

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального
образования «Оренбургский государственный университет»

Г.А. ЕПАНЧИНЦЕВА, Т.Н. КОЗЛОВСКАЯ, Л.Р. АПТИКИЕВА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Рекомендовано Ученым советом государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет» в качестве учебного пособия для студентов, обучающихся по программам высшего профессионального образования по направлению «Психология»

Оренбург 2009

УДК 37.015.3(075.8)

ББК 88.8я73

Е 65

Рецензенты

заведующая кафедрой общей и педагогической психологии Томского государственного университета, доктор психологических наук, профессор
О.М. Краснорядцева

Епанчинцева, Г.А.

Е 65 Педагогическая психология: учебное пособие / Г.А. Епанчинцева, Т.Н. Козловская, Л.Р. Аптикиева. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 351 с.

ISBN

Учебное пособие выполнено в рамках учебного стандарта специальности 030301. Учебное пособие адресовано студентам с целью расширения представления о проблемах, рассматриваемых в современной психологии обучения. В учебном пособии представлен материал, свидетельствующий о достижениях отечественных и зарубежных направлений в области педагогической психологии, а также личный вклад авторов в развитии данной отрасли знаний.

Е 0303030000

УДК 37.015.3(075.8)

ISBN

© Епанчинцева Г.А.,
Козловская Т.Н.,
Аптикиева Л.Р., 2009
© ГОУ ОГУ, 2009

Содержание

Введение.....	5
1 О некоторых тенденциях развития современного образования.....	6
1.1 Элитное и элитарное образование.....	12
1.2 Из истории элитного образования.....	21
1.3 Вопрос о предмете педагогической психологии. Методологические размышления.....	30
2 Психология обучения.....	39
2.1 Соотношение обучения и развития.....	39
2.1.1 Обучение умениям и навыкам	41
2.1.2 Развитие восприятия в обучении.	44
2.1.3 Развитие рационального запоминания в обучении.....	46
2.1.4 Развитие мышления и формирование понятий.....	48
2.1.5 Влияние эмоций на результаты обучения.....	51
2.1.6 Критерии сформированности знаний, умений, навыков.....	54
2.2 Концепции развивающего обучения.....	54
2.2.1 Концепции, ориентированные на психическое развитие.....	55
2.2.2 Концепции, учитывающие личностное развитие.....	61
2.3 Самоконтроль в учении как умение критически мыслить.....	67
2.4 Проблемное обучение.....	75
2.4.1 Сущность «активизации учения».....	76
2.4.2 Основные функции проблемного обучения.....	79
2.4.3 Особенности проблемного обучения.....	80
2.4.4 Виды проблемного обучения.....	82
2.4.5 Роль и место проблемного обучения в учебном процессе.....	84
2.4.6 Способы и правила создания проблемных ситуаций.....	85
2.4.7 Процесс решения учебной проблемы.....	88
2.4.8 Факторы, препятствующие успешному решению проблемы.....	90
2.5 Некоторые проблемы педагогической психологии высшей школы... ..	94
2.5.1 Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе.....	102
3 Психология воспитания.....	108
3.1 Методологические основы психологии воспитания в педагогической психологии	108
3.2 Теории развития и воспитания в педагогической психологии.....	110
3.3 Средства воспитания в педагогической психологии.....	121
3.4 Воспитание и социальные установки ребенка.....	129
3.5 Сущность и психологические механизмы воспитания в современных условиях.....	131
3.6 Основные типы родительско-детских отношений и стилей семейного воспитания.....	143
3.7 Отклонения в семейном воспитании.....	156
3.8 Некоторые вопросы психологии перевоспитания.....	158

4 Приложение.	164
4.1 Статьи для размышления.....	164
4.1.1 Асмолов А.Г. «Личность: психологическая стратегия воспитания»..	164
4.1.2 Асмолов А.Г., Ягодин Г.А.: «Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора — к диагностике развития)».....	177
4.1.3 Вачков И.В.: «Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию»	187
4.1.4 Грабал ВЛ.: «Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся».....	205
4.1.5 Гончарова Е.Б.: «Формирование мотивации учебной деятельности подростков»	209
4.1.6 Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т.: «Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней»	213
4.1.7 Давыдов В.В.: «Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования»	229
4.1.8 Зинченко В.П.: «Готовность к мысли».....	241
4.1.9 Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. «Предпосылки личностного роста в развивающем образовании».....	257
4.1.10 Степанова М.А.: «Педагогическая психология и образовательная практика: заметки о предмете педагогической психологии».....	270
4.1.11 Цукерман Г.А.: «Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема».....	284
4.2 Глоссарий.....	301
4.3 Тестовые задания.....	324
Список использованных источников.....	343

Введение

Образовательная система как сложный социальный институт находится на пересечении практически всех социальных процессов. Образование впитывает в себя все из окружающей среды: менталитет, культуру, образ жизни, заблуждения, идеологические и политические манипуляции, приемы власти, проекты и социальную энергию. При этом цели образовательной системы остаются во многом, неясны; иными словами, образование оказывается масштабной сверхорганизацией с важными и обширными, но недостаточно сформулированными задачами.

Из этого фундаментального противоречия и проистекают философские и управленческие трудности образования. С одной стороны, образование для общества – это все (в том числе, можно сказать, что образование – это само общество в сконцентрированном виде), с другой же стороны, при ближайшем рассмотрении, оказывается, сложно установить цели образовательной системы.

Образовательная система должна быть сфокусирована на наиболее насущных проблемах и потребностях долгосрочного развития человечества, на обеспечении стабильности и развития обществ и культур. Она должна быть нацелена на задачи выживания человечества, сохранение культурных ценностей и сохранение культурного многообразия планеты.

1 О некоторых тенденциях развития современного образования

Современная система образования в своих основных чертах сложилась под влиянием определенных философских и педагогических идей. Они были сформированы в конце 18, начале 19 веков Я.А.Коменским, Песталоцци, Фребелем, И. Гербартом, А. Дистервегом, Дж. Дьюи и другими основателями научной педагогики и в сумме образовали так называемую «классическую» систему или модель образования. Хотя эта модель эволюционировала в течение двух столетий, в своих основных характеристиках она осталась неизменной.

Немецкая философия 19 века в лице И.Канта, Шлейермахеля, Г.Гегеля, Гумбольдта выдвинула и обосновала идею гуманистического образования личности и ее самосознания, предложила пути реформирования системы школьного и университетского образования. Возникает новая философская концепция образования, делающая акцент на становлении самосознания личности, на самоформировании личности в актах самосознания культуры. Этот подход, в немецкой классической философии (Гербер, Гумбольдт, Г.Гегель) привел к гуманитаризации образования и к утверждению права личности на образование: личность, понятая как самосознание, формирует себя как субъект культуры. Эта философская концепция образования, противостоявшая просветительской концепции, послужила основой для поиска новых форм образования, ряда педагогических реформ, ориентированных на культурно-гуманитарные идеалы, концепции. Вместе с тем изменились и подходы к пониманию образованности. Следует отметить, что в истории каждой культуры всегда существовало многообразие систем образования. (М.М.Сперанский, С.П. Шевырев, А.С. Юткевич). Идеалы, нормы, присущие классической парадигме, модифицировались, дополнялись и трансформировались.

Крупнейшие мыслители 20 века В. Дильтей, М. Бубер, К. Ясперс, Д.Н. Уайтхед предложили рассматривать систему образования не просто как совокупность учебных предметов, методов и приемов их преподавания и особенностей их усвоения, а как оптимальное место встречи общества и индивида в качестве личности.

Применение методов системного анализа в области образования в начале 70х годов позволило английскому ученому Ф. Г. Кумбсу ввести в научный обиход новый концепт- «кризис образования». Встреченный многими с недоумением, ныне термин «кризис образования» стал использоваться повсеместно, и связан с изменением социальной роли образования [73]. Современный кризис образования вместо ожидаемого перелома в его течении и наступления устойчивого благополучного состояния все более приобретает хронический характер. Сама по себе продолжительность «кризиса», начавшегося, по Ф.Г. Кумбсу, с конца сороковых и длящегося по сей день без видимых улучшений, позволяет нам высказать утверждение, что, в действительности это является новым состоянием образования. Подобно

обществу, испытывающему постоянные изменения, образование также вынуждается к постоянным изменениям, приобретает меняющийся вид, столь необычный для едва ли не самой консервативной социальной структуры общества.

Настоящее противоречие образования заключается в разрыве между знаниями, умениями, навыками учащихся и быстро меняющимися требованиями реальной жизни. В результате на практике получается, что образование в основном направлено в прошлое, а не в будущее. Ведущим, по-прежнему, остается объяснительно-иллюстративный дидактический подход, при котором образец деятельности передается как единственно возможное содержание обучения. При этом развиваются не всеобщие, а частные способности. В то же время хорошо известно, что только всеобщие способности, а не конкретные знания, умения, навыки, обладают транзитивными качествами по отношению к различным ситуациям. (Джон Равен, Роберт Стернберг).

На наш взгляд, одной из достаточно просматриваемых в современном образовании является традиционная знаниевая (унитарная) парадигмальная линия, определяющая такую модель обучения, в которой структурной единицей содержания определяются знания как продукт человеческих исканий, как результаты его деятельности. В рамках учебно-трансляционной парадигмы, как отмечают Зинченко В.П., Моргунов Е.Б., Орлов А.Б., встраивается содержание всей традиционной системы обучения, суть которой заключается в том, что школа есть не что иное, как инструмент трансляции.

Содержание образования в рамках такой парадигмы – это то, что можно «придумать заранее» (в программах, учебниках, в голове учителя) и, далее, предъявить ученику как то, что тот должен «усвоить» или «освоить» (т.е. сделать своим, внутренним) с помощью тех или иных учебных действий. Основной целью педагогической деятельности определяется поиск наиболее эффективных способов, с помощью которых заранее смоделированное учебное содержание можно было бы сделать достоянием ученика.

При этом учебные технологии могут быть «традиционными», либо «новаторскими», однако это не меняет главного: их смысл принципиально трансляционен. Очевидно, что весь традиционный учебный процесс построен на поиске более высоких учебных технологий, позволяющих более эффективно транслировать заданное учебное содержание.

Даже идея детской субъектности в границах данной парадигмы есть не более чем средство решения трансляционных задач. Учитель опирается на субъектность ученика лишь затем, чтобы ученик более эффективно справился с освоением учебной программы. В этом случае субъектность ученика, по мнению Лобка А.В., не самозначима, а носит всецело подчиненный задачам учебной трансляции характер.

Итогом учебной деятельности в данной парадигме являются знания как некий способ ориентации в различных системах деятельности (учебной и профессиональной) и некоторые способы социального поведения. Традиционный способ познания действительности также затрудняет освоение

мира профессиональных деятельности. Целостность окружающего мира в его всеобщей гармонии и взаимосвязи раздроблена на отдельные фрагменты систем знаний, которые предложены совместить и достроить самостоятельно.

Критерий качества образования вынесен за пределы человека, он располагается в паттернах культуры. Как утверждает Панов В. И., само устройство системы образования, предпочитающего использование информационных технологий, единых учебных планов и программ, вводящее столь различных учеников в систему единых требований к ним, т.е. вынуждающее детей приспосабливаться к учению, тем самым не оставляет места для внутренней мотивации учения.

Трансляционная педагогика, порождённая знаниевой парадигмой, опирается на внешнюю мотивацию учения, настоящее представлено не смыслами, а его дериватами в виде насилия (внешних оценок, наказаний, сравнений с другими, отчислений, повторных курсов, воздействие родителей и т.д.).

В традиционных образовательных моделях, как отмечается Асмоловым А.Г., приходится обходить сам механизм избирательности восприятия за счет поиска помогающих это сделать «педагогических технологий». Информационные педагогические технологии современного образования рациональны и дают совершенно незначительный опыт работы со смыслами. Полученное знание продолжает оставаться формальным – обесмысленным, плохо актуализированным, т.е. слабо извлекаемым из памяти в нужный момент времени.

Позиция педагога, представленная классической педагогикой, формировалась в течение трех столетий, на этапе индустриализации общества. В ней учителю отводилась роль транслятора культуры, «передатчика» знаний, а ученику пассивно-страдательного ее «усваивателя». Такое обучение всегда было принудительным, а не свободным. Упор делался на усвоение знаний – «глубоких и прочных», а не на формировании того, что реально стоит за знаниями и становится все более приоритетным для современного образования.

Традиционная парадигма, по-прежнему, господствующая в современном образовании, ориентирована на прошлые образцы общей и профессиональной культуры, (изучаются вчерашние технологии, вчерашняя наука, доминирует информационно-технологический подход). Учение лишено развивающего смысла, профессиональная компетентность не входит в состав жизненных ценностей.

Учащиеся, прошедшие через такую систему, как отмечается в исследованиях В.И.Рубцова, имеют хорошие фактологические знания, репродуктивные способности, неплохие навыки решения шаблонных типичных задач, но практически не способны осуществлять перенос знаний в новые проблемные, творческие ситуации. В результате выпускники средних и высших учебных заведений обречены на болезненную длительную адаптацию к реалиям жизни, что является одной из причин профессиональных ценностных кризисов.

По нашим исследованиям, 64 % выпускников высших учебных заведений испытывают сомнение в том, правильно ли они сделали свой профессиональный выбор, из них 23 % - разочарованы своим выбором, 51 % предполагают приобрести еще одну профессию, от 15-до 18 % выпускников сразу же после окончания учебного заведения начинают приобретать еще одну специальность. От 5 до 8 % студентов приобретают другую профессию параллельно с основной. Подобная картина объясняется наличием, прежде всего, кризисных тенденций в традиционной знаниевой парадигме.

В связи с этим, А.Г. Асмолов отмечает, что именно упор на знания, а не на то, какой образ мира эти знания порождают, обнаруживается основной порок в понимании функции учителя в традиционной (трансляционной) педагогике. Культура остаётся единой, но проникновение в культуру для формирования образа мира осуществляется «порционно» - через различные, учебные дисциплины и «поурочно».

Тем не менее, разделяя точку зрения В.Е. Клочко, мы отмечаем, что при этом основной целью обучения все равно остается системный, целостный и ценностно-смысловой образ мира, в который трансформируется культура. Именно многомерный мир человека выступает продуктом образовательной деятельности. Значения, смыслы и ценности составляют особые координаты, особые измерения этого мира и, в соответствии с теорией психологических систем, именно они и обеспечивают целостный (системный) и смысловой характер сознания личности в виде более или менее адекватной (системной и ценностно-смысловой) картины мира. Тем не менее, сознание, обладающее системными и смысловыми характеристиками, формируется в информационных педагогических технологиях без системы и вне смысла.

Традиционную знаниевую парадигму, мы определяем, как школу памяти, основанную на механическом запоминании получаемой информации, на отработке умений и навыков в процессе выполнения процедурно-операциональных действий. Знания, как правило, зачастую смешивают с информацией. Как установлено нашими исследованиями, более продуктивной является оценочная деятельность педагога, поощряющего учебные достижения и трудолюбие словесными суждениями. Что касается отметочной системы контроля (в баллах), то она может быть крайне деструктивной. Прежде всего, эта система нацелена на репродуктивную деятельность, поэтому она выявляет не столько понимание, сколько знание, возможно и неосознаваемое учеником, не говоря о том, что знание может быть результатом механического запоминания. Как правило, контрольно-измерительные процедуры при традиционном обучении осуществляются посредством общих вопросов или заданий для всех учащихся, которые, в лучшем случае, активизируют память. Такой контроль не содействует развитию личности учащегося, не способствует формированию системы знаний мировоззренческих и нравственных убеждений, ценностных ориентаций. Диагностический инструментарий в знаниевой парадигме исполняет, по-прежнему, контрольно-измерительную функцию и представлен через серию контрольных срезов, дидактических

тестов, исполнение которых определяет не иначе как уровень результативности воспроизведения полученной информации.

Новые парадигмы в образовании в настоящее время определяются как ценностные. Вероятно, что ценностные обращения к развивающемуся человеку можно совершенствовать бесконечно. Мы полагаем, это и определило теоретические затруднения в определении границ понимания смыслов и значений таких понятий как развивающее образование и новые ценностные парадигмы в образовании.

Одной из объединяющих характеристик таких ёмких категорий как - новые ценностные парадигмы и развивающее образование, является их центрированность на развитие и раскрытие личностного потенциала. Основными принципами этих парадигмальных тенденций, по определению В.И. Слободчикова, Исаева является антропологизация содержательной и процессуальной сторон образования, развитие же становится ключевым словом и глубинным понятием обучения [142,143]. Следует отметить, что антропологизация образования, несомненно, должна рассматриваться в социокультурном контексте, как компонент духовной жизни общества. Вместе с тем, осмысление антропологизация проблем образования не являются отрицанием того, что было ранее достигнуто в педагогической науке и педагогическом опыте.

Гуманистическая педагогика в образовании объявляет человека высшей ценностью. Гуманистический подход не отрицает роли науки, техники и технологии в развитии человечества. Но они приобретают новый смысл, выступая в качестве средств, значимость которых оценивается по социальным, экологическим и человеческим критериям. Реализация гуманистических идеалов в современной школе является крайне актуальной.

Гуманизировать обучение, основанное на внешней мотивации, невозможно. Внутренняя мотивация предполагает побуждение к учению, которое осуществляется в ученике «здесь и сейчас», т.е. в настоящем времени. Когда ученика обращают в прошлое (к накопленному в культуре прошлого опыта человечества и для «усвоения» этого опыта), ради весьма отвлеченной перспективы возможного использования усвоенного в еще не пережитом будущем, то смысл учения теряется естественным образом. Смыслы устремлены в будущее, указывая на субъективную значимость явлений, которые соответствуют актуальным потребностям и возможностям личности. Но они всегда существуют в настоящем – это их естественное время бытия.

Основными направлениями парадигмы, опирающей на гуманистические принципы, являются признание ценности конкретного учащегося и создание условий, направленных на раскрытие и развитие способностей ученика, его самореализации. Тем не менее, гуманизация образования трактуется достаточно широко, что создает и некоторые противоречия.

По утверждению А.А. Мелик-Пашаева осуществить гуманизацию образования возможно путем реконструирования содержания образования. По замечанию С.Г. Вершловского, создание условий для реализации потенциала образования выдвигается на первый план развивающая «человекообразующая»

функция, но «не отменяющая», а качественно преобразовывающая адаптивную его функцию. Далее С.Г. Вершловский отмечает, что гуманизация содержания образования – это не расчленение мира знаний на десятки разных учебных предметов, не увеличение количества часов, отводимых на изучение традиционных и новых гуманитарных учебных предметов, а обретение учащимися целостной смысловой картины современного мира. [73]

Гуманизация содержания образования не единственное условие рассматриваемого подхода. Считаю необходимым отметить, в связи с этим, утверждение В.С. Библера, что изменение смысла образования должно идти от «человека образованного» к «человеку культурному», сопрягающему в мышлении и деятельности многообразные несводимые друг к другу ценностные, смысловые спектры и формы деятельности. [73]

Мы считаем, что важнейшим условием гуманизации образования является личность педагога. Гуманистическая направленность обучения, по результатам исследования И.В. Никишиной, может быть реализована, когда в деятельности учителя произойдет смещение установок с содержательно – процессуальных ее аспектов на ценностно–смысловые. Такое смещение аспектов профессиональной деятельности в русле гуманистической концепции образования, по мнению Ю.Н. Кулюткина, может привести к преобладанию эмоционально-ценностного над интеллектуальным развитием.

Как считает И.А. Колесникова, гуманизация образования опосредована конкретными отношениями, складывающимися в учебно-воспитательном процессе между учителем и учащимися. Качество этих отношений является одним из критериев гуманизации образования. По замечанию О.С. Газмана, гуманизация образования преломляется, прежде всего, через структуру образования личности, включающую в себя формирование: образа мира; образа мыслей; образа «Я»; образа действий; образа жизни.

В рамках гуманизации образования предметное поле педагогической деятельности разворачивается в рамках системы «учитель – мир ученика». В связи с этим, особенностью процесса гуманизации является рефлексивность учителя и ученика. [73]

Итак, процесс гуманизации – это кардинальное переосмысление содержания образования, направленное на интересы и потребности ученика. Единство содержательного и процессуального компонентов в учебной деятельности предполагает не только усвоение знаний, навыков, умений, но и формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, оценочных суждений. Новая ценностная гуманистическая парадигмальная линия позволяет переосмыслить и саму педагогическую деятельность педагога. Содействие и соучастие педагога в становлении личности становится важным моментом в его профессиональной деятельности. Содействие помогает овладеть содержанием образования в целом, а соучастие является мерой заинтересованности, проникновения в мир жизни другого, мир его сознания и деятельности. В целом, мы отмечаем, что ценностные парадигмальные тенденции характеризуются:

-гуманизацией образования, что означает ориентацию практической

педагогике на систему адекватных ценностей, ядром которых является ценность личности учащегося, индивида и субъекта деятельности;

-изменением содержания образования на уровне принятия личностных целей, интересов, потребностей учащегося;

-центрацией внимания педагога на систему ценностей, ценностных ориентаций учащегося (студента).

В заключении следует заметить, что гуманизация образования – это личностно – ориентированная педагогическая практика, которая отрицает авторитарную систему отношений, и предлагает новые гуманистические отношения, способствующие приобретению гуманистических ценностей всех субъектов образовательной деятельности.

1.1 Элитное и элитарное образование

Наше будущее закладывается сегодня, оно в решающей степени будет определяться молодым поколением, которое начинает жить и творить в новом тысячелетии. В современном мире стать процветающей страной может только такое государство, которое создает максимальный простор для реализации творческих потенций человека, для выявления талантов и способностей людей и сумеет поставить их на службу обществу. Любая социальная система, особенно в условиях постиндустриального общества, нуждается в системе элитного образования, желательно как можно более открытого. В современных условиях, та система, которая закрывает путь наверх талантам (или хотя бы ставит препоны на их пути), обречена.

Повышение качества элиты напрямую связано с качеством образования в той или иной стране и непосредственно с образованием, получаемым элитой. Особую роль образование играет в постиндустриальном, информационном обществе, в котором огромное значение приобретают инновационные способности элиты, умение нестандартно мыслить, способности к оригинальному решению проблем, многие из которых принципиально новы для человечества. Вступив в XXI век, мы в полной мере можем осознать не только важность этой проблемы, но и ее масштабность, наметить подходы к ее решению, ее практической реализации.

Пожалуй, наиболее отчетливо эта проблема осознается в самых развитых, продвинутых странах. Там идет настоящая охота за талантами во всех важнейших областях человеческой деятельности - в политике, бизнесе, науке, искусстве (в том числе поиски их и за рубежом, инициирующие «утечку мозгов» из менее развитых стран, еще более увеличивая свой научно-технический отрыв от них).

В информационном обществе неизбежно возрастают требования к самой образовательной системе. Постиндустриальные структуры постоянно остро нуждаются в производстве высококвалифицированной элиты, меритократии.

Вопросам элитного образования большое внимание уделяли как отечественные авторы (Ашин Г.К., Бережнова Л.Н., Карабущенко П.Л., Резаков Р.Г. и др.), так и зарубежные авторы (Дюркгейм Э., Маннхейм К. и др.).

Термин «элитное образование» используется в литературе неоднозначно, порой в разных смыслах. Прежде всего, элитным называют образование высокого качества (в англоязычной литературе - *high quality education*). Французское *elite* означает «лучшее, отборное». «Элитное» в русском образовательном лексиконе сильно девальвировано. Под ним понимают также образование, нацеленное на подготовку элиты, - политической, экономической, культурной. Кого готовить к занятию элитных позиций? [95]

В обыденном языке часто смешиваются понятия элитного и элитарного образования. Между тем это принципиально разные вещи. «Элитарное» - это образование для узких и привилегированных групп населения, предназначенное для выходцев из знатных («элита крови») и наиболее состоятельных семей (элита богатства). В этом случае неизбежно возникает вопрос о степени открытости системы образования. Ясно, что элитарное образование - это закрытая система.

Входной билет в, такого рода, учебные заведения оплачивается происхождением, связями или деньгами. Попадают туда только «свои». Такие учебные заведения существуют давно, во всех странах и предназначены они для закрепления и воспроизводства системы ценностей определенных сословий. На изменения социальной структуры элитарное образование быстро реагирует появлением новых форм: вначале 90-х в России школы для детей новых русских появились практически одновременно с самими «новыми русскими».

Термин «элитное образование» используется по отношению к такому типу высококачественного образования, которое носит открытый характер, т.е. им охвачены дети, отличающиеся высокими интеллектуальными способностями, выходцы из любых социальных слоев, классов, групп, где критерием отбора являются не знатность, богатство или связи, но именно интеллектуальные и иные качества личности, ее таланты.

При этом в отличие от элитарного элитное образование открыто для всех, поскольку держится на принципах селекции, как во время обучения, так и во время набора студентов: тщательно отбираются самые способные дети из разных социальных слоев. Критерии отбора - качества и таланты человека, а не происхождение, богатство или связи. Отбор происходит за счет конкурсных механизмов, а значит, попадают туда не только способные, но еще и самые мобильные и волевые ребята. Самый красивый пример - Физтех советских времен, в котором была создана специальная отборочная «воронка», которая и поставляла «лучших из лучших» со всей страны.

В различные исторические эпохи элитное образование являлось формообразующим для культуры той или иной страны, да и для всей мировой культуры в целом. Достаточно вспомнить английские закрытые учебные заведения, связку школы - университеты, где под школами подразумеваются *public schools*, такие как Rugby, Eton, Macintosh, а под университетами, конечно

же, Oxford и Cambridge. Именно они создали английскую социальную, политическую, гуманитарную и научную культурную среду. В меньшей степени французское общество находится под влиянием grandes ecoles. В равной степени невозможно представить себе французскую политику, экономику и науку без этих высших учебных заведений, определяющих национальную культуру со времен Наполеона. Это же, безусловно, верно и про столь далекую от нас культуру, как культура классического Китая. Можно приводить примеры и из истории России.

Немецкий социолог Карл Мангейм считал, что элиты выполняют критическую для существования общества функцию, и при этом замечал, что «существование элиты определяется не жаждой к власти отдельных индивидов, а общественной потребностью в исполнении стратегических функций особо квалифицированными людьми» [95]. То есть, нет элиты - нет общественной стратегии.

Различие между элитарными и элитными учебными заведениями видно хотя бы из того, что выходцы из богатых семей, поступив в элитную школу, зачастую не могут в ней учиться, поскольку не обладают высокими интеллектуальными способностями. Элитарное образование, таким образом, сопряжено с системой закрытого (олигархического) рекрутирования элит, в то время как элитное образование - с системой ее открытого (меритократического) рекрутирования.

Можно выделить ряд особенностей, отличающих элитные школы от массовых:

- конкурсный отбор учащихся;
- состав учителей и преподавателей (преподавание в элитных школах осуществляется сотрудниками ВУЗов и научных учреждений, а также высококвалифицированными специалистами, прошедшими конкурсный отбор);
- профилизация обучения;
- подходы к преподаванию (элитные школы демонстрируют стремление к фундаментальности образования, зачастую усматривая именно в этом свое предназначение);
- программа обучения (высокое качество преподавания общеобразовательных предметов и углубленное преподавание профильных, зачастую на основе авторских, инновационных программ);
- ориентация на высшие учебные заведения (фактически, элитные школы выступают начальной ступенью в системе непрерывного образования).

Термин «элитное образование» порой используют и в родовом значении, которое относится как к закрытому, так и к открытому высококачественному образованию. Заметим также, что в процессе развития образовательных учреждений различаются, а затем (особенно в современных условиях) все более расходятся два типа элитного образования - естественнонаучного и гуманитарного (Ч. Сноу писал по этому поводу о дивергенции двух типов культур). Соответственно, можно различать также социально-политическое и общекультурное элитное образование. Их различие связано, прежде всего, с тем, что первое ориентировано на подготовку политико-административной

элиты, а второе - на подготовку культурной элиты, создателей духовных ценностей. Как описано ниже, институт образования исторически возник именно как элитное образование для выходцев из элитных семей. И лишь позднее в ходе исторического развития институты образования становятся более широкими, более открытыми, включающими неэлитные страты общества и, наконец, институтами массовыми. Интересно, что в России при советской власти произошла инволюция этого процесса, когда после Октябрьской революции элитное образование было уничтожено или ушло в тень, и лишь через несколько десятилетий возникло движение по воссозданию элитных институтов образования (особенно это относится к среднему образованию) [151, с. 97].

В конце XX века можно зафиксировать общемировую тенденцию - движение к демократизации образования, т.е. от элитарного образования, ставящего людей в неравные условия конкуренции за получение доступа к образованию высшего качества и означающего дискриминацию по социальным, а также национальным и иным критериям, к элитному, где образование высокого уровня дополняется его большей открытостью. Достойное будущее страны, будем ли мы связывать его с инновационной экономикой, боеспособностью армии, предпринимательством или еще с чем, в значительной степени определяется интеллектуальным мастерством элиты, способной создать инновационную экономику, боеспособную армию, дееспособное предпринимательство и проч. А задача элитного образования - формировать среду масштабно и глубоко думающих, культурных, интеллектуально мобильных людей, из которой элита и выдвинется.

На формирование человека и его путь влияет огромное число факторов - семейные, психофизиологические, карьерные. Большую роль может сыграть встреча с конкретным человеком. Но несомненно, что роль образования велика, и также несомненно, что повышение качества элиты напрямую связано с повышением качества образования, будущей элитой получаемого.

Есть ли сегодня в России элитное образование? Какое образование имеют сегодняшние элиты в России?

Прежде всего, надо сказать, что не наблюдается доминирования гуманитарного или естественнонаучного образования.

Две трети списка современных элит России (74 %) имеют гуманитарное образование (74 %). Но ровно обратную картину демонстрирует анализ списка российских миллиардеров (по версии Forbes): почти две трети (61,5 %) - технари. Первое образование у них - это в основном нефте-, газо-, металлургическая специализация, а уж второе (или третье) - экономическое, юридическое, финансовое.

Если же взглянуть на образование ключевых менеджеров администрации президента, то гуманитариев там чуть больше половины - 51,6 %. Исследование 2008 г. показывает, что гуманитариев нового поколения российских бизнесменов в этом списке меньше половины - 41,2 %.

В общем, сравнение разных списков элит (бюрократической, интеллектуальной и деловой) показывает, что не имеет значение, какое

образование - гуманитарное или техническое - получил человек. И с тем и с другим он с равной вероятностью может оказаться в элите.

Зато явно просматривается связь между образовательной мобильностью и возрастом: чем элита моложе, тем больше у нее аппетит на образование и выше требования к его качеству. Если в списке социогуманитарных мыслителей, средний возраст которых 58 лет, людей, получивших второе и третье образование, 8 %, то в администрации президента (средний возраст 50 лет) таковых уже 41,9 %, а в списке миллиардеров (средний возраст 48 лет) – 50 %. А почти треть (29,4 %) представителей предэлиты, средний возраст которых 36 лет, имеют не одно высшее образование. Мало того, ровно половина из них в процессе получения первого высшего переходила из одного вуза в другой (переводились или просто бросали). И основная причина смены вуза - неудовлетворенность получаемым образованием. Из этой тяги ко второму образованию можно заключить, что элитное образование должно обеспечить образовательную мобильность. Это означает, что при получении высшего образования у человека должна быть возможность осваивать нужные ему курсы и дисциплины. То есть, если нужный курс есть в соседнем вузе, а в собственном нет (или не устраивает его качество), у студента должна быть возможность этот курс проходить в других вузах.

Элитарное образование сопряжено с системой закрытого рекрутирования элит, одно поддерживает принцип «кто наверху, тот и элита». Элитное же образование практикует систему открытого рекрутирования элит, с поддержкой принципа ровно обратного: «кто элита, тот и наверху»

Значимость «остепененности» с уменьшением возраста падает. Если среди самой старшей возрастной группы (социогуманитарных мыслителей) докторов и кандидатов наук 69 %, то в двух более молодых группах (миллиардеров и менеджеров администрации президента) их соответственно 42,3 % и 29 %. А «остепененной» предэлиты так вообще 5,5 %.

Еще одним интересным фактом является территориальная конфигурация образования.

Вне всякого сомнения, Москва - столица элитного образования (90 %). Считается, что в Москве вращается порядка 80 % финансовых ресурсов страны. В образовании примерно такая же картина. 81 % социогуманитарных мыслителей закончили московские вузы. Миллиардеров, получивших образование в Москве, 53,8 %. В администрации президента лиц, закончивших столичные вузы, поменьше – 35 %, но тут надо учесть особенности формирования команды: примерно у трети состава за спиной вузы Санкт-Петербурга (29 %). Цифры серьезно возрастают, если учесть второе и третье высшее образование, получаемое преимущественно в столице.

Лидерство в поставке элиты твердо удерживает Московский государственный университет. Суммарно по всем элитным группам образование в МГУ (первое или второе) получила треть представителей элиты (33,5 %). Среди социогуманитарных мыслителей таковых вообще половина (49 %), правда, среди миллиардеров уже гораздо меньше – 8 %. Кроме МГУ выделяются Плехановская академия и МГИМО, число выпускников которых в

рядах обследованной нами элиты составляет соответственно 8 % и 5 %. Все же остальные московские вузы, в том числе и заслуженно уважаемые - МФТИ, МАИ, Бауманка, - поставляют элиту в пределах 1-2 %.

Для России особенно важен вопрос территориального размещения элитных вузов. Мы находимся на пороге нового освоения страны, причем в ситуации мирового перехода к постиндустриальному обществу, когда экономическая и образовательная политика идут рука об руку, обеспечивая и резонируя друг друга.

Ниже представлен список тех регионов, на которые страна делает ставку, а заодно и география элитных вузов [46]. Предложенная сетка рассматривается как рабочий эскиз.

