюдательность, смелость суждений и уверенность в своих научных знаниях, а также основанные на них социальное поведение и

¹ См.: Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А. А. Бода-лева и В. Я. Ляудис. - М, 1980.

нравственные убеждения, готовность отстаивать их. Хорошо обученный, теоретически грамотный человек — это всегда человек высокого уровня умственного развития, но чтобы он слыл и воспитанным, имел высокий уровень нравственного развития, его научные знания должны дополняться опытом человеческого общения в продуктивном сотрудничестве, в общении с другими людьми. Вот почему учебная деятельность в обстановке **межличностного учебного взаимодействия** обеспечивает единство обучения и воспитания.

Теперь, уже в рамках обучения в форме межличностного учебного взаимодействия ученика и учителя, рассмотрим психологическую природу методики обучения теоретическому мышлению. Как уже было показано, главной особенностью самой методики является усвоение научных знаний через решение учебных мыслительных задач способом восхождения от абстрактного к конкретному, от общего к частному. В чем психологическая причина более высокой эффективности усвоения теоретических знаний при таком методе преподавания? Дело в том, что такой способ изучения теории является обратным способу исследования, приведшему к построению данной теории: если исследователь шел от многих частных к обобщению, от конкретных фактов — к абстрагированию от частных (от всего несущественного, преходящего) и в конце процесса сформулировал вывод как теоретическое обобщение, то ученик, изучающий эту теорию, идет от нее как от итога исследования к его истоку, прослеживая ход ее получения, чтобы узнать, «что она есть такое и откуда она получена». Когда учащийся узнает генетические корни теоретического обобщения, ему становится понятным смысл самой теории. Если городской малолетний ребенок имеет дело только с готовым пищевым продуктом — булкой или батоном, то он, естественно, не в состоянии рассказать о способе производства хлеба, так как съеденная им булка ни о чем таком не свидетельствует. Так и тут: выученная готовая теория не может быть понятной и быть сознательно усвоена учеником, если его не знакомить с ее происхождением. Поэтому и организуется изучение теории в деятельности, адекватной той, в которой она родилась (вспомним пример с уроком географии, где ученики изучали картографию способом, породившим необходимость иметь модель Земли в виде карты или глобуса, чтобы находить на ней нужный пункт). Где тут общее, абстрактное? Теория построения карты Земли. А где частное, конкретное? Найти точку в океане, где находилась дрейфующая льдина с полярной экспедицией ученых во главе с И. Д. Папаниным.

Зная общую закономерность, заложенную в теории, теоретическом выводе, всегда можно легко понять все производные от нее частности. Или, другими словами, зная общую теорию, ученик всегда сам

может усвоить в изучаемом предмете ее частные проявления (например, зная о частях речи, ученик всегда может самостоятельно проанализировать и распознать, куда относятся те или иные конкретные слова). Вот в чем психологическая причина легкости усвоения учащимися теоретических знаний и формирования у них теоретического мышления при использовании метода восхождения от абстрактного к конкретному, от общего к частному.

В психологии разработана теория проблемного обучения, которая лежит в основе соответствующей методики обучения¹. В проблемном обучении знания не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации. Учитель ставит ученика в проблемную ситуацию, что с психологической точки зрения означает дать ему почувствовать себя как бы в тупике: известные знания ему не помогают решить задачу, и он должен «включить» в работу свое мышление. Если учащийся при этом знает некоторый общий способ решения учебных задач данного класса (имеет ранее усвоенный им способ действий), то он легко выйдет из данной ситуации силой репродуктивного мышления, и для него она не станет тупиковой. Но если такого способа у него нет, то ситуация оказывается всерьез и по-настоящему проблемной и он начинает мыслительные действия поискового характера, используя свое умение мыслить творчески, т. е. решает учебную задачу посредством продуктивного мышления. Психологически проблемная ситуация — это ситуация затруднения, из которой ученик не может выйти с помощью известных знаний и умений и которая ставит его перед необходимостью поразмышлять, чтобы найти выход. Таким образом, методика проблемного обучения постоянно опирается на стимулирование работы мышления, как репродуктивного, так и продуктивного.

Психологическая теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина тоже используется в качестве научной основы методики обучения теоретическому мышлению, так как она позволяет программировать от начала и до конца мыслительные действия по решению учебных задач. Ученик, решающий учебную задачу, получает возможность действовать безошибочно с помощью созданной учителем или им самим (чему он должен быть предварительно обучен) схемы ориентировочной основы действий (схемы ООД), которая и есть программа его мышления по решению конкретных задач (см. гл. 2, § 5). К примеру, выложенные перед учащимися схемы ООД с правилами орфографии и пунктуации русского

¹ См.: Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972; Кудрявцев Т. В., Матюшкин А. М. Проблемное и программированное обучение. — М., 1973.

языка позволяют им практически безошибочно решать достаточно сложную мыслительную задачу по редактированию или корректорской правке не вполне грамотного текста.

Богатые возможности развертывания мыслительной деятельности предоставляют интерактивные методы, в основе которых лежат психологические законы межличностного продуктивного взаимодействия ученика с учителем и с другими учениками. Эти методы могут быть рассмотрены нами как здесь, в рамках педагогической, так и позже, в главе 5-й, в рамках социальной психологии, так как речь идет об организации педагогического процесса, но в форме коллективного творчества в системе «ученики — учитель». Словом, деятельность относится к педагогической психологии, а форма ее реализации к социальной. Поскольку сами эти методы по своей сути являются методами организации коллективных действий, то сподручнее рассмотреть их в главе «Социальная психология», а здесь ограничиться краткой характеристикой психологических особенностей обучения теоретическому мышлению интерактивными методами. *Методами интерактивного обучения* называют методы, которые активизируют познавательную, мыслительную деятельность учеников по усвоению знаний посредством организации их учебно-познавательных отношений и взаимодействий. Они основаны на признании, что обучение — это процесс социальный, коллективный, а не сугубо индивидуальный. Основными методами интерактивного обучения, находящими применение в школе, являются ранее названные учебные диалоги и коллективные дискуссии, а также учебно-ролевые игры, совместное решение творческих задач и т. п. Психологическая причина активизации познавательной деятельности учащихся при интерактивных методах заложена в своеобразии учебной обстановки, когда (если рассматривать так, как должно быть в идеале) никто, даже учитель, никого в явной форме не поучает, не морализирует, а тем более не подгоняет, не принуждает, а все учащиеся усваивают знания в свободной дискуссии. Чувствуют они себя при этом равнозначными и равноправными партнерами, совместно достигающими намеченного учителем результата — усвоения определенной совокупности научных знаний и приобретения умения оперировать ими при осуществлении умственных действий по анализу и оценке объективных фактов действительности. Именно обстановка равноправных партнерских, товарищеских, даже дружеских отношений психологически обуславливает открытость обсуждения учебных, иногда достаточно трудных по теоретическому содержанию и практическому приложению вопросов. В ходе такого открытого обсуждения возникает много интересных

коллизий, в которых сталкиваются противоположные мнения, вытекающие из различного (правильного и неправильного, точного и неточного, полного и неполного) понимания учащимися некоторых теоретических понятий и их практического применения в жизненных ситуациях, и они, эти разногласия, стимулируют смелость высказываний, порождающих порой глубокие мысли, оригинальные решения и нестандартные ответы. И вся эта обстановка коллективного творчества вызывает у учащихся большой интерес к самому уроку, а еще больше к тем неожиданным открытиям новых для себя научных истин, к которым они приходят вполне самостоятельно при периодических вопросах учителя, выводящих мыслительный поиск на верный путь и тем самым стимулирующих активность дискуссии. Итак, творческая обстановка межличностного познавательного взаимодействия расковывает инициативу учащихся, снимает чувство робости перед неизвестным, воспитывает смелость мысли и действий, уверенность в своих возможностях, которые постоянно получают поощрение в виде одобрительных реплик учителя, что помогает реально управлять процессом учебной деятельности и поддерживать у учеников познавательный интерес, выступающий как все усиливающаяся учебная мотивация. Учитель при подобном участии в дискуссии оказывает воспитывающее воздействие на учеников своей личностной позицией. При применении методов интерактивного обучения происходит продуктивная совместная деятельность учеников и учителя, когда каждый ученик ставится перед объективной необходимостью сотрудничества с учителем и с другими учениками и ориентируется в этом сотрудничестве в первую очередь на его смысловую сторону («во имя чего») и только во вторую очередь — на операционно-техническую сторону («что и как»). Это означает, что интерактивные методы в большей мере, чем традиционные, воспитывают личность ученика, открывая перед ним смыслы учебной деятельности, показывая, во имя чего, по большому счету, он учится. Ребенок учится мыслить и творить в коллективе единомышленников и сам становится бескорыстным коллективистом, умным, инициативным, творчески мыслящим гражданином. Итак, единство обучения и воспитания изначально присуще этим процессам, но на практике оно искусственно нарушается. Оно может стать постоянно действующим фактором только тогда, когда учебная деятельность будет организована не только как познание предметного содержания учебной дисциплины, но и как **формирование личности**, творчески мыслящей и активно действующей. Это и будет воспитание через обучение, в процессе обучения и благодаря обучению.

* * *

Таким образом, в деятельности учителя знание детской психологии необходимо, чтобы учитывать возрастные особенности развития детей в организации процесса их учебной деятельности, чтобы она не только формировала у них знание изучаемого предмета, но и максимально способствовала их психическому, прежде всего умственному, развитию. А педагогическая психология показывает учителю механизмы, возможности и пути обеспечения органического единства развития, обучения и воспитания детей, а тем самым открывает реальные перспективы значительного повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Возрастная и педагогическая психология, будучи изученной учителем с сугубо практической целью, формирует у него психологический, профессионально ориентированный взгляд на собственную деятельность, позволяет исключить из лексикона презрительное прозвище «урокодатель», узаконить и закрепить в народном сознании только уважительные «Учитель» и «Воспитатель».

Глава 5. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

§ 1. Социальная психология и ее значение для учителя

Социальная психология как наука, изучающая психологию групп, имеет прямое и непосредственное отношение к деятельности учителя. Педагог постоянно общается с группами учащихся — с классом или всей школой, а также с другими, так называемыми неформальными, малыми группами (микрогруппами), образующимися внутри класса, школы или вообще вне школы. Групповая психология всегда несколько отличается от индивидуальной психологии личности, и это нельзя не учитывать учителю при организации учебно-воспитательного процесса. Предметом социальной психологии как науки является изучение закономерностей поведения и деятельности людей, обусловленных фактом их включения в социальные группы, а также психологических характеристик самих этих групп.

К социально-психологическим закономерностям, знание которых учителем имеет практическое значение для его успешной деятельности, относятся законы *взаимоотношений* в группе (*симпатии и антипатии*, взаимное *влияние* в ходе общения и совместной деятельности, система *предрасположенностей* к сотрудничеству с тем или иным членом группы, мотивация межличностных *выборов* и т. д.), закон *конформности* (податливость человека реальному или воображаемому давлению мнения группы, сознательное или неосознанное приспособление к групповым нормам) и противоположный ему закон *нонконформности* (нон-конформизм — качество личности, проявляющееся как стремление во что бы то ни стало поступать вопреки позиции большинства, любой ценой утверждать противоположную точку зрения), закон *деятельностного опосредствования* межличностных отношений в группе как системообразующий признак развитой группы — коллектива (группа сплочивается и достигает в своем развитии уровня коллектива благодаря содержанию, целям и ценностям совместной деятельности).

Социальные группы подразделяются на большие и малые, стихийные и устойчивые, условные и реальные, становящиеся и развитые и т. д. (см. рис.)¹.



Рис. 4.

Кроме приведенной, существует классификация групп по другим основаниям. По разным признакам выделяют, например, такие социальные группы: **официальная** — это группа, которая имеет юридически фиксированный статус, но в то же время может быть реальной или условной (коллектив девятого «Б» класса или школьный классный коллектив вообще); **неформальная** — реальная группа, не имеющая юридического статуса (группа избирателей как электорат какой-либо партии); **референтная** — реальная или условная социальная общность, с которой индивид соотносит себя как с эталоном и ориентируется в своем поведении на принятые в ней нормы, ценности и оценки (например, группа экологов-активистов «гринпис», туристическая группа школьников-краеведов или группы, представляющие различные молодежные движения типа «бритоголовых», хиппи и т. п.); **буферная** группа — реальная или условная группа мигрантов, куда также могут быть отнесены группы беженцев из «горячих точек» или добровольных переселенцев из других стран содружества, временные поселения компактно проживающих семей военнослужащих из недавно расформированных воинских частей и т. п.; **диффузная** (от лат. *diffusio* — разлитие, рассеивание, растекание) — общность, в которой нет сплоченности на основе ценностно-ориентационного единства, нет объединяющей членов группы совместной деятельности, т. е. группа низкого уровня развития, неустойчивая, а также некоторые другие типы.

См.: Андреева Г.М. Социальная психология. — М., 1998. — С. 150.