Точка N 1. Владивосток. Этот город - наш экономический и политический посредник в контактах с Азиатско-Тихоокеанским регионом, значимость которых для РФ переоценить трудно. Да и образовательные сетки Канады, Китая и Америки говорят об океанической привязанности большинства вузов как следствии привязанности экономической. Кроме того, в Приморском крае высока миграционная активность, по большей части обеспеченная Китаем, и совсем не грех образовательными средствами направить эту активность на пользу собственной страны. Да и опыт совместных учебных программ с соседями по АТР у тамошних вузов наработан немалый. Ни Хабаровск, ни Южно-Сахалинск, ни Петропавловск-Камчатский конкуренцию составить не могут, в первую очередь по геополитическим причинам, да и миграционный потенциал этих территорий существенно меньше.

Точка N 2. Либо Томск, либо Новосибирск. Во-первых, они расположены в центре целой группы западносибирских городов: с юга полуокружены дугой Омск — Барнаул — Новокузнецк — Кемерово — Красноярск, и в них рациональнее всего будет стягивать ресурсы. В Новосибирске наработан немалый научный потенциал. А у Томска есть особая образовательная миссия: еще в начале XIX века Михаил Сперанский назвал Томск первым городом за Уралом, где должен появиться университет, и почти через сто лет после этого Александр II подписал указ об учреждении Императорского Томского университета. Почти 130 лет историческую миссию образовательного прирастания могущества российского Томск выполнял.

Точка N 3. Екатеринбург. Причина такого выбора ясна - это центр большого Уральского региона. Кроме того, университетский центр своим влиянием может охватить и восточное, и западное Предуралье. Да и разработки «Большого евразийского университетского комплекса» в Екатеринбурге ведутся уже не первый месяц.

Точка N 4. Краснодар или Ростов-на-Дону. Это наши южные форпосты, да и миграционные процессы там очевидно будут нарастать - с Кавказа, в меньшей степени с Украины, центр может привлечь и жаждущих образования из других черноморских стран.

На оси юг-север, то есть Краснодар (или Ростов-на-Дону) - Москва, город нужно выбирать ближе к югу, дабы уйти от центростремительной силы

столичного образования. По-видимому, это Воронеж или Белгород (**точка N 5**). Демографический потенциал Воронежа (число проживающих там людей) в два с половиной раза больше, но пограничное расположение Белгорода (полтора часа поездом до Харькова) дает ему свои преимущества. Недалеко от этих городов находятся Тамбов, Липецк и Курск, что позволит собрать необходимые ресурсы. Создание крупных университетских центров потребует больших инвестиций, и ключевое слово здесь может сказать только государство.

А западную часть Центральной России нужно «закреплять» в **Самаре (точка N 6)**, а не, скажем, в Нижнем Новгороде или Казани. По ресурсам эти города, в общем, соразмерны, но важно задавать еще пространственные растяжки, и в этом смысле юго-восточное расположение Самары более выгодно в масштабе страны.

Очень уж соблазнителен в политическом и межкультурном аспекте Калининград: по отношению к Европе он мог бы выполнять те же функции, что и Владивосток по отношению к АТР. Но его ресурсообеспеченность и практически островное положение уменьшают, хотя не уничтожают вовсе шансы создания там крупного университетского центра.

Роль европейских ворот будет продолжать выполнять **Санкт-Петербург (точка N 7)**, у которого как раз ресурсы для этого имеются.

И конечно, **Москва (точка N 8)**, в которой рационально разместить пару-тройку крупных центров.

Пространственно красиво было бы замкнуть цепочку университетских центров, протянувшуюся с северо-запада на юго-восток страны, где-нибудь в Анадыре (тогда вся цепочка вузов на карте выгнулась бы дугой и выглядела бы ожерельем на теле страны) и сделать еще один центр в районе Читы-Улан-Удэ (там пока пустое место в нашей картине), но для такого сюжета, увы, совсем нет предпосылок.

Итак, сеть, узлами которой являются восемь названных городов, и задает образовательный формат нового освоения страны. За счет такой территориальной пересборки произойдет капитализация части образовательных ресурсов - они начнут работать целевым образом. Кроме того, сеть позволит переориентировать финансовые, кадровые, информационные потоки, что даст новый импульс и энергию развитию регионов.

Какова картина территориального размещения элитных вузов в странах, по площади соразмерных России?

В США первую десятку составляют восемь университетов знаменитой «Лиги Плюща» (объединение самых престижных американских вузов) плюс два университета, неизбежно попадающих впервые строчки любых американских и международных рейтингов - Стэнфордский университет и Массачусетский технологический институт. На 90 % они сконцентрированы на восточном, большей частью северо-восточном побережье.

В Канаде 70 % первой университетской десятки сосредоточено в юго-восточной зоне (штат Онтарио, юг Квебека и Новая Шотландия). Остальные на юго-западе.

В Китае элитные вузы протянулись «восточной дугой»: между двумя крайними точками (Харбином на севере и Шанью на юге) вузы расположены вдоль восточного побережья, в основном в центральной его части (Пекин, Шанхай).

Все эти университеты, как считает американский исследователь элитного образования Арнольд Верспур, «очень сходны в своих функциях: они репродуцируют процесс селекции элит и играют фундаментальную роль в их формировании».

В целом сетки выстроены по принципу «один элитный вуз - один город». Есть исключения, например: в Ванкувере рядом работают Университет Британской Колумбии и Университет Симона Фрейзера. В Шанхае действуют Фуданский и Шанхайский университеты, в Пекине расположились сразу три элитных вуза - собственно Пекинский, Циньхунский и знаменитый Китайский университет науки и технологий. Российская центрированная схема элитного образования схлопнута до пределов одного города и работает с все меньшей эффективностью. Сам подход «центр-окраины», проистекающий из имперской логики позапрошлого века, устарел и не адекватен сегодняшним задачам страны

Очевидно, что сетка вузов каждого из этих трех государств неравномерно распределена по стране (но не сосредоточена в одном городе) и в целом повторяет территориальную структуру экономики и, естественно, структуру расселения.

Так же очевидно, что все эти университетские сетки - наследие индустриального освоения территорий. В той же Америке хайтек, выросший за последние пятнадцать лет, в основном сконцентрирован на западе, а университетские центры - на северо-востоке. И в Китае, где экономическая жизнь сейчас сосредоточена в юго-восточной части, университетская жизнь бурлит севернее - в центральной части восточного побережья. Причины этого понятны: создание серьезных исследовательско-образовательных университетских центров - дело не быстрое, механизм их разворачивания работает медленнее экономических процессов, зато, когда они «набирают обороты», они начинают не только поддерживать экономику - кадрами, научными разработками, - но и отчасти направлять ее. Поэтому принцип выбора местоположения университетских центров сейчас такой: где государство планирует особое экономическое развитие, там и должны появляться центры. И очень похоже, что в ближайшие десятилетия образовательная политика, продиктованная политикой экономической, задаст в США западное направление появления новых университетских центров, в Китае - южное и юго-восточное, а в Канаде будут двигаться вдоль южной границы в западном направлении.

Кроме того, сравнение образовательных карт с картами расселения показывает, что сосредоточены элитные университеты в местах с самой высокой плотностью проживания - в крупных городах (или за их пределами, но рядом). Конечно, и новые университеты будут располагаться точно так же. В том числе и потому, что современные вузы, элитные по крайней мере, должны

быть большими (порядка 60-70 тыс. студентов), поскольку это способствует процессу селекции. А стало быть, создаваться эти университеты будут либо в уже имеющихся мегаполисах (за счет, например, укрупнения или слияния вузов), либо в городах с высокой динамикой прироста населения, либо в одном из группы близко расположенных городов, стягивая на себя интеллектуальные, кадровые и студенческие ресурсы, но обслуживая всю группу городов в целом - поставляя выпускников, результаты исследований и проч.

Основную функцию новых центров М. Галушкина назвала - подготовка будущей элиты страны. Когда Сперанский готовил проект Императорского Царскосельского Лицея, он ставил задачу подготовить людей для «государевой службы». Сегодня тип задачи изменился - надо готовить людей, способных развиваться и развивать страну.

Понятна и базовая структура работы новых университетов: фундаментальные исследования, прикладные исследования и работы (опытные производства, инновационные проекты, технопарки и проч.) и собственно образовательные программы, причем механика этих программ должна плотно включать студентов как в исследования, так и в проектные работы. Успешные отечественные образцы элитной подготовки (в МИФИ или МФТИ, например) именно на этом и состоялись: студенты были включены в большие национальные проекты - ядерный, космический, военный. Элитные вузы и сегодня должны быть включены в проекты и программы развития страны.

В-третьих, содержательная специфика обучения должна учитывать специализацию развития тех самых стратегических регионов страны: инновационные или гуманитарные технологии, энерготематика, логистика, если регион - транзитно-транспортный узел, и т. д.

Цель элитного технического образования, которое будут получать специалисты будущего – подготовка профессионалов, способных к комплексной исследовательской, проектной и предпринимательской деятельности, направленной на разработку и производство конкурентоспособной научно-технической продукции, и быстрые позитивные изменения в экономике страны.

Готовить специалистов нового поколения преподаватели и ученые ТПУ решили, осознавая свою ответственность за судьбу страны на новом и достаточно сложном этапе ее развития. Формирование современной технической элиты различных отраслей промышленности и экономики – в силах одного из старейших технических вузов России и одного из лидеров высшего технического образования России.

В программу элитного обучения входят: индивидуальный план занятий; углубленная фундаментальная подготовка; изучение дисциплин, направленных на развитие навыков проектной работы, работы в команде, способности ставить и решать задачи инновационного развития; учебно-исследовательская работа студентов на основе проблемно-ориентированного и проектно-организованного обучения.

Для студентов, получающих элитное образование, помимо возрастающей учебной нагрузки, предусмотрено много «бонусов», которые обеспечат более

высокий уровень подготовки; возможность получения целевых повышенных стипендий предприятий и компаний; возможность изучения второго иностранного языка; занятия в летней естественнонаучной и языковой школе; возможность включенного обучения и стажировок за рубежом; раннее заключение договоров (контрактов) с будущими работодателями; использование их в собственном бизнесе, а также престижные места работы, гарантирующие высокое качество жизни.

Несомненно, что создание таких университетов требует больших инвестиционных вливаний.

Какова должна быть государственная политика России в области элитного образования? Сейчас расходы на одного студента составляют в России около 1,5 тыс. долларов, в США и Канаде – 23–24 тыс., в Великобритании и Франции – 11–12 тыс. долларов. [152]

В области поддержки учебных заведений должна проводиться гибкая система управления (часто не прямая, а косвенная – в виде влияния), где отсутствует жесткая централизация, где необходим баланс правительственных, региональных и местных программ образования. В развитых странах Запада национальные программы включают контроль за академическим уровнем образования, за уровнем менеджмента в образовании, педагогический контроль (искусство обучения), профессиональный контроль (учет требований «потребителей» к выпускникам вузов), поощрение разнообразия форм и методов обучения, увеличение поддержки одаренных учащихся и студентов. Особенно же деликатным должно быть отношение государства к элитным учебным заведениям: необходимо учитывать их специфику, помогать им, особенно финансами, сохраняя их максимальную автономию.

При этом, чтобы привлечь наиболее квалифицированных людей на элитные позиции, они должны подкрепляться социальными и экономическими стимулами. К сожалению, сегодняшнему молодому поколению в России не хватает экономической заинтересованности инвестировать средства в человеческий капитал. Эту заинтересованность необходимо создать

1.2 Из истории элитного образования

История элитного образования включает развитие элитных образовательных систем и институтов, а также элитопедагогики. Она особенно интересна с точки зрения впитывания современными образовательными институтами традиций, накопленных многовековым опытом элитного образования. Интересен и поучителен также опыт отказа от этих традиций (например, в России в послереволюционный период).

На заре человеческой истории на протяжении десятков тысяч лет образование было неотделимо от жизни рода, затем семьи: мать выступала в роли педагога по отношению к дочери, отец – по отношению к сыну, им ассистировали бабушки, дедушки, соплеменники (т.е. специального института

образования не существовало, он зародился на позднейшей стадии развития первобытного общества, точнее, на стадии его разложения и складывания классово-дифференцированного общества). Со временем домашнего образования оказалось недостаточно, прежде всего для тех, кто готовил себя (или кого готовили) на роль вождя племени, шамана или жреца. А в условиях растущего разделения труда, когда человеку потребовался значительно больший объем информации, стали создаваться специализированные образовательные институты; в это время возникает и профессия педагога. Одновременно обнаружилось, что система разделения труда требует различного уровня подготовки, соответствующего уровня квалификации [92, с. 19].

Как уже отмечалось, первые образовательные институты возникли как институты элитные. Само получение образования означало выделение индивида, приобретшего определенные знания, из числа прочих членов племени, возвышение над ними. Получение образования было и ценностью в себе, выступало как элитизация личности, и вместе с тем, было средством для занятия высокого положения в общине. Сами образовательные институты носили практически полностью элитный характер, и лишь много позже расширили круг принимаемых учащихся (это относится, прежде всего, к Древней Греции).

Великие античные философы были, как правило, основателями собственных школ, проявили себя как выдающиеся педагоги (Фалес, Пифагор, Сократ, Платон, Аристотель, Эпикур). Во многом благодаря их деятельности древняя Греция стала колыбелью европейской цивилизации.

К периоду, который знаменитый немецкий философ К. Ясперс назвал «осевым временем» истории (VI-IV века до н.э.), относятся и первые классические образцы рефлексии по поводу сущности элитного образования, его содержания (возникает элитопедагогика) и его предназначения [92, с. 22].

Одна из первых целостных систем элитного образования была разработана Конфуцием. Эта система влияла на культуру Китая и всей Восточной и Юго-Восточной Азии на протяжении двух с половиной тысячелетий и продолжает влиять на нее. Это была не только система получения знаний, но прежде всего духовного, нравственного самосовершенствования.

Целостная система элитного образования была разработана Платоном. Как большинство выдающихся философов античности, в том числе его ученик Аристотель, он считал, что разрабатываемая им философия - не для толпы, но для избранных, и потому не подлежит массовому тиражированию, она предназначена для подготовки элиты - стражей, офицерства и сверхэлиты - аристократии духа. Созданная Платоном Академия просуществовала почти тысячелетие.

Другой классик элитопедагогике - Аристотель создал в Афинах элитное учебное заведение - Ликей, соединявший учебную функцию с разработкой философских и научных знаний. Он также ставил задачей воспитание духовной аристократии, или «элитизацию» личности, причем полагал, что глубины

философии доступны лишь избранным. Кстати, его знаменитый ученик Александр Македонский упрекал своего учителя в том, что он обнародовал свое учение, предназначенное, только, для узкого круга, считая, что этим он подрывает авторитет правителя [98, с. 241].

В Древнем Риме образование носило аристократический, статусный характер и было более прагматическим, практически ориентированным. Молодой аристократ воспитывался сначала в семье, тут же часто и получал начальное образование. Следующей ступенью была грамматическая школа, где преподавались греческий и латинский языки и литература, затем шла риторическая школа, имевшая главной целью развитие ораторского искусства.

В раннем средневековье образование будущей политической элиты носило в основном домашний характер. Средневековое мировоззрение определялось, прежде всего, учением о небесной и земной иерархии; средневековая система образования отражала эту иерархию, носила сословный характер. Господство «элиты крови» предопределяло закрытость аристократического обучения, которое первоначально имело преимущественно придворный характер. Но монополия придворного образования закончилась в связи с созданием школ при монастырях, некоторые из них отличались высоким уровнем учености. В XII-XIII веках появились первые университеты. Сначала они были полностью ориентированы на обслуживание интересов церкви, готовя теологов, специалистов по церковному праву. Затем обучение в них стало носить более светский характер. В университетах изучалась аристотелевская логика, физика, латынь, греческий, метафизика, математика и другие дисциплины. Студент получал степень бакалавра, а затем магистра. Позже в качестве высшей ученой степени вводится степень доктора. В университетах формировались определенные традиции, продолжившиеся в эпоху Возрождения (особую роль в XV веке сыграла Флорентийская академия) и в Новое время, когда именно с университетами, такими как Оксфорд. Кембридж связано быстрое развитие наук, во многом предопределившее начало первой промышленной революции [144, с. 99].

Идея университета родилась, прежде всего, как идея элитного учебного заведения. Гарвард, Принстон, Йель, Оксфорд, Кембридж, Сорбонна, Московский, Токийский и другие ведущие университеты мира играют фундаментальную роль в формировании элит постиндустриального общества. Американский исследователь элитного образования А. Верспур пишет, что подобные университеты «очень сходны в своих функциях: они репродуцируют процесс селекции элит». Ведущие университеты США являются элитными учебными заведениями; их выпускники имеют высокие шансы достичь элитных позиций.

Но элитные университеты в еще большей мере ориентированы на производство интеллектуальной элиты. Это относится как к западным, так и к российским университетам, таким, как Московский, Петербургский, Уральский, Ростовский [166, с. 131].

Рассматривая современное состояние элитного образования, необходимо обратиться к опыту элитного образования в наиболее развитых странах мира и сравнить элитное образование в России и США.

Создание элитных образовательных институтов в России началось в XVII-XVIII веках. Первым высшим образовательным учебным заведением в России была Славяно-греко-латинская академия, основанная в 1687 году по инициативе известного просветителя Симеона Полоцкого. Петр I провел реформы, направленные на ускоренное промышленно-техническое, экономическое, военное и культурное развитие страны. В России стали открываться инженерные, навигацкие, медицинские, землеустроительные школы. Петр I настойчиво внушал российскому дворянству мысли о необходимости образования, порой превращая это в обязанность, одну из служебных повинностей дворянства. В XVIII веке появляются закрытые учебные заведения - дворянские корпуса, где молодежь не только готовилась к государственной службе, но и получала более широкое образование в области истории, искусства, математики, естественных наук. Одним из лучших дворянских учебных заведений считался Сухопутный шляхетский корпус, весьма престижными учебными заведениями были Пажеский корпус. Инженерный корпус.

Выдающуюся роль в развитии российской науки, а также элитного образования сыграла основанная Петром I в 1724 году Академия наук. Важнейшими центрами элитного образования стали основанный в 1726 году Петербургский университет и в 1755 году - Московский университет. Появились классические гимназии (первая мужская гимназия открылась в 1804 году, первая женская - в 1870) [145, с. 250].

Видное место в развитии элитного образования в России и ее культуры занимал Царскосельский лицей, где на одном курсе учились А. Пушкин, И. Пущин, А. Дельвиг и будущий канцлер России А. Горчаков. Лицей воспитал целую когорту видных государственных и культурных деятелей страны.

XIX век был золотым веком расцвета российской культуры (А. Пушкин, М. Лермонтов, Н. Гоголь, И. Тургенев, Л. Толстой, Ф. Достоевский, М. Глинка, П. Чайковский, М. Мусоргский). «Могучая кучка» объединяет выдающихся музыкантов, разворачивает просветительную деятельность. Создаются Московская и Петербургская консерватории, Академия художеств.

Замечательными достижениями в духовной культуре отмечен Серебряный век российской культуры (И. Бунин, А. Блок, С. Рахманинов, А. Скрябин), знаменитая философская школа - В. Соловьев, К. Леонтьев, Н. Бердяев, великий социолог П. Сорокин. Эти деятели культуры были тесно связаны с элитными учебными заведениями России (Московский и Петербургский университеты, Московская и Петербургская консерватории, Академия художеств) [71, с. 115].

Важнейшей особенностью культурной жизни России явилось формирование в XX веке нового для всего мира явления - интеллигенции, которая оказала благотворное влияние не только на духовную, но и на

социальную жизнь страны. Лучшие представители интеллигенции были, как правило, выходцами из элитных учебных заведений страны.

Октябрьская революция стала трагедией для российской интеллигенции. В советский период был взрыв элитофобии, который в полной мере коснулся элитного образования. Это касается среднего образования, когда система классических гимназий и реальных училищ была разрушена и заменена системой «единой трудовой школы». Подверглись гонениям и были частично уничтожены многие научные школы, ранее занимавшие ведущее место в мировой науке. Это относится главным образом к гуманитарным наукам. Естественные и особенно технические науки большевики частично оставили в покое, а порой даже поощряли, если представлялась возможность использовать их потенциал для повышения военной мощи страны.

После Октябрьской революции в советском государстве безраздельно господствовали теория и практика единой школы. На определенном этапе это сыграло свою позитивную роль, когда было необходимо экстенсивное развитие школьного образования, ликвидация неграмотности. Но было бы грубой ошибкой игнорировать крупные достижения советской средней школы, появление многих ярких педагогов-новаторов, внедрявших прогрессивные методики в преподавание различных школьных дисциплин. Во всяком случае, по качеству образования в 50-80-е годы советское среднее образование, по данным ЮНЕСКО, входило в первую десятку стран мира. Особые успехи отмечались в преподавании математики и естественно-научных дисциплин.

Все это говорит не только об обилии талантов в нашей стране, но и о качестве педагогов. Но век НТР застал нашу школьную систему неподготовленной к новой ситуации: началось постепенное отставание в области образования от уровня передовых стран [144, с. 121].

В настоящее время наша образовательная система переживает кризис, во многом отражающий системный кризис постсоветского общества. Советская концепция образования предусматривала формирование образа мыслей ученика в соответствии с господствующей в обществе идеологией. Это типично тоталитарный подход, несовместимый с демократией. В обществе, переходящем от тоталитаризма к демократии, необходимо образование, в котором ученик развивает *свои* взгляды, свой образ мыслей, формируется как самостоятельная, автономная личность.

Вопрос о дифференциации образования, о справедливости или несправедливости существования элитных школ довольно продолжительное время обсуждается в мировой литературе по социологии образования. В ней выявились два альтернативных подхода. Эгалитаристские критики элитного образования используют следующие аргументы: наличие элитных школ - это вызов демократии, это пережиток аристократических времен, это социальный атавизм; элитные школы вредны, потому что они ставят детей в неравные условия, потому что они воспроизводят и поддерживают, закрепляют систему социально- классового неравенства. Собственно, аргументы критиков элитного образования нам хорошо известны, поскольку это, прежде всего, марксистские критики. Их аргументы не лишены оснований. Но известно

также, что эгалитаристские теории в советской педагогике нанесли значительный ущерб качеству образования в нашей стране; они делали среднее образование действительно «средним» в смысле его посредственности, единообразия, униформизма, игнорирования вундеркиндов, которые «ломают строй», и требований к педагогам обращать основное внимание на «подтягивание» отстающих, которые во что бы то ни стало должны получить среднее образование (так собственно и было в советское время, когда педагоги обязаны были обеспечить получение всеми учениками среднего образования, что было важнейшим критерием оценки вышестоящими чиновниками их работы) [138, с. 22].

Аргументы сторонников элитного образования, среди которых преобладают специалисты по социологии образования, придерживающиеся консервативной ориентации, также звучат весьма убедительно. Единая (и единообразная) система обучения глушит индивидуальность, нивелирует личности обучающихся, не стимулирует развитие их талантов, уникальных способностей. В демократическом обществе наряду с государственной должна существовать и независимая от него система образования, в том числе альтернативного, и пусть родители и дети выбирают ту систему, которая им больше подходит. А если одаренные дети из малообеспеченных семей не могут оплачивать дорогостоящие частные школы, то они имеют право на дотацию со стороны государства, благотворительных фондов, на стипендии для талантливых детей из бедных слоев общества, которые имеются во многих элитных школах (увы, это не относится к российским элитным школам).

Идеальная модель, нарисованная сторонниками элитного образования, слишком расходится с действительностью (особенно российской), но зато служит определенным ориентиром для образовательной системы. Критикуя недостатки системы элитного образования в разных странах (в том числе в дореволюционной и в современной России), не следует отвергать ее в целом в пользу эгалитарного, усредненного образования, а скорректировать эту систему с современными потребностями общества [138, с. 24].

Группа американских ученых (С. Фэн, Дж. Оверленд, В. Спэгет) попыталась с позиций концепции «человеческого капитала» (согласно которой образование, как и в целом усвоение культуры, - процесс накопления «человеческого капитала». Обучение, с этой точки зрения, есть процесс превращения экономического капитала в личностный, процесс реконверсии экономического капитала в культурный. Причем именно инвестиции в «человеческий капитал» являются наиболее перспективным) проанализировать перспективы развития системы образования современной России. К сожалению, пишут авторы, обстановка в России не способствует тому, чтобы молодежь инвестировала время и средства в образование, хотя бы потому, что заработная плата большинства выпускников российских вузов ниже доходов уличных торговцев. Сегодняшнему молодому поколению в России не хватает экономической заинтересованности инвестировать средства в человеческий капитал. И если молодежь будет стремиться в первую очередь к быстрым деньгам, следующее поколение россиян будет менее образованным, чем их

родители, а значит, и менее производительным. Авторы книги советуют сделать систему образования России эффективным инструментом для инвестирования человеческого капитала, поощрять молодежь к этому, и критикуют правительство России за недостаточность усилий в этом направлении. Но эта критика - с дружественных позиций. Авторы утверждают, что великая российская интеллектуальная традиция, соединенная с грамотностью, технической подготовкой, обеспечивает мощную основу процветания России как в непосредственном будущем, так и в далекой перспективе [71, с. 140-141].

Что касается элитного образования в США, то первые элитные школы стали возникать в английских колониях на восточном побережье Северной Америки, главным образом в Новой Англии в XVII веке. Естественно, в качестве образца рассматривались знаменитые английские элитные школы - Итон, Хэрроу, Винчестер. Возникают и первые университеты, такие, как Гарвард (основан в 1636 году как колледж, реорганизован в университет в начале XIX века). Это, безусловно, самый знаменитый из американских университетов, который подготовил более 2,5 тыс. признанных национальных лидеров. Возникают Йельский, Колумбийский, Принстонский и другие университеты. Образцом служили знаменитые английские университеты - Оксфорд, Кембридж. Все эти университеты, а также такие средние учебные заведения, как Сент-Марк, Сент-Поль, Гротон, Сент-Джордж, носили элитный характер: учащиеся и студенты были выходцами из аристократических семей американских колонистов Новой Англии, а затем и других районов Восточного побережья Северной Америки. С обретением независимости США число учебных заведений быстро увеличивалось [109, с. 94].

Американские *public schools* зародились в Соединенных Штатах впервые десятилетия XIX века. Их организаторы вдохновлялись идеей общей школы, обслуживающей плюралистическое общество.

Но в условиях глубокой классовой дифференциации общества, наличия классов и социальных групп с разными ценностными ориентациями, а главное - разными финансовыми возможностями, идея общей школы выглядела достаточно утопичной и сменилась концепциями, в большей мере отражающими реальную ситуацию в американской образовательной системе. Появился термин *parentocracy* (власть родителей), который означает зависимость того, в какую школу поступит ребенок - в элитную или массовую, - от социального положения родителей, от их финансовой состоятельности, а также влияния социальной позиции родителей на дальнейшую карьеру их отпрысков.

Основное деление американских школ проходит по основанию: государственные (точнее, спонсируемые государством, штатом, местными органами) и частные. У частных школ много преимуществ - они лучше оснащены в техническом отношении, у них меньшие по численности классы, а это значит, что преподаватели могут индивидуально подходить к каждому учащемуся, учитывать его психологические особенности (способности, скорость усвоения учебного материала, темперамент и т.д.); частные школы

обладают более квалифицированным составом преподавателей (хотя бы потому, что в них выше зарплата учителям), лучшими библиотеками, лучшими условиями для занятия спортом (бассейны, футбольные и баскетбольные площадки и т.д.). Впрочем, деление школ по качеству на государственные и частные в значительной мере условно. Было бы неправильным считать, что все частные школы лучше государственных. Бывают и исключения.

Из частных школ только небольшое число - подлинно элитные. Это наиболее престижные дорогостоящие школы для выходцев из высших страт общества. Их называют также «подготовительными» школами (*prep schools*), некоторые из них - именные школы (*named schools*), названные по имени их основателя. Высокая плата и замаскированная дискриминация в практике приема не пропускают туда детей из менее престижных семей. Здесь преподают высококлассные педагоги, в старших классах порой - профессора, в классе всего несколько учеников, преподаватели их хорошо знают, подход к ученику - строго индивидуальный, учитываются его интересы, запросы; тут обеспечивается не только обучение по лучшим академическим программам, но и обучение хорошим манерам, в этих школах завязываются светские знакомства, полезные в дальнейшей жизни. Ученикам предоставляется возможность получить не только интеллектуальное, но и физическое развитие (в школе есть роскошные бассейны, поля для гольфа, теннисные корты). Подавляющее большинство выпускников «подготовительных школ» поступают в элитные университеты. Именно эти «socially elite» (элитарные) школы вызывают наибольший интерес социологов образования [166, с. 94].

К самым престижным элитным университетам относятся университеты «Лиги плюща» - Гарвард, Йель, Принстон, Колумбия, Пенн (Пенсильванский), Дартмут, Корнелль, Браун. Степень, полученная в них, производит впечатление на потенциального работодателя и обеспечивает допуск к «сильным мира сего». В целом те, кто окончил частные университеты, имеют более престижную и высокооплачиваемую работу, чем те, кто посещал государственные университеты.

Американское правительство, особенно в последнее десятилетие, проблемам образования уделяет пристальное внимание. В Конгрессе США систематически обсуждаются проблемы образования в стране, в том числе элитного [9, с. 36].

Итак, элитное образование - часть общей системы образования. Поэтому для элитного образования небезразлична позиция общества, государства по отношению к образованию в целом.

Прежде всего, следует отметить рост финансовых вложений в образование в мире в целом и, особенно в наиболее динамично развивающихся странах. Причем рост отмечается не только в абсолютных цифрах, но и в процентах к ВВП. К сожалению, с этой общемировой тенденцией контрастирует политика России, резко снизившей ассигнования в области образования. В результате нас быстро обгоняет в сфере образования все большее число стран. Если в 60-70-е годы по числу студентов в общей численности населения Россия занимала одну из лидирующих позиций в мире,

то сейчас по этому показателю Россию обогнали не только США и большинство стран Западной Европы, Япония, но и такие восточноазиатские страны, как Южная Корея, Тайвань. Ссылки на экономические трудности не могут оправдать подобную недалёковидную политику в области образования, которая снижает шансы России на подъем и возрождение в XXI веке.

Мировая тенденция гуманитаризации образования проявляет себя и в России: сокращение технических вузов сопровождается увеличением гуманитарных, особенно юридических, экономических. Хуже обстоит дело с другими показателями российской образовательной системы. Уменьшение ассигнований на образование сопровождается «утечкой мозгов», невысоким качеством массового (неэлитного) образования, застоем в таком важном показателе развития образования, как число студентов на тысячу человек населения. В настоящее время в Соединенных Штатах свыше 15 млн студентов обучаются в более чем 3700 вузах; если прибавить сюда разветвленную систему образования для взрослых, то оказывается, что более половины американцев охвачено разными формами образования. В России же сейчас 4,2 млн студентов. Сравним данные об образовании в России и США в динамике:

- в 1950 году СССР тратил на образование и науку 10% национального дохода против 4 % в США;

- в 1988 году 7 % в СССР и 12 % в США;

- в 1992 году этот показатель в России составлял ниже 4 %.

- в середине 90-х годов на нужды науки в России тратилось 0,52 % от ВВП, тогда как в США-2,75 % [9, с. 31].

Известно, что ассигнования на образование - это вложение в будущее страны. Возрождение России как великой державы возможно лишь в том случае, если образование станет одним из важнейших приоритетов в ее социальном развитии. Ибо она может возродиться не за счет продажи своего газа, нефти и других сырьевых ресурсов (что означает ограбление наших внуков и правнуков и прямую дорогу в страну «третьего мира»), а только развивая те традиции великой культуры, благодаря которым она внесла неоценимый вклад в развитие мировой цивилизации.

При сравнении образовательных систем России и США, прежде всего с точки зрения развития в них элитного образования, видны глубокие различия этих систем, связанные с различными историческими традициями, менталитетом, экономической и политической структурой этих стран, наконец, мобилизационным или инновационным типами развития.

Американская система образования всегда строилась по типу плюралистического развития, в котором конкурировали разные модели, где важную роль наряду с государственными образовательными программами играли программы, разработанные общественными организациями, причем федеральные программы носили скорее совещательный, чем директивный характер (что естественно при существовании частных образовательных институтов), где большое влияние на образование оказывали штатные и местные органы. Это система с высокой степенью децентрализации.

Противоположную модель образовательной системы представляла советская система. Это был государственный диктат, унификация, идеологизация учебного процесса, господствовал эгалитаристский подход к организации системы образования.

В постсоветский период образовательная система России быстро движется в направлении ее деидеологизации, перестал существовать тотальный государственный контроль, идет процесс диверсификации образовательных программ и образовательных институтов, большего учета групповых и индивидуальных запросов населения.

Иначе говоря, это явное движение к плюралистической модели образования. Таким образом, можно констатировать определенную конвергенцию образовательных систем России и США в рамках парадигмы плюралистической образовательной системы.

И, в сущности, это только частный случай подобных конвергентных тенденций. Россия движется от этатизма, от политического монизма к плюрализму политической системы, что, несомненно, сближает ее с политической системой Соединенных Штатов. Российские модели рекрутирования элиты также переходят от номенклатурной к плюралистической, т.е. к более открытой системе, что сближает ее с системой рекрутирования американских элит. Итак, можно констатировать общее движение социально-политических структур обеих стран к плюралистическим моделям, в большей мере отражающим демократические процессы в современном мире, в том числе феномен возрастания роли индивидуума как субъекта социального процесса.

1.3 Вопрос о предмете педагогической психологии. Методологические размышления

Методологические проблемы психологической науки активно разрабатывались в трудах К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, П.Я. Гальперина, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна, С.Д. Смирнова, О.К. Тихомирова, М.Г. Ярошевского и других. В результате сложилась достаточно устойчивая естественнонаучная парадигма, в рамках которой были получены многие достижения отечественной психологической науки, признанные мировой научной общественностью.

Тем не менее, следует отметить, что процесс по формированию методологических принципов психологической науки остается незавершенным, в связи с отсутствием в отечественной психологии единой непротиворечивой теории. Для постперестроечных времен характерны новые тенденции развития психологии. Традиции материалистической методологии как философской основы научного психологического знания постепенно утрачиваются. Намечается некоторое недоверие к академической науке и оживление интереса ко всякому роду психотехнических практик, нередко достаточно спорных с

точки зрения естественнонаучной парадигмы. Тем не менее, следует отметить, что все известные кризисы в истории психологии являлись борьбой двух основных методологий: естественнонаучной и гуманитарной. Сведение психологического уровня развития субъекта к физиологическому и психофизиологическому объясняется исторически обусловленным стремлением психологической науки стать в общий ряд естественных наук, получив, таким образом, статус «объективности». Все это породило культ «исчисления корреляций», с помощью которых психология пытается найти те самые общие законы, которых ей остро не хватает, основываясь на имплицитном допущении того, что корреляции, указующие на точечные причинно-следственные зависимости, по мере их накопления сольются в эти законы. Подобное ожидание, мы считаем, утопичным. На наш взгляд, психологическая наука находится на некотором новом витке развития и нового поиска, способного синтезировать все подходы для получения знания о человеке. Наиболее популярным на современном этапе развития психологии А.В. Юревичем отмечается системно-эволюционный подход и, в частности, один из его вариантов системно-динамический подход, который предполагает необходимость рассмотрения явлений в их развитии, динамике и эволюции. Следует отметить, что в различных областях психологии методологические трудности проявляются в разной степени. Особенно явно они просматриваются в психологии личности и сознания, нематериалистические тенденции очевидны в ее прикладных областях: психодиагностике и психокоррекции. В современной психологии появляются различные «альтернативные» подходы к изучению человека. Мы считаем, этот методологический кризис вызван как внешними - социальными факторами, позволяющими под предлогом прекращения идеологического «давления» на науку, проникновение в психологию достаточно упрощенных объяснений накопленных психологических данных, так и внутренними причинами. К последним мы относим саму логику развития психологической науки, когда расширение спектра ее интересов в современном мире не соответствует ни традиционным объяснительным принципам существующих качественных теорий, ни сопровождающему их психодиагностическому инструментарию.

За рубежом вопрос о предмете педагогической психологии считается, во-первых, теоретически безнадежным, и, во-вторых — ненужным, бесполезным. Безнадежным он считается потому, что начиная с XVII столетия и до настоящего времени единственным представлением о психике было ее субъективно-идеалистическое понимание, которое мы получаем на основе самонаблюдения. Анализ данных самонаблюдения неизбежно ведет к мысли о том, что психическое принципиально замкнуто и принципиально субъективно.

Бихевиоризм, который выдвинул другое определение предмета психологии, как это точно отмечал С.Л. Рубинштейн, исходит из такого же понимания психики и отвергает ее именно на этом основании, но тем самым он психологически выхолащивает поведение и теряет возможность отграничить его от поведения электрона. Вместо поведения [он] получает движение, которое

в принципе нельзя отличить от движения любых других тел или действия какого-нибудь технического устройства.

К этому прибавляются некоторые факторы. В период открытого кризиса психологии — приблизительно с 1910 по 1936 г. — возникли большие надежды на изменение положения в психологии, в частности, на новое понимание ее предмета. Эти надежды не оправдались и сменились тяжелым разочарованием. Нового понимания предмета психологии и принципиально новых возможностей его исследования не получилось. Поэтому и на сегодня сохраняются, доживают эти два понимания явления сознания, с одной стороны, и поведения в бихевиористическом смысле слова — с другой. К этому присоединяется еще одно обстоятельство, на которое, оказывается, указывал еще В.И. Ленин где-то в 1908—1910 гг. в статье, которая так и называлась — «Нелюбовь англичан к теории». В статье речь шла об этой нелюбви в связи с теорией профсоюзного движения. Но эта нелюбовь англичан к теории сейчас распространилась и на психологию. И, наконец, эта наивная уверенность, что математика без всякой теории сумеет выделить из грубых материалов экспериментов значащие отношения, закономерности. Значит, можно построить психологическую теорию, рассчитывая только на помощь математики, и как они говорят, без всякой предвзятой психологической концепции. В буржуазной психологии сложилось такое понимание предмета, которое позволяет Ж. Пиаже начать свою «Психологию интеллекта» с фразы о том, что всякое психологическое объяснение заканчивается уходом или в физиологию или в логику. Есть и промежуточная ступень — социология, но, по его мнению, социология сама раскладывается тоже на физиологию или логику, так что в конце концов остаются две эти крайности — физиология и логика. Эта схема намечена еще Кантом и, как видите, она стала настолько привычной, что такое положение не режет слух ни самому Ж. Пиаже, ни его слушателям на Западе. Советским психологам представлялся, что предмет исследования — это нечто несомненное. Ведь несомненно, что есть процессы мышления, потребности в их психологическом значении, чувства, волевые процессы, — это же бесспорный факт. Ну, а раз эти факты есть, и есть хорошо обоснованный тыл философских позиций, то остается работать в этой конкретной области. Отсюда и рождается пренебрежение к теоретическому вопросу о предмете психологии. Зачем говорить о предмете вообще, когда есть реальные предметы, реальные процессы и нужно только без лишних разговоров приступить к их исследованию?

Но есть объективные симптомы того, что такое понимание недостаточно, и эта недостаточность не проходит бесследно для наших психологов. Одним из таких симптомов являются постоянные споры между психологами и представителями смежных дисциплин, особенно теми, которые вырываются сегодня на передний план, ну, скажем, физиологией, с одной стороны, и логикой — с другой; современное положение — это споры с кибернетикой и т.д. Другой вопрос — гораздо более острый, настоятельный, и не общий, а дающий себя знать в каждом отдельном исследовании — это вопрос о том, что, если мы не хотим принципиально ограничиться в своем исследовании только

описанием изучаемого явления, то мы должны искать его механизмы. Где же мы будем искать механизмы психологических явлений? Большинство людей и сегодня полагают, что — или в физиологии, или опять-таки в логике, кибернетике и т.д.

Но тогда нет психологии как самостоятельной науки. Наука не изучает явления, наука изучает то, что лежит за явлениями, что составляет причину этих явлений, что составляет истинные процессы, а не смену явлений. Если психология самостоятельная наука, она должна указывать не только круг изучаемых ею явлений, но и те процессы, которые лежат за ними и составляют подлинную действительность психической жизни. Но где же они, если не в физиологии и не в логике? От ответа на этот вопрос зависит, на что мы ориентируем свое исследование. Посмотрите, сколько психологов с лучшими намерениями найти действительные механизмы психологических явлений уходят в физиологию, в логику, в кибернетику, будучи уверены, что в психологии собственных механизмов нет.

Постараемся же найти или, по меньшей мере, наметить выход из этого положения. Принципиальным источником трудностей в психологии до сих пор является именно субъективно-идеалистическое ее понимание. Оно получило завуалированное выражение в, казалось бы, простом указании на то, где находятся психологические явления и процессы. Если в течение более 300 лет люди не могли найти выход из субъективности в психологии, то дело не в том, что у них не хватало интеллекта для этого, а в том, что у них были ложные исходные принципиальные посылки, которые роковым образом замыкали их в таком понимании предмета.

Любой объект, любое явление неисчерпаемо многосторонне, и каждая наука выбирает себе одну его сторону. Вопрос заключается в том, что должна изучать психология, что есть психологического в поведении, в явлениях сознания, потому что в явлениях сознания много непсихологического, о чем говорили старые авторы, мастера самонаблюдения.

Что собственно психологического есть в процессе мышления, процессе принятия решения и во всяких других, так называемых психологических процессах? Ведь они изучаются не только психологией. Нечто психологическое, что в них, может быть, и есть, — не выделено. Предмет науки, отдельной науки не указан, не ограничен, и когда мы в качестве психологов подходим к нему, то не знаем, за какую сторону взяться, и, естественно, беремся за ту, в отношении которой имеется наибольшая подготовка, с позиций обычно более установившихся наук, имеющих более прочные традиции и, кстати, смежных с психологией. Вот почему мы имеем все шансы соскользнуть с предмета психологии на предмет смежных наук, что обычно и происходит.

Образ является одним из важных психологических конструктов. Под образом у нас очень часто имеется в виду образ какой-то вещи, которая перед нами выступает, но очень важно подчеркнуть, что образ вещи всегда выступает на каком-то фоне. Образ никогда не есть образ единичного предмета, тем более единичного свойства, а всегда образ поля, открывающегося перед субъектом.

Значит, можно было бы так сформулировать: образ — это не только изолированная какая-то вещь в пустоте без измерений, это всегда поле — поле процессов, которые разворачиваются перед субъектом, или поле его собственных возможных или актуальных действий. Наличие такого поля свидетельствует о деятельности, производящей это разворачивание. Образ есть явление субъекту поля его возможных действий. Дело в том, что поле не просто существует перед субъектом — оно является ему, открывается. Образ, собственно, и обозначает это явление поля возможных действий данному и актуально действующему субъекту.

В поле образов, которое разворачивается перед субъектом, субъект с самого начала производит разные действия: рассмотрение объектов, определение их соотношений, сравнение их между собой, прослеживание их движений и даже экстраполяция этих движений. Заключение, к которому мы приходим, состоит в том, что идеальная деятельность в поле образа, т.е. в идеальном поле, — это и есть психическая деятельность. Таким образом, мы получаем возможность по-новому определить, что такое психика.

Это определение освобождает нас от прежней связанности с показаниями самонаблюдения. Оказывается, что самонаблюдение есть частный случай этого поля, именно того поля, которое открывается при самонаблюдении. Конечно, оно имеет место только у человека, обладает некоторыми специфическими особенностями и поэтому не может быть основанием для общего определения психики. Наоборот, предложенное определение психики охватывает, и это поле как свой частный случай. Преимущество такого определения заключается в том, что оно нас освобождает от узости, от этой связанности самонаблюдением и всем, что отсюда следует.

Поэтому первая задача заключается в том, чтобы из всего этого многообразия выделить какое-то ведущее начало, за которое можно бы было приняться.

Следует выделить ту основную форму психической деятельности, по отношению к которой все остальные являются в каком-то отношении производными и обслуживающими, хотя это несколько не отрицает возможности их очень большого значения и обратного влияния и т.д.

Прежде чем что-то переживать, размышлять о высоких материях, воображать и т.д., нужно сориентироваться в проблемной ситуации, требующей действия, и далее руководить им, т.е. ориентировать выполнение этого действия. А потом уже, когда вы с этим справитесь и получите заслуженный перерыв в своей работе, тогда можете заниматься и всем другим. К этому присоединяется и то обстоятельство, что всякая деятельность, перенесенная в идеальный план, по отношению к той же самой, но материальной деятельности имеет значение только ориентировки в этой материальной деятельности. В конечном счете, всякая психическая деятельность — это деятельность в идеальном плане, а идеальная деятельность по отношению к реальной материальной является деятельностью ориентировочной. Но это, в конечном счете, а ближайшим образом есть особая задача ориентироваться в ситуации и ориентировать дальше исполнение действия.

Но данное объяснение ориентировочно-исследовательской деятельности суживает процессы ориентировки только до познавательных процессов. Ориентировка — понятие гораздо более широкое. Разве чувства — это не форма ориентировки, когда в неопределенной сначала ситуации какие-то объекты получают значение, которого они не имели, другие его лишаются, меняется и вся картина окружающего мира и вообще поведение человека в этой ситуации. Ведь это же мощное средство ориентировки такого рода ситуациях. Точно так же и волевые процессы: суть особая форма ориентировки в ситуации, когда ни одного разума, ни одного чувства недостаточно для решения того, как следует поступать. Все это разные формы ориентировки, связанные с разным характером задач и разными способами их решения. Характеристика ориентировочной деятельности распространяется на все формы психической деятельности человека.

С другой стороны, ориентировочная деятельность имеет свои подразделения, не совпадающие с делением на так называемые психические функции. Это деление по тем основным задачам, которые решаются в процессе ориентировки: сначала нужно разобраться в ситуации, которая возникает перед вами, — это построение образа действительного положения вещей так, как он представляется действительным для данного субъекта, затем определение значения отдельных элементов в этой ситуации, далее наметка плана или пути возможного действия среди вещей и, наконец, регуляция исполнения, которая, в свою очередь, имеет элементы контроля и коррекции. Это регуляция не только исполнения, но и — в связи с исполнением самого плана — самой оценки отдельных составляющих и даже представления о ситуации, потому что, когда вы начинаете действовать, то все может оказаться не таким, как вы представляли себе в начале деятельности.

Для решения задач науки каждый человек снова сталкивается с тем, как сориентироваться в проблеме, которая встречается, выделить ее значащие элементы, наметить план своих действий и т.д. Значит, прежнее основное содержание этой деятельности повторяется и здесь.

Наиболее значительные результаты были получены в исследованиях ориентировочной деятельности при формировании двигательных навыков, вообще произвольных движений, в сенсорных различительных умениях всякого рода, которые проводились А.В. Запорожцем и его многочисленными сотрудниками, Д.Б. Элькониным — в отношении звуко различения. Они получены также А.Н. Леонтьевым в систематическом исследовании по формированию так называемых умственных действий и всякого рода действий в идеальном плане, не обязательно внутренних в умственном плане, но и в плане восприятия, во внешнем плане и особенно в речевом плане. Они заключаются в том, что, помимо перехода от развернутой внешней ориентировочной деятельности к сокращенной, а от нее — к деятельности «про себя», мы наблюдаем очень важные моменты. Когда эта деятельность уходит внутрь, то она становится внутренним психологическим механизмом поведения, которое может оставаться вовне, как в произвольных движениях и т.д.

Структура ориентировочной деятельности, которая есть не что иное как деятельность в плане образов, выполняемая с помощью идеальных действий в идеальном плане, структура (не просто сама эта деятельность) этой деятельности — есть подлинный предмет психологии. Структура — это вещь, которую приходится выявлять, находить, устанавливать. Это не явление, это, можно сказать, сущность, да еще глубоко скрытая сущность. Поэтому исследование этой структуры — не простое наблюдение того, как протекает ориентировочная деятельность. Это настоящее вгрызание в скрытые пласты психологической деятельности и выявление ее скрытых законов. Но для нас важно одно: если мы принимаем, пусть условно, это самое положение, тогда мы получаем возможность ответить на вопрос, на который раньше просто не могли ответить. Психическая деятельность имеет собственные психологические механизмы, и именно поэтому психология действительно представляет собой самостоятельную науку.

Предмет психологии составляют не явления сознания и не явления поведения и вообще не только явления тех или других процессов. Предмет психологии составляет структура ориентировочной части всякой деятельности, как материальной, так и идеальной. Структура этой ориентировочной части конкретного действия есть объективное образование и вместе с тем психологический механизм этого действия или этой деятельности. Метод поэтапного формирования конкретных видов деятельности с заданными показателями есть объективный метод исследования как этого поведения в целом, так и его ориентировочной части, его психологических механизмов. И подобно всякому научному методу, такое изучение психологических механизмов поведения.

Наибольшее противоречие в отечественной методологии мы находим в трактовке единства теории и метода в психологии. Выводы Дружинина В.Н., Ждан А. Н., Залевского Г.В., Ломова Б.Ф., Роговина М.С. о необходимости изучения механизмов связи метода и теории считаем наиболее актуальными для нашего исследования, посвященного описанию и объяснению развивающей диагностики как нового метода изучения мыслительной деятельности, способствующей становлению смысловой и системной картины мира учащихся [73].

В психологии, на наш взгляд, достаточно устойчиво представление, что методы следует рассматривать как способы добывания фактов, в результате чего психологические методы трактуются как методы эмпирические. Теоретические методы, следуя традиции Вундта, зачастую рассматриваются как «наследие» философии, а теория является производной от данных опыта. Выводы Г.И. Челпанова, Н.Н. Ланге о том, что теория психологии предшествует эмпирическому исследованию, нередко игнорируются при экспериментальных исследованиях [73]. Методологические вопросы теории и метода в психологии были предметом постоянных размышлений Л.С. Выготского. Чрезвычайно важными представляются его рассуждения об аналитическом методе, об опосредствованном (косвенном) характере психологического метода. Автор описывает отношение психологической

теории и эксперимента следующим образом: «Методика современного психологического эксперимента тесными нитями связана с общими принципиальными вопросами психологической теории и всегда являлась, в конечном счете, лишь отражением того, как решались важнейшие проблемы психологии» [43, с. 75]. Следует отметить твердую уверенность С.Л. Рубинштейна о том, что пути психологического, как и всякого вообще научного исследования, всегда, более или менее, осознанно определяются той теоретической концепцией, которая лежит в его основе. Эта теоретическая концепция, как правило, определяет построение исследования. Важный вклад в исследование проблемы соотношения теории и методов внес Б.Г. Ананьев [4]. Чрезвычайно важным является сформулированное им положение, согласно которому методы являются не только инструментом познания, но и выступают как «гносеологические объекты» для психологии: методы «функционируют как системы операций с психологическими объектами и как гносеологические объекты для самой психологической науки [4, с. 282]. В.Г. Асеев и И.И. Иванова констатируют, что ни в одной из научных областей результаты конкретного исследования не зависят в такой степени прямо и непосредственно от исходных методологических посылок и используемых методических приемов как в психологии [73]. Согласно К.А. Абульхановой-Славской, роль методологии заключается не только в указании на то, что должна исследовать данная наука, но и в выработке таких способов, которые кратчайшим путем вели бы познание к выявлению сущности данного круга явлений. Речь идет о выработке типичных для данной науки способов добывания новых знаний, способов раскрытия закономерностей данного круга явлений. Функция методологии заключается, прежде всего, в определении предмета исследования науки, в данном случае психологии. По-утверждению Г.В. Залевского и М.С. Роговина, методы психологии соотносятся не с предметом, как это традиционно делалось, а с объектом психологического исследования. Авторы акцентируют внимание на наличии теоретически важнейшей проблемы о диалектическом единстве объекта и метода исследования [73]. Вопросы соотношения теории, эксперимента, практики специально исследовались Б.Ф. Ломовым. Автором осмысляется проблема «конструктивности» теории, возможности ее эффективного применения, формулируется ряд требований, эту конструктивность обеспечивающих. Мнение Б.Ф. Ломова о соотношении теории и метода выражается в том, что психологическая теория развивается на базе тех данных, которые накапливаются в экспериментальных и прикладных исследованиях. [107, с. 37]. Анализ концепций М.Я. Басова, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, Н.Н. Ланге, А.Ф. Лазурского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, А.П. Нечаева, С.Л. Рубинштейна, Г.И. Челпанова позволил А.Н. Ждан прийти к выводу, что наиболее благоприятные условия для развития научного психологического познания возникают при соблюдении требования единства теории и метода.

От теоретических методов В.Н. Дружинин предлагает отличать методы умозрительной психологии. Различие между этими методами автор видит в том, что умозрение опирается не на научные факты и эмпирические

закономерности, а имеет обоснование только в личностном знании, интуиции автора.

В исследовании В.А. Мазилова отмечается, что метод в психологии имеет уровневое строение. Автором выделяются три основных уровня: уровень «идей», уровень «содержаний», уровень «техник».. На уровне «идей» (высший уровень) определяется основная ориентация исследования, в соответствии заданной базовой категорией. На втором уровне («содержаний») проявляется способность метода в моделировании психологической реальности. На этом уровне проявляется реальное соотношение предмета исследования и моделирующих представлений. На третьем («техническом») уровне метод может быть описан через совокупность приемов и операций, его составляющих. Для понимания этого уровня значимо моделирующее представление и ориентация на тот или иной тип объяснения. В зависимости от выбранной базовой категории метод может быть структурным, функциональным либо процессуальным. Используемый метод позволяет получить эмпирический материал, который подлежит интерпретации. Ядром, определяющим вид интерпретации, является объясняющая категория. Следует отметить, что в концепциях, характерных для ранних этапов развития психологии как самостоятельной науки, часто наблюдается совпадение базовой категории и категории объясняющей. В более поздних концепциях эмпирический материал зачастую добывается методом, соответствующим одной категории, а интерпретируется с помощью другой. Это создает возможности для появления альтернативных видов объяснения, зачастую противоречивых.

2 Психология обучения

2.1 Соотношение обучения и развития

Проблема соотношения обучения и развития всегда признавалась одной из стержневых проблем педагогики. Начиная с работ Я.А. Коменского, шел поиск научных основ обучения, в качестве которых признавались индивидуальные возможности каждого ребенка и их изменения в процессе возрастного развития. К этим же вопросам обращался К.Д. Ушинский. В его наиболее известном фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания» подробно излагаются особенности психического развития ребенка в различные возрастные периоды. Он считал обучение и воспитание могучими факторами развития ребенка.

Не был снят с повестки дня вопрос о соотношении развития и обучения и в более позднее время. К его рассмотрению обращался один из наиболее известных отечественных психологов Л.С. Выготский. Он подверг резкой критике теорию швейцарского психолога Ж.Пиаже, отстаивающего идею о том, что развитие идет безотносительно к обучению, а также другие позиции, которые в целом приводили к отрицанию роли обучения в развитии ребенка.

Л.С. Выготский выделил и обобщил следующие наиболее широко распространенные точки зрения на вопрос о соотношении обучения и развития:

- обучение и развитие - два независимых друг от друга процесса; обучение "надстраивается" над созреванием; обучение чисто внешне использует возможности, которые возникают в процессе развития;
- обучение и развитие - два тождественных процесса;
- обучение может идти как вслед за развитием, так и впереди развития, продвигая его дальше [43].

По мере обогащения психологической и педагогической теорий уточнялись представления о каждом из этих понятий. Постепенно понятия обучения и развития обретали статус междисциплинарных и базовых категорий. Общеупотребляемыми стали следующие трактовки этих понятий:

- развитие - это процесс количественных и качественных изменений организма, нервной системы, психики, личности;
- обучение - процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта, организация усвоения знаний, умений и навыков.

Со временем ученые и практики пришли к пониманию того, что педагогика интересуется не только развитием психики (психическим развитием), но и развитием личности. Отправной точкой для разработки педагогических стратегий обучения и воспитания становились психологические концепции личности. Смена концепции развития личности в психологии немедленно сказывалась на смене концепций обучения и воспитания, принимаемых педагогической теорией и практикой.

В педагогических исследованиях проблема обучения и развития зачастую сводилась к организации учебного процесса. Задача формулировалась так:

отыскать объективные педагогические закономерности обучения и развития детей различных возрастных групп.

Для этого в первую очередь необходимо было раскрыть связь между построением процесса обучения и ходом общего развития школьников. Требовалось апробирование различных типов построения процесса обучения, которые выступали в качестве причин, обуславливающих ход общего развития школьников. Важно было установить, что дает развитию та или иная система обучения, каковы ее возможности и пределы. Поэтому апробировались и сравнивались по строению и эффективности различные способы обучения.

Немаловажным представлялся и вопрос о зависимости качества усвоения знаний, умений и навыков от общего развития школьников. Так как в массовой практике использовались традиционные методы обучения, то требовался эксперимент, чтобы находить более прогрессивные методы обучения и затем заменять старые способы обучения вновь найденными.

Уровни развития ребенка. Для объяснения вопроса о влиянии обучения на развитие Л.С. Выготский ввел понятие о двух уровнях развития ребенка: первый - зона актуального развития; второй - зона ближайшего развития.

Первый уровень характеризует собой уже достигнутый ребенком уровень развития. Это уровень интеллектуальных задач, которые он способен решать полностью самостоятельно, без помощи взрослого. Второй уровень обнаруживается не в самостоятельном, а в совместном со взрослыми решении задач ребенком. Второй уровень выше первого, так как при помощи взрослого ребенок способен решать более сложные задачи.

Предположим, говорил Л.С. Выготский, что два ребенка одного и того же возраста самостоятельно решают задачи одного и того же класса со сходным результатом. Это будет означать, что уровень их актуального развития примерно одинаков и соответствует, допустим, умственному возрасту 7 лет. Но давайте попробуем предложить им решать более сложные задачи в сотрудничестве со взрослым. По словам Л.С. Выготского перед нами два ребенка с одинаковым умственным возрастом в 7 лет, но один из них при малейшей помощи решает задачи на 9 лет, а другой - на 7 с половиной. Одинаково ли умственное развитие обоих этих детей? С точки зрения самостоятельной их деятельности одинаково, но с точки зрения ближайших возможностей развития они резко расходятся. То, что ребенок оказывается в состоянии сделать с помощью взрослого, указывает нам зону его ближайшего развития [43].

Уровень актуального развития ребенка показывает нам, какие психические процессы у него уже сложились, т.е. фактически по его актуальному развитию мы можем судить об уже завершенных циклах развития. Однако целью образования является перспективное развитие ребенка, поэтому развивающее обучение использует не только достигнутые результаты развития, но и процессы, находящиеся в стадии становления. В детском саду и в школе учат чему-то новому, продвигая ребенка в его развитии, давая ему возможность постараться сделать немножко больше, чем то, что ему и так легко дается.

Перспективы развития у двух детей из нашего примера различны, поскольку различны зоны их ближайшего развития. Поэтому развивающее обучение всегда ориентируется на зону ближайшего развития ребенка, превращая эту зону с помощью педагогики сотрудничества в актуальный уровень развития ребенка. То, что ребенок сегодня делает в сотрудничестве со взрослым, завтра он будет делать самостоятельно.

Л.С. Выготский сделал следующие выводы:

– обучение создает зону ближайшего развития, которая затем переходит в сферу актуального развития;

– обучение двигает вперед развитие, опираясь не только на созревшие функции, но и на те, которые еще созревают. Обучение должно идти впереди развития. И потому Л.С. Выготский делает главный вывод: педагогика и образование должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день развития (т.е. на зону ближайшего развития ребенка).

2.1.1 Обучение умениям и навыкам

Человек приобретает новые формы поведения, овладевает новыми видами деятельности, необходимыми ему для решения жизненных образовательных задач, только тогда, когда научается изменять способы и структуры своих действий, образовывать новые связи между отдельными предметами и их свойствами, между различными ситуациями и вызвавшими их причинами. Следовательно, научение - своеобразный способ накопления практического опыта решения задач подобного рода. В процессе обучения формируются умения и навыки, которые становятся его целью и результатом.

В психологии до настоящего времени нет однозначного определения понятий «умения» и «навыки». Наиболее принято характеризовать умение как возможность осуществить какое-либо действие, операцию. Согласно этой точке зрения умение предшествует навыку, который рассматривается как более высокий (автоматический, отработанный) уровень овладения действиями.

Любое предметное действие человека складывается из предметных движений, связанных в пространстве и во времени. Несмотря на все многообразие, они складываются из трех простых элементов: «взять», «переместить», «опустить». К этому присоединяются вспомогательные движения корпуса (наклоны, повороты) и ног (поднятие, опускание, перемещение). Разные виды движений отличаются своей траекторией, длительностью, силой, скоростью, темпом и тем, какими частями тела они выполняются. По качеству движения могут быть точными, меткими, ловкими, координированными.

Овладеть любым действием - значит овладеть определенной системой (цепочкой) движений.

Однако освоение любого действия не ограничивается овладением способами выполнения определенной системы движений. Оно необходимо

включает в себя освоение способов сенсорного контроля и корректировки движений в соответствии с их текущими результатами и свойствами объектов действия. Основой этого процесса является усвоение чувственных ориентиров, информирующих мозг о состоянии внешней среды, протекании в ней движения и его результатах.

Навыки реализуются человеком бессознательно. Например, движения гортани, необходимые для произношения слов, совершенно не сознаются. На физиологическом уровне происходят сложные мышечные сокращения и растяжения, которые были необходимы для выполнения любого движения. Осознаются, как правило, только конечные цели действий, а также общий их характер. То же самое происходит и с движениями при ходьбе. Ходьба - типичный пример автоматизированной деятельности, большая часть движений в которой осуществляется бессознательно. Человеком осознается только цель движения и контролируется результат.

При овладении действиями вначале требуется их детальная сознательная регуляция, а затем они начинают выполняться при все меньшем участии сознания, т.е. автоматизируются.

Навык - это автоматическое, не контролируемое сознанием действие.

Различают сенсорные, двигательные (моторные), сенсомоторные, интеллектуальные и другие навыки.

Различение цветов, запахов, вкусов, температур, расстояний, скорости требует развития сенсорных навыков, в основе которых лежит деятельность органов чувств человека. В тех же видах деятельности, где преобладает мышечная работа, необходимы двигательные (моторные) навыки. Это может быть обучение танцам, плаванию, бегу, ходьбе и т.д.

В некоторых видах деятельности одинаково значимыми оказывается работа и органов чувств (зрения, слуха, обоняния, вкуса и т.д.), и мышц. В таких случаях говорят о необходимости развития сенсорно-моторных навыков. С их помощью происходит овладение письмом, чтением, рисованием, черчением, печатанием, ездой, вышиванием и др.

Более сложными, чем сенсорные и моторные, являются интеллектуальные навыки, т.е. навыки осуществления умственной деятельности, решения мыслительных задач разной степени трудности. Сюда можно отнести навык счета, говорения, выбора способов действий, стиля общения, стратегий взаимодействия и др.

Фактически любое действие человека частично автоматизировано, поскольку он никогда не осознает до конца всех элементов его регуляции, исполнения и контроля, например необходимых мышечных сокращений.

Вместе с тем никакое действие человека не может быть до конца автоматизированным, так как, являясь частью деятельности, оно вызывается и направляется сознательной целью. Автоматизация освобождает сознание от контроля над механизмом осуществления операций. В этом смысле исполнение действия становится автоматическим. Но в поле сознания остаются цели. Они выдвигаются на передний план.

Обучение приводит к тому, что навыки человека включаются в структуру его сознательной деятельности. Таким образом, о чистом навыке как механизме поведения можно говорить лишь применительно к животным. У человека же любая деятельность, в конечном счете, управляется сознанием.

Описанные изменения в приемах действия и их регуляции происходят с помощью пробных попыток и отбора. Человек пробует выполнить определенное действие, контролирует результат. Успешные движения, оправдавшие себя ориентиры и способы регуляции, постепенно отбираются и закрепляются, неудачные и не оправдавшие себя - подавляются и отсеиваются.

Типичный путь формирования и развития навыка включает следующие четыре этапа:

- ознакомительный (осмысливание действий и их представление);
- подготовительный (сознательное, но неумелое выполнение);
- стандартизирующий (автоматизация элементов действия);
- варьирующий или ситуативный (приспособление действий к иным ситуациям).

Отечественные и зарубежные психологи и педагоги продолжают искать активные способы обучения навыкам. Вот некоторые из них: поэлементный показ и детальный инструктаж, специальные инструкционные карточки, тренажеры, механические шаблоны и направители движений и т.п. Детальное предварительное ознакомление ученика с помощью всех этих средств с формой требуемых движений, чувственными ориентирами контроля действия и приемами его планирования резко ускоряют освоение действий и формирование соответствующих навыков.

Еще лучше результаты, когда само выполнение действий учеником управляется на каждом шагу внешними средствами инструктажа. Важное значение для освоения приемов внутренней регуляции и контроля (сенсорных и интеллектуальных действий) имеет перевод соответствующей информации в собственную речь учащихся. Например, «проговаривайте» задания, способов и планов его исполнения, устный «самоинструктаж» в ходе выполнения действия; словесный анализ ошибок их причин и способов исправления; громкий самоотчет о выполняемых действиях, выбираемых ориентирах и решениях; устное и письменное словесное обоснование избранных способов действия и т.д. Могут использоваться для этих целей и несловесные языки. Например, схемы, структуры действия, карты ориентиров, формулы и схемы необходимых рассуждений, графики траекторий движений и последовательности операций, наглядные таблицы -эталоны контроля приемов действия или его результатов и т. д.

Обучающие эксперименты показывают, что при использовании указанных методов ход развития навыков резко улучшается. Значительно уменьшаются, а иногда и исчезают ошибки, резко сокращается время обучения и т.д.

Важным средством может служить речевая деятельность, а также воспроизведение «в уме» образа действий, которые требуется совершить. Эксперименты показали, что введение «мысленных действий» резко сокращает общее число попыток, необходимых для формирования навыка.

На процесс формирования навыков большое влияние оказывает методика обучения. В зависимости от того, какой навык у учащихся формируется, изменяются и требования к организации обучения. Однако создание у учащихся интереса к решаемым задачам, показ и разъяснение их важности и полезности, формирование сознательной установки на овладение навыком являются общим для любого из вида навыков.

Формирование отдельного навыка никогда не является самостоятельным изолированным процессом. На него влияет, в нем участвует весь предшествующий опыт человека (плюс его цели). Каждый навык всегда функционирует и складывается в систему навыков, которыми владеет человек. Одни из них помогают ему складываться и функционировать, другие мешают, третьи видоизменяют и т.д. Это явление получило в психологии наименование взаимодействия навыков.

Наблюдения и эксперимент показывают, что не только прошлые навыки влияют на новые, осваиваемые. Оказывается, новые навыки могут оказывать влияние на старые, уже имеющиеся у человека приемы действия, подавлять их, подкреплять или перестраивать. Такие обратные воздействия «настоящего на прошлое» называют ретроактивным подкреплением.

Из всего сказанного вытекает, что навыки человека носят системный характер. Различные элементы и стороны в них перекрещиваются, объединяются, расходятся, оказывают взаимное влияние, подкрепляют, тормозят, включают, поглощают или выталкивают друг друга. Эту их особенность иногда закрепляют в специальном понятии иерархии навыков.