Даже из столь краткой характеристики перечисленных разновидностей социальных групп ясно, что учителю приходится (или придется) иметь дело далеко не со всеми. Так, если посмотреть на группы, представленные на рис. 4, то **большие** социальные группы (нации, классы, профессиональные группы, политические партии, молодежные общественные движения и т. п.) могут только учитываться в работе учителя (например, нужно иметь в виду, к какой партии или общественной организации тяготеет юноша или девушка или представителем какой нации является ученик), но непосредственно ни с классами, ни с партиями, ни с другими большими группами учитель не работает. Он также не имеет дела с **лабораторными** группами, которые создаются учеными в исследовательских целях. Едва ли потребуются в его работе и **условные** группы, которые не имеют каких-либо реальных границ или очертаний (например, группа любителей оперы или почитателей кинозвезд, группа филателистов или коллекционеров оловянных солдатиков). Но зато ему всегда приходится взаимодействовать с такими группами, как школьный коллектив и коллектив класса, которые по классификации социальных групп относятся к **реальным, естественным, малым и развитым** (или **становящимся**, если школа или класс созданы недавно). Кроме того, учитель в повседневном общении всегда так или иначе связан с внутриколлективными **неформальными** мелкими (2—3 или чуть более чел.) группировками учащихся (**микрогруппами**), имеющими разную направленность по отношению к своему коллективу: положительную (актив), нейтральную (группы с общими интересами и увлечениями, дружеские «пары», «тройки» и т. д.) и отрицательную (называют их «трудновоспитуемые», хотя это не совсем верно с точки зрения научной психологии, так как под этим названием объединяются индивиды самые психологически разнородные: хулиганы, упрямцы, нелюдимые, плохо успевающие, шалуны, безбидные, дезорганизаторы, наркоманы и др. — но термин общеупотребительный).

Социальная психология дает учителю необходимые знания для эффективного общения со школьными и классными коллективами, а также входящими в них микрогруппами. Знание социальной психологии помогает учителю устанавливать в группах отношения между учащимися, способствующие эффективной организации коллективного процесса обучения и воспитания, а собственные взаимоотношения с группой учащихся строить таким образом, чтобы они позволяли достичь максимального взаимопонимания с ними. Знание социально-психологических закономерностей поможет учителю успешно решать ряд острых современных проблем воспитания школьников, в частности, умело сочетать принцип индивидуального подхода к

каждому ученику с принципом воспитания «в коллективе и через коллектив». Проблема ныне осложнена тем, что установившиеся в современном российском обществе рыночные отношения и сопровождающие их кризисные явления провоцируют развитие у молодежи индивидуализма и погони не столько за духовным богатством, сколько за материальной выгодой, а чаще всего и просто за хлебом насущным, что в свою очередь ведет к возникновению тенденции отрыва части учащихся от коллектива класса, ухода их в «мелкий бизнес» с непрогнозируемыми и не всегда положительными последствиями.

В общем и целом социальная психология в состоянии дать учителю научную ориентировку в условиях эффективной работы с группами школьников — со школьным классом, коллективом школы, а также с неформальными микрогруппами внутри коллективов. Законы социальной психологии свидетельствуют о том, что человек в группе ведет себя немного иначе, чем вне группы, а некоторые вовсе преобразуются, оставаясь с глазу на глаз с коллективом. И группы оказываются самыми разными как по составу, так и по уровню развития, социальной направленности, а поэтому они по-разному влияют на личность, что тоже немаловажно знать учителю, классному руководителю, директору школы. А как быть в острых конфликтных ситуациях с группой? Как влиять на группу в целом? Или следует расчленить ее по какому-то принципу? Всегда ли воздействовать непосредственно самому учителю или через актив, друзей, родителей, директора? На все подобные вопросы, часто встающие перед учителем в разных вариациях, ответы надо искать в социальной психологии. Ответы будут, естественно, не простыми и однозначными, но принципиально верными, хотя и общими. На то и наука, чтобы ее рекомендации применять творчески: общие научные положения учитель должен уметь приложить к частной педагогической ситуации, проанализировать ее противоречия, сделать конкретные и принципиально верные выводы и лишь потом принимать решение. Не разобравшись в ситуации, не поняв ее, не будучи уверенным в своей правоте, принимать решение, которое может оказаться неверным, — это удел неумелых, неопытных или недобросовестных педагогов. Ведь не случайно мудрый А. С. Макаренко говорил: «Там, где я не уверен, можно ли потребовать чего-либо, правильно или неправильно, я делал вид, что ничего не вижу»¹. С реакцией лучше подождать, пока внимательный анализ не покажет, где и в чем состоит **причина** того или иного факта, явления, поведения ученика либо конфликта в коллективе, и лишь тогда вынести учительское **решение**, которое ученики всегда воспримут как **обоснованное** и поддержат как **справед-**

¹ Макаренко А. С. Соч. - Т. 5. - 2-е изд. - 1957. - С. 150.

ливое. И тем авторитетнее учитель, чем психологически грамотнее его решения.

Работать с классом как с социально группой, имеющей внутренние психологические узы, а не как с суммой отдельных индивидов — вот что важно для учителя.

§ 2. Школьный класс как социально-психологическая группа. Психология общения учителя с классом

Школьный класс — это социальная группа школьников, объединенная в данном составе для совместных учебных занятий или давно (год и более назад), или недавно (не больше месяца). Т. е. класс может относиться к развитой или становящейся социально-психологической группе, быть довольно сплоченной и дружной общностью или разнородной массой, разделяющейся на малые группировки и на одиночек, не входящих ни в какие группировки. Однако на практике обычно его называют коллективом, независимо от того, когда он был создан, месяц или год назад. Это не совсем точно, так как не любой школьный класс является коллективом в строгом смысле слова. Вновь сформированная группа учащихся еще должна пройти в своем развитии некоторый путь, достичь высокого уровня нужной социально-психологической зрелости, чтобы получить моральное право называться коллективом.

Что же такое коллектив? Что мы понимаем под этим привычным термином? В отечественной психологии в советские времена сложилась традиция рассматривать коллектив как особую социальную группу, как специфическую форму организации людей социалистического общества. По мнению К. Маркса и марксистов, подлинная коллективность в антагонистическом, в частности буржуазном, обществе невозможна, так как она рождается только в условиях свободного труда на базе общественной собственности. В соответствии со сложившейся традицией социальная психология как наука, исследующая проблемы группы, «тоже вписалась в указанный контекст: развитие группы было интерпретировано как достижение ею высшей стадии, каковая и была названа коллективом»¹. В настоящее время в отечественной социальной психологии наблюдается некоторая осторожность в употреблении понятия «коллектив». Например, если в Психологическом словаре 1983 г. издания данное понятие определяется как «особого рода общность людей, свойственная социалистическому образу жизни и получающая в нем наибольшее развитие», то во 2-м издании (1996) этого же словаря понятие «коллектив»

¹ Андреева Г. М. Социальная психология. — М., 1998. — С. 239.

вообще не упоминается. Тем не менее, по мнению ряда известных психологов (Г. М. Андреева, А. И. Донцов, А. В. Петровский и др.), занимавшихся психологической теорией коллектива, выделение проблемы коллектива в качестве самостоятельного раздела в общем исследовании групп имело для развития отечественной социальной психологии в целом большое методологическое значение. И в самом деле, не будь теории коллектива, не было бы критерия измерения и оценки процесса (хода) развития групп от нулевого уровня до высшего. Исследование процесса становления коллектива позволило ликвидировать разрыв между исследованием групп и исследованием процессов, который существовал до этого в социальной психологии. Признание за исходный принцип исследования формирования коллектива принципа деятельности позволило распространить этот принцип на всю теорию группообразования, что сделало возможным экспериментально подтвердить социально-психологическую теорию формирования групп. А что касается самой теории коллектива, то она и сейчас, в постсоветское время, продолжает играть важную роль в решении задач теоретической и практической социальной психологии. Словом, нет оснований отрешиваться от понятия «коллектив» для обозначения высшего уровня развития малой группы.

С учетом означенных особенностей происхождения и сущности научного понятия «коллектив» мы могли бы остановиться на следующем его определении, данном в одном из современных словарей: **«Коллектив** (от лат. collectifus — собирательный) — *группа объединенных общими целями и задачами людей, достигшая в процессе социально ценной совместной деятельности высокого уровня развития*¹.

Исходя из такого понимания феномена коллектива, можно сказать, что школьный класс после его организационного оформления не сразу становится коллективом. Недавно собранная в учебный класс группа детей станет коллективом только тогда, когда в результате совместной учебной (игровой, спортивной и т. д.) деятельности члены группы начнут идентифицировать (как бы уподоблять) себя со своим классом («мы — это наш класс», «я со своим классом», «я как все в нашем классе» и т. д.), когда класс начинает восприниматься как нечто родное и близкое, становится как бы добровольным объединением, хотя он был создан «сверху», руководством школы. Время превращения вновь созданного класса в коллектив может быть более или менее длительным. Все зависит от характера складывающихся межличностных взаимоотношений учеников, а также

¹ Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — Ростов-н/Д., 1998. — С. 160.

отношений между учителем и учениками, от позиции учителя (или классного руководителя) по отношению к классу или к отдельным ученикам.

Для учителя очень важно установить с классом нормальные, спокойные и благожелательные взаимоотношения. Существует несколько психологических условий, способствующих или даже надежно обеспечивающих эти взаимоотношения, налаживание которых дело не учеников, а прежде всего учителя, его профессиональный долг и функциональная обязанность.

То, каковы эти условия, можно продемонстрировать на жизненных фактах. О чем, например, говорят выражения учителя типа: «Удивительно вредный ребенок, сладу с ним нет. С удовольствием отправила бы я его в школу-интернат или в ПТУ», или: «Не могу спокойно войти в классы 8-й «б» и 7-й «а» — такие там лентяи, прямо ничего не хотят делать», или: «Терпеть не могу отличников — все они такие самоуверенные, задают всякие каверзные вопросы, чтобы показать свою эрудицию и поставить меня в неловкое положение. Специально подбирают в толковом словаре или словаре иностранных слов трудные вопросы о редко употребляемых словах, чтобы спросить о них, хотя сами только вчера узнали об их существовании (например, прочитали вчера вечером в энциклопедии, что такое «интенция», а сегодня уже спрашивают меня)». Эти возмущения учителя свидетельствуют о недружелюбных отношениях между ним и учениками. Но от кого и к кому могут быть претензии в подобной ситуации — учеников к учителю, или наоборот? На первый взгляд кажется, что вина на учениках, так как именно их поведение приходило в несоответствие с нормой взаимоотношений в системе «ученики — учитель».

Чувствуется, что ученики данного учителя не любят. Но виноваты ли они? Ни в коей мере: только от самого учителя зависит, будут его любить ученики или нет. «Насильно мил не будешь» — это в принципе верно, но все дело в том, что не надо «наильно», а достаточно учителю быть просто милым, добрым, доброжелательным. И тогда не будет «каверзных» вопросов, так как ни кому и в голову не придет мысль поставить такого учителя в неловкое положение.

Итак, первым условием формирования правильного взаимоотношения в коллективе между учителем и учениками является *доброжелательность* учителя по отношению к ученикам, какими бы они ни казались невоспитанными и «вредными». Если учитель доброжелателен к ученикам, всегда бывает добр, но требователен, то это сразу улавливается детьми интуитивно, на эмоциональном уровне, и они не всегда в состоянии как-то рационально объяснить, почему этот учитель им нравится больше, чем другие. «Нравится, и все» — тако-

во иногда «исчерпывающее» объяснение, которое дают дети своему отношению к тому или иному учителю. Словом, каково отношение учителя к ученикам, таково и отношение учеников к нему: если он доброжелателен, то и дети отвечают тем же, тогда не будет среди них так называемых «вредных» ребят, так сильно нервнующих некоторых учителей.

Иначе говоря, отношение детей к учителю — в руках самого учителя. В то же время приходится напомнить, что доброта не бывает нарочитой, специально организуемой «в педагогических целях». Она или есть, или ее нет — это зависит от уровня нравственной воспитанности учителя, от его характера. Когда доброта и любовь к детям у него отсутствуют, то говорят, что данный человек выбрал учительскую профессию ошибочно. Это верно почти на 100%. А почему «почти»? Есть все же некоторая, пусть малая, вероятность нравственного самовоспитания учителя. Чтобы человеку недоброму воспитать в себе доброту, надо очень этого захотеть и немало над этим потрудиться, и главное, сначала хорошо осознать, что вина в нем самом и прежде всего ему самому и следует исправляться, научиться понимать детей, стать к ним добрее. Но такое осознание, к сожалению, приходит не ко всем, и недоброжелательный учитель с упорством, достойным лучшего применения, продолжает во всем винить учеников.

Однако доброжелательность учителя вовсе не означает попустительство, потворство шалостям, баловству, которые нетерпимы во время учебных занятий, хотя вполне естественны для детей в условиях отдыха. Безответственное отношение детей к своим ученическим обязанностям, тем более грубое нарушение дисциплины могут вызвать возмущение, негодование учителя. И такая реакция всегда уравновешенного учителя ничуть не противоречит его репутации доброжелательного, а наоборот, еще сильнее подтверждает ее, так как быть добрым как раз предполагает борьбу со злом. А. С. Макаренко, в авторитетности которого едва ли кто-нибудь усомнится, неоднократно подчеркивал, что учитель не должен бояться выразить свое негодование любым возмутительным поступком, ибо в этом его искренность, честность, отсутствие фальши в его педагогической позиции, принципиальность. А. С. Макаренко считал, что беспомощен тот педагог, который потворствует недостаткам ученика, слепо следует его капризу, подыгрывается и сюсюкает, вместо того чтобы воспитывать, переделывать его характер.