2.1.2 Развитие восприятия в обучении

На всех этапах дошкольного и школьного обучения просматривается явно выраженная зависимость усвоения знаний от уровня сформированности восприятия (перцепции). Это закономерно, так как почти каждое учебное действие и каждая учебная задача требуют опоры на данные непосредственного восприятия. Полнота и точность восприятия относятся к числу тех условий, без которых ни один из этапов учебной деятельности не может оказаться успешным. Некоторые виды деятельности без хорошо развитого восприятия (рисование, пение, игра на музыкальных инструментах) становятся невозможными.

Следует подчеркнуть, что нет ни одного учебного предмета, в усвоении которого не участвовало бы восприятие. Оно реально включено не только в ситуации уроков, но и в работу над домашними заданиями, которые выполняет ученик, используя учебники, иллюстрируемые чертежами, схемами, рисунками.

Известно, что результатом восприятия являются образы воспринимаемых предметов и объектов. Созданию образов способствует применение разнообразного наглядного материала. При этом образ воспринимаемого объекта воссоздается на основе материала, имеющегося в распоряжении

учащегося, т. е. объект как бы переводится на доступный для учащегося язык. Новые образы строятся при участии образов, уже сформировавшихся на предыдущих этапах.

Развитие восприятия в обучении осуществляется по следующим направлениям: переход от восприятия простых к восприятию более сложных предметов; увеличение воспринимаемых предметов и явлений; расширение пространственных и временных рамок восприятия.

Чтобы у учащихся сформировались перцептивные действия, они, прежде всего, должны овладеть практическими действиями с предметами. Это происходит в процессе обучения различным видам деятельности, внутри которых подбираются и выделяются практические действия. Процесс развития перцептивных умений выглядит следующим образом: от освоения средств, помогающих восприятию, к овладению самими перцептивными действиями и далее к усвоению воспринятых эталонов.

Усвоение каждой последующей категории эталонов и каждого нового вида связей должно быть основано на достигнутом уровне овладения перцептивными действиями, поэтому на каждом возрастном этапе изменяются содержание и основные методы сенсорного обучения.

Кроме того, учащимся следует знать, что образы не только создаются, но и перестраиваются. Установлено, что под влиянием обучения ученики успешнее осваивают форму и величину предметов, но затрудняются оперировать пространственными отношениями. Это объясняется психологическими особенностями пространственной ориентировки, длительно сохраняющей натуральную систему отсчета по схеме тела (С.Л. Рубинштейн).

Различают обобщенные и специфические приемы развития перцептивных умений. Обобщенные приемы можно использовать на всех учебных предметах и в любых ситуациях. Учащиеся постепенно понимают, что восприятие предметов и явлений должно осуществляться по определенному плану, последовательно и систематично. Кроме этого необходимы избирательность и активность восприятия, способность рассматривать объекты с разных точек зрения и т.д.

Специфические приемы применяются при выполнении конкретных заданий по отдельным предметам. Каждый учебный предмет имеет свои специфические задачи, среди которых большое место занимают поисковые (нахождение, выделение, опознание) задачи на сопоставление пространственных, структурных и функциональных свойств; мысленная перегруппировка заданных объектов; исследовательские задачи, требующие представления об изменении предметов и их свойств в тех или иных условиях. Поэтому учитель-предметник должен хорошо знать специфику преподаваемых предметов. Методика обучения этим приемам определяется изучаемым предметом, этапом обучения, индивидуальными и возрастными особенностями учащихся.

2.1.3 Развитие рационального запоминания в обучении

Результативность учебной деятельности учащихся в большой степени зависит от уровня сформированности процессов памяти - запоминания, сохранения, узнавания, воспроизведения, забывания. Трудно определить, какой из процессов памяти оказывается более востребованным в их учебной деятельности. Однако установлено, что запоминанию принадлежит особая роль, так как именно к нему обращается ученик с первого дня пребывания в школе, стремясь усвоить нормы и правила школьной жизни, содержание учебного материала, имена и фамилии одноклассников и т. д.

Рассмотрим, какие факторы влияют на результаты запоминания.

В первую очередь на результативности сильно сказывается трудность усваиваемого материала. Известны опыты Крюгера, который установил, что заучивание легкого материала характеризуется кривой научения с отрицательным ускорением (сначала научение идет очень быстро, а затем все резче замедляется). При повышении трудности кривая приобретает линейную форму, т.е. научение становится пропорциональным числу упражнений. Если же материал максимально труден, возникает кривая с положительным ускорением, т. е. сначала научение идет очень туго, но по мере упражнений неуклонно убыстряется.

Наиболее легко усваивается предсказуемый текст. Чем ближе фактическое продолжение к ожидаемому, тем легче для заучивания оказывается текст. Текст с предсказуемым содержанием заучивается намного легче. Непредсказуемость каждого следующего элемента и их количество усложняют запоминание.

Частичная предсказуемость называется в теории информации избыточностью сообщения. Установлено: чем больше избыточность сообщения, тем меньше информации в нем содержится. Поэтому увеличение избыточности материала облегчает его заучивание. И напротив, чем больше информации несет каждый элемент учебного материала, тем труднее он для заучивания. Трудным считается тот материал, в котором содержится большое количество информации.

Количество запоминаемого материала зависит от подготовленности учащегося, от наличия у него предварительного опыта, от его знаний и умений. Следовательно, трудность учебного материала определяется степенью его новизны для ученика. Чем выше подготовленность ученика, тем легче протекают акты заучивания.

Запоминание зависит от значимости учебного материала для ученика. Понимание значимости материала учащимся упрощает его заучивание. Значимость может быть практической, познавательной, нравственной, эмоциональной и т.д. Значимость улучшает заучивание лишь при условии осознания ее учащимся. То, что представляется значимым для учащегося, заучивается гораздо быстрее. Условие значимости имеет глубокий фундаментальный смысл для теории обучения в целом, так как является

необходимым условием выделения и освоения любой информации, т.е. всякого научения.

Существует еще один параметр, влияющий на процесс запоминания. Это - осмысленность. Заучивание может носить механический и осмысленный характер. При механическом заучивании материал запоминается так, как он преподносится. При смысловом - происходят организация и упорядочение сообщаемой информации. Поэтому так важно обучить учащихся приемам смысловой группировки материала: определить логику изложения; разбить на отдельные части, «микротемы»; выделить главное и второстепенное. Облегчает запоминание материала и выделение смысловых опор, обозначающих главную идею и связи. С этим приемом тесно связан наиболее часто употребляемый для улучшения запоминания прием составления плана.

Осмысленный материал заучивается быстрее и с меньшим числом ошибок, чем бессмысленный. Он также полнее и дольше сохраняется.

Эксперименты на заучивание слов и текстов показывают, что важнейшим фактором является также степень подготовленности учащихся, т.е. сочетание знаний и накопленного опыта. Обычно этот фактор определяется с помощью ассоциативного эксперимента: учащемуся называют слово, и он должен быстро назвать все слова, которые возникают у него по ассоциации. Слова, которые вызывают больше ассоциаций, как правило, заучиваются быстрее. Легкость и трудность заучивания слов и текстов существенно связаны с частотой их употребления в речи. Слова, которые часто используются в речевой практике человека, заучиваются быстрее.

Следующий фактор - структура учебного материала. Многочисленные исследователи стремились понять, что лучше для заучивания: дедуктивная или индуктивная структура, опора на близость или полное сходство, опора на наглядные факты или на словесные обозначения. Однако никаких преимуществ одной структуры перед другой не было обнаружено.

Главные выводы этих исследований были следующими:

- структурированный материал заучивается легче, чем бессвязный;
- чем больше связей нового материала со старым, тем легче идут процессы заучивания;
- отдельные связи заучиваются легче, чем сложные, включающие много отношений и звеньев;
- учащиеся испытывают затруднения, если связи не выделены достаточно четко, а спрятаны внутри материала.

Эти выводы касаются заучивания материалов по литературе, ботанике, географии.

Небезразличным для заучивания оказалось расположение материалов. Выявлена закономерность: начало и конец материала заучиваются лучше, а середина обычно «западает». Соседние элементы связываются прочнее, чем отдаленные.

Объем заучиваемого материала также безразличен для результатов последнего. Чем длиннее список слогов, чисел, слов, тем дольше время заучивания всего списка и каждой его единицы. Однако эта зависимость носит

не линейный характер, а имеет форму кривой с отрицательным ускорением. С увеличением длины списка трудность заучивания возрастает сначала быстрее, а затем все медленнее.

Усвоение учебного материала также зависит от степени его привлекательности для учащегося. Здесь играют свою роль возникающие при работе с учебным материалом эмоциональные (радость, удивление, возмущение, восторг, печаль, сопереживание и др.), этические (одобрение, восхищение, негодование и др.) и эстетические (переживание красоты, благоговения, настроения и др.) переживания. Материал, вызывающий положительные эмоции, заучивается легче, чем безразличный и скучный.

Усвоение приемов запоминания не может происходить само собой, без вмешательства и помощи со стороны учителя. Он, во-первых, должен разъяснять особенности каждого приема. Однако усвоения только приемов запоминания недостаточно. Поэтому необходимо, чтобы учитель позаботился о формировании четких установок на точность, длительность и прочность запоминания, так как именно они определяют избирательный характер запоминания и результативность воспроизведения.

2.1.4 Развитие мышления и формирование понятий

Исследования показали, что обучение несет в себе содержательный и развивающий компоненты, т.е. выступает не только как процесс передачи знаний, но и как средство развития мышления учащихся.

Выделяют три этапа развития мышления: формирование понятий, интерпретация данных, применение правил и принципов. В зависимости от степени освоения этих этапов выделяют четыре уровня развития мышления.

Первый уровень - синкретический. Суждения школьников на этом уровне характеризуются глобальностью и недифференцированностью. В высказываниях школьников отсутствуют объяснения причин явлений и какая-либо аргументация. Все суждения категоричны и исходят из субъективной уверенности, основываются на неосознаваемом подражании. Учащиеся абсолютизируют свою позицию и недооценивают позицию партнера.

Второй уровень можно определить как интуитивное овладение суждением и мнением. В высказываниях учащихся преобладает уверенность, основанная на мнении авторитетных людей. На этом уровне осознанное подражание преобладает над убежденностью.

Третий уровень связан с возникновением зачатков теоретического обобщения. В своих суждениях школьники начинают использовать законы науки, общие выводы, отчетливо дифференцируют свою и «чужую» мысль, а также систему доказательств.

Четвертый уровень характеризуется развитым теоретическим обобщением и развитием интеллектуальной инициативы. В общении школьник не просто высказывает определенные суждения, но стремится защитить их, доказать

правоту своих взглядов. Самостоятельность мышления на этом уровне тесно сливается с убеждением и становится мощным фактором саморегуляции интеллектуальной деятельности личности.

В ряде стран (Англия, Австралия, Ирландия, Венесуэла и др.) два часа в неделю отводится специальному обучению мышлению. В зарубежных моделях обучения реализуются различные программы развития мышления: развитие творческого мышления, обучение исследовательским навыкам, программа ориентации на обобщенные мыслительные умения, обучение мышлению как навыку или комплексу навыков.

В мировой практике разработаны различные варианты моделей обучения, основанные на формировании у школьников систематических представлений и научных понятий. Они включают постановку учителем побуждающих вопросов, внешних мыслительных действий и внутренних мыслительных операций, таких, как интерпретация, построение выводов и обобщений. Вопросы, которые побуждают учащихся перечислять предметы, явления, их признаки и свойства, находить основу для объединения предметов или объектов, обладающих тем или иным сходством, выявлять общие характеристики объектов, объединенных в группу, подбирать категорию для обозначения группы и соотносить все перечисленные объекты с выделенными категориями.

Согласно теории формирования понятий главным на этом пути является обучение, а точнее - содержание обучения. Знания, которые ученик получает, задачи, которые он решает в ходе обучения, определяют его практические, перцептивные и умственные действия и то, какие стороны явлений выступают для него как значимые и существенные. В свою очередь, это определяет содержание, характер и форму тех понятий, которые у ученика образуются. Понятия ученика - продукт содержания обучения.

Главным орудием передачи этого содержания и формирования понятий служит слово как знак, имеющий соответствующее значение, как объективное выражение и носитель общественного опыта. Употребление слов - способ формирования понятий.

Педагог не просто способствует «самодеятельности» ученика по освоению определенных понятий, а прямо и активно управляет этой деятельностью. Понятия служат для ориентировки в деятельности.

Известный психолог П.Я. Гальперин изучал возможности освоения учащимися новых содержательных понятий. Его методика получила название поэтапного формирования умственных действий. При обычном обучении ученики вынуждены сами искать нужные существенные (ориентировочные) признаки и подбирать подходящие для этого действия, поэтому ошибки являются неизбежными. Понятия формируются не всегда верные и полные, и сам процесс формирования понятий растягивается на неопределенный срок. П.Я. Гальперин считал, что задача учителя обучать понятиям, передавать опыт поколений, сохранившийся в понятиях. Главное - он должен научить учащихся способам использования понятий. Отсюда следует, что нельзя заставлять их

самостоятельно отыскивать существенные признаки вещей, закрепленные в понятиях.

Для того чтобы понятия формировались полно и безошибочно, учитель должен давать ученику все существенные признаки объектов и обучать его пониманию, каких операций требует выявление или воспроизведение каждого признака.

Передача учащемуся образцов начинается с формулировки схемы - алгоритма, который исчерпывающе указывает, какие признаки объекта и в какой последовательности следует выделять, какие действия следует выполнять при наличии тех или иных признаков, какие результаты могут давать эти действия, под какое понятие следует подвести объект при получении того или иного результата. Многократное использование этого алгоритма применительно к различным конкретным объектам (образцам) формирует у учащегося соответствующее понятие.

Этот путь П.Я. Гальперин назвал вторым типом обучения (первый тип - традиционное обучение).

Им же предложен и несколько иной путь. В качестве объектов ориентировки учащемуся даются не конкретные образцы, а общие принципы и структуры изучаемого класса предметов (явлений). В этом случае учащийся сам, исходя из общих принципов, строит ориентировочную основу действия для конкретных объектов. П.Я. Гальперин назвал его третьим типом обучения. Были проведены многочисленные экспериментальные исследования, которые показали, что указанные принципы действительно позволяют добиться существенного улучшения обучения понятиям. В частности, они ускоряли усвоение понятий, обеспечивали их полноту, гибкость и безошибочное применение, позволяли формулировать сложные и абстрактные понятия в значительно более раннем возрасте.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что усвоение необходимого понятийного аппарата должно происходить в процессе целенаправленного обучения.

В течение длительного времени (начиная с времен Френсиса Бэкона) теории обучения отдавали предпочтение индуктивному способу познания, который опирался на личный опыт ребенка, на непосредственное изучение предметов внешнего мира. Дедукция, т.е. опосредованный способ познания, пришел в теорию обучения гораздо позже, хотя известно, что средневековые теории обучения были чисто логическими, т.е. дедуктивными. Увлечение индуктивным методом привело к утверждению приоритета принципа наглядности, даже к некоторой абсолютизации этого принципа, к внедрению лабораторных занятий, которые подчас приводили к нарушению логики усвоения учебных предметов, к нарушению системы знания и тормозили развитие мышления. Сегодня уже не вызывает сомнения необходимость использования в процессе обучения и индуктивных (от частного к общему) и дедуктивных (от общего к частному) методов познания.

2.1.5 Влияние эмоций на результаты обучения

Познавательные процессы, разворачивающиеся в процессе учебной деятельности, почти всегда сопровождаются положительными и отрицательными эмоциональными переживаниями. Это объясняется тем, что эмоциональные процессы (эмоции, чувства, настроения, аффекты, стрессы, страсти) способны оказывать регулирующее и активизирующее влияние как на процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, так и на личностные проявления (интересы, потребности, мотивы и др.). Таким образом, эмоции являются определенным регулятором деятельности человека. В работах В.В. Давыдова, посвященных развивающему обучению, показано, что эмоциональные процессы играют роль «механизмов эмоционального закрепления».

В познавательной деятельности также можно выделить эмоциональную составляющую. К настоящему времени экспериментально установлено, что с помощью эмоций достигается успешность в решении не только отдельных мыслительных задач, но и всей познавательной деятельности в целом.

В учебную деятельность эмоциональная составляющая включена не в качестве сопровождающего, а в качестве ведущего компонента. Она во многом определяет не только успешность результата учебной деятельности, но и формирование личностных структур ребенка. Эмоции воздействуют на все основные психические функции. Рассмотрим, как это происходит.

В результате многочисленных исследований выяснено, что эмоции оказывают сильное влияние на память человека. Положительные эмоции эмоционально окрашивают наиболее удачные и результативные действия, возникающие в ходе выполнения учебных задач. Такое окрашивание способствует лучшему запоминанию учебного материала.

В течение длительного времени сохранялось представление о том, что приятное запоминается лучше, чем неприятное. Однако в последнее время получены данные, свидетельствующие о том, что и неприятная информация надолго «застревает» в памяти человека. Оказывается, запоминается не только хорошее или плохое, но и яркое, сильное, эмоциональное, выходящее за рамки обычного.

Эмоциональные события, оцениваемые человеком как приятные или, наоборот, неприятные, запоминаются лучше, чем события индифферентные, т. е. безразличные. Эта закономерность была подтверждена в экспериментах на запоминание бессмысленных слогов: если они сочетались с очень привлекательными (или непривлекательными) лицами на фотографиях, то запоминание было гораздо эффективнее, чем в том случае, когда на фотографиях были лица, не бросающиеся в глаза. При определении аффективной тональности слов было установлено, что слова также способны вызывать приятные или неприятные ассоциации. Эмоциональные слова запоминались лучше, чем неэмоциональные. Если слова входили в эмоциональную фазу, то их воспроизведение намного увеличивалось. Доказано,

что существует эффект селективного (избирательного) запоминания эмоциональных слов, и поэтому слова имеют ценный эмоциональный ранг.

Исследовалось также влияние эмоциональных состояний человека на процесс развития мышления. Оказалось, что никакое движение мыслительного процесса невозможно без эмоций. Эмоции сопровождают наиболее творческие виды мыслительной деятельности. Даже искусственно вызванные положительные эмоции могут оказать положительное влияние на решение задач. У ребенка, находящегося в хорошем настроении, больше упорства, он решает большее количество задач, чем в нейтральном состоянии.

Эмоции, возникающие в результате мыслительной деятельности, получили название интеллектуальных эмоций. К ним относят те эмоции, которые констатируют успех или неуспех мыслительной деятельности (т.е. эмоции переживания успеха или неуспеха), а также эмоции, предвосхищающие успех или неуспех.

На разных фазах мыслительной деятельности возникают интеллектуальные эмоции разного характера. На первой фазе мыслительного процесса возникают эмоции удивления. Они позволяют осознать проблему и выбрать средства для его преодоления. На следующей фазе мыслительного процесса возникают эмоциональные догадки. Именно эмоция догадки сигнализирует о получении нового смыслового образования и о появлении возможности его дальнейшего использования. Эти догадки есть следствие прошлого опыта человека, его знаний. На этом этапе у человека формируется уверенность или сомнение в том, что мыслительная деятельность протекает правильно.

Когда возникает уверенность, человек начинает действовать более определенно и еще больше включается в мыслительный процесс. Сомнения же свидетельствуют о возможной бесперспективности дальнейшего хода мыслительного процесса. Следовательно, эмоции определяют направление хода мыслительной деятельности.

Значительное количество эмоций возникает на завершающей фазе мыслительного процесса, когда проверяется правильность решения задачи. Именно с результатами мышления связано наибольшее число как положительных, так и отрицательных эмоций: радость, восторг, восхищение, чувство удовлетворения, облегчения или неудовлетворения, разочарования, скепсиса, тревожности.

К.Д. Ушинский считал, что интеллектуальные эмоции вызываются течением мыслительного процесса с его остановками, тупиками и противоречиями. Ведущей интеллектуальной эмоцией, функционирующей на всех этапах мыслительного процесса, является чувство сходства и различия, чувство сравнения. К этой же группе интеллектуальных эмоций К. Д. Ушинский относил умственное напряжение, ожидание, неожиданность, удивление, обман, сомнение, уверенность, неуверенность, контраст, успех, неуспех и др.

Каждая интеллектуальная эмоция может быть соотнесена с определенной фазой мыслительного процесса. Однако это соотношение не является жестким,

так как любая эмоция может возникнуть на разных этапах процесса мышления. На определенной фазе та или иная эмоция выполняет свою основную функцию, а другие являются как бы вспомогательными. Например, удивление может возникнуть на первой фазе мыслительного процесса при постановке проблемы, но может появиться и на последующих этапах. Эмоции способствуют успешности в любых видах деятельности, в том числе и в учебной. Принято говорить о необходимости вхождения в «предстартовое» состояние, которое активизирует человека, дает ощущение эмоционального подъема, поднимает настроение.

Однако при сверхинтенсивном эмоциональном возбуждении избирательная направленность действий нарушается. Возникает импульсивная непредсказуемость поведения. Повышаются тревожность, волнение, сознание «зацикливает» мышление и фиксирует все помыслы человека только на происходящем. Все это негативно сказывается как на здоровье, так и на психических реакциях. Существуют разные приемы активизации эмоциональных реакций и снятия эмоциональной напряженности.

Известно, что усилить эмоции можно несколькими путями: активизацией доминирующих потребностей, уменьшением дефицита информации, необходимой для достижения целей, постановкой значительных и масштабных целей. Наибольшую сложность вызывают приемы снятия эмоционального напряжения: произвольное перенесение внимания; концентрация внимания не на результате, а на анализе деталей задачи, способах ее решения.

Не менее продуктивным и целесообразным является снятие сосредоточенности на переживаемых эмоциях и чувствах. Для этого внимание ученика можно переключить, попросив помочь решить ту же задачу кому-либо из одноклассников или включиться вместе с ним в поиск способов и подходов анализа сложившейся учебной ситуации. Снятию напряжения способствует также разностороннее информирование ученика о значимости события, в которое он сейчас включен. Информация должна способствовать продумыванию основных и запасных стратегий поведения, выбору способа решения задачи. Она позволяет вовремя отказаться от применения чрезмерных усилий, учит реально оценивать значимость решаемых задач, дозировать вкладываемые эмоции.

Наилучшее влияние на результаты обучения оказывают положительные эмоции. Они обеспечивают не только более высокую успеваемость учащихся в учебной деятельности, но и общий положительный эмоциональный тонус. Без них легко наступают вялость, агрессивность, а иногда и болезненные эмоциональные состояния: аффекты, фрустрации, депрессии.

2.1.6 Критерии сформированности знаний, умений, навыков

Показателями сформированности **знаний** выступает владение учеником понятиями. Сюда входят:

- узнавание и определение понятий (сопоставление терминов и определений, конструирование определений, понятий);
- раскрытие объема понятий (характеристика номенклатуры объектов или явлений, обобщенных понятием и их классификация);
- раскрытие содержания понятия (характеристика существенных признаков объектов или явлений, отраженных данным понятием);
- установление логики взаимосвязей между понятиями в понятийной системе (выделение иерархических и ассоциативных связей между понятиями, построение логически упорядоченных терминологических схем);
- характеристика действий, вытекающих из содержания понятия (описание возможных практических и интеллектуальных решений, выполняемых на основе содержания понятия).

Диагностическими показателями владения **умениями** обычно являются конкретные действия и их комплексы, выполняемые относительно конкретно поставленных задач в контексте обучения. Вместе с тем, в структуре любого действия можно выделить общие элементы, реализация которых необходима при воспроизведении каждого конкретного умения.

Обобщенные показатели сформированности **навыков** совпадают с показателями сформированности умений. Но поскольку навык предполагает автоматизацию действий, оцениваются обычно еще и время его выполнения, например, измерение скорости чтения, устного счета и т.п.

Приведенная система показателей обученности школьников может быть непосредственно использована в работе преподавателя любого предмета. Следует отметить также, что с показателями обученности необходимо знакомить и школьников в доступной их пониманию форме.

2.2 Концепции развивающего обучения

В последние десятилетия теоретики и практики отечественного образования все больше внимания уделяют проблемам развивающего обучения. Более того, одним из основных принципов реформирования российской школы провозглашен принцип развивающего образования [67, с.159-160]. В российской педагогике существует ряд концепций развивающего обучения. Все концепции можно разделить на две группы:

- концепции, ориентированные на психическое развитие;
- концепции, учитывающие личностное развитие. Проблему закономерностей и принципов обучения они трактуют по-разному. Поэтому есть смысл обратиться к анализу этих концепций.

2.2.1 Концепции, ориентированные на психическое развитие

Концепция Л.В. Занкова. С конца 50-х годов научный коллектив по руководством Л.В. Занкова начал экспериментальное исследование по изучению объективных закономерностей и принципов обучения. Оно было предпринято с целью развития идей и положений Л.В. Выготского о соотношении обучения и общего развития школьников.

Усилия коллектива Л.В. Занкова были направлены на разработки дидактической системы обучения младших школьников в целях их общего психологического развития [122, 133]. Л.В. Занков поставил задачу «построить такую систему начального обучения, при которой достигалось бы гораздо более высокое развитие младших школьников, чем при обучении согласно канонам традиционной методики» [78, с. 96]. Ее предполагалось создавать путем организации экспериментальных исследований, проведение которых изменило бы существующую практику, демонстрируя эффективность использования особых программ и методов. Результаты воздействия обучения постоянно сравнивались с уровнем развития детей в обычных классах.

Основу системы обучения, по Л.В. Занкову, составляют следующие взаимосвязанные принципы:

- обучение на высоком уровне трудности;
- быстрый темп в изучении программного материала;
- ведущая роль теоретических знаний;
- осознание школьниками процесса учения;
- целенаправленная и систематическая работа по развитию всех учащихся, включая и наиболее слабых.

Принцип обучения на высоком уровне трудности характеризуется, по мнению Л.В. Занкова, не столько тем, что превышает «среднюю норму» трудности, а прежде всего тем, что раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление [77, с. 32].

Например, в программу для III класса включена тема «Значение падежей имен существительных (приглагольных). Некоторые основные значения». Эта тема достаточно высокого уровня трудности для данного возраста, но ее изучение стимулирует развитие мышления школьников. До этой темы они изучили 1, 2 и 3-е склонения существительных и уже знакомы с окончаниями существительных, относящихся к разным типам склонения, но стоящих в одном и том же падеже. Теперь учащиеся должны отвлекаться от различий, которые характерны для всех типов склонения, и осмыслить значение того или иного падежа в обобщенной форме. Так, беспредложный творительный падеж, зависящий от глагола, показывается в наиболее типичном для него значении орудия или средства, при помощи которого производится действие (рубить топором, рисовать кистью, писать ручкой и т.п.). Такое обобщение и представляет собой более высокий уровень мышления.

С принципом обучения на высоком уровне трудности органично связан другой принцип: при изучении программного материала нужно идти вперед

быстрым темпом. Это предполагает отказ от топтания на месте, от однообразного повторения пройденного. При этом самое важное - непрерывное обогащение школьников все новыми и новыми знаниями, когда не только обогащается ум школьника разносторонним содержанием, но и создаются благоприятные условия для глубокого осмысления получаемой информации.

Следующий принцип системы Л.В. Занкова - ведущая роль теоретических знаний, которые выступают мощным средством развития школьников и основой овладения умениями и навыками. Этот принцип был выдвинут в противовес традиционным представлениям о конкретности мышления младших школьников. Образные представления играют значительную роль в развитии младших школьников.

Так, они способны усваивать термины, требующие не только простого заучивания. Исследования показали, что у учащихся начальных классов отвлечение и обобщение, облеченные в словесную форму, наблюдаются и в образовании новых понятий, и в узнавании малознакомых объектов, и в осознании моральных качеств персонажей из произведений художественной литературы.

Концепция, согласно которой развитие мышления младшего школьника представляется как постепенное нарастание словесного отвлечения и обобщения, устарела. Еще Л.С. Выготский отмечал, что формирование понятий в школьном возрасте идет разными путями, в том числе и от абстрактного к конкретному. Поэтому ограничиваться работой лишь по формированию конкретного мышления у младших школьников значит тормозить их развитие. Теоретические знания не исчерпываются терминами и определениями.

Принцип осознания школьниками процесса учения вытекает из общепринятого дидактического принципа сознательности. Л.В. Занков, анализируя различные трактовки принципа сознательности (С.В. Иванова, М.Н. Скаткина, Н.Г. Казанского, И.И. Ганелина и др.), подчеркивал важность понимания учебного материала, умения применять теоретические знания на практике, признавал необходимость овладения мыслительными операциями (сравнения, анализа, синтеза, обобщения), важность позитивного отношения школьников к учебному труду. Все это, по мнению Л.В. Занкова, необходимо, но недостаточно. Важным условием развития школьника является то обстоятельство, что процесс овладения знаниями и навыками выступает объектом его осознания. По системе Л.В. Занкова учебный процесс строится так, чтобы школьник уяснил себе основания расположения материала, необходимость заучивания определенных его элементов.

Особое место в системе Л.В. Занкова занимает принцип целенаправленной и систематической работы по развитию всех учащихся, в том числе и наиболее слабых. Л.В. Занков объясняет это тем, что на слабых учеников обрушивается лавина тренировочных упражнений. Согласно традиционной методике эта мера необходима для преодоления неуспеваемости школьников.

Опыт Л.В. Занкова показал обратное: перегрузка неуспевающих тренировочными заданиями не способствует их развитию, а напротив, увеличивает их отставание. Неуспевающие не меньше, а больше других

учеников нуждаются в том, чтобы велась систематическая работа по их развитию. Эксперименты показали, что именно такая работа приводит к большим сдвигам в развитии слабых учеников, а следовательно, и к лучшим результатам в усвоении знаний и навыков.

Предложенная Л. В. Занковым дидактическая система оказалась эффективной для всех этапов организации процесса обучения.

Однако, несмотря на ее продуктивность в развитии психических функций школьника, она остается до настоящего времени нереализованной. В 60-70-е годы попытки ее внедрения в массовую школьную практику не увенчались успехом, так как учителя оказались не способными оснастить новые программы соответствующими педагогическими технологиями.

Ориентация школы в конце 80-х - начале 90-х годов на личностно-развивающее образование привела к возрождению этой концепции. Но, как показывает практика, предложенные Л. В. Занковым дидактические принципы на деле учитываются частично и поверхностно. Глубинный смысл концепции остается для многих нераскрытым.

Концепция З. И. Калмыковой. Согласно этой концепции развивающим является обучение, формирующее продуктивное или творческое мышление. Основными показателями такого мышления являются:

- оригинальность мысли, возможность получения ответов, далеко отклоняющихся от привычных;
- быстрота и плавность возникновения необычных ассоциативных связей;
- восприимчивость к проблеме, ее непривычное решение;
- беглость мысли - количество ассоциаций, идей, возникающих в единицу времени, в соответствии с некоторым требованием;
- способность найти новые непривычные функции объекта или его части [89, с.241].

Продуктивное мышление характеризуется высокой новизной своего продукта, своеобразием процесса его получения и существенным влиянием на умственное развитие. Оно предполагает не только широкое использование усвоенных знаний, но и преодоление барьера прошлого опыта, отход от привычного течения мысли, разрешение противоречий между накопленными знаниями и требованиями проблемной ситуации и т.д. Продуктивность мышления чаще всего обозначают как гибкость ума. Внешне выраженной особенностью продуктивного мышления, по мнению З. И. Калмыковой, является самостоятельность при приобретении и оперировании новыми знаниями.

Продуктивное мышление чрезвычайно сложно. Процесс поиска новых знаний протекает скачкообразно. В нем используются как алгоритмические, так и эвристические приемы, он не может осуществляться без опоры на ранее имеющиеся знания и предполагает выход за их пределы.

З. И. Калмыкова утверждает, что развивающее обучение может быть осуществлено при ориентации на следующие дидактические принципы: проблемность обучения; индивидуализация и дифференциация обучения; гармоничное развитие различных компонентов мышления

(конкретного и абстрактно-теоретического); формирование приемов умственной деятельности; специальная организация мнемической деятельности (запоминания).

Нисколько не умаляя значения других принципов, остановимся на характеристике двух последних, поскольку они являются специфичными для концепции З.И. Калмыковой.

Рассматривая приемы умственной деятельности, З.И. Калмыкова делит их на две большие группы - приемы алгоритмического и эвристического типов. Первые представляют собой приемы рационального, правильного мышления, полностью соответствующего законам формальной логики. Такие приемы определяют последовательность действий с целью безошибочного решения задач. Однако формирование алгоритмических приемов умственной деятельности является необходимым условием для обучения, но совершенно недостаточным для развития творческого мышления детей. Алгоритмические приемы являются основой формирования репродуктивного (воспроизводящего, нетворческого) мышления. Специфика творческого (продуктивного) мышления предполагает использование эвристических приемов. К таким приемам относятся конкретизация, абстрагирование, варьирование, аналогия. Они называются эвристическими (от слова «эврика» - найти) потому, что помогают находить новые решения стоящих проблем. В отличие от алгоритмических приемов эвристические не ориентируются на логический анализ, а направлены на проникновение в суть изучаемого явления. Поскольку эти приемы самостоятельно формируются лишь у очень немногих учащихся, то им надо специально обучать.

Другим принципом развивающего обучения З.И. Калмыкова считает специальную организацию мнемической деятельности учащихся (запоминания). Считается, что этот вид деятельности обеспечивает прочность знаний. Выделение этого принципа обусловлено тем, что в последние годы усилилось внимание к продуктивному (творческому) мышлению, что приводит к недооценке другой стороны мыслительной деятельности - репродуктивного мышления и неразрывно связанной с ней мнемической деятельности (запоминания). А в самостоятельном, творческом мышлении, по утверждению З.И. Калмыковой, неразрывно связаны продуктивные и репродуктивные процессы.