Второе важное условие установления благоприятных взаимоотношений между учителем и классным коллективом — это *справедливость* при оценке успехов и недостатков в знаниях и умениях учеников, в их поведении. Справедливость — это этическая категория. В отличие от более абстрактных понятий добра и зла, с помощью

которых дается нравственная оценка явлению в целом, понятие «справедливость» характеризует соотношение нескольких явлений. Применительно к личности данное понятие употребляется для характеристики его умения оценивать деяния людей с точки зрения общественных требований. Учителя можно считать справедливым, если он, хорошо зная свое дело, правильно его выполняет, предъявляет четкие и строгие требования к ученикам и в полном соответствии с ними оценивает их труд, т. е. объективно и правдиво, а не по своему произволу. Справедливость проявляется в том, что он не забывает поощрить добрые, благие дела своих учеников, но и не дает спуска тем, кто допускает всякие отклонения от правил и нравственных норм, уклоняется от добросовестного выполнения ученических обязанностей; в том, что он отмечает одобрением, похвалой, высокой оценкой любое хорошее дело, затеваемое учениками, позитивные сдвиги в их знаниях и умениях, удачные ответы на уроке, проявление благородства и великодушия по отношению друг к другу и т. д., пресекает злое и поощряет добрые дела любого из учеников, не выделяет среди них персональных любимчиков и «отверженных». На такого учителя никогда ученики не обижаются за двойки и другие наказания, считая их заслуженными. Одного очень требовательного учителя математики, ставящего много «двоек», но не скупящегося и на «пятерки», ученики уважали за справедливость и, как ни странно, не боялись, потому что за каждой плохой оценкой обычно следовало внимательное изучение ее причин и немедленная помощь в их преодолении. Кстати говоря, «двоек» становилось все меньше и меньше, так как все старались учиться лучше и читали «за науку», не только математическую, но и жизненную. Кстати сказать, это мнение находит подтверждение и при массовых обследованиях. Опрос учащихся 9—11 классов трех московских школ, проведенный студентами-практикантами, показал, что из 7 названных ими самых авторитетных учителей, у которых они учились в разные годы, шестеро снискали уважение учеников именно «за справедливость» (этот показатель поставлен на первое место) и лишь один «за эрудицию» (требовалось указать три причины авторитетности учителя, располагая эти причины в порядке убывания по их значимости). Характерно, что у «эрудита» на втором месте тоже значилась «справедливость», а на третьем — «хорошая память на каждого ученика», или, говоря по-научному, «индивидуальный подход». При справедливости учителя любая его суровая оценка ничуть не унижает, а зато трудно заработанная «четверка» и тем более «пятерка» всегда и самым искренним образом радуют. И чем требовательнее и справедливее учитель, тем весомее получаемые знания и тем интереснее детям учиться у него, тем выше авторитет последнего.

Третье условие развития правильных взаимоотношений между учителем и учащимися состоит в *эрудированности, широте кругозора* учителя, когда его познания не ограничиваются формальными границами преподаваемого предмета. Но примеры показывают, что важно уметь разумно пользоваться своими обширными знаниями. Дети, а тем более учащиеся старших классов, отличаются большой чуткостью и сразу улавливают показное умничанье, браваду, желание учителя продемонстрировать свою начитанность и умственное превосходство над ними. Эрудированный учитель пользуется авторитетом у учеников лишь тогда, когда не пытается походить на ходячую энциклопедию, не стремится показывать на каждом шагу, как много он знает. Такое поведение лишь подрывает начавший было устанавливаться авторитет педагога как знающего и умного человека. Таков закон психологии человеческих взаимоотношений: демонстрация своего умственного превосходства над собеседниками немедленно снимает с человека ореол исключительности. «Раз хвастает умом и начитанностью, то какой же он умный», — сказал один ученик в беседе после упомянутого выше опроса, правда, по адресу учителя, у которого он учился в другой школе. Авторитетность таких учителей и благожелательные отношения их с учениками складываются тогда, когда учитель использует свою богатую эрудицию только «по делу», т. е. когда у учащихся возникает реальная потребность в чем-то лучше разобраться, что-то лучше понять, когда доступных им источников знаний нет и собственные размышления не привели к удовлетворительному ответу. Например, в классе на уроке истории прошла бурная дискуссия о причинах победы гитлеровской партии на выборах 1933 г. в Германии, о причинах поражения фашизма во второй мировой войне и причинах появления в нашей стране фашиствующей молодежи. Всегда очень трудно прийти к каким-то однозначным выводам, когда речь идет о причинах общественно-политических событий, особенно если это касается современности, когда события не устоялись и толком пока не изучены. Здесь и потребовались широкие познания учителя не только в затронутых в дискуссии вопросах, но и вообще в закономерностях общественного развития, причинах общественно-политических кризисов и путях их разрешения, его знания о законах борьбы между реакционными и прогрессивными силами в обществе, о неодолимости прогресса в развитии общества, о временном (в историческом плане) характере моментов регресса и роли народных масс в развитии общества и т. д. В заключение он сказал: «Дело не столько в том, чтобы непременно найти одно единственно правильное объяснение исторических событий и фактов современности, сколько в том, чтобы научиться анализировать их, понять закономерности и тенденции их развития и попытаться

прогнозировать дальнейший их ход. А насчет фашиствующих молодчиков из русской националистической организации (так называемого РНЕ) можно с уверенностью сказать, что их судьба — постепенное умирание этого общественного движения: многие ее члены, повзрослев, расставшись с юношеской наивной мечтой «быть героем», став умнее от жизненного опыта и поняв, в чем истинный героизм, будут покидать его ряды. Одновременно с этим будет убывать число желающих вновь влиться в ряды организации, так как по мере преодоления кризисных явлений в нашем обществе жизнь вокруг будет меняться не в пользу реакционных сил, появится много более привлекательных, доступных и полезных для молодежи занятий. Но этого предсказания мало, надо помочь умереть таким организациям, разоблачать их лозунги, лишать их социальной базы — той несознательной части молодежи, которую вовлекают в РНЕ. Эту часть молодежи нужно обратить, образно говоря, в нашу веру, из несознательной — в сознательную». Если бы учитель не обладал широкими познаниями в области философии, социологии и политологии, то он вынужден был ограничиться учебником истории, считая, что ученикам вполне достаточно выучить материал. Формально его нельзя было бы упрекнуть в ошибочности позиции, но пользы от нее было бы, конечно, гораздо меньше, чем в описанном случае, где помогла эрудиция, которая оказалась весьма кстати и принесла большую пользу как учащимся в их развитии, так и сыграла положительную роль в укреплении взаимоотношений между учителем и учащимися класса. Отношение учеников к такому учителю, конечно, самое благоприятное, и оно способствует укреплению коллектива. Образованный, эрудированный учитель помогает ученикам осознать полезность глубоких знаний и, главное, их доступность любому, кто этого пожелает достичь. Но и ученики ему помогают, так как его эрудиция оказывается востребованной, а не лежит в его памяти неподвижным грузом, и ему приятно, полезно делиться своими знаниями бескорыстно. Здесь имеет место не одностороннее, а двустороннее влияние, по существу взаимопомощь педагога и учеников: не только учащиеся получают знания от учителя, но и учитель получает немало от них, ибо не будь благодарной ученической аудитории, ему было бы просто скучно и неинтересно.

Четвертое условие развития благожелательных взаимоотношений в системе «учитель — ученики» состоит в умении учителя *опираться на реальный актив*, складывающийся в классе, т. е. на положительно настроенную микрогруппу внутри коллектива. При опоре на такой актив он может бороться за доверие со стороны учеников, которые входят в отрицательно направленные внутриколлективные группировки. Такие группировки могут быть разной ориентации, в том

200

числе и аморальной, что всегда опасно для неокрепших детских душ. Они могут увести далеко в сторону от идеалов воспитания, так что бывает поздно бороться за их спасение. Особенно тревожит общественность увеличение числа наркоманов среди подростков. А начинаются эти увлечения с малого — с простого любопытства: «дай-ка, проверю, что и как будет». Никакие драконовские запреты, выслеживания и преследования не в состоянии решить эту проблему, не только не могут, но и усугубляют проблему, так как обязательно сработает психологический закон «запретный плод сладок». Все меры, принимаемые постфактум, мало действенны, скорее, наоборот, оттолкнут жертвы опасного увлечения от тех, кто искренне хочет им помочь. Один верный путь — это упреждающее воздействие на тех, кто может стать жертвой этого увлечения. И способны это делать лишь те, кто рядом, т. е. сверстники и друзья, одноклассники.

Именно их и надо иметь в виду как актив, позитивно влияющий на всех остальных учеников, помогающий учителю, педагогическому коллективу поддерживать здоровый морально-психологический климат в классах. Актив учеников играет роль катализатора положительных импульсов в коллективе, инициатора позитивных увлечений, здорового образа жизни: спорт, туризм, увлечения историей и героикой прошлого и настоящего, культурно-художественная, научно-исследовательская, рационализаторско-конструкторская самодеятельность и тому подобные увлечения — все это актив в состоянии взять на себя и оказать неоценимую помощь учителю, стать его настоящей опорой. Через него и происходит процесс сплочения коллектива вокруг учителя. Отношения учителя с этой группой помощников — это взаимопомощь, взаимоподдержка, и они ведут к консолидации коллектива. Мы все время говорим — и это надо подчеркнуть еще раз — о совокупном, а не единичном, изолированном учителе, скорее об учительском (педагогическом) коллективе, чем об учителе-одиночке, или в крайнем случае о классном руководителе и учителе начальных классов, которые обычно чувствуют персональную ответственность за свой класс. Именно ученический актив и есть тот реальный союзник учителя в создании правильных взаимоотношений между ним и классом. При этом важно педагогу избежать в работе излишней официальщины и показухи и, главное, формальной обязательности. Например, готовится в школе читательская **конференция** по произведениям А. С. Пушкина, приуроченная к 200-летию со дня рождения поэта. Дело хорошее, интересное, полезное во всех отношениях. Но учительница литературы пришла в 11-й класс и буквально скомандовала: «Маслова, Прудник, Веселова, Орехов — вы четверо из вашего класса будете выступать на конференции. Темы выступлений и литературу я вам дам потом» (пример взят из наблюдений

студента-практиканта из МШУ; фамилии учеников изменены). Все должно делаться в естественном русле повседневных дел, без окриков и суеты, не для пресловутой «галочки» в неких «планах мероприятий», а в деловой и заинтересованной обстановке привычной заботы об общем деле. И это будет вовсе не так трудно, если вся система взаимоотношений «учитель — ученик» с самого начала будет складываться на основе дружелюбия, справедливости, взаимопомощи, взаимоподдержки. Благодаря этому проходит и период адаптации учащихся вновь созданного класса, еще потенциального коллектива, происходит его развитие до зрелого социально-психологического сообщества — реального коллектива, способного на решение серьезных и ответственных не только учебных, но и воспитательных задач. Одновременно с развитием ученического коллектива растет авторитет и влияние учителя на учеников, так как процессы эти взаимосвязанные и взаимообусловленные: правильные отношения скрепляют крепкими узами не только членов коллектива в единый социальный организм, но и поднимают авторитет учителя как личности. Об этом свидетельствуют данные специальных исследований психологических условий авторитета учителя, с частью которых мы ниже ознакомимся.

§ 3. Авторитет учителя в ученическом коллективе. Психологический секрет уважения и любви учеников к учителю

Что такое авторитет личности, в том числе учителя? Дается ли он человеку вместе с его положением в обществе, коллективе (начальник, директор, старший по возрасту или должности) или ему приходится его зарабатывать самому, т. е. завоевывать право считаться авторитетным? Как ни странно, и тот, и другой ответы порой кажутся правильными. Например, как только одного из членов коллектива назначают начальником над остальными, то сразу к нему все его бывшие коллеги начинают относиться с некоторым почтением. Ведь он руководитель, считает каждый, и нельзя к нему продолжать относиться как к приятелю, товарищу по работе, личному другу. Если простые приятельские отношения между ним и коллегами прежде были явлением нормальным, то сейчас положение меняется: завязываются уже новые отношения с ним как с начальником, который за всех несет ответственность, и именно с него спрос за общие дела коллектива. Относясь к нему как к руководителю, его бывшие коллеги чувствуют себя подчиненными и уважают его не просто как «хорошего парня», как бывало раньше, а как начальника. Так происходит естественным образом почти всегда. Но надолго ли это? Истинное уважение сохраняется надолго, даже навсегда, только в случае, если их бывший коллега оказался настоящим, умным и справедливым руко-

водителем, хорошим организатором, удачливым в делах и приятным в общении как с «верхами», так и с «низами». Однако первоначальное и вполне естественное чувство уважения бывших коллег быстро сходит на нет, если выдвиженец из их рядов не оправдал в этом смысле их надежд. Словом, авторитет ему завоевывать надо заново, ибо хорошего отношения бывших коллег, друзей и приятелей по совместной работе оказывается недостаточно для формирования его реноме как руководителя. Если он оправдает ожидания своего коллектива, то авторитет его как руководителя утвердится с самого начала и сохранится надолго.

Таким образом, известной поговорке «Не место красит человека, а человек место» можно дать такое толкование: когда человек красит место, тогда и место красит человека, т. е. если человек авторитетен, то он остается таким и на должности. Так же, наверно, и с учительским авторитетом: или от того, что он учитель, или от того, что он не просто учитель по должности, а таков он именно как личность.

Если исходить из этимологии, то слово «*авторитет*» (от лат. *auctoritas*) означает прежде всего *власть, влияние, силу*, но в широком смысле употребляется как общепризнанное влияние лица, основанное на знаниях, нравственных достоинствах, опыте; в узком смысле — это одна из форм осуществления власти. Такое или примерно такое толкование дается этому понятию в различных словарях (БЭС, ФЭС, словаре по социологии, иностранных слов и др.), а в Энциклопедическом словаре «Политология» дается дополнительное пояснение, идущее как бы от обратного: значение понятия «власть», сказано там, «появилось как перенос понятий уважения, престижа, влияния на должностной статус лица». Короче говоря, само понятие «власть» произошло от понятия «уважение», и поэтому можно логично рассуждать, исходя из двух разных посылок, 1) есть авторитет власти («Я подчиняюсь, потому что это власть, иначе нельзя»), но 2) есть и власть авторитета («Этот человек авторитетен для меня, и потому я подчиняюсь его воле сознательно, добровольно, безоговорочно»). И тот, и другой смысл рассуждений правомерны, вполне соответствуют содержанию понятия «авторитет».

Но это относится к исходному содержанию понятия «авторитет» как силы, влияющей на человека, но силы именно властной, т. е. заставляющей подчиняться. Тогда выражение «власть авторитета» подразумевает влиятельность личности, уже наделенной властью, и плюс к этому — имеющей соответствующие этой власти положительные личностные качества. А когда говорят «авторитет власти», то эти личностные качества в качестве атрибута наделенного властью лица не являются обязательными. Значит, в обоих случаях под понятием авторитет понимается влияние человека на другого человека, на

других людей. Но когда человек официальной властью не обладает, эффективность этого влияния всецело зависит от личностных качеств. Эти наши рассуждения в какой-то мере относятся к учителю, к его авторитету. Дело в том, что есть учителя, авторитет которых целиком основан на их высоких личностных качествах, глубоких знаниях своего предмета, т. е. на интеллектуальных, эмоционально-нравственных, профессиональных качествах, позволяющих ему выполнять свои учительские функции на высоком уровне мастерства, вызывая тем самым искреннюю любовь и признательность учеников и самые лестные отзывы со стороны их родителей. Это и есть власть авторитета, хотя есть у него еще должностная (учительская) власть. Есть иная категория учителей, которые обладают авторитетом власти, и он тоже достаточно высок и непререкаем. Основан он на высокой и неукоснительной требовательности, не признающей никаких исключений, тем более поблажек. Выражается это не столько в оригинальности, сколько в стандартности учебных заданий, но задаваемых на пределе трудности по объему и срокам выполнения и в строгих карах за низкие знания, недобросовестную подготовку к урокам, нарушение дисциплины и другие подобные отклонения от нормы. Эти устрашающие меры в виде неограниченного количества двоек или других наказаний держат в постоянном напряжении весь ученический коллектив, заставляя неустанно трудиться, ожидать каждый очередной урок с трепетным волнением. Такой авторитет власти учителя над учениками тоже работает на высокую успеваемость и дисциплину. Но во благо ли он в целом? Велико ли его положительное влияние на качество обучения и воспитания? Ведь это по существу не столько авторитет, сколько авторитаризм, который психологически держится на чувстве страха, построен не на позитивных мотивах созидания, творчества, а на мотиве избегания негативной оценки, наказания. При таком понимании учителем смысла педагогической требовательности у учащихся обычно формируется боязнь ответственности, страх перед опросами, привычка хитрить, искать оправдания, вместо поиска путей преодоления трудностей, что в конечном счете ведет к воспитанию трусости, ловкачества, боязни труда. В этом безусловный вред «авторитета власти». Известный отечественный психолог Н. Д. Левитов, посвятивший проблеме авторитета учителя специальное исследование, писал, что такой учитель — «администратор», «командир», действует, главным образом, мерами устрашения и стремится, прежде всего, вызвать у учащихся страх. «Усиленно подчеркивая вредность и недопустимость «сюсюканья» с учащимися, такой педагог-командир считает ниже своего достоинства снисходить до индивидуального подхода к детям, прислушиваться к их потребностям и интересам, стремиться лучше

их понимать. Его задача состоит в одном: тем или иным способом заставить учеников подчиняться себе», — писал он¹. Такой тип авторитета он относит (по Макаренко) к категории «ложный авторитет». Это то, что мы назвали «авторитетом власти», т. е. в психологическом смысле эти два понятия идентичны. Н. Д. Левитов пишет: «А. С. Макаренко поставил важную проблему *ложного авторитета* воспитателя. Говоря о лжеавторитетном воздействии педагога, мы имеем в виду подмену внутреннего авторитета внешним или ограничение путей создания авторитета более внешними формами»².

Наряду с «администратором»³ к обладателям ложного авторитета относятся их антиподы, действующие методами панибратства и вступающие с учащимися в «приятельские» отношения. Ученики нередко искренне любят таких учителей, но далеко не всегда уважают их. Вот одно характерное высказывание ученика: «Хуже всего — заискивающий перед учениками педагог. Такой была учительница зоологии, — чего только она не делала, чтобы купить расположение ребят. Я думал: зачем она унижает себя? Ведь предмет она знает».

Авторитет учителя-«опекуна» тоже из категории ложных. Его главная забота — оказывать учащимся такую помощь, чтобы избавить их от трудностей, освободить их, насколько возможно, от труда, считая чуть ли не любой напряженный учебный труд «перегрузкой».

Еще одна разновидность ложного авторитета — учитель-«актер». Он стремится прежде всего произвести на учеников яркое внешнее впечатление, держать их в состоянии некоторого удивления, близкого к восхищению. Его позицию можно назвать позерством. По выражению самих учащихся, такие учителя «рисуются», «воображают», «любуются собой». Есть много откровенных отзывов учеников, которые свидетельствуют о том, что первое впечатление о таком учителе может быть и неплохим, но вскоре ореол значительности спадает, и если других достоинств не обнаруживается, то такой учитель начинает раздражать учащихся и о подлинном авторитете уже не приходится говорить. Приведем несколько высказываний учеников, характеризующих их отношение к подобному учителю. «Противная учительница английского языка. Ей не в классе учить, а в театре представлять. Все у нее деланное». «Я помню, как с первого раза понравился нам литератор В. Он был таким самоуверенным, интересно говорил, критиковал своего предшественника. Обещал нам очень много, но как-то скоро стал надоедать. Треску много, а знания

¹ Левитов Н. Д. К психологии формирования авторитета учителя // Советская педагогика. — 1946. — № 1—2, а также см.: Хрестоматия по педагогической психологии. — М., 1995. — С. 266.

² Там же.

³ Здесь и далее приводятся данные из указанного исследования Н. Д. Левитова.

у него — жиденькие». Хочется попутно заметить, что еще одна черта, характерная не только для учителя данного типа, может наблюдаться у педагогов. Это — манера критиковать своего предшественника, что очень неэтично в любой аудитории, и тем более в детской, когда один учитель неодобрительно высказывается о другом и обещает, что при нем будет все гораздо лучше. Этот явный признак дурного тона только вредит репутации учителя.

Некоторые учителя «актерского типа» стремятся произвести эстетическое впечатление. Ученики, положительно оценивая опрятность, «хорошие костюмы учителя», тем не менее в большинстве случаев с негодованием относятся к некоторым учительницам, слишком большое значение придающим своему внешнему виду, вычурным украшениям, жеманным манерам, броской косметике, и называют их «расфуфыренными». Например: «У нас никто не знал немецкого языка. Учительница была молодая девушка, в течение года два перекрасившая свои волосы. У нее чуть ли не каждый день был новый костюм, а духами пахло по всему коридору. Она была добрая, но как-то за настоящую учительницу ее не считали».

К типу педагогов-«актеров» можно причислить учителей-резонеров, которые, по выражению одного ученика, «бесконечно рассуждают и поучают». Они настолько увлекаются собственными рассуждениями, что не уделяют должного внимания тому, какое они производят впечатление на учащихся. «До чего были скучны поучающие беседы классного руководителя! Может быть, в них и было что-нибудь интересное, но он говорил больше для себя, чем для нас».

Все эти разновидности ложного авторитета представляют разные проявления *отсутствия* подлинно учительского, личностного *авторитета* человека, которого хочется уважать и слушаться, которому хочется верить и подчиняться, и свидетельствуют о наличии суррогата авторитета, основанного только на формальной власти учителя над учениками. Вот почему такой авторитет власти, а не личности приносит только вред эффективности учительской профессиональной деятельности. Теперь, наверно, мы можем с уверенностью ответить, что «самый верный» учительский авторитет — это авторитет личности учителя, а не его власти. Каковы психологические условия формирования подлинного учительского авторитета? По данным уже упомянутого исследования Н. Д. Левитова, основанного на материале бесед с учащимися, уважаемым учителям присущи определенные, общие для них характерологические черты: *любовь к своему делу, любовь к детям, принципиальность*, которая учащимися отождествляется с *правдивостью, справедливостью или беспристрастностью*. Примеры высказываний отмечают и эмоциональность учителя как показатель *любви к делу*:

«всегда объясняет с жаром, с подъемом», «живет на уроках, отдается им всей душой», «вместе с нами радуется успехам, — мучается, когда дела идут неважно». О любви к делу учащиеся судят и по знаниям учителя: «Литераторша — подлинный педагог, любящий свое дело. Она так хорошо знает литературу, что никаким вопросом ее не поставишь в тупик». «Замечательный историк К. Ш. Он все знает, словно профессор. Он весь ушел в историю». Иногда отмечают трудолюбие: «И. П. целый день в школе. Школа и жизнь для него одно». Или: «Все уроки химика продуманы, каждое слово заранее взвешено».

О любви к детям учащиеся старших классов, с которыми беседовал исследователь, говорят несколько реже, но и без внимания не оставляют: «понимает каждого ученика», «близко принимает наши интересы», «жалеет учеников», «никогда нас не выдаст» и т. п. суждения свидетельствуют об уважении к учителю. Любящий учитель, по некоторым высказываниям, тот, с которыми учащимся хочется поделиться своими переживаниями.

Насчет *принципиальности* авторитетных учителей ученики высказываются, не употребляя самого этого понятия. Отмечают беспристрастность, справедливость, искренность, простоту, отсутствие любимчиков. Например: «Все мы уважаем химика. Он справедливо ставит отметки, не завышая их отличникам. У него нет предвзятых мнений». «Если И. И. отругает, то поделом. Он не заискивает перед нами, всегда правдив и прям. Терпеть не может подлиз, которые хотят быть любимчиками». Профессиональная педагогическая *направленность* отмечается как существенный признак. Сюда исследователь относит высказывания учащихся о жизнерадостности, бодрости, веселом настроении, с которым учитель «почти никогда не расстается», что свидетельствует о педагогическом оптимизме: «М. И. влиял на класс неизменно бодрым настроением»; «Е. Е., видимо, не терял веры даже в самых дрянных из нас, и это заставляло нас верить в него». Однако не все ученики разбираются в разнице между внешними признаками бодрости и оптимизма педагога, которые не всегда характеризуют данную личность, и подлинным, глубоко присущим натуре этого человека оптимизмом. Например, одна учительница частью учеников характеризовалась как «мрачная», «суровая», «вечно сердитая», «всегда недовольная» и т. д., тогда как отдельные, более проникательные, ученики, а также все коллеги считали ее жизнерадостным, глубоко верящим в свое дело педагогом. Наверно, данная учительница отличалась таким неулыбчивым темпераментом или была так воспитана, что считала нужным внешне всегда держаться строго. К педагогической направленности автор относит и отмеченную учениками *силу воли*, отличающую авторитетных учителей. Чаще всего указывают на

«настойчивость», «требовательность до конца», «способность добиться своего во что бы то ни стало»: «Н. С. умело влияет на нас. Он не так часто требует, но уж если потребует, то не увильнешь». Более высоко ценится авторитет педагога, требовательность которого разумна. Отмечается учениками и такая волевая черта учителя, как выдержка, способность владеть собой: «Мы предпочитаем учителей, которые сами не нервничают и не нервируют нас».