Осознанные знания являются важнейшим компонентом умственного развития. Исследования З. И. Калмыковой подтверждают, что для реализации возможностей творческого мышления необходимо не только ориентирование в изученном материале, но и перевод его в постоянную память. Эксперименты показали, что в простых ситуациях, когда зависимости используются одинаково, когда требуется репродуктивное мышление, специальное запоминание знаний (правил, определений, формул и т.п.) необязательно. В этом случае можно пользоваться справочниками. Однако при решении нестандартных задач необходимо прочное закрепление основных знаний в памяти.

Учитель-новатор В.Ф. Шаталов считает, что ученик, который работает со справочником, отличается от ученика, знающего все формулы наизусть, так же, как отличается начинающий шахматист от гроссмейстера. Начинающий видит только на один ход вперед. Чтобы мыслить творчески, чтобы открывать новое, необходимо свободно владеть всем старым.

Калмыкова З.И. выделяет следующие приемы мнемической деятельности:

- прямая установка на запоминание;
- сознательное применение таких приемов, как группировка, классификация, составление плана, выделение смысловых опор;
- «сжатие», «уплотнение» материала;
- наложение информации на наглядно представленные «опоры» - условные знаки, символы, отражающие не только отдельные элементы этих знаний, но и взаимосвязь между ними; многократный возврат к материалу и др.

Своеобразный путь реализации принципа формирования мнемической деятельности разработан В.Ф. Шаталовым. Его система обучения, своеобразие которой обеспечивается совокупностью многих элементов, направлена на прочное усвоение и оперативное применение знаний. К таким элементам относятся: раннее введение теоретических знаний; предъявление учебного материала крупными блоками; опорные конспекты с опорными сигналами; сначала развернутое полное изложение материала, затем краткое («свернутое») повторное изложение, при котором особый акцент делается на основные теоретические положения, новые понятия, связи между ними; своеобразная и разносторонняя система контроля знаний учащихся; частота и многообразие вариантов опроса при ограниченном времени; открытые листы контроля с «принципом открытой перспективы» как мощный фактор, побуждающий школьников к регулярной работе над учебным материалом [164].

Изучение школьной практики показывает, что предложенные З.И. Калмыковой принципы обучения имеют место в деятельности многих учителей. Однако они используются изолированно, а в отдельных случаях приоритет отдается лишь одному из них, что не позволяет реализовать идеи концепции в полном объеме.

Концепция Е.Н. Кабановой-Меллер. Эта концепция также связана с формированием операций мышления, которые она называет приемами учебной работы. Под приемами учебной работы Е. Н. Кабанова-Меллер понимает систему действий, служащих для решения учебных задач [87, с.7]. По ее мнению, именно они играют существенную роль в умственном развитии учащихся и являются основой, на которой у школьников формируются свои учебные умения и навыки.

К приемам учебной работы Е. Н. Кабанова-Меллер относит сравнение, обобщение, раскрытие причинно-следственных связей, наблюдение, составление характеристик изучаемых явлений, разделение существенных и несущественных признаков понятий.

В проблеме развивающего обучения Е.Н. Кабанова-Меллер выделяет два круга вопросов:

- показатели умственного развития;

- условия, создающие это развитие, т. е. способы организации обучения.

По мнению Е.Н. Кабановой-Меллер, общим показателем умственного развития служит усвоенность приема учебной работы, который распадается на два показателя:

- способность учащегося рассказать, из каких действий состоит учебная работа;

- способность перенести прием в новую ситуацию, т. е. умение использовать прием в решении новых задач.

Явление переноса как качество ума, как показатель творческого мышления изучался Е.Н. Кабановой-Меллер специально. В результате экспериментальных исследований она выделила в качестве показателей умственного развития ряд явлений, связанных с переносом. Причем эти показатели выявляли умственное развитие лишь в условиях развивающего обучения, которое способно обеспечить формирование обобщенных приемов.

Было установлено, что с возрастом изменяется самостоятельный перенос обобщенных приемов учебной работы, он становится межпредметным, повышается возможность нахождения новых приемов учебной работы. Так, старшие школьники при решении проблемных задач легче находят новые приемы, чем младшие.

Возрастные изменения связаны с умением самостоятельно применять знания из все более сложных систем, которые перестраиваются, комбинируются. Важной стороной умственного развития при этом является развитие абстрактного мышления во взаимодействии с конкретным. Восприятие школьников все более «пронизывается» мышлением.

К приемам управления учащимися своей учебной деятельностью Е. Н. Кабанова-Меллер относит планирование, самоконтроль (включающий оценку своих действий), организацию учения и

отдыха, управления своими познавательными интересами, вниманием. Каждый из этих приемов становится обобщенным, если учащийся осознает его состав и использует в разных учебных предметах.

В качестве условий развивающего обучения в концепции Е.Н. Кабановой-Меллер выступают следующие:

- все звенья обучения (программы, учебники, методика, школьная практика) должны быть признаны идеей формирования у школьников системы приемов учебной работы разной степени обобщенности (внутрипредметные и межпредметные);

- в каждом учебном предмете важно выделить основные приемы учебной работы и формировать их у учащихся;

- формирование знаний должно обеспечить взаимодействие мышления и чувственной стороны умственной деятельности учащихся;

- формирование приемов управления со стороны учащихся своей учебной деятельностью.

2.2.2 Концепции, учитывающие личностное развитие

Приведенные выше концепции связаны с развитием психических функций (в основном мышления) учащихся в целях общего психологического развития (Л.В. Занков), развития творческого мышления (З.И. Калмыкова) или формирования операций мышления (Е.Н. Кабанова-Меллер).

Кроме этих широкое распространение получили концепции, ставящие в качестве второго (равноценного) ориентира организации учебной деятельности развитие личностных качеств учащегося. К ним относятся концепции развивающего обучения Г.А. Цукерман, В.В. Давыдова - Д.Б. Эльконина, С.А. Смирнова. Развивающее обучение в этих концепциях понимается не только как интеллектуальное, но и как социальное, личностное развитие учащихся.

Одной из важнейших задач школы является подготовка учащегося к жизни в окружающем его обществе, развитие его как субъекта. Здесь большую роль играет помощь ребенку в нахождении путей самореализации своих сил и способностей.

Концепция Г. А. Цукерман. Одной из важнейших задач в обучении согласно этой концепции является обучение учащихся навыкам учебного сотрудничества. Учащихся, не умеющих общаться и не способных к сотрудничеству, сложнее обучать, так как предполагается, что в начальной школе собственная неумелость компенсируется не с помощью книг, а с помощью других людей: учителей, родителей, одноклассников. Для ребенка 6-7 лет умение учиться – это, прежде всего, умение включаться в учебное сотрудничество.

В качестве основных задач школы Г.А. Цукерман выдвигает следующие:

1. Обеспечить душевное здоровье и эмоциональное благополучие школьников. И душевное здоровье, и эмоциональное благополучие являются необходимым условием успешности любой деятельности, в том числе и обучения. Ребенок с эмоциональными проблемами не способен ни усваивать знания, умения, навыки, ни полноценно творить, ни полноценно общаться. В школе он обречен, попасть в разряд «трудных» учеников - неуспевающих и недисциплинированных.

2. Научить самостоятельно учиться. Умение учиться входит в необходимую каждому человеку способность к самоизменению и саморазвитию.

3. Развить интеллектуальные способности ребенка, его речь, мышление, память, внимание, воображение.

4. Воспитать навыки общения и сотрудничества. От этого невозможно отказаться, ни при каких обстоятельствах. Сфера общения - едва ли не самый главный источник эмоционального неблагополучия детей, поэтому, если мы хотим решить задачу психического здоровья детей, мы не можем обойтись без развития сферы общения [162].

Учебный процесс, по мнению Г.А. Цукерман, строится на основе сотрудничества учителей с детьми. При этом все нормы школьных

взаимоотношений носят общий характер (т.е. для всех), регулируют не только отношения «ребенок – взрослый», но и отношения «ребенок – ребенок».

В учебном сотрудничестве ребенка со взрослым она выделяет три ведущие характеристики:

1. Несимметричность взаимодействия. Ребенок не имитирует взрослого, а осуществляет поиск недостающих ему знаний. При обучении он должен освоить ряд разумных, мыслительных операций (математических, лингвистических, изобразительных и др.), которые невозможно имитировать. В тех случаях, когда учитель не дает готовых образцов и определений, ребенок вынужден осуществлять самостоятельный поиск. Задача учителя – стимулировать и рационализировать детский поиск. Следовательно, при взаимодействии учителя с учеником всегда присутствует некая неповторимость или несимметричность в действиях.

2. Познавательная инициатива ребенка. Предполагается, что в процессе обучения ученик активен, понимает, что ему еще надо или что он знает (умеет) не до конца, и сам указывает взрослому или сверстнику ближайшую интересующую его учебную задачу.

3. Обращение с конкретным запросом нового знания. В случае незнания ученик обращается к учителю или к сверстникам не с жалобой на свои трудности («У меня не получается» или «Я не могу это сделать»), а с новой задачей. Он анализирует создавшуюся ситуацию, выделяет в ней непонятное ему пятно и ставит себе новую учебную задачу: «Я смогу это сделать, если узнаю то-то». После этого он ставит задачу перед учителем и сверстниками.

Концепция В.В. Давыдова - Д.Б. Эльконина. В 60-е годы был создан научный коллектив под руководством психологов В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина. Основной задачей коллектива являлось установление роли и значения младшего школьного возраста в развитии ребенка.

Было выявлено, что в современных условиях этот возраст может решить свои образовательные задачи, если на его протяжении будут возникать и развиваться следующие психические новообразования: абстрактно-теоретическое мышление; способность к произвольному (т. е. осознанному и целенаправленному) управлению поведением; активность и субъектность ребенка в учебной деятельности [63].

Исследованиями было также установлено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития у большинства младших школьников названных новообразований. Это означает, что оно направлено не на создание необходимых зон ближайшего развития, а на тренировку и закрепление тех психических функций, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т.п.). Отсюда следовало, что необходимо организовать обучение, способное создавать необходимые зоны ближайшего развития, которые со временем превращались бы в требуемые новообразования.

Такое обучение должно быть ориентировано не только на ознакомление с фактами, но и на познание отношений между ними, причинно-следственных

связей, на превращение самих отношений в объект изучения. Исходя из этого, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин свою концепцию личностно-развивающего обучения связывают, прежде всего, с содержанием учебных предметов и логикой (способами) его развертывания в учебном процессе.

С их точки зрения, ориентация содержания и методов обучения преимущественно на формирование у школьников основ эмпирического сознания и мышления в начальной школе является важным, но не самым эффективным путем развития детей. Построение учебных предметов должно проектировать формирование у школьников теоретического сознания и мышления, которое имеет свое особое, отличное от эмпирического, содержание. Именно теоретическое мышление, как отмечает В.В. Давыдов, в полной мере реализует те познавательные возможности, которые открывает перед человеком предметно-чувственная практика.

В основе теоретического сознания и мышления, отмечает В.В. Давыдов, лежит содержательное обобщение. Человек, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, существенное или всеобщее основание. Выделение и фиксация этого основания есть содержательное обобщение данной системы. Опираясь на это обобщение, человек способен мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы.

Давыдов В.В. отмечает следующие основные различия эмпирического и теоретического мышления:

- эмпирические знания есть результат сравнения предметов и представлений о них, а теоретические знания возникают в процессе анализа их функций;

- в процессе эмпирического сравнения происходит выделение формального свойства, общего для всех предметов, а теоретический анализ позволяет открыть реальные отношения в системе предметов или явлений;

- эмпирические знания, опирающиеся на наблюдение, отражают в представлениях внешние свойства предметов, а теоретические знания отражают их внутренние отношения и связи;

- процесс конкретизации эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов, а конкретизация теоретических знаний состоит в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания;

- необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины, а теоретические знания выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже с помощью различных символических средств [63, с. 130].

В основе развивающего обучения школьников (по В. В. Давыдову - Б. Д. Эльконину) лежит теория формирования учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования и рефлексии. В этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме

специфической учебной деятельности. В процессе ее осуществления школьник овладевает теоретическими знаниями. Он идет от конкретного образа к формированию абстрактного понятия. При этом последующее теоретическое воспроизведение реального, конкретного как единства многообразия осуществляется обратным путем - движением мысли от абстрактного к конкретному.

Например, еще в начальной школе дети получают представления о распространенных растениях своей местности - о деревьях и кустарниках леса, парка, сада, об овощных и полевых культурах, учатся их различать по внешним признакам, узнают, как человек использует их. Эта первая ступень ознакомления с растительным миром, результатом которой является познание чувственно-конкретного. После этого дети приступают к детальному изучению отдельных органов цветков растения, их строения и функций. На этой ступени познания формируются абстракции, отражающие отдельные стороны целого, - строение, функции и закономерности жизни семени, корня, стебля, листа, цветка. Цветковое растение здесь вырвано из общей естественной связи со всеми другими группами растений и рассматривается статично, не исторически. На следующем этапе, опираясь на ранее сформированные абстракции, в мышлении теоретически воспроизводится конкретно весь растительный мир в его историческом развитии. Это уже не чувственно-конкретное, а понятийно-конкретное, воспроизведенное на основе абстракций и познавательных закономерностей.

На данном примере видно, что для формирования полноценной учебной деятельности у младших школьников необходимо, чтобы они систематически решали учебные задачи. При решении школьник ищет и находит общий способ подхода ко многим частным задачам, которые в последующем выполняются как бы с ходу и сразу правильно. Учебная задача решается посредством системы действий. Усвоение теоретических знаний посредством соответствующих действий требует ориентации на существенные отношения изучаемых предметов. Поэтому при усвоении теоретических знаний возникают условия развития мыслительных действий как важных компонентов теоретического мышления [63, 77].

Носитель учебной деятельности - ее субъект. Младший школьник в этой роли выполняет собственную учебную деятельность первоначально вместе с другими и с помощью учителя. Развитие субъекта происходит в самом процессе ее становления, когда школьник постепенно превращается в учащегося, т.е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя. Для этого он должен знать о своих ограниченных в чем-либо возможностях, стремиться и уметь преодолевать эту ограниченность. Это означает, что ребенок должен анализировать свои собственные действия и знания, т. е. рефлексировать.

Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, соответствующих мотивов способствует укреплению желания учиться. Именно желание и умение учиться характеризуют младшего школьника как субъекта учебной деятельности.

Первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно, поддерживают друг друга в принятии и решении задачи, проводят диалоги и дискуссии о выборе лучшего пути поиска. Именно в этих ситуациях и возникают зоны ближайшего развития. Иными словами, на первых этапах учебная деятельность выполняется коллективным субъектом. Постепенно ее начинает самостоятельно осуществлять каждый, становящийся индивидуальным ее субъектом [159,160,161,162].

Концепция личностно-развивающего обучения В.В. Давыдова и Б.Д. Эльконина нацелена прежде всего на развитие творчества. Именно этот тип развивающего обучения они противопоставляют традиционному. Нужно отметить, что многие положения концепции В.В. Давыдова и Б.Д. Эльконина получили подтверждение в процессе длительной экспериментальной работы. Ее развитие и апробация продолжаются и в настоящее время.

Концепция С.А. Смирнова. В этой концепции, отражающей методику совместного творчества, в качестве основной цели педагогического процесса рассматривается создание условий для максимально возможного развития способностей ребенка в сочетании с интенсивным накоплением социального опыта и формированием у него внутреннего психологического покоя и уверенности в своих силах. Методика опирается на следующие принципы организации учебной деятельности учащихся в школе:

1. Отношение к ребенку как к субъекту любого вида деятельности. Педагог должен полностью признать за ребенком право на существование собственного мнения и индивидуальной линии развития.

2. Формирование личностного (субъект-субъектного) стиля взаимоотношений ученика со сверстниками и педагогами. Формирование такого стиля взаимоотношений возможно на основе развития диалогового способа выполнения учебных заданий. Общение и взаимодействие представляют собой основные каналы передачи социального опыта. Личностный характер взаимоотношений позволяет полностью реализовать возможности этих двух каналов.

3. Организация активного взаимодействия учащихся со сверстниками и создание ситуаций взаимообогащения. Для развития личности наиболее благоприятна ситуация относительного равновесия в области обмена ценностями, когда каждый учащийся получает возможность находиться и в роли получающего, и в роли дающего.

4. Включение учащихся в творческую деятельность и развитие на базе учебного материала их творческих способностей. Творческая деятельность является средством интенсивного развития интеллектуальных способностей и личностных качеств ребенка.

5. Создание в классе положительного эмоционального фона обучения, атмосферы эмоционального подъема и ощущения успеха. В школе ребенок должен чувствовать себя уверенно и защищено. В его сознании необходимо создать образ класса и школы как чего-то светлого, всегда интересного, веселого и доброго. Это становится возможным при формировании у учащегося постоянного ощущения успеха.

6. Построение обучения с опорой на игровые формы. Игра представляется ребенку наиболее естественной формой жизнедеятельности, поэтому использование игровых форм при организации педагогического процесса повышает заинтересованность и облегчает усвоение учебного материала.

В деятельности учителя, по мнению С.А. Смирнова, выделяются три направления работы. Результаты работы по этим трем самостоятельным направлениям соединяются, обогащая друг друга, наращивают новый потенциал и, качественно изменяя урок, предстают в виде единого образования с ярко выраженными творческой и социальной направленностями.

Первым направлением деятельности учителя выступает организация взаимодействия учащихся с учителем и друг с другом. Здесь перед учителем стоит очень сложная задача - создать интересную, притягивающую учащихся атмосферу и сформировать дружеские отношения. Причем эти отношения развиваются в двух плоскостях: «ученик – учитель» и «ученик – ученик».

Взаимодействие между учащимися осуществляется в результате широкого использования групповых и парных приемов организации учебного процесса. Работая в диалоговом режиме с одним или несколькими одноклассниками, ребенок глубже проникает в систему человеческих отношений, активнее накапливает социальный опыт и нарабатывает навыки активных групповых форм учебной деятельности.

При организации взаимодействия вычлняются три формы: общеклассная, групповая и парная. По мере накопления учащимися опыта взаимодействия все больше внимания уделяется парным формам работы: взаимной проверке членами пары правильности выполнения самостоятельной или домашней работы, составлению и придумыванию заданий друг для друга в паре, составлению диалогов, парному ответу у доски после совместной подготовки, организации взаимных диктантов с последующей взаимопроверкой. При этом продолжается активное применение групповых и общеклассных форм взаимодействия.

Вторым направлением деятельности учителя является широкое использование на уроке отдельных игр и игровых форм организации учебной деятельности. Кроме позитивного влияния игры на развитие ребенка подобная форма организации учебной деятельности выступает важнейшей предпосылкой отказа учителя от авторитарных методов обучения. Освоение педагогом игровой формы организации уроков и возникновение вследствие этого психологически раскрепощенной обстановки на уроках выступают своеобразным индикатором готовности перехода учителя к более гуманной системе обучения.

Третьим направлением деятельности педагога выступает включение учащихся в творческую деятельность. Сама творческая деятельность - процесс неоднозначный. Можно выделить два уровня творческой деятельности: эвристический и креативный. Первый носит эмпирический характер, а второй - теоретический. Оба уровня важны для человека и должны быть освоены школьниками. Но освоить их одинаково хорошо может далеко не каждый

человек; обычно у индивидуума проявляются склонности к какому-либо одному уровню. Тем не менее, организуя учебную деятельность, необходимо включать учащихся в творческую деятельность обоих уровней.

Чрезмерное увлечение каким-нибудь одним направлением не даст достаточно хорошего результата даже в нем. Включение отдельных игр и приемов взаимодействия в урок, а также облачение отдельных фрагментов урока в игровую форму не может дать высокого результата и привести к качественным изменениям в учебном процессе без перехода к творческой деятельности. Включение отдельных игр позволит только в некоторой степени повысить интерес к предмету, взаимодействие - улучшить межличностные отношения учащихся. Успешно развиваться ребенок может только в том случае, если идет одновременное освоение сразу всех трех направлений. Поэтому надо не только включать отдельные игры и приемы взаимодействия в урок, но и строить педагогический процесс на основе комплекса, состоящего из игровых форм, игрового взаимодействия и создания условий для их трансформации в творчество.

2.3 Самоконтроль в учении как умение критически мыслить

Известно, что без текущего и итогового контроля невозможно объективно оценить реальную эффективность учебного труда. Не проверив степени усвоения материала, точности решаемой задачи, грамотности написания сочинения, не выработав привычку всегда проверять свои действия, невозможно гарантировать их правильность.

Между тем, изучение степени развития у учащихся навыка самоконтроля показывает, что именно он формируется, как правило, слабо. Ученики не всегда правильно работают с контрольными вопросами учебника, с ответами в задачниках.

Необходимо советовать школьникам при домашней подготовке обязательно проверять степень усвоения учебного материала путем составления плана прочитанного и пересказа главных мыслей его своими словами.

Следующим важным средством развития самоконтроля является приучение школьников систематически отвечать на контрольные вопросы учебника, а также на дополнительные контрольные вопросы, требующие размышления над текстом. В средних и старших классах предлагают ученикам самим составлять контрольные вопросы к тексту, если они отсутствуют в учебнике. В таком случае одновременно осуществляется самоконтроль над умениями выделять главное, существенное. Особенно ценным приемом самоконтроля является проверка правильности выполнения письменных заданий. Для этого применяются специфические для каждого учебного предмета приемы. Например, в математике, производится приближенная прикидка правильности решения задачи; оценивается жизненная реальность

результатов; проводится проверка точности вычислений обратными действиями (умножение делением, сложение вычитанием и так далее).

Примечательной особенностью опыта современных учителей является приобщение школьников к взаимной проверке сочинений, самостоятельных работ. С внедрением в школьную практику кодоскопов значительно расширилась и такая форма работы над ошибками, как сравнение своего решения с образцом, который демонстрируется на экране.

Совокупность описанных выше приемов работы неизменно обеспечивает развитие умения осуществлять самоконтроль в учении.

7. Умение самостоятельно выполнять упражнения, решать проблемные и познавательные задачи.

Современная педагогика исходит из того, что ученик должен быть не только объектом обучения, пассивно воспринимающим учебную информацию учителя. Он призван одновременно быть активным субъектом его, самостоятельно владеющим знаниями и решающим познавательные задачи. Для этого у него необходимо вырабатывать не только навыки внимательного восприятия учебной информации, но и самостоятельность учения, умение выполнять учебные упражнения, проводить опыты, а также решать проблемные задачи.

Ценным средством развития навыков самостоятельного решения учебных задач являются задания по отысканию учениками сферы применения изучаемых вопросов в окружающей действительности и составлению на этой основе новых задач по физике, математике и другим предметам. Самостоятельное составление задач очень нравится ученикам, особенно если педагог организует затем их коллективное обсуждение, а также и решение лучших из них.

Ценнейшим средством развития самостоятельности мышления является проблемное обучение. При проблемном обучении учащиеся высказывают предположения, ищут аргументы для их доказательства, самостоятельно формулируют некоторые выводы и обобщения, являющиеся уже новыми элементами знаний по соответствующей теме. Поэтому проблемное обучение не только развивает самостоятельность, но и формирует некоторые навыки учебно- исследовательской деятельности.

8. Умение мыслить.

Наиболее важное из всех интеллектуальных умений – умение мыслить – рассмотрим чуть более подробно. Академик А.В.Погорелов отмечал, что «...очень немногие из оканчивающих школу будут математиками. Однако, вряд ли найдётся хотя бы один, которому не придётся рассуждать, анализировать, доказывать». Успешное овладение основами наук и орудиями труда не возможно без формирования культуры мышления. Еще Т.А. Эдисон говорил, что основная задача цивилизации – научить человека мыслить.

Познавательная деятельность начинается с ощущений и восприятий, и затем может произойти переход к мышлению. Однако любое, даже наиболее развитое мышление всегда сохраняет связь с чувственным познанием, т. е. с ощущениями, восприятиями и представлениями. Весь свой материал

мыслительная деятельность получает только из одного источника – из чувственного познания.

Через ощущения и восприятия мышление непосредственно связано с внешним миром и является его отражением. Правильность (адекватность) этого отражения непрерывно проверяется в ходе практики. Поскольку в рамках только чувственного познания (с помощью умения ощущать и воспринимать) невозможно до конца расчлнить такой общий, суммарный, непосредственный эффект взаимодействия субъекта с познаваемым объектом, то необходима сформированность умения мыслить. При помощи этого интеллектуального умения осуществляется дальнейшее, более глубокое познание внешнего мира. В результате удаётся расчлнить, распутать сложнейшие взаимозависимости между предметами, событиями, явлениями.

В процессе мышления, используя данные ощущений, восприятий и представлений, человек вместе с тем выходит за пределы чувственного познания, т. е. начинает познавать такие явления внешнего мира, их свойства и отношения, которые непосредственно вовсе не даны в восприятиях и потому непосредственно вообще не наблюдаемы.

Для мыслительной деятельности человека существенна её взаимосвязь не только с чувственным познанием, но и с языком, с речью. Только с появлением речи становится возможным отвлечь от познаваемого объекта то или иное его свойство и закрепить, зафиксировать представление или понятие о нём в специальном слове. Человеческое мышление – в каких формах оно не осуществлялось – не возможно без языка. Всякая мысль возникает и развивается в неразрывной связи с речью. Чем глубже и основательнее продумана та или иная мысль, тем более четко и ясно она выражается в словах, в устной или письменной речи. И наоборот, чем больше совершенствуется, оттачивается словесная формулировка какой-либо мысли, тем отчетливее и понятнее становится сама эта мысль.

Специальные наблюдения в ходе психолого-педагогических экспериментов показали, что многие школьники часто испытывают трудности в процессе решения задачи, пока не сформулируют свои рассуждения вслух. Когда же решающие начинают специально и все более четко формулировать, проговаривать одно за другим основные рассуждения (пусть даже вначале явно ошибочные), то такое думанье вслух обычно облегчает решение задач.

Такое формулирование, закрепление, фиксирование мысли в словах означает чтение мысли, помогает задержать внимание на различных моментах и частях этой мысли и способствует более глубокому пониманию. Благодаря этому и становится возможным развернутое, последовательное, систематическое рассуждение, т.е. четкое и правильное сопоставление друг с другом всех основных мыслей, возникающих в процессе мышления. В слове, в формулировании мысли заключены, таким образом, важнейшие необходимые предпосылки формирования умения дискурсивно мыслить. Дискурсивное мышление – это мышление рассуждающее, логически расчлененное и осознанное. Мысль прочно фиксируется в речевой формулировке – устной или даже письменной. Поэтому всегда существует возможность в случае

необходимости снова вернуться к этой мысли, еще глубже ее продумать, проверить и в ходе рассуждения соотнести с другими мыслями.

Формулирование мыслей в речевом процессе является важнейшим условием их формирования. Большую роль в этом процессе может играть и так называемая внутренняя речь: решая задачу, человек решает не в слух, а про себя, как бы разговаривая только с собой. Таким образом, формирование умения мыслить неразрывно связано с развитием речи. Мышление необходимо существует в материальной, словесной оболочке.

Познание предполагает преемственность всех знаний, приобретаемых в ходе человеческой истории. Фиксация всех основных результатов познания осуществляется с помощью языка – в книгах, журналах и т.п. Во всем этом выступает социальная природа человеческого мышления. Интеллектуальное развитие человека необходимо совершается в процессе усвоения знаний, выработанных человечеством в ходе общественно-исторического развития. Процесс познания мира человеком обусловлен историческим развитием научного знания, результаты которого каждый человек осваивает в ходе обучения.

В течение всего периода школьного обучения перед ребёнком выступает уже готовая, сложившаяся, известная система знаний, понятий и т.д., открытых и выработанных человечеством в ходе всей предшествующей истории. Но то, что известно человечеству и не является для него новым, неизбежно оказывается неизвестным и новым для каждого ребёнка. Поэтому усвоение всего исторически накопленного богатства знаний требует от ребёнка больших усилий мышления, серьёзной творческой работы, хотя он осваивает уже готовую систему понятий, причём осваивает под руководством взрослых. Следовательно, тот факт, что дети усваивают уже известные человечеству знания и делают это с помощью взрослых, не исключает, а, наоборот, предполагает необходимость формирования умения самостоятельно мыслить у самих детей. Иначе усвоение знаний будет чисто формальным, поверхностным, бездумным, механическим. Таким образом, умение мыслить – необходимая основа и для усвоения знаний (например, детьми), и для добывания совсем новых знаний (прежде всего учёными) в ходе исторического развития человечества.

Умение мыслить предполагает умение использовать логические формы – понятия, суждения и умозаключения. Понятия – это мысль, в которой отражаются общие, существенные и отличительные (специфические) признаки предметов и явлений действительности. Содержание понятий раскрывается в суждениях, которые всегда выражаются в словесной форме. Суждения – это отражение связей между предметами и явлениями действительности или между их свойствами и признаками. Суждения образуются двумя основными способами:

- 1) непосредственно, когда в них выражают то, что воспринимается;
- 2) опосредованно – путем умозаключений или рассуждений.

В умозаклюющей, рассуждающей (и, в частности, предсказывающей) работе мышления наиболее отчетливо проявляется его опосредованный

характер. Умозаключение – это такая связь между мыслями (понятиями, суждениями), в результате которой из одного или нескольких суждений мы получаем другое суждение, извлекая его из содержания исходных суждений. Все логические формы совершенно необходимы для нормального протекания мыслительной деятельности. Благодаря им всякое мышление становится доказательным, убедительным, непротиворечивым и, значит, правильно отражает объективную действительность.

Процесс мышления – это, прежде всего, анализ, синтез, сравнение и обобщения. А значит, умение мыслить включает в себя умения анализировать, синтезировать, сравнивать и обобщать. Умение анализировать – это умение выделять в объекте те или иные стороны, элементы, свойства, связи, отношения и т.д.; расчленять познаваемый объект на различные компоненты. Умение синтезировать – это умение объединять выделенные анализом компоненты целого. Анализ и синтез всегда взаимосвязаны. Умение анализировать и синтезировать создают основу для формирования умения сравнивать различные объекты. Умение сравнивать – это умение сопоставлять объекты познания с целью нахождения сходства и различия между ними. Сравнение ведет к обобщению. В ходе обобщения в сравниваемых предметах – в результате их анализа – выделяется нечто общее. Эти общие для различных объектов свойства бывают двух видов:

- 1) общие как сходные признаки;
- 2) общие как существенные признаки.

Общие существенные признаки выделяются в ходе и в результате углубленного анализа и синтеза.

Закономерности анализа, синтеза, сравнения и обобщения – это основные, внутренние, специфические закономерности мышления. На их основе только и могут получить объяснение все внешние проявления мыслительной деятельности.

Так, учитель часто наблюдает, что ученик решивший данную задачу или усвоивший определенную теорему, не может осуществить перенос, т.е. использовать это решение в других условиях, не может применить теорему для решения однотипных задач, если их содержание, чертеж и т.д. несколько видоизменяются. Например, учащийся, только что доказавший теорему о сумме внутренних углов треугольника на чертеже с остроугольным треугольником, нередко оказывается не в состоянии провести то же рассуждение, если уже знакомый чертеж повернуть на 90 (или если дать школьнику чертеж с тупоугольным треугольником). Такая ситуация свидетельствует о недостаточной сформированности умений анализировать, синтезировать и обобщать. Варьирование условий задачи способствует тому, чтобы ученик осуществил анализ предложенной ему задачи, выделил в ней наиболее существенные компоненты и произвел их обобщение. По мере того, как он выделяет и обобщает существенные условия разных задач, он и совершает перенос решения из одной задачи в другую, существенно сходную с первой. Так за внешней зависимостью «варьирование условий – перенос решения» выступает внутренняя зависимость «анализ – обобщение».

Мышление имеет целенаправленный характер. Необходимость применения умения мыслить возникает, прежде всего, тогда, когда в ходе жизни и практики перед человеком проявляется новая цель, новая проблема, новые обстоятельства и условия деятельности. По самому своему существу умение мыслить необходимо лишь в тех ситуациях, в которых возникают эти новые цели, а старые средства и способы деятельности недостаточны (хотя и необходимы) для их достижения. Такие ситуации называют проблемными.

Умение мыслить – это умение искать и открывать новое. В тех случаях, где можно обойтись старыми навыками, проблемной ситуации не возникает и поэтому умения мыслить, попросту не требуется. Например, уже ученика второго класса не заставляет мыслить вопрос типа: «Сколько будет 2×2 ?». Потребность в применении умения мыслить исчезает и в тех случаях, когда школьник хорошо овладел новым способом решения определенных задач или примеров, но вынужден снова и снова решать эти однотипные, уже ставшие ему известными задачи и примеры. Следовательно, далеко не всякая ситуация в жизни является проблемной, т.е. вызывающей мышление.

Мышление и решение задач тесно взаимосвязаны друг с другом. Но нельзя сводить умение мыслить к умению решать задачи. Решение задачи осуществляется только при помощи умения мыслить, и не иначе. Но умение мыслить проявляется не только в решении уже поставленных, сформулированных задач (например, школьного типа). Оно необходимо и для самой постановки задач, для выявления и осознания новых проблем. Нередко нахождение и постановка проблемы требует даже больших интеллектуальных усилий, чем ее последующее разрешение. Умение мыслить нужно также для усвоения знаний, для понимания текста в процессе чтения и во многих других случаях, совсем не тождественных решению задач.

Хотя умение мыслить и не сводится к умению решать задачи, лучше всего формировать его именно в ходе решения задач, когда ученик наталкивается на посильные для него проблемы и вопросы и формулирует их.

Психологи и педагоги приходят к выводу, что не нужно устранять всех трудностей с пути ученика. Лишь в ходе их преодоления он сможет сформировать свои интеллектуальные умения. Помощь и руководство со стороны педагога состоят не в устранении этих трудностей, а в том, чтобы готовить учащихся к их преодолению.