В особую группу можно выделить черты, характеризующие *педагогические способности* учителя. Учащиеся отмечают у авторитетных учителей такие качества, как: а) *способность излагать* учебный материал ясно, просто, интересно, доходчиво объяснять содержание сложного теоретического вопроса; б) *быстроту и точность ориентировки* в обстановке, «педагогическую находчивость», наблюдательность («Н.С. сразу окинет своим взором класс и выделит виновников беспорядка, а не то, что К.К., которого всегда можно обмануть»); в) *понимание каждого ученика*, причем одни ученики эту способность относят к «таланту педагога», другие — к «врожденным педагогическим способностям», третьи называют это словом «дар» («дар глубокого понимания каждого учащегося»), но как бы ни называли эту черту педагога, дети очень высоко ценят такое отношение к себе; г) *организаторские способности*, под которыми психолог объединил такие высказывания ребят: «умеет организовать класс», «сам организованный и организует других», «все у него проходит по плану, и нас приучает к тому же» и т. п.

Как видим, исследование психологических условий формирования авторитета учителя построено на анализе высказываний учеников, т. е. на учете только «мнения снизу». Прочитав вышеизложенное, иной преподаватель, может быть, засомневается: правомерно ли обобщение подобного материала, не односторонне ли мы подходим к оценке данного явления? Ведь некоторые недооценивают мнение учеников и пренебрегают им. Но все же надеемся, что большинство учителей относится вполне адекватно к выводам ученого. Все дело в том, что сам авторитет, как явление социально-психологическое, есть ничто **иное**, как мнение «низов» о «верхах», т. е. **авторитет** — это и есть **реальное отношение** подчиненных к начальнику, младших к старшему, **а в нашем случае воспитуемых — к воспитателю, учеников — к учителю**: если относятся хорошо, то авторитет есть, если плохо, то он отсутствует. Высказывания учеников — это выражение общественного мнения, а с ним стоит считаться. Другого способа определить наличие или отсутствие авторитета у педагога просто не существует.

Все ли учителя достаточно чутко реагируют на мнение своих учеников о себе, а если реагируют, то как: радуются или огорчаются, чувствуют удовлетворение или раздражаются, спокойно размышляют над сво-

ими ошибками или теряют уверенность в своих силах, стараются не обращать внимания, чтобы не расстраиваться? Все это зависит от того, насколько способен данный учитель поднять, если нужно, свой престиж, рейтинг. Это потребует постоянного самосовершенствования.

Одно можно утверждать с уверенностью: нет у авторитетных учителей никакого «психологического секрета» — любой педагог в состоянии стать таковым для учеников, если он осведомлен, что именно нужно для этого **знать, уметь и хотеть**. Если авторитет учителя зависит от названных выше психологических условий, то от него, в свою очередь, зависит очень многое: эффективность обучения, сплочение ученического коллектива, конечные итоги воспитательной работы. Если уже учитель не обладает авторитетом, то трудно всем — и учителю, и ученикам.

§ 4. Социально-психологические основы методики интерактивного обучения и педагогики сотрудничества

Авторитетный учитель успешно работает не только с учеником («понимает ученика»), но и с коллективом учеников. Основная деятельность классного коллектива — учебная. От качества ее организации зависит все остальное: и сплоченность коллектива, и дисциплина, и работоспособность, и авторитет учителя в коллективе, и в конечном счете — высокие общие показатели класса по успеваемости, дисциплине, общественным делам и т. д. Словом, класс превратится в коллектив и будет соответствовать этому званию по всем своим параметрам. Самым главным условием быстрого превращения класса в коллектив является умелое формирование учителем учебной деятельности как *межличностного продуктивного взаимодействия*, как коллективного творчества учеников в форме диалогов, полилогов, дискуссий по самостоятельному совместному поиску научных истин, т. е. проведение учебных занятий **интерактивными методами**.

В главе 4 мы рассмотрели методы интерактивного обучения с точки зрения педагогической психологии и касались их лишь в связи с обучением учащихся теоретическому мышлению и через это — воспитания школьника как творческой личности, т. е. разбирали психологический аспект реализации принципа единства обучения и воспитания. Сейчас нам предстоит рассмотреть социально-психологическую природу методов интерактивного обучения¹.

¹ Психологическое обоснование методов интерактивного обучения дано в работах доктора психологических наук, профессора *Ляу'дис В.Л.*: Структура продуктивного учебного взаимодействия. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. — М., 1980; Методика преподавания психологии. — М., 1989; Формирование учебной деятельности студентов (ред.). — М., 1989 и др.

Интерактивное обучение основано на признании общественной природы учебной деятельности как любой человеческой деятельности и организуется в форме *сотрудничества, коллективного творчества учителя и учеников, их совместной продуктивной деятельности* -ности, когда ученики *не только овладевают дисциплинарными знаниями* (по географии или математике, по русскому языку или истории и т. д.), но *к развиваются как личности* именно благодаря продуктивному взаимодействию. Иначе говоря, знания учебных предметов не просто рендаслируются, репродуцируются, выучиваются в буквальном смысле из книг, не просто присваиваются и потребляются, а усваиваются в процессе овладения опытом их производства (творения, порождения, преобразования), так что благодаря сотрудничеству с преподавателем конкретной дисциплины ученики овладевают способами построения научных знаний и вырабатывают у себя новое отношение к знаниям — не потребительское, а творческое (наиболее наглядно такой метод обучения продемонстрирован на ранее рассмотренном нами примере изучения географии, когда ученики сами открывали способ создания карты Земли).

При реализации данного подхода психологами разработаны принципы конструирования ситуаций совместной учебной деятельности и выделен тот тип сотрудничества педагога с учащимися, который преодолевает авторитарный командный стиль управления процессом учения, устанавливает демократическую систему отношений «учитель — ученики». Такая модель совместной продуктивной деятельности наиболее полно реализует единство воспитания в социальной деятельности (обучении как коллективном творчестве), обеспечивает неразрывную связь личностно-смыслового и интеллектуально-познавательного компонентов психического развития школьника. В этом и заключается общественный, социально-психологический смысл совместной деятельности. В этом же ключе можно трактовать и ранее рассмотренные нами методы развивающего обучения по системе Эльконина — Давыдова. Не мешает еще раз подчеркнуть, что именно сотрудничество с учителем, взрослым представителем социальной среды, обеспечивает развитие мотивационно-потребностной, личностно-смысловой сферы личности школьника, т. е. воспитывает его, а не только учит знаниям.

В совместной (коллективной) учебной работе изменяется характер отношений между учениками и учителем: ученики меньше нуждаются в опеке взрослого, перестают ожидать помощи и поощрения, действуют дружно и вместе, но в то же время самостоятельно. Групповая работа учащихся избавляет учителя от ряда мелких забот по организации, контролю и оценке каждого шага ученика. Дети берут на себя многое из того, что в обычных условиях фронтального

обучения лежит на плечах учителя. В частности, они осваивают такие стороны учебной деятельности, как целеполагание, планирование, контроль (самоконтроль-рефлексию), оценку и учет работы. Например, при изучении орфографии по методике, основанной на теории П. Я. Гальперина, ученики сами ведут учет количества допущенных ошибок, записывая все на классной доске, так что ученики видят, как в буквальном смысле у них на глазах становится все меньше ошибок, которые наконец вовсе сводятся к нулю. Поэтому учитель получает возможность уделять больше внимания личностным особенностям учеников, их взаимоотношениям.

На первоначальном этапе вхождения в совместную (групповую, коллективную) работу дети не могут обойтись без организующей роли учителя, однако, начав действовать сообща, они сами регулируют в дальнейшем свои взаимоотношения и по-деловому обсуждают учебные задачи, разрешая в свободной дискуссии спорные вопросы. Обращение к учителю за помощью встречается все реже, и лишь по таким вопросам, которые при традиционных формах обучения вовсе не встречаются или встречаются редко: требование дополнительной информации (обнаружили педагогическую уловку: в условия задачи специально не включены какие-то нужные данные и задача решена быть не может); апелляция к авторитету, если высказанное положение ученик не может сам доказать, а партнер продолжает сомневаться (например, ученик спрашивает: «На какой параллели стоит Якутск, а то не верят, что там бывают белые ночи?», а учитель отвечает: «Определите по карте сами»); использование авторитета учителя для поддержания дисциплины (один из учеников так яростно спорит, что не слушает аргументы партнеров) и т. д. Особенностью совместной учебной деятельности детей является обращенность их прежде всего на партнера, учет в собственных действиях позиции других учеников, а также полное равноправие всех участников совместных действий. Это весьма благотворно сказывается на слабых учениках, они быстрее преодолевают робость, застенчивость, избавляются от комплекса неполноценности и со все большим удовольствием участвуют в коллективной работе, часто не уступая сильным ученикам, задают вопросы при непонимании, а при несогласии не боятся возразить или высказать сомнение, проявляют настойчивость в споре. Учебная деятельность в форме коллективного творчества должна стать со временем такой же обязательной формой, какой до этого была фронтальная работа учителя со всем классом или индивидуальная с отдельными учениками¹.

¹ См.: Цукерман Г.А., Фокина Н.Е. Поведение младших школьников в коллективной учебной работе // Вопросы психологии. — 1983. — № 4.

Ученики в совместной учебной деятельности учатся друг у друга и у учителя, воспитывают друг друга и воспитываются каждый во взаимодействии с учителем. Вот почему такое обучение и названо *интерактивным*¹. При такой организации учебной деятельности используется известная социально-психологическая закономерность формирования личности под воздействием социальной среды, т. е. в процессе социальной деятельности.

Мы в связи с рассмотрением проблем развивающего обучения достаточно подробно останавливались на методике обучения в форме диалога, дискуссии, так что суть коллективного учебного взаимодействия учеников с учителем, проиллюстрированного на конкретных примерах, в общем и целом ясна.

В качестве вывода мы могли бы представить себе *обобщенную картину социально-психологического эффекта* интерактивного обучения как фактора воспитания.

Во-первых, методы интерактивного обучения стимулируют мыслительную деятельность каждого, вовлекая всех в решение учебных проблем, так что пассивных молчунов становится все меньше и со временем вовсе не остается. Это воспитывает убежденность.

Во-вторых, участие педагога в дискуссии придает ей теоретическую и практическую весомость: он своими вопросами направляет мышление учащихся в нужное русло и постепенно подводит к теоретическим обобщениям (новым теоретическим знаниям) и практическим выводам (учению находить практическое приложение новым знаниям), т. е. учит, не сообщая в готовом виде книжные знания, и воспитывает, не морализируя, не поучая, не надоедая банальными сентенциями. Участвуя в дискуссии, учитель убеждает в своей правоте, как бы «передает» свою верность в знании любого спорного вопроса.

В-третьих, учащиеся быстро приучаются к самостоятельности, отучаются от подсказок по каждому пустяковому поводу, так как учитель никогда не сообщит готового ответа, и привыкают к мыслительному и практическому поиску новых знаний для решения учебной задачи (учитель: «сами посмотрите по карте», «подумайте, что и как сказано в определении понятия», «проанализируйте, может быть, прав Петя, а Коля не прав, или наоборот» и т. д.).

В-четвертых, выводы учителя по завершении дискуссии падают на благодатную психологическую почву: добытые в дискуссии новые знания сплавляются с этими выводами и усваиваются как свои собственные, а не выученные из книг.

¹ Интерактивность — сложное слово, первая часть которого «интер» (от лат. inter) — «между» и вторая — «акция», «акт» (от лат. act) — «действие».

В-пятых, ученики в процессе интеллектуального общения, совместного продуктивного взаимодействия получают не только знания, но и набираются опыта друг от друга и главным образом от учителя, так что происходит общее духовное обогащение, интенсивное формирование мотивационно-потребностной сферы личности, развиваются новые интеллектуальные потребности и новые мотивы познавательной деятельности.

В-шестых, дети учатся полемизировать, отстаивать свое мнение, доказывать истинность своих знаний, в результате чего у них оттачиваются мировоззренческие взгляды, расширяется кругозор, развиваются возможности свободной ориентировки в окружающем мире.

В-седьмых, обогащается опыт речемыслительного общения, когда ребенок незаметно для самого себя становится смелее, находчивее, остроумнее, «речистее», приобретает начальные ораторские качества, научается предугадывать мысли партнера по дискуссии, быстро находить аргументы и контраргументы в споре (дискуссии, полемике).

В-восьмых, в отличие от фронтального обучения, когда учитель учит всех одновременно и одинаково, интерактивное обучение придает индивидуальное своеобразие учебному взаимодействию, не только дает знания по учебному предмету, но и воспитывает каждого как личность, поскольку вовлекает учеников в сложное социальное действие, где происходит самое интенсивное и самое многообразное взаимодействие «многих с многими», столкновение интересов равноправных партнеров по совместной социально значимой деятельности по овладению научными знаниями и умением по их практическому использованию.

Если говорить о практическом воплощении социально-психологической закономерности формирования личности в коллективной деятельности, то она лежит в основе так называемой «педагогике параллельного действия». Ее методы были разработаны и реализованы в педагогическом опыте А. С. Макаренко. Он говорил, что наша педагогика «есть педагогика не прямого, а параллельного педагогического действия», что дисциплинирование и «возня с каждой капризничавшей личностью», полная свобода отдельной личности «не наша музыка», а объектом воспитания может быть только **целый коллектив**. Только воспитывая коллектив, полагал он, мы можем рассчитывать, что найдем «такую форму организации, при которой отдельная личность будет и наиболее дисциплинирована, и наиболее свободна»¹. «В сущности это есть форма воздействия именно на личность, но формулировка идет параллельно сущности. На самом деле мы имеем дело с личностью, но утверждаем, что до личности нам

¹ См.: Макаренко А. С. Соч. - 1957. - Т. 5. - С. 92.

нет никакого дела... Я называю эту логику логикой параллельного педагогического действия», — говорил А. С. Макаренко¹. Сейчас, к сожалению, редко обращаются к его опыту. Некоторых педагогов стало смущать то обстоятельство, что слишком часто он употреблял слова «советский человек», «советский коллектив» и вообще «он весь» был теоретик и практик именно «советского воспитания». Но все это внешняя сторона проблемы воспитания, которая не могла быть в те годы иной, а глубинную сущность А. С. Макаренко понимал так же, как и сейчас.

Макаренковский опыт педагогического воздействия на личность через коллектив, им же впоследствии теоретически обобщенный и возведенный в основной принцип воспитания, основан, как и методы интерактивного обучения, на социально-психологической закономерности формирования личности в социальной деятельности и представляет собой *педагогику сотрудничества*, которая должна прийти на смену авторитарной командной педагогике, господствующей в школе до сих пор. «Сотрудничество — это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности... В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся»².

Так, благодаря целенаправленной организации совместной учебной деятельности учащихся, собранных первоначально в учебный класс по достаточно формальному признаку — возрастному, постепенно формируется сплоченный коллектив с общими целями и согласованной совместной продуктивной деятельностью, воспитывающей из каждого ученика творческую личность, активного и убежденного гражданина.

§ 5. Учитель и его взаимоотношения с микрогруппами внутри и вне коллектива

Внутриколлективные группировки (иначе — микрогруппы) учащихся складываются стихийно и обычно довольно быстро распадаются, вновь организуются в иных составах, вновь распадаются, так как ученики из одних микрогрупп переходят в другие и обратно — словом, идет некое броуновское движение внутри коллектива. Наряду с временными, быстро распадающимися микрогруппами, возникают и существуют довольно устойчивые объединения, сохраняющие свой костяк в течение нескольких месяцев или даже лет.

¹ Макаренко А. С. Соч. - 1957. - Т. 5. - С. 169.

² Концепция общего среднего образования. — С. 16—17.

В микрогруппы могут объединяться дети по разным мотивам. Это группы друзей по два-три человека, группы по интересам (увлечениям) большего или меньшего количественного состава. Объединяются чаще всего учащиеся одного учебного класса, так как их связывает общая деятельность — учеба и связанные с ней ежедневные контакты. Несколько реже формируются микрогруппы из ребят разных классов, разных школ и разных возрастов. Что для них является объединяющим началом, ради чего они консолидируются в особую микрогруппу — вопрос особый, требующий специального изучения. Лишь одно заранее известно: интересы этих ребят не находят полного удовлетворения внутри постоянного, ставшего естественным, объединения — собственного класса. Часто создаются положительно направленные микрогруппы вне классного коллектива: совместное занятие спортом, музыкой, живописью, программированием, изучение иностранного языка и т. д. Но иногда мотивом создания микрогрупп могут быть типичные «новые интересы» подростков, ищущих приключения «на свою голову». Об этом было сказано выше в связи с подростковым кризисом возрастного развития. Такие объединения могут повлечь нежелательные последствия как для самих ребят, так и для коллектива класса, для учителей и родителей, поскольку не всегда мотивируются положительными увлечениями. Каждая такая микрогруппа требует внимательного изучения со стороны педагогов. Конкретно и более подробно о внеклассных и внешкольных микрогруппах поговорим чуть ниже.

Проще и однозначнее картина с микрогруппами внутри коллектива класса, но и тут есть свои нюансы, вносящие своеобразие во взаимоотношения учителя с классом. Какие же микрогруппы возникают внутри класса и как они влияют на взаимоотношения учителя с классным коллективом, а также на межличностные отношения самих учащихся? Рассмотрим некоторые их разновидности, начиная с положительно направленных и заканчивая отрицательно направленными.

Микрогруппа из 2—3 человек, консолидирующихся вокруг влиятельного и хорошего ученика, обычно отличника. Есть такие, которым нравится «возиться» с отстающими, помогать им преодолевать трудности. К такому ученику все относятся с уважением и любовью, а те, которым он помогает, считают его кумиром. К сожалению, таких любителей добровольно помогать отстающим не так много, а если они есть, то из такого ученика в будущем наверняка вырастет хороший педагог, так как у него уже сейчас наблюдается склонность к педагогической деятельности.

Особую микрогруппу могут составлять пара или тройка друзей, у старшеклассников это может быть пара влюбленных. Таких дружеских микрогрупп может в классе быть несколько, и они, как пра-

вило, на общий психологический климат в коллективе влияют или положительно, или их отношение к коллективу является индифферентным. Но бывает, что в дружеские пары-тройки объединяются и так называемые трудновоспитуемые. Индифферентные и положительно направленные дружеские группы не создают для учителя каких-либо проблем, но это не значит, что он не должен учитывать их наличие в классе. Микрогруппа всегда имеет сильное влияние на своих членов, и это должно использоваться учителем при распределении различных поручений и коллективных учебных заданий (пусть друзья действуют вместе), а также при организации взаимопомощи или исправлении отклонений в поведении кого-либо из друзей. Что касается влюбленных, то к ним, конечно, отношение должно быть уважительным, не допускающим иронии и тем более насмешек. Если подобное отношение будет допущено учителем, то это приведет к их отчуждению от коллектива, а главное, явится самым грубым нарушением этики взаимоотношений. К сожалению, у некоторых учителей и сейчас еще проскальзывает такое отношение к влюбленным: дескать, «рано вам еще, думайте лучше об учебе». Вот один пример. В 8 классе одной из школ заметной для всех стала зародившаяся симпатия между мальчиком и девочкой — лучшими учениками класса. Учительница английского языка, видимо, считая своим долгом пресечь такое «недопустимое явление», вызвала обоих к доске и заставила мальчика перевести на русский язык фразу: «I love you», а девочку — перевести на английский фразу: «Он мне нравится». «Провинившиеся» залились краской стыда. Они стыдились не своих отношений, а той пошлости, которую продемонстрировала учительница перед всем классом, того оскорбительного, что скрывалось в этом «упражнении»-издевательстве. Можно представить, какие эмоции вызвало такое поведение учительницы у учеников: у одних чувство возмущения, у других — чувство стыда («хорошо, что не я там стою»), а у третьих, может быть, и злорадство («так вам и надо!»). Но главное, что ничего положительного в их душах такой «педагогический» прием вызвать не мог. Если даже кто-то по житейской неопытности и одобрил «оригинальный метод» учительницы, то это принесет только вред воспитанию: не дай Бог, он возьмет его на будущее, за образец. Правильно организовать отношения любви, любви-дружбы — дело для учителя достаточно тонкое, деликатное, так как нужно выбрать такую линию поведения по отношению к влюбленным парам, которая исключала бы, с одной стороны, показное безразличие (ничего, мол, не видим и не знаем), а с другой — чрезмерное внимание, граничащее с нездоровым любопытством и, конечно, ни в коем случае не пренебрежение или насмешки.

А. С. Макаренко писал: «Половой инстинкт, инстинкт огромной действенной силы, оставленный в первоначальном, «диком» состоянии или усиленный «диким» воспитанием, может сделаться только антиобщественным явлением. Но связанный и облагороженный социальным опытом, опытом единства с людьми, дисциплины и торможения, он становится одним из оснований высокой эстетики и самого красивого человеческого счастья»¹. Он в начале своей работы в коммуне обратил внимание на то, что девочки дичатся ребят, а мальчики стараются показать, что вообще «девочки здесь лишние». Тогда он начал с того, что отменил ранее принятый порядок и запретил в столовой отдельные столики для отрядов девочек под предлогом, что девочки должны научить некоторых мальчиков аккуратно есть. Эта мера, рассказывал он, «приблизила девочек к ребятам в очень хорошей обстановке и форме коллектив к коллективу». В дальнейшем он уделял большое внимание половому воспитанию и считал, что важным фактором полового воспитания является воспитание чувства любви. «Любовь неполая — дружба, опыт этой любви-дружбы, переживаемый в детстве, опыт длительных привязанностей к отдельным людям, любовь к родине... — все это самый лучший метод и воспитания будущего высоко общественного отношения к женщине-другу. А без такого отношения дисциплинировать и обуздать половую сферу вообще очень трудно»², — писал Макаренко. «И чем шире область этой неполовой любви, тем благороднее будет и любовь полая»³. В воспитании чувства любви «значительным и мудрым будет каждое слово, сказанное вовремя, экономное и серьезное слово о мужественности и целомудрии, о красоте жизни и ее достоинстве, то слово, которое поможет родиться будущей большой любви, творческой силе жизни»⁴. Стало быть, речь идет о том, чтобы культивировать любовь, дружбу, искренние отношения между мальчиком и девочкой, относиться заботливо к росткам взаимной любви. И это вовсе не означает, что около влюбленных пар надо ходить на цыпочках, боясь «задеть» их чувства: требования принципиальные и последовательные, строгие и ровные должны сохраняться ко всем, в том числе и к ним. Словом, все должно идти в принятом ранее русле.

И еще одна разновидность **микрогрупп — это увлеченные каким-то одним предметом.**

Увлечение какой бы то ни было наукой — дело весьма похвальное. Но иногда возникают ситуации, когда увлечение, например, физикой или историей порождает пренебрежительное от-

¹ Макаренко А. С. Соч. — Т. 4. — С. 246.

² Там же.-С. 413. ³ Там же. - С. 246. ⁴ Там же. - С. 247.

ношение к другим дисциплинам. Это не может не беспокоить преподавателей этих других дисциплин и даже, бывает, на этой почве возникают конфликты между учителями разных предметов. Интерес учеников к какому-то предмету, конечно, говорит в пользу преподавателя этого предмета, свидетельствует о его педагогическом мастерстве и глубоких знаниях. Но безусловно плохо, когда этот интерес оказывается односторонним. Как быть в таком случае? Нужно принять все меры, чтобы было интересно учиться по всем предметам или хотя бы добиться того, чтобы чрезмерное увлечение любимым предметом не отбивало охоту заниматься более или менее ровно и по другим. Как сделать все предметы интересными, мы достаточно много говорили, раскрывая понятие «мотив учебной деятельности». Это общее пожелание, реализация которого требует времени, может быть, равного смене поколений. Зато вполне реально другое: преподаватель, которому удалось вызвать столь большое увлечение своим предметом, должен сыграть основную роль по выправлению интереса учеников по отношению к остальным предметам (его высокий авторитет позволит оказать соответствующее воздействие на увлеченную его предметом микрогруппу). Он найдет нужные аргументы, подходящие слова и соответствующие методы преподавания своего предмета, вызывающие у учащихся желание изучать другие предметы или, по крайней мере, осознавать необходимость учиться хорошо по всем дисциплинам. Приведем характерный в этом отношении пример. В одной из школ группа ребят чрезмерно увлеклась биологией (в частности, зоологией), все свободное от уроков время проводя то в зоопарке, то в школьном музее природы, то в городском музее (дарвиновском), то за поиском и чтением книг о животных. Оказалось, что для занятий другими делами времени просто не остается, и, естественно, они запустили учебу по многим дисциплинам. Когда учителя поставили этот вопрос на педсовете, то разгорелся спор. «Что вы хотите? Отбить охоту заниматься биологией?» — говорили одни. А другие возражали: «Так ведь тоже нельзя, чтобы дети занимались только одним предметом». Некоторые отмалчивались в затруднении: и тот, и другой подход казались неприемлемыми. Сам преподаватель биологии предложил оптимальный выход, сказав: «Постараюсь их убедить, что хорошему знанию биологии мешает их плохое знание географии и литературы, русского языка и химии. А как это сделать, я со временем придумаю». И с тех пор он постоянно искал связь между биологическим материалом и другими предметами. Так, рассказывая о тех или иных животных, об особенностях их анатомии или физиологии, он вдруг задавал вопросы: «А почему белые медведи живут во льдах, а не в тайге, жирафы — в африканской саванне, а не в джунглях? А где обитают такие звери, как лев и тигр? По-

кажите на карте районы обитания в близком соседстве хищников и мелких копытных, объект их постоянной охоты. Чем объясняется, что орел подолгу парит в воздухе, не шевеля крыльями? Какой закон физики тут действует? Как сказать правильно с точки зрения русской грамматики: «В зоопарк приехала (или пришла?) машина с экзотическими животными из Австралии», или: «Мы одели (или надели?) халаты и вошли в ветеринарную лечебницу», или: «Верблюды по знойной пустыне, с тяжелым грузом на спине передвигаются на большие расстояния без воды в течение нескольких суток. Какие-то ведь идут обменные процессы в его организме. Можете ли объяснить с точки зрения химии, как происходят эти процессы: без воды или все-таки с водой? Есть ли, кстати, в нашей стране верблюды или, где, по-вашему, могут у нас обитать верблюды (покажите на карте)? Объясните, почему вы так думаете». И так далее. Учитель на своих уроках то и дело обращался к знаниям учеников по другим предметам, и вскоре последним стало неловко, что они не всегда могут на должном уровне отвечать. «Вы же такие способные ребята, а таких элементарных вещей по географии (химии, русскому языку и т. д.) не знаете. В чем дело?» — выражал он свое удивление. Это обстоятельство сыграло положительную роль. Данный подход показался ученикам занимательным сам по себе и, главное, наполнил новым, дополнительным смыслом изучение предметов и повысил интерес к ним. И попытка выйти из одного противоречия, связанного с образованием микрогруппы, односторонне увлеченной только биологией в ущерб другим предметам, привела к рождению принципиально нового подхода к решению вечно обсуждаемого вопроса о межпредметных связях в преподавании.