В психологии распространена следующая простейшая и несколько условная классификация видов мышления: наглядно-действенное; наглядно-образное; абстрактное (теоретическое).

В соответствии с этим мы будем различать умение абстрактно мыслить и умение мыслить наглядно.

И в историческом развитии человечества, и в процессе развития каждого ребенка исходной является не чисто теоретическая, а практическая деятельность. Поэтому в преддошкольном и дошкольном возрасте формируется в основном умение мыслить наглядно. Во всех случаях ребенку необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять объект. Иначе говоря, дошкольники мыслят лишь только наглядными образами и еще не владеют

понятиями (в строгом смысле). На основе практического и наглядно-чувственного опыта у детей в школьном возрасте формируется – сначала в простейших формах – умение мыслить абстрактно, то есть умение мыслить в форме отвлеченных понятий. Мышление выступает здесь, прежде всего, в форме абстрактных понятий и рассуждений. Овладение понятиями в ходе усвоения школьниками основ различных наук – математики, физики, истории – имеет огромное значение в интеллектуальном развитии детей. Формирование умения абстрактно мыслить у школьников в ходе усвоения понятий вовсе не означает, что отпадает необходимость развития умения мыслить наглядно. Наоборот, это первичная форма умения мыслить по-прежнему продолжает совершенствоваться. Не только у детей, но и у взрослых постоянно развиваются – в той или иной степени – все виды и формы мыслительной деятельности.

К индивидуальным особенностям умения мыслить относятся такие качества как самостоятельность, гибкость, быстрота мысли. Умение мыслить самостоятельно проявляется, прежде всего, в умении увидеть и поставить новую проблему и затем решить ее своими силами. Гибкость мышления заключается в умении изменять первоначальный план решения задачи, если он не удовлетворяет тем условиям проблемы, которые постепенно вычлняются в ходе ее решения, и которые не удалось учесть с самого начала.

Важнейшим признаком сформированности умения мыслить является сформированность умения выделять существенное, самостоятельно приходить к все новым обобщениям. Когда человек мыслит, он не ограничивается констатацией того или иного факта или события, пусть даже яркого, нового, интересного и неожиданного. Мышление необходимо идет дальше, углубляясь в сущность данного явления и открывая общий закон развития всех более или менее однородных явлений, как бы внешне они не отличались друг от друга.

Ученики не только старших, но и младших классов вполне способны на доступном им материале выделять существенное в явлениях и отдельных фактах и в результате приходить к новым обобщениям. Многолетний психолого-педагогический эксперимент В.В.Давыдова, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова и других психологов убедительно показывает, что даже младшие школьники в состоянии усваивать – причем в обобщенной форме – гораздо более сложный материал, чем это представлялось до последнего времени. Мышление школьников, несомненно, имеет еще очень большие и недостаточно используемые резервы и возможности. Одна из основных задач психологии и педагогики – до конца вскрыть все резервы и на их основе сделать обучение более эффективным и творческим.

К основным типам заданий, включение которых в систему работы учителя с учащимися будет способствовать формированию у них интеллектуальных умений, относятся, прежде всего, задания, носящие исследовательский характер (наблюдения, подготовка эксперимента, поиск ответа в научной литературе и т.п.), способствующие развитию пытливости, самостоятельности, индуктивного мышления. Имеется целый ряд заданий, направленных на развитие творческого мышления, среди которых чаще всего встречаются:

написания сочинений, составление своих задач, «хитрых» заданий, где надо догадаться о каком-либо условии, содержащимся в неявной форме, задания по конструированию приборов или приспособлений и т.п.

Очень важны задания на установление причинно-следственных связей, способствующие развитию логического мышления, широко опирающиеся на анализ, обобщения.

Развитию аналитико-синтетической деятельности способствуют задания, требующие выбора решения (экономного, более точного или исчерпывающего) из числа предложенных. (Нахождение более короткого решения математической задачи).

Большую роль в развитии логического и обобщающего мышления играют задания на сравнение, начиная с простейших – «сильнее, чем...» – и кончая сравнениями, выявляющими сходство или отличие понятий, сложных явлений.

Наряду с заданиями, обеспечивающими сравнение, выбор и поиск наиболее рационального решения, правомерны задания, направленные на упорядочивание мыслительных действий, приучение учащихся к выполнению их в строгой последовательности, соблюдение которой обеспечивает получение правильных результатов, т.е. пользование алгоритмами или самостоятельное их составление. Элементы алгоритмического мышления формируются при изучении русского и иностранного языков, математики, физики, химии.

Отдельные трудности возникают в работе по развитию догадки и интуиции. В математике это доведение учащихся до «озарения», которое наступает тогда, когда на основе анализа условий и перебора возможных путей решения ученику становится ясным весь путь решения и уже не столь важной оказывается собственно вычислительная работа.

Формированию категориального и обобщающего мышления способствует целый ряд заданий, связанных с анализом и обобщением признаков для выделения явления в определенный класс или вид. В их числе: подведение задачи под уже известный тип, подбор к группе слов обобщающего понятия или подбор к обобщающему понятию видового, нахождения общности в группе понятий и отнесение к ним подходящего по этому общему признаку понятия. Процесс любого, в том числе и школьного обучения должен удовлетворять две важные человеческие потребности. Одной из них является стремление к познанию мира, к приобретению знаний, другой – стремление к формированию собственной индивидуальности, к своему интеллектуальному развитию, к более глубокому познанию мира и более полному использованию собственных сил.

Развитие умственных способностей и самостоятельности мышления лежит в основе умственной деятельности. Самостоятельность мышления нельзя получить путем одностороннего изучения готовой информации. Поэтому способов изучения, обращенных к репродуктивному мышлению, вниманию и памяти, недостаточно. Наряду с ними необходимы способы, которые побуждают учащихся к непосредственному познанию действительности, к самостоятельному разрешению теоретических проблем. Таким является проблемное обучение.

2.4 Проблемное обучение

Проблемное обучение это не абсолютно новое педагогическое явление. Элементы проблемного обучения можно увидеть в эвристических беседах Сократа, в разработках уроков для Эмилля у Ж.Ж.Руссо. Особенно близко подходил к этой идеи К.Д.Ушинский. Он, например, писал: «Лучшим способом перевода механических комбинаций в рассудочные мы считаем всех возрастов, и в особенности для детского, метод, употреблявшийся Сократом и названный по его имени Сократовским. Сократ не навязывал своих мыслей слушателям, но, зная, какие противоречия ряда мыслей и фактов лежат друг подле друга в их слабо освещенных сознанием головах, вызывал вопросами эти противоречащие ряды в светлый круг сознания и, таким образом, заставлял их сталкивать, или разрушать друг друга, или примиряться в третьей их соединяющей и уясняющей мысли».

История собственно проблемного обучения начинается с введения так называемого исследовательского метода, многие правила которого в буржуазной педагогике были разработаны Джоном Дьюи.

Глубокие исследования в области проблемного обучения начались в 60-х годах. Идея и принципы проблемного обучения в русле исследования психологии мышления разрабатывались советскими психологами С.Л. Рубинштейном, Д.Н. Богоявленским, Н.А. Менчинской, А.М. Матюшкиным, а в применении к школьному обучению такими дидактами, как М.А. Данилов, М.Н. Скаткин. Много этими вопросами занимались Т.В. Кудрявцев, Д.В. Вилькеев, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов и И.Я. Лернер. Исследования в этой области ведутся сейчас и другими представителями педагогической науки.

Задачей школы является формирование гармонически развитой личности. В современной педагогике исследуются вопросы общего развития детей в процессе обучения. Важнейший показатель всесторонне и гармонично развитой личности – наличие высокого уровня мыслительных способностей.

Развивающим обучением, то есть ведущим к общему и специальному развитию можно считать только такое обучение, при котором учитель, опираясь на знания закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей своих учеников в процессе изучения ими основ наук. Такое обучение и является проблемным.

Проблемное обучение возникло как результат достижений передовой практики и теории обучения и воспитания в сочетании с традиционным типом обучения является эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся.

В педагогической литературе имеется ряд попыток дать определение этому явлению.

Под проблемным обучением В. Оконь понимает совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих

решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний. Д.В. Вилькеев под проблемным обучением имеет в виду такой характер обучения, когда ему придают некоторые черты научного познания. Сущность проблемного обучения И.Я. Лернер видит в том, что учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенной системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям школы. Т.В. Кудрявцев суть процесса проблемного обучения видит в выдвижении перед учащимися дидактических проблем, в их решении и овладении учащимися обобщенными знаниями и принципами проблемных задач. Такое понимание имеется и в работах Ю.К. Бабанского. На основе обобщения практики и анализа результатов теоретических исследований М.И. Махмутов под проблемным обучением понимает тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением или готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций [73].

2.4.1 Сущность «активизации учения»

Каково соотношение между активизацией познавательной деятельности учащихся и проблемным обучением?

Некоторые педагоги отождествляют эти два понятия, предлагая ликвидировать и сам термин «проблемное обучение». Проблемное обучение является одним из наиболее эффективных средств активизации мышления ученика. Суть активности, достигаемой при проблемном обучении, заключается в том, что ученик должен анализировать фактический материал и оперировать им так, чтобы самому получить из него новую информацию. Другими словами это расширение, углубление знаний при помощи ранее усвоенных знаний или новое применение прежних знаний. Нового применения прежних знаний не может дать ни учитель, ни книга, оно ищется и находится учеником, поставленным в соответствующую ситуацию. Это и есть поисковый метод учения как антипод методу восприятия готовых выводов учителя (хотя последний метод тоже вызывает определённую активность ученика).

Умственный поиск – сложный процесс. Не всякий поиск связан с возникновением проблемы. Если учитель даёт задание ученикам и указывает, как его выполнять, то даже их самостоятельный поиск не будет решением проблемы. Ученики могут принимать активное участие в научно-исследовательской работе, собирая эмпирический материал, но, не решая

никаких проблем. Подлинная активизация учащихся характеризуется самостоятельным поиском решения проблем.

Цель активизации учащихся посредством проблемного обучения заключается в том, чтобы поднять уровень мыслительной деятельности ученика и обучать его не отдельным операциям в случайности, стихийно складывающемся порядке, а системе умственных действий, которая характерна для решения нестереотипных задач, требующего применения творческой мыслительной деятельности.

Суть активизации учения школьника посредством проблемного обучения состоит в активизации его мышления путём создания проблемных ситуаций, в формировании познавательного интереса и моделирования умственных процессов.

Проблемная ситуация и учебная проблема являются основными понятиями проблемного обучения, которое рассматривается не как механическое сложение деятельности преподавания и учения, а как диалектическое взаимодействие и взаимосвязь этих двух деятельностей.

Проблемное преподавание определяется как деятельность учителя по созданию системы проблемных ситуаций, изложению учебного материала с его (полным или частичным) объяснением и управлению деятельностью учащихся, направленной на освоение новых знаний – как традиционным путем, так и путем самостоятельной подготовки учебных проблем и их решения.

Проблемное учение – это учебно-познавательная деятельность учащихся по усвоению знаний и способов деятельности путем восприятия объяснений учителя в условиях проблемной ситуации, самостоятельного (или с помощью учителя) анализа проблемных ситуаций, формулировки проблем и их решения посредством выдвижения предложений, гипотез, их обоснования и доказательства, а также путем проверки правильности решения.

А.М.Матюшкин характеризует проблемную ситуацию как, «особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности». Иначе говоря, проблемная ситуация – это такая ситуация, при которой субъект хочет решить какие-то трудные для себя задачи, но ему не хватает данных и он должен сам их искать.

Проблемные ситуации можно подразделять по нескольким основаниям:

- по области научных знаний или учебной дисциплине (физике, математике и т.п.);
- по направленности на поиск недостающего нового (новых знаний, способов действия, выявления возможности применения известных знаний и способов в новых условиях);
- по уровню проблемности (очень острые противоречия, средней остроты, слабо или неявно выраженные противоречия); по типу и характеру содержательной стороны противоречий (например, между житейскими

представлениями и научными знаниями, неожиданным фактом и неумением его объяснить и т.п.).

Дидактически и методически основанные способы создания проблемных ситуаций могут быть найдены только в том случае, если учителю известны общие закономерности их возникновения. В литературе по проблемному обучению встречаются попытки сформулировать эти закономерности в виде типов проблемных ситуаций.

Как показали исследования, можно выделить наиболее характерные для педагогической практики типы проблемных ситуаций, общее для всех предметов.

1. Его следует считать наиболее общим и распространенным: проблемная ситуация возникает при условии, если учащийся не знает способа решения поставленной задачи, не может ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации, то есть в случае осознания учащимися недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта.

Учительница на уроке геометрии в 7 классе на тему «Трапеция» предложила учащимся задачу: в трапеции $ABCD$ ($BC \parallel AD$) проведена средняя линия MN . Основание $|BC|$ равно 8 см. $|AD|=14$ см, $|AB|=5$ см. $|CD|=9$ см.

Вычислить периметр трапеции $MBCN$.

Решая задачу, ребята легко находят боковые стороны новой трапеции; одно основание им известно, а найти длину второго, которое является средней линией, не могут (недостаточно знаний о трапеции). Возникает противоречие между потребностью в решении задачи и недостаточностью прежних знаний.

2. Проблемные ситуации возникают при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Как правило, учителя организуют эти условия не только для того, чтобы учащиеся сумели применить свои знания на практике, но и столкнулись с фактом их недостаточности. Осознание этого факта учащимися возбуждает познавательный интерес и стимулирует поиск новых знаний.

Например, учитель накануне урока на тему «Объем усеченной пирамиды» дает учащимся домашнее задание – найти в окружающей жизни примеры применения усеченной пирамиды и попытаться определить ее объем. Он объясняет, что для сооружения, например, железнодорожной насыпи необходимо заранее рассчитать ее объем, чтобы определить необходимое количество строительных материалов, то есть, указывает на практическую значимость домашнего задания.

На следующий день урок начинается с беседы. Учащиеся в качестве примеров усеченной пирамиды называют формы насыпей песка, щебня, формы картонных коробок, башни, детали машин и т.д. Они рассказывают о своих попытках найти варианты решения, но вычислить объем усеченной пирамиды не могут. Возникает проблемная ситуация и потребность найти решения проблемы, имеющей (для учащихся) практическую значимость.

Таким образом, процесс формирования новых знаний начался в ходе выполнения задания учителя в домашних условиях, в жизненной ситуации,

которая раскрыла главную проблему, выявила противоречия между возникшей познавательной потребностью и необходимостью ее удовлетворения при полученных ранее знаниях. Здесь мы видим элемент перспективности обучения: домашнее задание рассчитано на подготовку к усвоению новых знаний; повторения пройденного происходит не в форме повторного чтения указанных учителем страниц учебника или переписывания упражнений, а в форме самостоятельной работы, содержанием которой является решение возникшей проблемы-практической или теоретической задачи.

3. Проблемная ситуация легко возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа.

4. Проблемная ситуация возникает тогда, когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования.

Возможность управления процессом учения состоит в том, что проблемная ситуация в своей психологической структуре имеет не предметно-содержательную, но и мотивационную, личностную сторону (интересы ученика, его желания, потребности, возможности и т.д.).

Какие дидактические цели преследует создание проблемных ситуаций в учебном процессе? Можно указать на следующие дидактические цели:

- привлечь внимание ученика к вопросу, задаче, учебному материалу, возбудить у него познавательный интерес и другие мотивы деятельности;
- поставить его перед таким познавательным затруднением, продолжение которого активизировало бы мыслительную деятельность;
- помочь ему определить в познавательной задаче, вопросе, задании основную проблему и наметить план поиска путей выхода из возникшего затруднения; побудить ученика к активной поисковой деятельности;
- помочь ему определить границы актуализируемых ранее усвоенных заданий и указать направление поиска наиболее рационального пути выхода из ситуации затруднения.

2.4.2 Основные функции проблемного обучения

Исходя из задачи общеобразовательной школы и на основе выводов из сравнения традиционного типа обучения с проблемным можно сформулировать основные функции проблемного обучения. Их можно разделить на общее и специальное. Можно указать следующие общие функции проблемного обучения:

- усвоение учениками системы знаний и способов умственной и практической деятельности;
- развитие интеллекта учащихся, то есть их познавательной самостоятельности и творческих способностей;
- формирование диалектического мышления школьников;

- формирование всесторонне развитой личности.

Кроме этого, проблемное обучение имеет и следующие функции:

- воспитание навыков творческого усвоения знаний (применение системы логических приемов или отдельных способов творческой деятельности);

- воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умение решать учебные проблемы;

- формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования, решение практических проблем и художественного отображения действительности);

- формирование мотивов обучения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

Каждая из указанных функций осуществляется в разнообразной практической и теоретической деятельности школьника и зависит от учета характерных особенностей проблемного обучения, которые одновременно являются и отличительными признаками.

2.4.3 Особенности проблемного обучения

Первая и важнейшая особенность – это специфическая интеллектуальная деятельность ученика по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных проблем, что обеспечивает сознательность, глубину, прочность знаний и формирование логико-теоретического и интуитивного мышления. Только прочное знание становится действительным достоянием школьников, которые они могут осознанно применять в своей дальнейшей теоретической и практической деятельности.

Вторая особенность состоит в том, что проблемное обучение – наиболее эффективное средство формирования мировоззрения, поскольку в процессе проблемного обучения складываются черты критического, творческого и диалектического мышления. Самостоятельное решение проблем учащимися является и основным условием превращения знаний в убеждения, так как только диалектический подход к анализу всех процессов и явлений действительности формулирует систему прочных и глубоких убеждений.

Третья особенность вытекает из закономерностей взаимосвязи между теоретическими и практическими проблемами и определяется дидактическим принципом связи обучения с жизнью. Связь с жизнью служит важнейшим средством создания проблемных ситуаций и критерием оценки правильности решения учебных проблем.

Четвертой особенностью проблемного обучения является систематическое применение учителем наиболее эффективного сочетания разнообразных типов и видов самостоятельных работ учащихся. Указанная особенность заключается в том, что учитель организует выполнение самостоятельных работ, требующих как актуализации ранее приобретенных, так и усвоения новых знаний и способов деятельности.

Пятая особенность определяется дидактическим принципом индивидуального подхода. Суть различия между проблемным и традиционным обучением состоит в том, что при традиционном обучении потребность в индивидуализации – следствие диалектического противоречия между фронтальным изложением новых знаний учителем и индивидуальной формой их восприятия и усвоения учеником.

При проблемном обучении индивидуализация обусловлена главным образом наличием учебных проблем разной сложности, которые каждым учеником воспринимаются по-разному. Индивидуальное восприятие проблемы вызывает различие в ее формулировании, выдвижении многообразных гипотез и нахождении иных путей их доказательства.

Шестая особенность проблемного обучения состоит в его динамичности (подвижной взаимосвязи его элементов). Динамичность проблемного обучения заключается в том, что одна ситуация переходит в другую естественным путем на основе диалектического закона взаимосвязи и взаимообусловленности всех вещей и явлений материального мира.

Как указывают некоторые исследователи, в традиционном обучении динамичности нет, вместо проблемности там преобладает «категоричность».

Седьмая особенность заключается в высокой эмоциональной активности ученика, обусловленной, во-первых, тем, что сама проблемная ситуация является источником ее возбуждения, во-вторых, тем, что активная мыслительная деятельность ученика неразрывно связана с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности. Всякая самостоятельная мыслительная деятельность поискового характера, связанная с индивидуальным «принятием» учебной проблемы, вызывает личное переживание ученика, его эмоциональную активность. В свою очередь, эмоциональная активность детерминирует активность мыслительной деятельности.

Восьмая особенность проблемного обучения заключается в том, что оно обеспечивает новое соотношение индукции и дедукции (усиление значения второго пути познания) и новое соотношение репродуктивного и продуктивного, в том числе творческого, усвоения знаний, повышая роль именно творческой познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, первая особенность проблемного обучения состоит в том, что оно обеспечивает прочность знаний и особый тип мышления, вторая – глубину убеждений, третья – творческое применение знаний в жизни. Эти три особенности имеют наибольшую социальную значимость и обеспечивают выполнение основной задачи советской школы. Основные пять особенностей имеют социально-дидактический характер и обуславливают эффективность действий первых трех.

2.4.4 Виды проблемного обучения

Проблемное обучение не может быть одинаково эффективным в любых условиях. Практика показывает, что процесс проблемного обучения порождает различные уровни как интеллектуальных затруднений учащихся, так и их познавательной активности и самостоятельности при усвоении новых знаний, чем при применении прежних знаний в новой ситуации.

Виды проблемного обучения правильнее всего различать по соответствующим видам творчества. На этом основании можно выделить три вида проблемного обучения.

Первый вид («научное» творчество) – это теоретическое исследование, то есть поиск, и открытие ученикам нового правила, закона, теоремы и т.д. В основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических учебных проблем.

Второй вид (практическое творчество) – поиск практического решения, то есть поиск способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение. В основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение практических учебных проблем.

Третий вид (художественное творчество) – это художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее в себя литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, игру, и т.д.

Все виды проблемного обучения характеризуются наличием репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности ученика, наличие поиска и решения проблемы. Они могут осуществляться при различных формах организации педагогического процесса. Однако первый вид чаще всего встречается на уроке, где наблюдается индивидуальное, групповое и фронтальное решение проблем. Второй – на лабораторных, практических занятиях. Третий вид – на уроке и на внеурочных занятиях.

Вполне понятно, что каждый вид проблемного обучения как внутренне дифференцированная деятельность имеет сложную структуру, дающую в зависимости от множества факторов различную результативность обучения.

Каждый из перечисленных видов проблемного обучения может протекать различной степенью познавательной активности ученика. Определение этой степени имеет важное значение для управления процессом формирования познавательной самостоятельности школьников.

Каждый вид отвечает одному из важнейших условий проблемного обучения – наличие определенного уровня познавательной самостоятельности ученика.

Здесь есть и объяснения учителя, и репродуктивная деятельность учителя, и постановка задач, и выполнение учащимися упражнений. Но организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого типа обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на

всестороннее развитие школьника, развитие его познавательных потребностей, на формирование интеллектуально активной личности, проблемное обучение является подлинно развивающим.

Проблемное обучение строится на основе принципа проблемности, реализуемого через различные типы учебных проблем и через сочетание репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности ученика.

Все ли обучение должно быть проблемным? Нет не все, если под проблемным обучением иметь в виду только решение учебных проблем и только самостоятельное усвоение всего учебного материала.

Все обучение должно быть развивающим, в котором самостоятельное усвоение знаний путем решения учебных проблем, путем открытий сочетается с репродуктивным усвоением знаний, излагаемых учителем или учеником. Ученик не может и не должен повторять весь исторический путь развития человеческого знания. Но принципы этого развития и обобщенные способы действия он должен повторить для того, чтобы усвоить их выработать у себя способы творческой деятельности.

Обучение не может считаться развивающим, если не используются закономерности проблемного обучения (принцип проблемности, проблемная ситуация).

Проблемный тип обучения не решает всех образовательных и воспитательных задач, поэтому он не может заменить собой всей системы обучения, включающей разные типы, способы, организации учебно-воспитательного процесса. Но также система обучения не может быть подлинно развивающей без проблемного обучения.

Всем ли учащимся доступно проблемное обучение? Практически всем. Однако уровень проблемности и степень познавательной самостоятельности будут сильно различаться в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, от степени их обученности методам проблемного обучения и т.д.

Организация проблемного обучения предполагает применение таких приемов и методов преподавания, которые приводили бы к возникновению взаимосвязанных проблемных ситуаций и предопределяли применение школьниками соответствующих методов учения.

Однако возникновение проблемных ситуаций и поисковой деятельности учащихся возможно не в любой ситуации. Оно, как правило, возможно, в таких видах учебно-познавательной деятельности учащихся, как: решение готовых нетиповых задач; составление задач и их решение; логический анализ текста; ученическое исследование; сочинение; рационализация и изобретение; конструирование и др.

Поэтому создание учителем цепи проблемных ситуаций в различных видах творческой учебной деятельности учащихся и управление их мыслительной (поисковой) деятельностью по усвоению новых знаний путем самостоятельного (или коллективного) решения учебных проблем составляет сущность проблемного обучения.

2.4.5 Роль и место проблемного обучения в учебном процессе

Проблемное обучение позволяет эффективно сочетать как индивидуальную, так и групповую работу учащихся на уроке. В традиционном обучении групповая работа учащихся используется крайне редко. Между тем групповая коллективная работа учащихся также является эффективным способом активного приобретения ими знаний, не говоря уже о ее воспитательном значении.

Поскольку проблемное обучение применяется в структуре других методов, его нельзя рассматривать ни как особый метод обучения, ни как какую-то новую систему обучения. Правильнее всего будет его считать особым подходом к организации обучения, проявляющимся, прежде всего, в характере организации познавательной деятельности обучаемых.

Несомненно, не всякий материал может служить основой для создания проблемной ситуации. К непроблемным элементам учебного материала относится вся конкретная информация, содержащая цифровые и количественные данные, факты, даты и т.п. которые нельзя «открыть».

Проблемное обучение можно применять для усвоения обобщенных знаний понятий, правил, законов, причинно-следственных и других логических зависимостей. Оно нужно тогда, когда ставится задача специального обучения учащихся приемам и способам умственной деятельности, необходимым при добывании знаний и решении поисковых задач.

Проблемными, как правило, являются первые уроки любой темы, так как они содержат в себе новые по сравнению с ранее изученным теоретические и практические положения.

Бесспорно, что проблемное обучение обладает рядом достоинств. Проблемное обучение при правильной его организации способствует развитию умственных сил учащихся (противоречия заставляют задумываться искать выход из проблемной ситуации); самостоятельности видения проблемы, формулировки проблемного вопроса, выбора плана решения и т.д.); развитию творческого мышления (самостоятельное применение знаний, способов обучение обеспечивает и более прочное усвоение знаний); развивает аналитическое мышление (проводится анализ условий, оценка возможных вариантов решений), логическое мышление (требует доказательств правильности выбираемого решения, аргументации).

Проблемное обучение вооружает школьников методами познания окружающей действительности, развивает умения и навыки целесообразного наблюдения, воспитывает способность к обобщениям и выводу основных закономерностей с обоснованием их, прививает вкус к доступной исследовательской работе.

Учащиеся быстрее осмысливают сущность изучаемого явления и дают обоснованные ответы. У них развиваются познавательные потребности и интерес, воспитывается убежденность в знаниях, так как учащиеся сами выдвигают гипотезы и сами доказывают их.

Но проблемное обучение имеет и недостатки. Не всегда легко сформулировать учебную проблему, не весь учебный материал можно построить в виде проблем; проблемное обучение не способствует отработке навыков, не экономично – требует больших затрат времени.

2.4.6 Способы и правила создания проблемных ситуаций

На основании обобщения передового опыта можно указать несколько основных способов создания проблемных ситуаций.

1. Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними. Это вызывает поисковую деятельность учеников и приводит к активному усвоению новых знаний.

2. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий в школе, дома или на производстве, в ходе наблюдений за природой и т.д. Проблемные ситуации в этом случае возникают при попытке самостоятельно достигнуть поставленной перед ними практической цели. Обычно ученики в итоге анализа ситуации сами формулируют проблему.

На уроке геометрии в 6 классе по теме «Длина ломаной» ученикам была предложена работа в 2-х вариантах: первый – начертить ломанную, состоящую из двух звеньев; второй – начертить ломанную состоящую из 3-х звеньев. Путем измерений сравнить длину ломаной с расстоянием между ее концами. Учащиеся это задание легко выполнили. Учитель некоторые из полученных результатов записывает в 2 столбика на доске:

Длина ломаной	Расстояние между ее концами
15 см	13 см
24 см	20 см

Результат у всех получается разный, но учитель просит ребят внимательно рассмотреть числа и сделать предположение о зависимости между длиной ломанной и расстоянием между ее концами. Ученик формулирует предположение: «Длина ломаной больше расстояния между ее концами» и переходит к решению его в общем виде.

3. Постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения. Примером может служить любая исследовательская работа учащихся на учебно-опытном участке, в мастерской, лаборатории или учебном кабинете, а также на уроках по гуманитарным предметам.

4. Побуждения учащегося к анализу фактов и явлений действительности, порождающему противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах.

5. Выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка.

6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает проблемная ситуация.

7. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов. Учащиеся получают задание рассмотреть некоторые факты, явления, содержащиеся в новом для них материале, сравнить их с известными и сделать самостоятельное обобщение. В этом случае, как сравнение выявляет особые свойства новых фактов, необъяснимые их признаки.

8. Ознакомление учащихся с фактами, несущими как будто бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке научной проблемы.

Обычно эти факты и явления как бы противоречат сложившимся у учеников представлениям и понятиям, что объясняется неполнотой, недостаточностью их прежних знаний.

9. Организация межпредметных связей. Часто материал учебного предмета не обеспечивает создания проблемной ситуации (при отработке навыков, повторения пройденного т.п.). В этом случае следует использовать факты и данные наук (учебных предметов), имеющих связь с изучаемым материалом.

10. Варьирование задачи, переформулировка вопроса.

Возможно и другие варианты создания проблемной ситуации:

1. Чтобы создать проблемную ситуацию, перед учащимися следует поставить такое практическое или теоретическое задание, выполнение которого требует открытия новых знаний и овладения новыми умениями; здесь может идти речь об общей закономерности, общем способе деятельности или общих условиях реализации деятельности.

2. Задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям учащегося. Степень трудности проблемного задания зависит от уровня новизны материала преподавания и от степени его обобщения.

3. Проблемное задание дается до объяснения усваиваемого материала.

4. Проблемными заданиями могут быть:

- усвоение;
- формулировка вопроса;
- практические задания.

Проблемное задание может привести к проблемной ситуации только в случае учета вышеупомянутых правил.

5. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

6. Очень трудную проблемную ситуацию учитель направляет путем указания учащемуся причин невыполнения данного ему практического задания или невозможности объяснения им тех или других фактов. Например: «Вы не могли построить треугольник с 3 известными углами, т.к. в этом задании было нарушено одно из важных правил, касающихся треугольников».

Подготовленность ученика к проблемному учению определяется, прежде всего, его умением увидеть выдвинутую учителем (или возникшую в ходе урока) проблему, сформулировать ее, найти пути решения и решить эффективными приемами.

Всегда ли ученик сам выходит из создавшегося познавательного затруднения? Как показывает практика, из проблемной ситуации может быть 4 выхода:

- учитель сам ставит и решает проблему;
- учитель сам ставит и решает проблему, привлекая учащихся к формулировке проблемы, выдвижению предположений, доказательству гипотезы и проверке решения;
- учащиеся самостоятельно ставят и решают проблему, но с участием и (частичной или полной) помощью учителя;
- учащиеся самостоятельно ставят проблему и решают ее без помощи учителя (но, как правило, под его руководством).

На основе лингвистического определения: проблема – задача, подлежащая разрешению, исследованию. Какова же природа проблемы возникающей в процессе обучения? Многие учителя понятие «проблема» отождествляют с понятием «вопрос» и «задача», проблему в обучении смешивают с проблемой в общеупотребительном ее значении.

Учебная проблема не тождественна задаче. И в жизни, и в школе встречается много задач, решение которых требует лишь механической деятельности, не только не способствующей развитию самостоятельности мышления, но и тормозящей это развитие.

Учебная проблема – форма реализации принципа проблемности в обучении.

Учебная проблема – явление субъективное и существует в сознании ученика в идеальной форме, в мысли, так же как любое суждение, пока оно не станет логически завершенным. Задача – явление объективное, для ученика она существует с самого начала в материальной форме, и превращается задача в субъективное явление лишь после ее восприятия и осознания.

Основными элементами учебной проблемы являются «известное» и «неизвестное» (нужно найти «связь», «отношение» между известным и неизвестным). В условиях задачи обязательно содержатся такие элементы, как «данное» и «требования».

Учебная проблема – форма проявления логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление умственного поиска, пробуждающее интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведущее к усвоению нового понятия или нового способа действия.

Основные функции учебной проблемы:

- 1) определение направления умственного поиска, то есть деятельности ученика по нахождению способа решения проблемы;
- 2) формирование познавательных способностей, интереса, мотивов деятельности ученика по усвоению новых знаний.

К выдвигаемой проблеме нужно предъявить несколько требований. Если хоть одно из них не выполнить, проблемная ситуация не будет создана.

1. Проблема должна быть доступной пониманию учащихся. Если до учащихся не дошел смысл задачи, дальнейшая работа над ней бесполезна.

Следовательно, проблема должна быть сформулирована в известных учащимся терминах, чтобы все или, по крайней мере, большинство учеников уяснили сущность поставленной проблемы и средства для ее решения.

2. Вторым требованием является посильность выдвигаемой проблемы. Если выдвинутую проблему большинство учащихся не сможет решить, придется затратить слишком много времени или решать ее самому учителю; то и другое не даст должного эффекта.

3. Формулировка проблемы должна заинтересовать учащихся. Конечно, главным в создании интереса является математическая сторона дела, но весьма существенно подобрать и надлежащее словесное оформление.

Развлекательность формы нередко способствует успеху решения проблемы.

4. Немалую роль играет естественность постановки проблемы. Если учащихся специально предупредить, что будет решаться проблемная задача, это может не вызвать у них интереса при мысли, что предстоит переход к более трудному.

Знание учителем основных требований к учебной программе является одним из важнейших условий успешной постановки проблемы и организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

Постановка учебной проблемы осуществляется в несколько этапов:

- а) анализ проблемной ситуации;
- б) осознание сущности затруднения – видение проблемы;
- в) словесная формулировка проблемы.

Учебная проблема не является проблемой для учителя. Учитель ставит перед учениками проблемный вопрос или проблемную задачу. Такая постановка ведет к возникновению проблемной ситуации принятию учеником проблемы, сформулированной и поставленной учителем.

Процесс постановки учебной проблемы должен осуществляться с учетом основных логических и дидактических правил:

- отделение (ограничение) известного от неизвестного;
- локализация (ограничение) неизвестного;
- определение возможных условий для успешного решения;
- наличие в формулировке проблемы неопределенности.

2.4.7 Процесс решения учебной проблемы

Решение любой проблемы начинается с ее правильной и четкой формулировки. Процесс формулировки означает, что ученик уже понимает возникшую перед ним задачу и в известной мере видит, «нащупывает» пути ее решения, то есть, составляет план решения, затем осуществляет план и «оглядывается назад» (изучение полученного решения).

Существует три вида решения проблемы в зависимости от наличия у решающего определенного опыта в отношении данного класса проблемных задач.

Первый вид решения. Сюда относятся случаи решения таких задач, относительно которых у решающего нет никакого прежнего опыта. В этих случаях субъект идет путем проб и ошибок до тех пор, пока одна из проб более или менее случайно не приведет к решению проблемы.

Второй вид решения. Сюда относятся ситуации, относительно которых у человека имеются некоторые формулы, схемы и другие виды опыта. Решение происходит здесь в форме узнавания в предложенной ситуации одной из имеющихся схем.

Третий вид решения проблем заключается в том, что у человека имеется некоторый опыт, но опыт этот во всей его совокупности не позволяет человеку решить данную проблему. Решение здесь состоит в том, что создаются на основе анализа условий задачи специально для данного случая новая, не имевшаяся ранее схема действий.

Существенной чертой процесса решения проблем является сбор информации о признаках и свойствах элементов, составляющих проблемную ситуацию.

Логика решения учебной проблемы:

а) составление плана решения проблемы (обязательно план включает в себя выбор вариантов решения),

б) выдвижение предположения и обоснование гипотезы, (возникает в результате «мысленного забега вперед»);

в) доказательство гипотезы (осуществляется путем выведения из гипотезы следствий, которые проверяются);

г) проверка решения проблемы (сопоставление цели, требования задачи и полученного результата, соответствие теоретических выводов практике);

д) повторение и анализ процесса решения.

Решение учебной проблемы есть результат преодоления противоречий учебного процесса вообще и основного противоречия познавательной проблемы в частности, есть результат активного мыслительного процесса, при котором отбрасываются неверные гипотезы и выбираются правильные, обоснованные.

Решение учащимися проблемы, пишет польский дидакт В.Оконь, имеет огромное преимущество перед простым заучиванием готовой информации. Преимущество заключается в том, что при решении проблемы учащийся активно мыслит. А это приводит не только к прочности и глубине знаний, приобретенных самостоятельно, но и к ценнейшему качеству ума – умению ориентироваться в любой ситуации и самостоятельно находить пути решения любой проблемы.

2.4.8 Факторы, препятствующие успешному решению проблемы

Какие помехи стоят на пути решения проблемы? Начав с этого, ученик может успешнее вести поиск, а учитель управлять процессом поиска.

Во-первых, надо выяснить, не мешает ли функциональная фиксированность. Как только она будет обнаружена, ученик увидит новые возможности решения.

Во-вторых, важно избегать завышенной оценки определенного способа решения проблемы как помехи развитию поиска, т.е. целесообразна постановка вопроса: «А нет ли другого, более рационального способа действия?»

В-третьих, часто одно и то же правило, один и тот же прием или способ решения входит как бы в навык и механически применяется учеником при решении разнотипных задач и проблем. (Иногда вспомнить прежнее решение – это значит пойти по ложному пути).

В-четвертых, учитель должен раскрыть перед учениками и такой метод, при котором ученики должны уметь отбрасывать отдельные признаки, пренебрегать некоторыми условиями задачи (механизм анаксиоматизации). Важно выделить существенное путем отбрасывания несущественного.

В-пятых, злоупотребление наводящими вопросами. Подсказка эффективна не перед решением проблемы, а после попыток ее решения. Это основные помехи, стоящие на пути решения проблем.

Проблемная ситуация, интерес и эмоциональность – взаимообусловленные явления, которые вместе с волевым усилием ученика отражают рациональную и чувственные стороны активизации его познавательной (мыслительной) деятельности. Дидактически познавательная активизация достигается через вопрос, задачу, задание, наглядность, речь, а чаще их сочетание. При определенных условиях эти элементы становятся в руках учителя инструментом создания проблемной ситуации, возбуждения интереса и эмоционального настроения учащихся, мобилизации их воли, побуждения к действию.

В активизации познавательной деятельности учащихся вопросы имеют едва ли не первостепенное значение. При объяснении нового материала учитель умелой постановкой вопросов создает противоречивые ситуации, которые, обостряют у учащихся, сознание необходимости найти ответ.

Для организации проблемного обучения и управления мыслительной деятельностью ученика важное значение имеет деление вопросов на основе принципа проблемности: вопросы бывают информационные и проблемные. Вопросы, задающиеся с целью получения ответов, содержащих известные знания, есть информационные вопросы. Такие вопросы не возбуждают активную мыслительную деятельность учащихся, память без напряжения ума работает в поисках имеющейся в кладовых мозга готовой информации. Вопрос, на который учащийся должен искать готовый ответ, не имеет проблемного характера. Проблемными являются те вопросы, которые

вызывают интеллектуальные затруднения у учащихся, поскольку ответ на них не содержится не в прежних знаниях ученика, ни в предъявляемой учителем информации.

Проблемный вопрос содержит в себе еще не раскрытую (учащимися) проблему, область неизвестного, новые знания, для добывания которых необходимо какое-то интеллектуальное действие, определенный целенаправленный мыслительный процесс.

При каких условиях вопрос считается проблемным (для данного ученика)? Он должен иметь логическую связь как с ранее усвоенными понятиями и представлениями, так и с теми, которые подлежат усвоению в определенной учебной ситуации; содержать в себе познавательную трудность и видимые границы известного и неизвестного; вызывать чувство удивления при сопоставлении нового с ранее известным, неудовлетворенность имеющимся запасом знаний, умений и навыков.

Проблемное обучение предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных задач, решая которые они под руководством учителя активно усваивают новые знания. Чаще всего познавательные проблемы выдвигаются при помощи постановки задач, наиболее типичных для данного учебного предмета.

Задачи широко используются и при информационном обучении только дидактические цели использования задач различны.

При информационном (репродуктивном) подходе задачи применяются для иллюстрации теоретических положений, высказанных учителем, а также для закрепления их и применения на практике. При проблемном же обучении эти задачи в первую очередь применяются для того, чтобы подвести учащихся к новой теме и активизировать процесс познания. При проблемном подходе эти задачи обычно предшествуют сообщению теоретических положений, при информационном – следует за ними. Таким образом, задачи при проблемном обучении носят познавательный характер, а не только тренировочный.

Познавательные задачи, применяемые для активизации умственной деятельности учащихся, должны иметь свойство обобщенности. Это свойство обусловлено наличием в задаче определенного уровня сложности, которая определяется:

- а) проблемным содержанием задачи;
- б) методическим способом постановки задачи перед учащимися (например, способом ее речевой формулировки);
- в) личностным, субъективным отношением ученика к поставленной учителем задаче.

Иначе говоря, если ученик воспринимает задачу как проблему и самостоятельно ее решает, то это есть главнейшее условие развития его мыслительных способностей.

Таким образом, проблемный вопрос, проблемная задача – различные формы выражения учебной проблемы и основные дидактические понятия, применение которых приводит к возникновению проблемной ситуации и поисковой деятельности учащихся. Поэтому организация проблемного

обучения невозможна без систематизации вопросов и познавательных задач на материале каждого учебного предмета. Такая работа уже производится.

Отличительная черта теории проблемного обучения состоит в ее глубокой психологической обоснованности. Эта теория сознательно ставит своей целью использование собственно психологических закономерностей мышления для управления усвоением знаний.

Подлинной психологической основой концепции проблемного обучения стала теория мышления как продуктивного процесса, выдвинутая С.Л.Рубинштейном.

Раскроем центральное положение этой теории. Человеческое бытие есть непрерывное взаимодействие субъекта с объектом, осуществляющиеся в форме целесообразной предметно-преобразующей деятельности субъекта. Объекты деятельности не даны человеку в завершеном и готовом виде. Они всегда содержат в себе определенные внутренние противоречия, проблемы, задачи которые объект должен разрешить в процессе их практического и мысленного преобразования. Предметный мир, таким образом, открывается человеку как исполненный проблемностью. Это и вызывает необходимость в мышлении.

Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс... [47]. Там, где нет проблемной ситуации, нет и мышления в строгом смысле слова.

Подчеркнем, что речь идет не о выдумывании и нагромождении искусственных проблем, а об обнаружении и постановке реальных проблем. Первый признак мыслящего человека это умение видеть проблемы там, где они есть [47]. При этом процесс выполнения, проблемы в объекте познания представляет собой вполне «завершенный» творческий мыслительный акт, так как он связан с предварительной ориентировкой, анализом и преобразованием ситуации.

Недаром о творческом потенциале ученого нередко судят не по тем идеям, которые он выдвинул, а по характеру проблем, которые он поставил и тем самым очертил контуры будущего науки, задал ее перспективную направленность.

В проблеме, по словам С.Л.Рубинштейна, имеется неизвестные, как бы незаполненные места. Для их заполнения, для превращения неизвестного в известное необходимы соответствующие знания и способы деятельности, которые у человека поначалу отсутствуют. Необходимость поиска этих знаний и способов выражается в познавательной потребности субъекта. Без осознания и переживания такой необходимости процесс мышления невозможен. Будучи же осознанной в таком качестве, познавательная потребность побуждает мыслительную активность человека.

На сегодняшний день существуют различные типы обучения. Приведем сравнительные черты общающего и проблемного обучения.

Таблица 1 – Сравнительные черты сообщающего и проблемного обучения

Сообщающее обучение	Проблемное обучение
1. Материал дается в готовом виде, учитель обращает внимание, прежде всего, на программу.	1. новую информацию учащиеся получают в ходе решения теоретических и практических задач.
2. В устной подаче или через учебник возникают проблемы, преграды и трудности вызванные временным исключением учащегося из дидактического процесса.	2. В ходе решения проблемы учащийся преодолевает все трудности, его активность и самостоятельность достигает здесь высокого уровня.
3. Темп передачи информации ориентирован на более сильных, средних или слабых учащихся.	3. Темп передачи сведений зависит от учащегося или группы учащихся.
4. Контроль школьных достижений только частично связан с процессом обучения; он не является его органической частью.	4. Повышенная активность учащихся способствует развитию позитивных мотивов и уменьшает необходимость формальной проверки результатов.
5. Отсутствует возможность обеспечения всем учащимся стопроцентных результатов; наибольшую трудность представляет применение информатизации в практике.	5. Результаты преподавания относительно высокие и устойчивые. Учащиеся легче применяют полученные знания в новых ситуациях и одновременно развивают свои умения и творческие способности.

В чем основное различие между проблемным и традиционным обучением? Главным отличием двух видов обучения следует считать целеполагание и принцип организации педагогического процесса. Цель сложившегося типа обучения: усвоение результатов научного познания, вооружения учащихся знанием основ наук, привития им соответствующих знаний и навыков.

Цель проблемного обучения более широкая: усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов, она включает еще и формирование познавательной деятельности ученика, и развитие его творческих способностей (помимо овладения системой знаний, умений и навыков). Здесь акцент делается на развитие мышления.

В основе организации объяснительно-иллюстративного обучения лежит принцип передачи слушателям готовых выводов науки учащимся. В основе организации процесса проблемного обучения лежит принцип поисковой учебно-познавательной деятельности ученика (основанной на закономерности проблемности усвоения знаний), то есть открытия или выводов науки, способов действия, «изобретения» новых предметов или способов приложения знаний к практике и «художественного отображения действительности».

Основным отличием проблемного обучения от объяснительно-иллюстративного является характер организации учебного процесса. Суть этого отличия в следующем.

При объяснительно-иллюстративном обучении учитель сообщает факты, анализирует их и, применяя наглядность, объясняет сущность новых понятий, сам формулирует определение новых теорем, правил, законов и так далее.

Здесь доминирует информационное изложение учебного материала учителем, и нет преднамеренного создания проблемных ситуаций.

Учащиеся слушают и воспринимают объяснения учителя, и усваивает новое знание путем запоминания, а новые действия – путем подражания действиям учителя. Чем сложнее материал, тем подробнее учитель объясняет его. Усвоение закрепляется выполнением много численных упражнений, обычно также не требующих творческой деятельности.

При проблемном обучении деятельность учителя состоит в том, что он, давая в необходимых случаях объяснение содержания наиболее сложных понятий, систематически создает проблемные ситуации, сообщает учащимся факты и организует их учебно-познавательную деятельность. На основе анализа фактов учащиеся самостоятельно делают выводы и обобщения, формулируют (с помощью учителя) определение понятий, правила, теоремы, законы, или самостоятельно применяют известные знания в новой ситуации (изобретает, конструирует и др.).

При проблемном обучении учитель систематически организует самостоятельные работы учащихся по усвоению новых знаний, умений, повторению закрепленного и отработке навыков. Учащиеся сами добывают новые знания, у них вырабатываются навыки умственных операций и действий, развиваются внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность открывать новые знания и находить новые способы действия путем выдвижения гипотез и их обоснования.

2.5 Некоторые проблемы педагогической психологии высшей школы

На рисунке 1 приведена схема концептуального пространства, которое вводит студентов в «поле» рассуждения по поводу основ выбора или формирования эффективных методов усвоения взрослыми студентами концепций и идей образовательных курсов. Здесь приведены некоторые закономерности познавательной деятельности студентов.

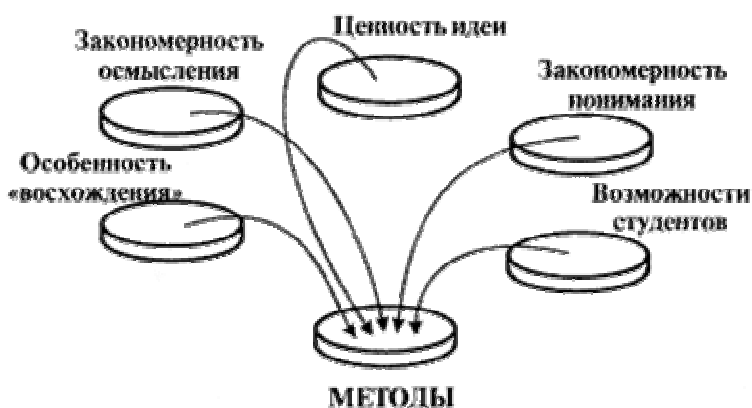


Рисунок 1- Схема концептуального пространства

Обсудим последовательно компоненты этой концептуальной схемы, чтобы использовать ее для создания эффективных методов (техник, приемов, подходов, технологий) проведения занятий со взрослыми студентами.

Любой человек воспринимает только то, на что направлено его сознание. Очень точно и емко эту мысль выразил Л.Н.Толстой: «Нельзя заставить ум разбирать и уяснять то, чего не хочет сердце». В информатике эта же идея звучит весьма конструктивно: «Во всякой информации есть доля полезных и доля пустых сведений (не считая просто вредных), причем полезность или, как еще говорят, ценность информации определяется ее связанностью с целью использования».

Для образования, в которое погружают свое сознание взрослые студенты, ценность имеют концепции, которые переданы так, что с их освоением:

- выстраиваются все более полные и объективные образы мира в той части, с которой связаны концепции;
- возникнет возможность изменять деятельность в соответствии с этими образами.

Заметим, что у студентов в связи с вопросом: «Что для вас ценно в образовании?» - чаще всего возникают несколько иные представления, но смысл их тот же. Правильные образы мира, деятельности, людей, себя, способные повлиять на его деятельность в бизнесе, - это то, что студент неявно или явно ожидает получить, соглашаясь на учебу.

Основываясь на таком понимании ценности образования для студентов, следует искать не просто методы занятий, а методы, которые бы в сознании студентов превращали идеи и концепции:

- в целостности;
- в системы;
- в категории;
- в возвышающие образцы действительности;
- в готовые для деятельности конструкции.

На первый взгляд, это утверждение может показаться противоречием по отношению, казалось бы, к главной для многих ценности образования - обогатить практику, научить делу. Но это только на первый взгляд. Очень хорошо сказал об этом Пифагор: «Каждый знает, что он хочет, но мало кто знает, что ему надо». Научиться в ходе учебы конкретному делу - это из области обучения. Мы же говорим об образовании.

Процесс усвоения в образовании взрослых студентов полезно понимать как этапы движения их сознания, например по следующей цепочке:

Действие => Понимание => Знание => Действие.

В данной цепочке отражается путь движения сознания в процессе образования именно взрослого человека, работающего, добывающего знания из собственной деятельности в виде опыта и теории и вновь возвращающего эти знания в деятельность для ее развития.

С философской точки зрения этот путь видится как путь двухколенного «восхождения» сознания (рисунок 2):

- от конкретного к абстрактному;
- от абстрактного к конкретному

Идея двухколенного «восхождения» сознания от конкретного к конкретному через абстрактное сформулирована в виде научного метода в работах Г.Гегеля, а развита и ярко воплощена К.Марксом. Существо ее можно выразить в следующих тезисах:

1. Конкретное проявляется в процессе правильного исследования («восхождения») дважды - в начале познания как его исходный пункт (назовем его чувственно-конкретным) и по завершении познания как итог (мысленно-конкретное). Полное «восхождение» начинается с наблюдения существующей действительности и заканчивается возвращением в нее, обновленную нашим сознанием.

2. В ходе этого процесса должно быть выстроено такое представление о действительности, которое содержит и исходную, и обновленную действительность, и многие другие. Так происходит, если представление о действительности построено правильно, если оно выражает свойства класса ее проявлений.

Заметим, что полнота образовательных актов достигается тогда, когда в них воссоздаются оба этапа «восхождения».



Рисунок 2 - Путь двухколенного «восхождения» сознания

Для обоснованного порождения или выбора уместных методов «восхождения» студентов по этим этапам следует знать их особенности, которые можно найти в откровениях метафизики - другие науки не оставили столь яркого следа в данной области труда человеческого сознания. Из положений метафизических наук можно уяснить, что в ходе правильного интеллектуального «восхождения» от действительности к действительности менеджер с ясным сознанием должен совершить определенные шаги.

На первой ступени «восхождения» (от практики к знанию о ней, рисунок 3):

- осознать исследовательские намерения (интенции), то есть понять то, что хочется понять, осознать свой интерес в образовательном движении;
- провести тщательный анализ намерений (выявить структуры модусов сознания), то есть расставить приоритеты в том, что и как хочется понять;
- выделить аспекты наблюдений действительности в соответствии с интенциями, то есть, будучи нацеленным своими намерениями на объект

изучения, выделить именно то, что соответствует намерению, отбросив все лишнее;

– приписать конкретному общее, то есть найти в том, что наблюдается и изучается, наиболее существенное, родовое для аналогичных явлений и выделить во всеобщем особенное, специфическое, то есть найти сущность явления.



Рисунок 3 – Первая ступень «восхождения» от практики к знанию.

При таком «восхождении» к знанию о действительности появляется возможность проникнуть сознанием в ее глубину, не увлекаясь внешними формами; увидеть в ней сущее как то, что едино в разнообразном; получить в качестве награды за «восхождение» понимание не только самого явления, но и целого класса явлений, обладающих единой сущностью. Такой путь дает шанс подлинного овладения действительностью. Но пока лишь овладения сознанием, хотя и этого уже немало. Но знание не полно, пока оно не испытано. Должен состояться второй этап «восхождения».

На второй ступени «восхождения» (от знания о действительности к новой действительности, рисунок 4):

– выразить сущность наблюдаемого, упорядочивая («формуя») знание, то есть представить понятую сущность наблюдаемых явлений в ясной форме, пригодной к детальному исследованию, развитию;

– построить родовые концептуальные модели действительности, содержащие описания классов явлений, то есть превратить абстрактное представление в ряд системных моделей действительности;

– ввести актуальные концептуальные модели действительности и уточнить их в оценках, то есть придать моделям действительности конкретный облик, приспособить их к воплощению;

– сопоставить модели и действительность, то есть выявить лучшие образцы идей о новом облике действительности, развить деятельность, изменить положение дел.



Рисунок 4 – Вторая ступень «восхождения» от знания о действительности к новой действительности

Эти шаги не столько придуманы, сколько выведены из закономерностей движения человеческого сознания на пути к пониманию и изменению действительности. Понимание этих особенностей «восхождения» побуждает всякого преподавателя к особому сценарию занятий, к особому сценарию исследования и изучения концепций курса. Можно сказать и так: если в образовательных процедурах какой-либо этап «восхождения» пропускается, то познание оказывается неполным, искаженным или вовсе лишенным смысла.

Понимание как особенная деятельность человеческого сознания имеет свои закономерности. Причем по отношению ко взрослым студентам эти закономерности проявляются наиболее «выпукло», поэтому их можно понять и нельзя не учитывать при организации образования.

В наибольшей степени закономерности понимания раскрыты в таких метафизических дисциплинах, как герменевтика, когнитивная психология, феноменология и некоторые другие. Выделим лишь некоторые особенности понимания как процесса, для того чтобы возбудить в наблюдательном преподавателе волну размышления о том, как встроить эти закономерности в методы образования взрослых студентов в бизнес-среде.

Мы никогда не видим то, что есть, а лишь то, на что смотрим. Всегда «между» нами и наблюдаемым явлением существует некоторое условие, благодаря которому явление окрашивается нами в особенный «цвет».

Наше сознание как бы двухслойно: один слой - это направленность его актов, намерения (интенции), а другой - это содержание намерений (интенций).

Сознание объекта - это поток актов. Понимая что-либо, в каждом из этих актов мы «окружаем» понимаемое вопросами и испытываем в них то, что хочется понять. Именно это создает материал и возможность для образования смысла.

То, что мы видим нечто действительно наличное, не больше и не меньше, представляет собой результат направляющего наше видение процесса обретения ясности, отсекающего иллюзорных образований», то есть понимание проявляется как процесс освобождения от иллюзий подобно тому, как скульптура появляется в результате освобождения каменной глыбы от лишнего материала.

Мир, который мы воспринимаем, выстраивается сознанием как концентрическое пространство. В центре - это воспринимающего. Так, есть ближайший мир, ближний мир, дальний мир. Так же выстраивается и понимание: понимание ближайшего, ближнего, дальнего в объекте.

Каждое отдельное переживание возникает, скорее всего, лишь в результате его выделения внутри всеобъемлющего сознания, которое всегда уже предполагается как единое. Соответствующий признак мы всегда находим как единство текущих многообразии.

Цель любого понимания - достичь согласия по существу. Издревле известно, что сущность - это то, что тождественно в разнообразном. Стало быть, понимание - это особенный синтез противоположностей.

Доступно пониманию лишь действительное совершенство смысла. Презумпция совершенства - это наше отношение к истине, которое ведет наше познание.

Понимание любого объекта всегда имеет открытый горизонт полагания смысла. Пониманию подлежит только часть предмета. Остальное в нем образует бесконечный «горизонт» его признаков.

Понять нечто можно лишь благодаря заранее имеющимся относительно него предположениям, а не когда оно предстает нам как что-то абсолютно загадочное.

Из этих и некоторых других закономерностей можно вывести полезные следствия для организации «восхождения» студентов к вершинам «понимания». Сформулируем их в виде рекомендаций или, лучше, требований к преподавателю, стремящемуся создать законопослушные методы проведения занятий со взрослыми студентами:

- необходимо преподавать всякую новую концепцию так, чтобы она изначально была хотя и удаленной от студента к чему-то общему и пока чужому для него, но все же связанной с чем-то личным для студента;

- следует разоблачать «очевидное» в концепциях, идеях, изучаемых объектах, открывая в них неожиданные или новые грани, например через новые условия применения идей или существования объектов;

- во всяком теоретическом путешествии или абстрактном рассуждении следует всегда «возвращаться» к очевидности, часто интерпретируя абстрактные конструкции;

- на всякую новую идею или объект изучения необходимо обязательно сформировать несколько точек зрения, продумывая для этого особенную, уместную для конкретного случая сеть вопросов;

- следует подвергать тщательному анализу намерения студентов или, как говорят в психологии, модусы их сознания, то есть «углы зрения», под которыми студенты рассматривают концепции и идеи; выявлять скрытые намерения, связанные с пониманием;

- в ходе освоения идей необходимо выстраивать концентрические круги рассуждений - от ближних признаков и следствий к дальним, расширяя

единство смысла. При этом согласие отдельного и целого - всякий раз критерий правильности понимания;

– поскольку проблеск смысла проявляется лишь благодаря тому, что текст читают с известными ожиданиями, в направлении того или иного смысла», то в процессах понимания следует опираться на то, что уже известно студенту. Следует помнить, что «...толкование начинается с предварительных понятий, которые со временем заменяются более адекватными понятиями;

– необходимо вести сознание студентов к идеалу понимаемой концепции, опираться на его ожидание, помнить, что исходное отношение к новой концепции в основном положительное: «Идея верна!»;

– по возможности в каждой новой идее следует вместе со студентами искать ее сущность как общее в разнообразном, выделяя противоположные компоненты (понятия и отношения) и связывая их в единое целое;

– оставлять открытой «дверь», демонстрируя бесконечность свойств осваиваемого предмета.

Следуя этим требованиям, преподаватель должен осмысленно выстраивать не только сценарии занятий, но и стратегии освоения идей. Было бы неплохо делать это в виде некоторой заранее разработанной цепочки вопросов, связанных с новыми идеями, например таких: «Что это?», «Какое это?», «С какой точки зрения это так?», «На что это похоже?» и т.д.

Осмысление концепций (уже «схваченных» сознанием студента в ходе понимания) как окружение их новыми признаками, связями с другими идеями, с тем, что человек уже знал, обычно достигается путем особой рефлексии как самих идей и концепций, так и их компонентов (рисунок 5).



Рисунок 5 – Схема осмысления идей в сознании

Этап осмысления понятых идей начинается в сознании сразу же после уяснения их существенных признаков. Заботливый преподаватель не оставит студента в этот непростой период без внимания, он обязательно затеет особенное рефлексивное путешествие сознания вокруг новых, но уже как-то воспринятых идей.

В теории обучения взрослых (в андрагогике) известна модель «Цикла обучения на практике», согласно которой практика, реальная деятельность

лишь тогда может служить источником развивающего обучения (образования), когда она «включается» в некоторый цикл осмысления ее плодов. В этом цикле практика (1-й этап модели) подвергается анализу, рефлексивируется (2-й этап). На основе этого анализа в сознании выстраиваются некоторые теоретические модели деятельности (3-й этап), которые далее испытываются, прагматически опробуются (4-й этап), а плоды этого испытания возвращаются в деятельность, обогащая практику.

При тщательном исследовании процесса осмысления концепций становится понятным, что этот цикл должен быть дополнен особенными рефлексивными процессами на каждом его этапе. Иными словами, каждый этап цикла после его первого прохождения следует «запустить» на второе прохождение по особой «траектории». Эта траектория размышления образуется из вопросов: «Зачем это?», «Как этим пользоваться?», «Как этим пользоваться здесь или там?», «Зачем это мне?», «На что это похоже?» и т.д.

Заметим, что суть данных вопросов не столько в самом предмете понимания, сколько в том, что понято в нем. Если представить понимание как отражение в сознании неопита некоторой идеи (рефлексию) первого ранга, то осмысление можно представить как рефлексию второго ранга. Это возникновение знания о знании. Благодаря такой структуре знания оно приобретает глубину и полноту, которые оплачиваются затратами сил не только преподавателя, но и студентов. Именно о возможностях последних следует поговорить особо как об основании для выбора методов их «восхождения» к пониманию новых концепций и идей.

Всякий метод обучения студентов, ведущий к пониманию идей, следует соотносить с возможностями студентов.

Основные существенные для нашей темы возможности студентов можно различить по следующим граням:

- возможности, обусловленные уровнем образования, которое стремится получить студент;
- возможности, обусловленные уровнем задач, решаемых студентом в ходе его основной деятельности;
- возможности, обусловленные уровнем использования студентом информационных средств поддержки интеллектуальных процессов.



Рисунок 6 – Выбор методов обучения

Эти и, возможно, некоторые другие взгляды могут служить основанием для выбора наиболее разумных методов работы со взрослыми студентами из всего разнообразия, которое известно и доступно преподавателям.

2.5.1 Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе

Основная задача высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Происходящая в настоящее время реформа высшего образования связана по своей сути с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования. В этом плане следует признать, что самостоятельная работа студентов является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой. Это предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов, переход от поточного к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности. Речь идет не просто об увеличении числа часов на самостоятельную работу. Усиление роли самостоятельной работы студентов означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в вузе, который должен строиться так, чтобы развивать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

В первую очередь необходимо достаточно четко определить, что же такое самостоятельная работа студентов. В общем случае это любая деятельность, связанная с воспитанием мышления будущего профессионала. Любой вид занятий, создающий условия для зарождения самостоятельной мысли, познавательной активности студента связан с самостоятельной работой. В широком смысле под самостоятельной работой следует понимать совокупность всей самостоятельной деятельности студентов как в учебной аудитории, так и вне ее, в контакте с преподавателем и в его отсутствии.

Самостоятельная работа реализуется:

1. Непосредственно в процессе аудиторных занятий - на лекциях, практических и семинарских занятиях, при выполнении лабораторных работ.
2. В контакте с преподавателем вне рамок расписания - на консультациях по учебным вопросам, в ходе творческих контактов, при ликвидации задолженностей, при выполнении индивидуальных заданий и т.д.

3. В библиотеке, дома, в общежитии, на кафедре при выполнении студентом учебных и творческих задач.

Границы между этими видами работ достаточно размыты, а сами виды самостоятельной работы пересекаются.

Таким образом, самостоятельная работа студентов может быть как в аудитории, так и вне ее. Тем не менее, рассматривая вопросы самостоятельной работы студентов, обычно имеют в виду в основном внеаудиторную работу. Следует отметить, что для активного владения знаниями в процессе аудиторной работы необходимо, по крайней мере, понимание учебного материала, а наиболее оптимально творческое его восприятие. Реально, особенно на младших курсах, сильна тенденция на запоминание изучаемого материала с элементами понимания. Кафедры и лекторы часто преувеличивают роль логического начала в преподавании своих дисциплин и не уделяют внимания проблеме его восприятия студентами. Слабо высвечиваются внутри и междисциплинарные связи, преемственность дисциплин оказывается весьма низкой даже, несмотря на наличие программ непрерывной подготовки. Знания студентов, не закрепленные связями, имеют плохую сохраняемость. Особенно опасно это для дисциплин, обеспечивающих фундаментальную подготовку.

Хотя в образовательных стандартах на внеаудиторную работу отводится половина учебного времени студента, этот норматив во многих случаях не выдерживается. Количество и объем заданий на самостоятельную работу, и число контрольных мероприятий по дисциплине определяется преподавателем или кафедрой во многих случаях исходя из принципа «Чем больше, тем лучше». Не всегда делается даже экспертная, т.е. обоснованная личным опытом преподавателей, оценка сложности задания и времени, требуемого на его подготовку. Не всегда согласованы по времени сроки представления домашних заданий по различным дисциплинам, что приводит к неравномерности распределения самостоятельной работы по времени. Все эти факторы подталкивают студентов к формальному отношению к выполнению работы, к списыванию и, как это не парадоксально, к уменьшению времени, реально затрачиваемого студентом на эту работу. Довольно распространенным стало несамостоятельное выполнение домашних заданий, курсовых проектов и работ (иногда за плату), а так же списывание и шпаргалки на контрольных мероприятиях. Многие учебные задания не настроены на активную работу студентов, их выполнение зачастую может быть осуществлено на уровне ряда формальных действий, без творческого подхода и даже без понимания выполняемых операций.

Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Самый сильный мотивирующий фактор - подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности.

Рассмотрим внутренние факторы, способствующие активизации самостоятельной работы. Среди них можно выделить следующие:

1. Полезность выполняемой работы. Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в лекционном курсе, в методическом пособии, в лабораторном практикуме, при подготовке публикации или иным образом, то

отношение к выполнению задания существенно меняется в лучшую сторону и качество выполняемой работы возрастает. При этом важно психологически настроить студента, показать ему, как необходима выполняемая работа.

Другим вариантом использования фактора полезности является активное применение результатов работы в профессиональной подготовке. Так, например, если студент получил задание на дипломную (квалификационную) работу на одном из младших курсов, он может выполнять самостоятельные задания по ряду дисциплин гуманитарного и социально-экономического, естественно-научного и общепрофессионального циклов дисциплин, которые затем войдут как разделы в его квалификационную работу.

2. Участие студентов в творческой деятельности. Это может быть участие в научно-исследовательской, опытно-конструкторской или методической работе, проводимой на той или иной кафедре.

3. Важным мотивационным фактором является интенсивная педагогика. Она предполагает введение в учебный процесс активных методов, прежде всего игрового тренинга, в основе которого лежат инновационные и организационно-деятельностные игры. В таких играх происходит переход от односторонних частных знаний к многосторонним знаниям об объекте, его моделирование с выделением ведущих противоречий, а не просто приобретение навыка принятия решения. Первым шагом в таком подходе являются деловые или ситуационные формы занятий, в том числе с использованием новых информационных технологий.

4. Участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ и т.д.

5. Использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры). Эти факторы при определенных условиях могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента.

6. Поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности (стипендии, премирование, поощрительные баллы) и санкции за плохую учебу. Например, за работу, сданную раньше срока, можно проставлять повышенную оценку, а в противном случае ее снижать.

7. Индивидуализация заданий, выполняемых как в аудитории, так и вне ее, постоянное их обновление.