Таким образом, противоречия между различными микрогруппами в классе всегда могут быть преодолены мерами не запретительными, а созидательными. Тут следует пожелать, чтобы опыт учителя, ведущего уроки увлекательно, внимательно изучался остальными коллегами и использовался в собственной работе, чтобы ни в коем случае не было нездоровой зависти и недобросовестного соперничества, что, к сожалению, в некоторых педагогических коллективах встречается.

Самый общий вывод, как показывают специальные обследования, может быть сформулирован так: там, где учебная деятельность организована как совместная продуктивная деятельность учителя и учащихся (интерактивные методы обучения), классный коллектив более сплочен и в нем нет или почти нет внутриклассных группировок. Так, например, выяснено, что «классы развивающего обучения в целом более сплоченные, т. е. в значительно меньшей степени разделены на изолированные группировки. В них ярче проявляется ориентация межличностных отношений на совместную учебную деятельность,

преимущества которой ученики видят в том, что она расширяет их познавательные возможности»¹.

Теперь вернемся к отрицательно направленным микрогруппам, образующимся вне классного и школьного коллектива (все положительно направленные микрогруппы, объединяющие школьников разных классов по увлечениям, как мы уже отмечали, не создают проблемы для работы учителя, так что их образование можно только всячески поощрять).

Сначала перечислим наиболее вредные и опасные для растущего человека отрицательно направленные группировки, а потом попытаемся проанализировать их. Прежде всего это группы подростков, возглавляемые более старшим лидером с криминальным прошлым или по крайней мере имеющим опыт неоднократного привода в милицию, состоящим там на учете. Такая микрогруппа может заниматься или мелким хулиганством, или более серьезными делами: квартирными кражами, изнасилованием, вымогательством, рэкетом.

Особая группа — наркоманы, с виду безобидные страдальцы, которые ради покупки «спасительного» для них зелья готовы воровать и грабить. Нельзя стыдливо закрывать глаза на то, что некоторые мальчики и девочки пополняют ряды наркоманов и уходят в этот недуг столь глубоко, что выйти оттуда им может помочь только серьезное и специализированное медицинское вмешательство. Главная беда в том, что число наркоманов среди подростков быстро растет². Как с этим бороться в условиях школы? Только пропагандой и организацией здорового образа жизни.

Именно коллектив сверстников может контролировать поведение своих товарищей, вовремя замечая малейшие отклонения в их поведении, помочь учителям уберечь их от вовлечения в подозрительные компании и т. д. Нужны ненавязчивые медицинские и психологические беседы с младшими школьниками и подростками об опасности наркомании, о психологическом механизме привыкания к наркотикам, о трудности освобождения от подобной зависимости, о последствиях даже эпизодического или в малых дозах употребления наркотиков, о возможности летального исхода. Такие беседы необходимы именно с теми, кто еще не соприкоснулся с наркотиками.

Следующая разновидность микрогрупп отрицательной социальной ориентации — это группы криминального характера. Детская, подростковая преступность, как и наркомания, тоже растет не только

¹ Репкина Н.В. Система развивающего обучения в школьной практике // Вопросы психологии. — 1997. — № 3.

² По официальной статистике за 5 лет (1994—1998 г.) количество подростков-наркоманов увеличилось с 1618 до 14 600, т. е. в 9 раз. См.: «Новые Известия», № 32 (318) от 24 февраля 1999 г.

количественно, но и качественно. Если в 1987 г. на всей территории бывшего СССР несовершеннолетними было совершено 150 убийств, то через 11 лет, в 1998 г., в одной только России в десять раз больше. Преступность молодеет. Правонарушения несовершеннолетних приобретают все большую жестокость и бессмысленность. Спрашивается, заметил ли кто-нибудь из окружающих взрослых и детей-сверстников, что поведение находящихся рядом с ними подростков начинает приобретать опасный характер. Как правило, замечали, но почему-то вовремя не остановили, не вмешались. Почему? Причины тут каждый раз должны выясняться и анализироваться не только правоохранительными органами, но и педагогами, чтобы была возможность учесть их и вовремя принять профилактические меры. Лидерами в таких криминализованных группах обязательно оказываются бывшие уголовники, завлекающие ребят рассказами о романтике преступного мира, о «героике» и опасностях, которые приходится преодолевать, чтобы потом жить «свободно и богато». Здесь необходима предварительная профилактическая работа, проводимая с ребенком начиная с младшего школьного возраста. Нельзя ждать, пока он совершит что-нибудь криминальное, став уже подростком, что чаще всего и бывает в силу возрастных особенностей. Уже младший школьник должен представлять себе все нежелательные для него последствия участия в разного рода подозрительных группировках. Главное, чтобы не было поздно, чтобы его не «засосала» преступная среда. Естественно, многое зависит от родителей, так как в преступную среду чаще всего попадают дети из неблагополучных семей. Но бывает и наоборот: дети обеспеченных родителей, избалованные материальными подачками родителей, начинают с определенного возраста ощущать рост потребностей, которые уже не поощряются родителями. Тогда они начинают искать «свой путь» добычи средств — криминальный. И конечно, необходима работа с родителями, может быть, с целью своевременного выявления симптомов неблагополучного поведения их детей. Это значит, что от школы зависит больше, чем от родителей, в воспитании детей, в том числе и недопущение вовлечения их в преступные группировки.

А между тем школа никак не приспособится к сегодняшнему положению, когда государство, которое в прошлом фактически полностью отвечало за детей, теперь сняло с себя эту обязанность. Родители продолжают надеяться на школу, школа — на родителей, а дети оказались в вакууме. Можно, конечно, понять учителя, у которого порой не хватает ни физических сил, ни материальных возможностей, чтобы делать все, что и как положено. Но самому учителю легче работать, если его уважают и любят ученики, если их не тянет прочь от школы, чтобы где-то искать интересные, но порой опасные

занятия. Когда педагог проводит простую профилактическую работу каждый день, как бы «между делом», постепенно это войдет в привычку. Трудно и даже невозможно исправить положение, когда учитель уже поставлен перед совершившимся неприятным фактом. А кто может гарантировать, что дети, особенно подростки не будут искать вне школы компании, если в школе скучно и неинтересно, если с ними не считаются, если там властвует администрирование и муштра, зубрежка и наказание двойками?

Наверно, никто этого гарантировать не может. Но могут возразить, что приключения на стороне ищут лишь трудновоспитуемые. Но такие дети появляются от неправильного воспитания в семье или в школе. Не переставая ратовать за педагогику сотрудничества, некоторые учителя и школьные руководители насаждают самые недопустимые формы администрирования. Так, в одной из школ был принят устав, по которому утверждались штрафы: если ученик бежит на перемене — штраф 10 рублей, опоздал — 5, за пререкание с учителем — 15 рублей. Взимаемые штрафы шли якобы на финансирование школы. Тогда получается, что, чем хуже дисциплина школьников, тем выгоднее школе. Но школа — это не торговая фирма. В одной архангельской школе брали с учеников деньги за посещение туалета. В 1998 г. судили за преступление директора одного московского детского интерната Карпова, который несколько лет истязал и насиловал своих воспитанников. Правда, психиатры признали его невменяемым, но заметить, мягко говоря, ненормальное положение в интернате педагогическое начальство почему-то не удосужилось, пока дело не дошло до суда. Выходит, считали положение нормальным? На запросы прокуратуры отвечают, что никто ничего не знал, а дети ходили измученные, подавленные, в синяках и ссадинах. Думается, что эти примеры не какие-то исключительные, единичные или из ряда вон выходящие. Они взяты из интервью с начальником управления по делам несовершеннолетних и молодежи Генпрокуратуры РФ, и это лишь несколько перечисленных им фактов¹. Именно подростки из таких школ наверняка ищут более «веселой жизни» на стороне. Около подобных школ всегда крутится криминальная молодежь, вербующая в ряды своих преступных группировок ребят, неудовлетворенных своей школьной жизнью.

Надо ли доказывать, что теплая, дружелюбная, благожелательная атмосфера, создаваемая в школе педагогическим коллективом, наилучшим образом ограждает от таких неприятностей.

Во всех случаях вовлечения детей в отрицательно ориентированные микрогруппы прежде всего нужно разобраться с лидерами: кто

¹ См. газ. «Век», № 9 (324), 1999.

они, чем занимались в прошлом или занимаются сейчас, каков психологический механизм их влияния на подростков, чем привлекают ребят в свои группировки — вообще что у них есть такого притягательного для ребят, чего нет у учителя, у школы? Это очень важно, потому что в отрицательно ориентированных детско-подростковых группировках все зависит от лидера, и необходимо его нейтрализовать, изолировать, дискредитировать в глазах членов группы. А при серьезных криминальных проявлениях им должны заняться правоохранительные органы. Чем объясняется то странное положение, что преступники «уводят» из-под нашего носа учеников? Психолог О. В. Лишин отмечает, что некоторые педагоги удивляются, почему все наши психологические рекомендации прекрасно учитываются преступным миром, а вот школа никак их для себя открыть не может¹. В самом деле, почему? Наверно, потому, что без учета психологии подростка за преступниками ребята не пойдут, и те это знают. А школа продолжает считать, что все само собой образуется, потому что «так положено». Но так не бывает, и за неудачи пенять не на кого, кроме самих себя. Преступники, развращающие молодежь и подростков, прекрасно понимают это и не жалеют сил, чтобы привлечь их, соблазняя воровской романтикой и обещаниями превратить их в «суперменов», не знающих ни в чем нужды. В соревновании с преступным миром мы пока победы не одержали, а, наоборот, сдаем позицию за позицией. Что ж, тогда остается изучить методы лидеров криминальных группировок, вовлекающих ребят в свои сети, чтобы защитить наших детей и подростков от тлетворного влияния преступности. **Наше оружие — психология.** Необходимо учитывать психологию, в частности социальную психологию подростковых групп и детских коллективов.

Тогда будет намного легче управлять школьными коллективами, сделать их привлекательными для всех детей.

* * * Завершая тему «Социальная психология и учитель», можно сделать следующие выводы: — знание социальной психологии необходимо учителю прежде всего для организации учебной деятельности школьников как совместного социального взаимодействия, так как ребенок учится и воспитывается благодаря активной вовлеченности в социальную деятельность; — совместная продуктивная учебная деятельность, организуемая учителем методами интерактивного обучения (диалоги, полилоги,

¹ См.: Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. — М., 1997. — С. 31.

дискуссии) быстрее сплачивает классный коллектив, превращая его в воспитывающую социальную среду, когда само обучение становится «воспитывающим обучением»;

- дружный, активно действующий учебный коллектив класса, школы возможен при условии, если учительский коллектив пользуется авторитетом у учащихся, когда каждый педагог любим и уважаем своими учениками за профессиональные и человеческие качества: доброжелателен, эрудирован, требователен, справедлив и имеет подход к каждому ребенку;
- сплоченный и интересно живущий коллектив школьников способен стать притягательной силой для всех учеников и способен уберечь своих членов от вовлечения в антисоциальные группировки вне школы и воспитать в своих рядах достойных граждан общества;
- коллектив класса — это социальная среда, развивающая, обучающая, воспитывающая и защищающая ученика.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психологическая теория развития, разрабатываемая в русле основных идей научной школы Л. В. Выготского, открывает широкие возможности для построения эффективной системы развивающего обучения. Поскольку развитие психики находится в прямой зависимости от обучения, то его высокое качество обеспечивает интенсивное развитие не только интеллектуальной, но и связанной с ней мотивационно-потребностной сферы психики. Иными словами, рост интеллектуально-познавательных возможностей ребенка ведет к формированию новых, более высоких, мотивов и потребностей, т. е. обучение воспитывает личность.

В общем образовании, осуществляемом как единый учебно-воспитательный процесс, педагогика различает две отдельные его стороны: одну, связанную с воспитанием, развивающим у человека в основном нравственные качества, и другую, связанную с обучением, обеспечивающим развитие умственных, интеллектуальных качеств. Такая дифференциация давно признана некорректной теоретически и нежелательной практически (если не сказать вредной), так как ведет к попыткам вести воспитание отдельно от обучения, а без последнего невозможно развитие. В этом и состоит главная причина недостаточной эффективности учебно-воспитательного процесса в целом. Теперь не только теоретически, но и экспериментально подтверждено, что повышение качества обучения ведет к развитию нравственных качеств детей, т. е. развивающее обучение становится одновременно и воспитывающим обучением. В этом направлении можно вести дальнейший поиск путей достижения подлинного единства обучения и воспитания на практике, разрабатывать общедоступные методики развивающего (воспитывающего) обучения.

Другой важный теоретический вывод, вытекающий из психологической концепции связи развития и обучения, состоит в том, что обучение, организуемое как продуктивное взаимодействие коллектива учащихся с учителем в форме диалога, полилога, дискуссии,

1084

превращается в социальную деятельность, являющуюся источником и движущей силой развития личности: учебная деятельность формирует у ученика не только знания и умения, но и качества активного гражданина.

Таким образом, есть основания полагать, что единство обучения и воспитания наилучшим образом обеспечивается через развивающее обучение. Дальнейшие исследования по всей вероятности позволят более убедительно обосновать эти предварительные выводы, полученные пока в массовом эксперименте в школах, обучающихся по данной системе. Распространение ее и внедрение новых методов во все школы необходимо и возможно. Это поднимает общую эффективность учебно-воспитательного процесса во всей системе общего образования.

СПИСОК

литературы в помощь психологическому самообразованию учителя

- Абрамова Г.С.* Возрастная психология. — Екатеринбург, 1999. *Айдарова Л.И.* При каких условиях обучение может быть творческим для педагога и ребенка // Вопросы психологии. — 1987. — № 5. *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. — М., 1984.
- Ананьев Б.Г.* Психологическая структура личности и ее развитие в процессе индивидуального развития человека // Психология и проблемы чело-векознания. — М.; Воронеж, 1996.
- Ананьев Б.Г.* Психология педагогической оценки // Избр. психологические труды: В 2 т. — М., 1980. — Т. 2.
- Андреева Г.М.* Социальная психология. — М., 1998. *Аникеева Н.П.* Учителю о психологическом климате в коллективе. — М., 1983.
- Бадмаев Б.Ц.* Психология: как ее изучить и усвоить. — М., 1997. *Бадмаев Б.Ц.* Психология и методика ускоренного обучения. — М., 1998. *Бадмаев Б.Ц.* Методика преподавания психологии. — М., 1999. *Бадмаев Б.Ц., Малышев А.А.* Психология обучения речевому мастерству. — М., 1999.
- Бадмаев Б.Ц., Хозиев Б.И.* Психологические приемы ускоренного обучения русскому правописанию // Вопросы психологии. — 1997. — № 3. *Бадмаев Б.Ц., Хозиев Б.И.* Методика ускоренного обучения русскому языку. — М., 1999.
- Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. — Ростов-н/Д, 1983.
- Божович Л.И.* Отношение ребенка к учению как психологическая проблема // Проблемы формирования личности. — М.; Воронеж, 1995. *Божович Л.И.* Общая характеристика детей младшего школьного возраста // Там же.

- Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Там же. *Божович Л.И.* Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Там же.
- Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Там же. *Божович Л.И., Славина Л.С.* Случаи неправильных взаимоотношений ребенка с коллективом и их влияние на формирование личности // Вопросы психологии. — 1976. — № 1.
- Бурменская Г.В.* Понятие инвариантности количества как показатель умственного развития ребенка // Вопросы психологии. — 1978. — № 6. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. — М., 1991. *Выготский Л.С.* Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка «Принципы обучения, основанные на психологии» // Собр. соч. — М., 1982. — Т. 1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Там же. — Т. 2. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Там же. — М., 1983. — Т. 3.
- Выготский Л.С.* Предыстория письменной речи // Приложение к книге В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. — М., 1994.
- Гальперин П.Я.* Разумность действий и предмет науки // Психология как объективная наука. — М.; Воронеж, 1998.
- Гальперин П.Я.* К учению об интериоризации // Введение в психологию. — М., 1999. — С. 239—252.
- Гальперин П.Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Там же. — С. 253—314.
- Гальперин П.Я.* О собственно психологическом содержании человеческой деятельности // Там же. — С. 227—238.
- Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Там же.
- Гальперин П.Я.* Организация умственной деятельности и эффективность учения // Там же.
- Гальперин П.Я.* К вопросу об инстинктах у человека // Там же. *Гальперин П.Я.* К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. — 1969. — № 1.
- Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф.* Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного формирования умственных действий. — М., 1968. *Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б.* К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления: Послесловие // Флейвелл Дж.Х. Генетическая психология Жана Пиаже. — М., 1967.
- Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б.* Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Вопросы психологии. — 1963. — № 6.
- Гуткина И.И.* Психологические проблемы общения учителя с подростками // Вопросы психологии. — 1984. — № 2.

Давыдов В. В. Психическое развитие и воспитание // Хрестоматия по педагогической психологии. — М., 1995.

Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. — М., 1996 *Давыдов В. В.* Л. С. Выготский и проблемы педагогической психологии: Предисловие // Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 1991. *Давыдов В. В.* Учебная деятельность и развивающее обучение // Последние выступления. — М., 1998. — С. 49—68.

Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. — 1997. — № 1.

Давыдов В. В., Маркова А. К. Развитие мышления в школьном возрасте // Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. — М., 1978. *Другунова Т. В.* «Кризис» объясняли по-разному // Подросток. — М., 1976; Хрестоматия по возрастной психологии. — М., 1994. *Дусаевичкий А. К.* Дважды два = икс? — М., 1985.

Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / Под ред. П. Я. Гальперина. — М., 1968.

Залесский Т. Е. Психологические вопросы формирования убеждений. — М., 1982.

Залесский Т. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. — М., 1994. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды. — М., 1986. *Запорожец А. В.* Условия и движущие причины психического развития ребенка // Хрестоматия по возрастной психологии. — М., 1994. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. — Ростов-н/Д, 1997. *Зинченко П. И.* Непроизвольное запоминание. — М., 1961. *Ильенков Э. В.* Школа должна учить мыслить! // Народное образование. — 1964. — № 1; Хрестоматия по педагогической психологии. — М., 1995. *Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). — Мн., 1976. *Кон И. С.* Психология старшеклассника. — М., 1982. *Кон И. С.* Дружба. — М., 1987. *Кон И. С.* Ребенок и общество. — М., 1988. *Кон И. С.* Психология ранней юности. — М., 1989.

Кон И. С., Фельдштейн Д. И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного периода // В мире подростка. — М., 1980; Хрестоматия по возрастной психологии. — М., 1994.

Крутецкий В. А. Психологические особенности младшего школьника // Хрестоматия по возрастной психологии. — М., 1994.

Кудрявцев Т. В. О различных психологических условиях управления творческой деятельностью // Теоретические основы управления познавательной деятельностью человека. — М., 1975. I

Левитов Н.Д. К психологии формирования авторитета учителя // Советская педагогика. — 1946. — № 1—2; Хрестоматия по педагогической психологии. — М., 1995.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1959. *Леонтьев А.Н.* Развитие памяти. — М., 1931.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. *Леонтьев А.Н.* О некоторых психологических вопросах сознательности учения // Советская педагогика. — 1946. — № 1—2; Хрестоматия по педагогической психологии. — М., 1995.

Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процесс обучения истории. — М., 1982.

Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. — М., 1997. *Лысенкова С.Н.* Когда легко учиться. — М., 1981.

Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. — М., 1980; Хрестоматия по педагогической психологии. — М., 1995.

Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. — М., 1994.

Ляудис В.Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация. — М., 1983. *Мальковская Т.Н.* Учитель — ученик // Хрестоматия по педагогической психологии. — М., 1995.

Маркова А.К. Психология обучения подростков. — М., 1983. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983.

Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. — 1982. — № 4. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972.

Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. — М., 1978. *Мораун В.Ф.* Профессиональная ориентация будущих педагогов. Полтавский вариант // Учитель, которого ждут. — М., 1988. *Мудрик А.В.* Общение как фактор воспитания школьников. — М., 1984.

Мюнстерберг Г. Психология и учитель. — М., 1997. Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения. — М., 1976.

Некрасова Ю.Б. Учитель и психологический климат в классе // Вопросы психологии. — 1985. — № 6.

Нечаев Н.Н. О механизмах управления поэтапным формированием // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. — М., 1975.

- Обухова Л.Ф. Возрастная (детская) психология. — М., 1996. Обухова Л.Ф. Концепция Ж. Пиаже: за и против. — М., 1981. Обухова Л.Ф. Экспериментальный анализ некоторых «феноменов Пиаже» // Вопросы психологии. — 1966. — № 4.
- Обухова Л.Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы психологии. — 1996. — № 5.
- Обухова Л.Ф. П.Я. Гальперини Ж. Пиаже // Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. — М.; Воронеж, 1998. Обучение и развитие / Под ред. Л.В. Занкова. — М., 1975. Общение и формирование личности школьника / Под ред. А.А. Бодалева, Р.Л. Кричевского. — М., 1987.
- О путях повышения эффективности труда учителя / Под ред. А.К. Марковой. — М., 1987.
- Орлов А. В. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. — 1988. — № 1. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской. — М., 1998.
- Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. — М., 1989.
- Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М., 1982. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. — 1984. — № 4.
- Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. — 1987. — № 1.
- Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии: Учебное пособие. — М., 1998.
- Петровский В.А. Развитие личности // Личность в психологии; парадигма субъектности. — Ростов-н/Д, 1996.
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М., 1969. Подольский А.И. К вопросу об управлении сокращением действия // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. — М., 1975.
- Пойа Д. Как решать задачу // Хрестоматия по педагогической психологии. — М., 1995.
- Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. — 1996. — № 1.
- Пономарев Я.А. Знание, мышление, умственное развитие. — М., 1967. Пьере-Клермон А. Социальное взаимодействие и интеллектуальное развитие ребенка. — М., 1991.
- Репкина Н.В. Система развивающего обучения в школьной практике // Вопросы психологии. — 1997. — № 3.
- Рубинштейн С.Л. Направленность личности // Основы общей психологии. — М., 1946; Хрестоматия по возрастной психологии. — М., 1994.

Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. — М., 1990.

Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. — М., 1990.

Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. — М., 1995.

Скрипкина Т. П. Доверительность в отношении с окружающими как специфическая характеристика общения в ранней юности // Общение и формирование личности школьника. — М., 1987.

Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. — М., 1966.

Снегирева Т. В. Восприятие сверстников и взрослых подростками и старшеклассниками // Вопросы психологии. — 1985. — № 5.

Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М., 1984.

Талызина Н. Ф. Методика составления обучающих программ. — М., 1980.

Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие. — М., 1998.

Талызина Н. Ф. Общий анализ учебного процесса // Хрестоматия по педагогической психологии. — М., 1995.

Телегина Э. Д., Габай В. В. Виды учебных действий и их роль в развитии творческого мышления младших школьников // Вопросы психологии. — 1986. — №1.

Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. — М., 1994.

Фельдштейн Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. — 1988. — № 6.

Фридман Л. М. Методы формирования ориентировочной основы умственных действий по решению задач // Вопросы психологии. — 1975. — № 4.

Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. — М., 1977.

Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога: Книга для учителей. — М., 1987.

Фридман Л. М. Урок? Нет — тема! // Народное образование. — 1992. — Январь — февраль.

Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. — М., 1998.

Формирование приемов математического мышления / Под ред. Н. Ф. Талызиной. — М., 1995.

Цукерман Г. А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. — 1998. — № 5.

Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. — Томск, 1993.

Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе? — М., 1985.

Шибутани Т. Социальная психология. — Ростов-н/Д, 1998.

Экман П. Почему дети лгут? — М., 1993.

Эльконин Д. Б. Психологические условия развивающего обучения // Обучение и развитие младших школьников. — М., 1970.

Эльконин Д.Б. Психология игры. — М., 1979.

Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Психическое развитие в детских возрастах. — М.; Воронеж, 1995.

Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Там же. *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника // Там же. *Эльконин Д.Б.* Некоторые вопросы диагностики психического развития детей//Там же.

Эльконин Д.Б. Обучение и психическое развитие // Введение в детскую психологию // Там же.

Янотовская Н.Я. Коллектив класса и пути его формирования в процессе учебной деятельности // Результаты психологических исследований — в практику обучения. — М., 1985.

Учебное издание

Бадмаев Борис Циренович ПСИХОЛОГИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ

В двух книгах

Книга 1

**Практическое пособие по теории развития,
обучения и воспитания**

Зав. редакцией *В. А. Салахетдинова*

Редактор *С. Э. Лебедева*

Зав. художественной редакцией *И. А. Пиеничников*

Художник *М. Л. Уранова*

Компьютерная верстка *А. Т. Дудов*

Корректор *Н. В. Белозерова*

Лицензия ЛР № 064380 от 04.01.96.

Гигиенический сертификат

№ 77.ЦС.01.952.П.01652.С.98 от 28.08.98.

Сдано в набор 07.10.99. Подписано в печать 17.12.99.

Формат 60х90/16. Печать офсетная. Усл. печ. л. 15,0.

Тираж 5 000 экз.

Зак. № Ю84.

«Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».

117571, Москва, просп. Вернадского, 88,

Московский педагогический государственный университет.

Тел. 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 932-56-19.

E-mail: vlados@dol.ru

<http://www.vlados.ru>

Республиканская ордена «Знак Почета» типография им. П.Ф. Анохина. 185005, Петрозаводск, ул. «Правды», 4.