8. Мотивационным фактором в интенсивной учебной работе и, в первую очередь, самостоятельной является личность преподавателя. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал, как творческая личность. Преподаватель может и должен помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы своего внутреннего роста.

9. Мотивация самостоятельной учебной деятельности может быть усилена при использовании такой формы организации учебного процесса, как цикловое обучение («метод погружения»). Этот метод позволяет интенсифицировать изучение материала, так как сокращение интервала между занятиями по той или иной дисциплине требует постоянного внимания к содержанию курса и

уменьшает степень забываемости. Разновидностью этого вида занятий является проведение многочасового практического занятия, охватывающего несколько тем курса и направленного на решение сквозных задач.

Главное в стратегической линии организации самостоятельной работы студентов в вузе заключается не в оптимизации ее отдельных видов, а в создании условий высокой активности, самостоятельности и ответственности студентов в аудитории и вне ее в ходе всех видов учебной деятельности.

Простейший путь - уменьшение числа аудиторных занятий в пользу самостоятельной работы - не решает проблемы повышения или даже сохранения на прежнем уровне качества образования, ибо снижение объемов аудиторной работы совсем не обязательно сопровождается реальным увеличением самостоятельной работы, которая может быть реализована в пассивном варианте.

В общем случае возможны два основных направления построения учебного процесса на основе самостоятельной работы студентов. Первый - это увеличение роли самостоятельной работы в процессе аудиторных занятий. Реализация этого пути требует от преподавателей разработки методик и форм организации аудиторных занятий, способных обеспечить высокий уровень самостоятельности студентов и улучшение качества подготовки.

Второй - повышение активности студентов по всем направлениям самостоятельной работы во внеаудиторное время. Повышение активности студентов при работе во внеаудиторное время связано с рядом трудностей. В первую очередь это неготовность к нему как большинства студентов, так и преподавателей, причем и в профессиональном и в психологическом аспектах. Кроме того, существующее информационное обеспечение учебного процесса недостаточно для эффективной организации самостоятельной работы.

Основная задача организации самостоятельной работы студентов заключается в создании психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях любой формы. Основным принципом организации самостоятельной работы студентов должен стать перевод всех студентов на индивидуальную работу с переходом от формального выполнения определенных заданий при пассивной роли студента к познавательной активности с формированием собственного мнения при решении поставленных проблемных вопросов и задач. Цель самостоятельной работы студентов - научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию.

Решающая роль в организации самостоятельной работы студентов принадлежит преподавателю, который должен работать не со студентом «вообще», а с конкретной личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями. Задача преподавателя - увидеть и развить лучшие качества студента как будущего специалиста высокой квалификации.

Важнейшим условием эффективности самостоятельной работы студентов является разработка комплекса методического обеспечения учебного процесса. К такому комплексу следует отнести тексты лекций, учебные и методические пособия, лабораторные практикумы, банки заданий и задач, сформулированных на основе реальных данных, банк расчетных, моделирующих, тренажерных программ и программ для самоконтроля, автоматизированные обучающие и контролирующие системы, информационные базы дисциплины или группы родственных дисциплин и другое. Это позволит организовать проблемное обучение, в котором студент является равноправным участником учебного процесса.

Результативность самостоятельной работы студентов во многом определяется наличием активных методов ее контроля. Существуют следующие виды контроля:

- входной контроль знаний и умений студентов при начале изучения очередной дисциплины;
- текущий контроль, то есть регулярное отслеживание уровня усвоения материала на лекциях, практических и лабораторных занятиях;
- промежуточный контроль по окончании изучения раздела или модуля курса;
- самоконтроль, осуществляемый студентом в процессе изучения дисциплины при подготовке к контрольным мероприятиям;
- итоговый контроль по дисциплине в виде зачета или экзамена;
- контроль остаточных знаний и умений спустя определенное время после завершения изучения дисциплины.

В последние годы наряду с традиционными формами контроля - коллоквиумами, зачетами, экзаменами достаточно широко вводятся новые методы. В первую очередь следует отметить рейтинговую систему контроля, применяемую во многих вузах.. Использование рейтинговой системы позволяет добиться более ритмичной работы студента в течение семестра, а так же активизирует познавательную деятельность студентов путем стимулирования их творческой активности. Введение рейтинга может вызвать увеличение нагрузки преподавателей за счет дополнительной работы по структурированию содержания дисциплин, разработке заданий разного уровня сложности и т.д. Но такая работа позволяет преподавателю раскрыть свои педагогические возможности и воплотить свои идеи совершенствования учебного процесса.

Весьма полезным, на наш взгляд, может быть тестовый контроль знаний и умений студентов, который отличается объективностью, экономит время преподавателя, в значительной мере освобождает его от рутинной работы и позволяет в большей степени сосредоточиться на творческой части преподавания, обладает высокой степенью дифференциации испытуемых по уровню знаний и умений и очень эффективен при реализации рейтинговых систем, дает возможность в значительной мере индивидуализировать процесс обучения путем подбора индивидуальных заданий для практических занятий, индивидуальной и самостоятельной работы, позволяет прогнозировать темпы и результативность обучения каждого студента.

Тестирование помогает преподавателю выявить структуру знаний студентов и на этой основе переоценить методические подходы к обучению по дисциплине, индивидуализировать процесс обучения. Весьма эффективно использование тестов непосредственно в процессе обучения, при самостоятельной работе студентов. В этом случае студент сам проверяет свои знания. Не ответив сразу на тестовое задание, студент получает подсказку, разъясняющую логику задания и выполняет его второй раз.

Следует отметить и все шире проникающие в учебный процесс автоматизированные обучающие и обучающе-контролирующие системы, которые позволяют студенту самостоятельно изучать ту или иную дисциплину и одновременно контролировать уровень усвоения материала.

В заключение отметим, что конкретные пути и формы организации самостоятельной работы студентов с учетом курса обучения, уровня подготовки обучающихся и других факторов определяются в процессе творческой деятельности преподавателя, поэтому данные рекомендации не претендуют на универсальность. Их цель - помочь преподавателю сформировать свою творческую систему организации самостоятельной работы.

3 Психология воспитания

3.1 Методологические основы психологии воспитания в педагогической психологии

В большом многообразии определений понятия «воспитания» необходимо выделить его собственные и те, которые тесно соприкасаются с ним, такие понятия как «развитие», «формирование», «социализация». Только в таком случае можно подойти к пониманию психологического феномена воспитания.

Воспитание в широком смысле можно понимать как внешнее воздействие взрослых, других людей, среды, обстоятельств и условий жизни, оказывающих влияние на характер и развитие ребенка с целью формирования у него определенных психологических и личностных качеств.

Выготский Л.С. писал, что воспитание означает всегда видоизменение наследственного поведения и прививку новых форм реакций.

Под воспитанием в узком смысле этого слова, Фридман Л.М, понимает воздействие на чувства ребенка, на его потребностно-мотивационную сферу, с целью вызвать у него желание, стремление к самосовершенствованию.

Воспитание как социализацию ребенка, приобретение человеческого опыта, определяет Р.С. Немов. Он считает, что воспитание - это сторона научения.

Анализ понятия «воспитание» в широком смысле требует выделения понятий «развитие» и «формирование» как составных целеполагающих элементов парадигм воспитания.

Развитие личности стадийный процесс становления типологических социально значимых качеств человека и его индивидуальности. Развитие означает процесс движения, изменения, восхождения от низшего к высшему, от простого к сложному. Развитие это не просто увеличение, количественный рост, а прежде всего, переход от старого к новому качественному состоянию.

В психологии рассматриваются разные виды развития, что и является предметами различных отраслей знания: например, развитие психики, развитие личности, умственное развитие.

В психолого-педагогическом словаре формирование личности определяется как вид развития личности; изменение психологической, динамической и функциональной структуры личности, но, главным образом, под влиянием внешних воздействий.

Социализация - это процесс внутреннего отражения результатов воспитания и обучения в ходе включения индивида в систему социальных отношений. Поэтому понятие социализации связано с понятиями воспитания, обучения и развития. Социализация - процесс и результат включения индивида в социальные отношения. Она осуществляется путем усвоения индивидом социального опыта и воспроизведения его в своей деятельности. В процессе социализации индивид становится личностью и приобретает необходимые для

жизни среди людей знания, умения, навыки, т.е., способность общаться и взаимодействовать с другими людьми.

Самовоспитание - это сознательная деятельность человека, направленная на развитие у себя положительных качеств личности.

Основной целью воспитания является формирование личности. Формирование личности обусловлено внешними факторами воспитания и обучения, пронизывает процессы органического созревания и психического развития и связывает их в целостный процесс развития личности.

По мере формирования личности внутренние условия становятся более глубокими, в результате одно и то же внешнее воздействие может оказывать на разных людей разное влияние. Таким образом, личность не только объект и продукт общественных отношений, но и активный субъект деятельности, общения, сознания, самосознания, что делает процесс воспитания спонтанным, имеющим лишь вектор развития личности, определяемый воспитателем.

Личность - это активно осваивающий и целенаправленно преобразующий природу, общество и самого себя человек; возникает в результате культурного и социального развития в процессе непрерывного воспитания и самовоспитания.

Можно выделить основные потенциалы личности, которые определяют её ценность: **гносеологический** (познавательный) потенциал определяется объемом и качеством информации, которой располагает личность; **аксиологический** (ценностный) потенциал личности определяется приобретенной ею в процессе социализации системой ценностных ориентации в нравственной, политической, религиозной, эстетической сферах, т.е. ее идеалами, жизненными целями, убеждениям; **творческий потенциал** личности определяется наличным репертуаром умений и навыков, способностями к действию и мерой их реализации в определенной сфере деятельности или общения; **коммуникативный потенциал личности** оценивается степенью общительности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых индивидом с другими людьми; **эстетический потенциал личности** обуславливается уровнем и интенсивностью ее художественных потребностей, а также тем, как она их удовлетворяет.

Таким образом, **целью воспитания и развития** является формирование в личности таких ценностных ориентации, отношений, мотивов, которые обеспечили бы оценку и регулирование поведения в соответствии с морально-нравственными нормами, принятыми в конкретной социально-культурной среде. Воспитание должно предоставлять личности возможность производить посильные изменения окружения в направлении своего развития и самосовершенствования.

Цели воспитания, как правило, определяются теми социально-экономическими условиями и политическими устройствами государств, в которых находится семья. В новых социально-экономических условиях Р.С.Немов, определяет цель воспитания через формирование и развитие ребенка как личности обладающей теми полезными качествами, которые ей необходимы для жизни в обществе. Цель воспитания третьего тысячелетия

можно определить как формирование духовной и свободной личности, способной воспроизводить себе подобных. Под духовной личностью следует понимать человека, способного отдавать предпочтение высшим нравственным ценностям, идеалам, чем сиюминутным потребностям и влечениям. Свободной личностью можно считать ту, которая стремится к внутренней независимости.

Задачами воспитания являются те, которые обеспечивают достижение поставленной цели - создание устойчивой семьи, способной формировать духовные ценности и нравственные идеалы у ребенка в период его становления как личности; создание экономических, политических, социальных условий, обеспечивающих свободное существование семьи, необходимых для формирования у ребенка нравственной культуры, как стержня составляющего характер личности за счет построения гуманных внутрисемейных педагогических отношений; обеспечение психолого-педагогических условий для внутреннего саморазвития и самосовершенствования личности в процессе самовоспитания.

3.2 Теории развития и воспитания в педагогической психологии

В настоящее время нет какой-то единой теории, способной дать четкое представление о теории воспитания, чаще всего мы имеем дело с теоретическими концепциями воспитания и развития в рамках определенных психологических направлений.

В качестве основных психологических направлений можно выделить три основные теории воспитания, в основе которых существует множество концепций, объясняющих происхождение, формирование и изменение личности, ее поведения под влиянием воспитания. В качестве научной базы для таких концепций выступают психологическая теория развития личности, социальная психология, возрастная психология.

Одна из теорий воспитания утверждает, что личностные качества человека в основном передаются по наследству и мало изменяются под влиянием условий жизни. Такая теория представляет пессимистический взгляд на возможности воспитания личности и ее можно назвать программируемой теорией. В свое время, преимущественно до XVIII-XIX вв., она была довольно популярной среди философов, врачей и педагогов и оказала существенное влияние на те концепции воспитания, которые появились на рубеже XIX к XX вв.

В основе второй теории лежат концепции З. Фрейда, У. Макдауголла, Э.Кречмера и других, считающих, что значительная часть характеристик личности воспитанию не подлежит, поскольку они являются врожденными. Эту теорию можно было бы обозначить как биогенную.

В последующем появляется теория социогенная, в основе которой лежит идея о почти исключительной социальной детерминированности личностных

качеств человека. Данная теория утверждает, что все, что есть личностного в человеке, возникает при его жизни под влиянием социальных условий.

К психоаналитическим теориям следует отнести теории *психосексуального и психосоциального развития*.

Воспитание по З. Фрейду. Согласно З.Фрейду, развитие личности соответствует психосексуальному развитию человека, причем каждый из этапов этого развития характеризуется определенным способом проявления (или не проявлением) либидо (половая энергия) через эрогенные зоны, присущие данному возрасту. В детстве удовлетворение либидо связано (в хронологическом порядке) с оральной зоной, анальной зоной и областью половых органов. После некоторого латентного периода, продолжающегося с 5 или 6 лет до полового созревания, половое «пробуждение» заставляет подростка искать удовлетворения либидо с партнером. Если либидо не получает удовлетворения или удовлетворяется неадекватным образом, человек рискует остаться на данной стадии и у него фиксируются определенные черты личности.

На каждой стадии интересы ребенка и окружающих его людей (родителей, родных, учителей и т.д.) сосредоточены вокруг какой-то определенной части тела (эрогенной зоны), служащей источником получения удовольствий. Для каждой стадии характерен конфликт между стремлением к удовольствию и ограничениями, накладываемыми сначала родителями, а затем и «Суперэго».

На первой, оральной стадии, от рождения до 2 лет, эрогенной зоной является рот. Энергия младенца направлена на то, чтобы получить удовлетворение через рот (в основном, прием пищи и сосание каких-то предметов). Чрезмерное удовлетворение на стадии грудного вскармливания может привести к тому, что, став взрослым, человек будет предельно самостоятельным без видимых на то оснований. И наоборот, неудовлетворенность, неприятные ощущения в этот период могут обусловить формирование очень зависимого взрослого. О людях, которые постоянно раздражены, агрессивны или саркастичны, склонны к перееданию, грызут ногти, много говорят, курят, любят жевательную резинку, леденцы З.Фрейд сказал бы, что все они «застряли на оральной стадии развития». Остановка на этой стадии приводит к возникновению в последствии таких «невинных пороков», как курение, гурманство, словесная агрессивность, а иногда и к развитию личности с чертами пассивности и зависимости от окружения.

На второй, анальной стадии, от 2 до 3 лет, главной эрогенной зоной становится задний проход, где ребенку прививаются навыки туалета. Внимание ребенка сосредоточивается на анальной области, на выделениях и испражнениях. Дети, успешно прошедшие данную стадию, отличаются гибкостью мышления, великодушием, аккуратностью - чертами, которые сохраняются на всю жизнь. Быстрое и сопряженное с насилием приучение к туалету может обернуться тем, что ребенок «зациклится» на постоянных требованиях чистоты, на излишней приверженности правилам гигиены, чрезмерной опрятности. И наоборот, если родители не обращают внимания на то, куда и как ребенок ходит в туалет, то в результате может сформироваться

взрослый, склонный к негативизму, анархичности и лидерству. Нарушения развития на этой стадии могут быть обусловлены страхом ребенка потерять контроль над сфинктерами, непоследовательным поведением родителей, радующихся успехам ребенка и в то же самое время выражающих свое отвращение к его экскрементам, или слишком суровым воспитанием. Фиксация ребенка на этой стадии приводит к развитию таких черт личности, как пунктуальность (точная своевременность действий), скупость (стремление все сберечь для себя), чрезмерная чистоплотность (стремление убирать все грязное) или упрямство (систематическое сопротивление или отказ делать то, чего ожидают другие).

На третьей, фаллической стадии, от 4 до 5 лет, дети внимательно изучают свои половые органы, и главным источником удовольствий для ребенка становится пенис или клитор. Согласно З.Фрейду, в этот период начинают проявляться полоролевые различия между мальчиками и девочками. У детей впервые появляются симпатия к родителям противоположного пола и чувство неприязни к родителям одного с ними пола. Возможные связанные с этими чувствами конфликты Фрейд назвал Эдиповым комплексом (у мальчиков) и комплексом Электры (у девочек). Эти комплексы характеризуются нежной привязанностью ребенка к родителю противоположного пола и агрессивностью по отношению к родителю того же пола, которого ребенок рассматривает как соперника и подсознательно хочет «устранить». Конфликт, связанный с Эдиповым комплексом, разрешается отказом ребенка от своих нежных чувств к родителю другого пола и отождествлением себя с родителем одного с ним пола (что представляет для ребенка меньшую опасность, чем агрессивное отношение). В результате ребенок приобщается к ценностям, ролям и установкам, свойственным его полу. Фиксация на этой стадии может лежать в основе некоторых гомосексуальных ориентаций (иногда ребенок отождествляет себя с родителем противоположного пола), а также может толкнуть на поиск партнера, который был бы «заменой» родителя.

Дети, успешно преодолевшие данную стадию, обычно легко разрешают конфликты посредством отождествления себя с родителями того же пола, что и они. При этом такие дети начинают копировать образцы поведения, интонации речи, прически, и т.п. родителей соответствующего пола. Фрейд полагал, что мальчики, испытавшие трудности на этой стадии, становятся робкими, застенчивыми, пассивными мужчинами. Что касается девочек, то они несут «комплекс Электры» всю жизнь, только в каждый возрастной период это проявляется по-разному. Обычно это выражается в неадекватно интенсивном стремлении к половой связи с мужчинами или в желании иметь сына в качестве компенсации в случае отсутствия такой постоянной связи.

На четвертой, латентной стадии, от 6 до 12 лет, либидо не концентрируется на какой-то определенной части тела или органе, а сексуальные потенции как бы дремлют в состоянии бездействия, покоя. Дети, успешно идентифицировавшие себя с представителями того же пола, что и они, начинают не только копировать, но и быстро усваивать нормы поведения, соответствующие их полу и одобряемые обществом.

На пятой генитальной стадии от 12 до 18 лет, сохраняются некоторые особенности, характерные для ранних стадий, но главным источником удовольствия становится половое сношение с представителем противоположного пола.

Последним двум стадиям З.Фрейд уделил мало внимания, так как считал, что основные личностные характеристики закладываются в пять-шесть лет, что и ограничивало представление об истинном становлении личности ребенка.

Воспитание по Э. Эриксону. В отличие от З.Фрейда, Э.Эриксон чаще употребляет понятие «социальное развитие», подчеркивая влияние на развитие человека социальных, исторических и культурных факторов.

По мнению Э. Эриксона, человек на протяжении жизни переживает восемь психосоциальных кризисов, специфических для каждого возраста, благоприятный или неблагоприятный исход которых определяет возможность последующего расцвета личности. В свою очередь Эриксон настаивает на особой важности двух последних кризисов в жизни человека, переживаемых им соответственно в зрелом возрасте и в старости, и описывает проблемы, присущие этим кризисам.

Э. Эриксон выделяя восемь стадий личностного развития, акцентировал внимание на формировании не только операциональных и познавательных умений и навыков, но и качеств личности, связанных с соответствующими видами деятельности. На каждой из восьми стадий человек испытывает специфический кризис, суть которого составляет конфликт между противоположными состояниями сознания и психики. Суть конфликтов и их периодизация сводятся к следующему.

Первый кризис человек переживает на первом году жизни. Он связан с тем, удовлетворяются или нет основные физиологические потребности ребенка ухаживающим за ним человеком. В первом случае у ребенка развивается чувство глубокого *доверия* к окружающему его миру, а во втором, наоборот, - *недоверие* к нему.

Второй кризис связан с первым опытом обучения, особенно с приучением ребенка к чистоплотности. Если родители понимают ребенка и помогают ему контролировать естественные отправления, ребенок получает опыт *автономии*. Напротив, слишком строгий или слишком непоследовательный внешний контроль приводит к развитию у ребенка *стыда* или *сомнений*, связанных главным образом со страхом потерять контроль над собственным организмом.

Третий кризис соответствует второму детству. В этом возрасте происходит самоутверждение ребенка. Планы, которые он постоянно строит, и которые ему позволяют осуществить, способствуют развитию у него чувства *инициативы*. Наоборот, переживание повторных неудач и безответственности могут привести его к покорности и чувству *вины*.

Четвертый кризис происходит в школьном возрасте. В школе ребенок учится работать, готовясь к выполнению будущих задач. В зависимости от царящей в школе атмосферы и принятых методов воспитания у ребенка развивается вкус к *работе* или же, напротив, чувство *неполноценности* как в

плане использования средств и возможностей, так и в плане собственного статуса среди товарищей.

Пятый кризис переживают подростки обоего пола в поисках *идентификаций* (усвоения образцов поведения значимых для подростка других людей). Этот процесс предполагает объединение прошлого опыта подростка, его потенциальных возможностей и выборов, которые он должен сделать. Неспособность подростка к идентификации или связанные с ней трудности могут привести к её «распылению» или же к путанице ролей, которые подросток играет или будет играть в аффективной, социальной и профессиональной сферах.

Шестой кризис свойственен молодым взрослым людям. Он связан с поиском *близости* с любимым человеком, вместе с которым ему предстоит совершать цикл «работа - рождение детей - отдых», чтобы обеспечить своим детям надлежащее развитие. Отсутствие подобного опыта приводит к *изоляции* человека и его замыканию на самом себе.

Седьмой кризис переживается человеком в сорокалетнем возрасте. Он характеризуется развитием чувства сохранения рода (*генеративности*), выражающегося главным образом в «интересе к следующему поколению и его воспитанию». Этот период жизни отличается высокой продуктивностью и созидательностью в самых разных областях. Если, напротив, эволюция супружеской жизни идет иным путем, она может застыть в состоянии псевдоблизости (стагнация), что обрекает супругов на существование лишь для самих себя с риском оскудения межличностных отношений.

Пекк выделяет четыре подкризиса, разрешение которых служит необходимым условием для развития аутентичной генеративности. Во-первых, речь идет о развитии у человека *уважения к мудрости*. Во-вторых, важно, чтобы сексуализация социальных отношений уступила место их *социализации* (что соответственно приводит к ослаблению сексуальных ролей). В-третьих, необходимо противиться аффективному обеднению, связанному со смертью близких людей или с обособлением детей, и сохранять *эмоциональную гибкость*, способствующую аффективному обогащению в иных формах. Наконец, очень важно, чтобы человек старался сохранить как можно большую *душевную гибкость* и продолжать поиск новых форм поведения, вместо того чтобы придерживаться старых привычек и пребывать в некоей психической ригидности.

Восьмой кризис переживается во время старения. Он знаменует собой завершение предшествующего жизненного пути, а разрешение зависит от того, как этот путь был пройден. Достижение человеком *цельности* основывается на подведении им итогов своей прошлой жизни и осознании ее как единого целого, в котором уже ничего нельзя изменить. Если человек не может свести свои прошлые поступки в единое целое, он завершает свою жизнь в страхе перед смертью и в отчаянии от невозможности начать жизнь заново.

Как указывает Пекк, чтобы чувство полноценности могло развиваться в полной мере, человеку необходимо, преодолеть три подкризиса. Первый из них заключается в переоценке собственного «Я» *помимо его профессиональной*

роли, которая у многих людей вплоть до их ухода на покой остается главной. Второй подкризис связан с *осознанием факта ухудшения здоровья и старения тела*, что дает возможность человеку выработать у себя в этом плане необходимое равнодушие. Наконец, в результате третьего подкризиса у человека исчезает *самоозабоченность*, и теперь он без ужаса может принять мысль о смерти.

Э. Эриксон полагал, что если эти конфликты разрешаются успешно, то кризис не принимает острых форм и заканчивается образованием определенных личностных качеств, в совокупности составляющих тот или иной тип личности. Неудачное разрешение кризиса на какой-то из стадий приводит к тому, что, переходя на новую стадию, человек переносит с собой необходимость решать противоречия, свойственные не только для данной стадии, но и для предыдущей. Однако это дается гораздо труднее.

Обратим внимание на линию аномального развития личности. Она выглядит как проявление личностной патологии, между тем как это развитие может приобретать иные формы. Такой подход обусловлен тем, что на Э. Эриксона оказали огромное влияние психоанализ и клиническая практика в изучении аномалий в развитии личности. Кроме того, на каждой из выделенных стадий развития Э. Эриксон описал лишь отдельные моменты, лишь некоторые личностные новообразования, характерные для определенного возраста. Без внимания, например, остаются усвоение и использование речи, слабо представлена линия нравственного развития. Но, несмотря на это, концепция представляет главное - значение периода детства во всем процессе личностного развития человека.

Когнитивная теория воспитания. В основе когнитивной теории лежит развитие интеллектуальной сферы человека. Подобное развитие представляют (А.Валлон) как прерывистую последовательность реорганизаций, включающих подавление или возникновение каких-либо функций в определенные моменты.

Согласно теории **Жана Пиаже**, на каждой стадии развития формируются новые познавательные навыки, которые определяют пределы того, чему можно научить человека в этот период. В исследованиях было установлено, что способность к логическому мышлению закладывается в младенчестве и совершенствуется от года к году, подчиняясь определенным закономерностям

Ж. Пиаже выделял следующие стадии когнитивного развития:

- сенсомоторную (от рождения до 2 лет), где у детей формируется способность сохранять в памяти образы предметов окружающего мира;

- предоперациональную (от 2 до 7 лет), на которой дети учатся различать символы и их значения;

- стадия конкретных операций (от 7 до 11 лет), на которой дети учатся мысленно совершать действия, которые раньше они выполняли только руками.

- стадия формальных операций (от 12 до 15 лет), на которой подростки овладевают навыками решения абстрактных математических и логических задач, учатся осмысливать нравственные проблемы, а также рассуждать о будущем.

Одной из важных психолого-педагогических проблем Ж.Пиаже считал нравственное развитие, которое происходит не так, как умственное, и зависит от опыта общения ребенка с окружающими людьми и предметами. В этом общении моральные размышления и умственное развитие оказываются взаимосвязанными. Пиаже обнаружил интересный факт: у детей, как и у взрослых, то, о чем они говорят, часто противоречит тому, что они делают, т.е. между словом и делом наблюдается дистанция огромного размера. Только реплики детей 3-летнего возраста согласуются с их поведением.

В процессе нравственного развития ребенок проходит эволюцию от эгоцентрического отношения к окружающему, при котором любой поступок он оценивает как хороший или плохой в соответствии с правилами, усвоенными им от взрослых, до более гибкой позиции, когда в своих суждениях о других людях он начинает придавать все большее значение своим личным критериям. Именно таким характером нравственной эволюции объясняется тот факт, что если до 7 лет ребенок склонен судить о поступках по важности их *последствий*, то в более позднем возрасте он судит о них скорее по обусловившим их *намерениям*.

Так, по мнению маленького ребенка, Пьер, который разбил 10 тарелок, помогая матери накрывать на стол, заслуживает большего наказания, чем Жак, без спросу взявший из шкафа конфету и разбивший при этом всего одну тарелку. В связи с этим Пиаже говорит о *гетерономной* морали, постепенно заменяющейся автономной моралью в более позднем возрасте, когда ребенок начинает понимать, что намерение важнее результатов совершенного поступка.

Теория Лоуренса Кольберга. Опираясь на труды Пиаже об интеллектуальном развитии детей, американский психолог Лоуренс Кольберг разработал теорию этического развития ребенка, показывающую взаимосвязь морального обоснования и умственного развития. Если быть более точным, то эта теория соотношения моральных представлений на базе нравственных суждений.

Каждая последующая стадия у Л. Кольберга основывается на предыдущей, преобразует ее и включает в себя, а также подготавливает новые подходы и критерии для выработки моральных суждений. Л. Кольберг полагал, что итог этического развития достигается в среднем к 25 годам. Но на самом деле нравственные суждения формируются к трем годам, а понимание и осознание их соответствия моральным представлениям к указанному Кольбергом возрасту.

Если свести характеристику всех стадий к минимальному объему, то получится следующий ряд утверждений.

Уровень 1. Предконвенциональный (с 4 -10 лет).

Стадия 1. «Я должен сделать то, что обещал, иначе накажут».

Стадия 2. «Раз ты меня обидел, то и я тебя обижу».

На этом уровне поступки определяются внешними обстоятельствами и точка зрения других людей в расчет не принимается.

На первой стадии суждение выносится в зависимости от того вознаграждения или наказания, которое может повлечь за собой данный поступок.

На второй стадии суждение о поступке выносится в соответствии с той пользой, которую из него можно извлечь.

Уровень 2. Конвенциональный (с 10 - 13 лет).

Стадия 3. «Я хочу делать то, что приятно другим».

Стадия 4. «Я обязан соблюдать закон».

Человек, находящийся на этом уровне нравственного развития, придерживается условной роли, ориентируясь при этом на принципы других людей.

На третьей стадии суждение основывается на том, получит ли поступок одобрение других людей или нет.

На четвертой стадии суждение выносится в соответствии с установленным порядком, уважением к власти и предписанными ею законами.

Уровень 3. Постконвенциональный (с 13 - ...лет).

Стадия 5. «Я должен исполнять эти законы, так как их установило общество».

- *Стадия 6.* «Поступай с другими так, как ты хотел бы, чтобы они поступали с тобой».

Истинная нравственность, по Кольбергу, достигается только на этом уровне развития. Именно на этом уровне человек судит о поведении, исходя из своих собственных критериев, что предполагает и высокий уровень рассудочной деятельности.

На пятой стадии оправдание поступка основывается на уважении демократически принятого решения или вообще на уважении прав человека.

На шестой стадии поступок квалифицируется как правильный, если он продиктован совестью - независимо от его законности или мнения других людей.

Начиная с 13-летнего возраста предконвенциональный (преднравственный) уровень замещается у детей конвенциональным и в меньшей степени постконвенциональным уровнем. Кольберг, однако, отмечает, что многие люди так никогда и не переходят четвертую стадию нравственного развития, а шестой стадии достигает меньше 10 % людей в возрасте 16 лет и старше.

К. Гиллиган, одна из сотрудниц Л. Кольберга, упрекала его в том, что, разработав систему «мужских» нравственных ценностей, основанных на самоутверждении и справедливости, он оставляет без внимания нравственность «женскую», ориентированную больше на заботу о другом человеке и самоотречение, и низводит таким образом большинство женщин до третьей стадии нравственного развития.

Следует отметить, что теория Л. Кольберга действительно заслуживает серьезной критики по следующим основаниям:

а) стадии не являются однородными и однозначными, не образуют строго неизменной последовательности;

б) Л.Кольберг и Ж.Пиаже включают в понятие нравственного развития моральный закон, честность, ответственность, но ведь представления о каждом из них у различных людей могут формироваться по-разному.

Таким образом, развитие нравственности тесно связано с когнитивным развитием. В самом деле, для того чтобы ребенок мог выносить какие-либо моральные суждения, он должен достичь определенного уровня в когнитивном плане.

Согласно женской концепции нравственности К.Гиллиган, женщина, вынося суждение о поступке, скорее будет руководствоваться не принципами, а представлением о личности того, кто конкретно совершил данный поступок. Поэтому она более склонна считать человека, заботящегося о других, «добрым», а того, кто своим поведением наносит им вред, - «эгоистом». Согласно К. Гиллиган, развитие нравственности у женщин проходит три уровня, между которыми имеются переходные стадии.

Уровень 1: самозабоченность. На этом уровне женщину занимают только те, кто в состоянии удовлетворить ее собственные потребности и обеспечить ее существование.

На первой переходной стадии эгоизм начинает сменяться тенденцией к самоотречению. Женщина все еще сосредоточена на собственном благополучии, но в случае принятия решений все больше учитывает также интересы других людей и объединяющие ее с ними связи

Уровень 2: самопожертвование. Социальные нормы, которым большей частью приходится следовать женщине, заставляют ее переходить к удовлетворению собственных желаний лишь после удовлетворения потребности других. Эта роль «хорошей матери», когда женщина вынуждена вести себя сообразно ожиданиям других людей и чувствовать ответственность за их поступки, постоянно ставит ее перед необходимостью выбора.

На второй переходной стадии женщина поднимается с уровня самопожертвования на уровень самоуважения, начиная все больше принимать в расчет собственные потребности. Она пытается совместить удовлетворение своих личных нужд с потребностями других людей, ответственность за которых она продолжает испытывать.

Уровень 3: самоуважение. На этом уровне женщина понимает, что только она сама способна сделать выбор, касающийся ее собственной жизни, если он не причинит вреда людям, связанным с нею семейными или социальными узами и вообще принадлежностью к роду человеческому. В этом смысле третий уровень нравственного сознания перерастает уже в мораль непротivления.

Концепция воспитания в бихевиористической психологии. Джон Уотсон считал, что человек таков, каким научился быть. Многие сторонники бихевиоризма полагают, что человек «учится вести себя» всю жизнь, но не выделяют при этом особых периодов или стадий. Вместо этого они определяют три типа обучения: - классическое обусловливание; оперантное обусловливание; обучение посредством наблюдения.

Классическое обусловливание - это простейший тип обучения, в процессе которого используются лишь произвольные рефлексy детей. Эти рефлексy и у человека, и у животных являются врожденными. Ребенок в ходе обучения чисто автоматически реагирует на какие-либо внешние стимулы, а затем учится реагировать таким же образом на стимулы несколько отличающиеся от первых.

Оперантное обусловливание — специфический тип обучения. Суть его заключается в том, что человек контролирует свое поведение, ориентируясь на его вероятные, последствия (положительные или отрицательные).

Сторонники бихевиористской теории установили, что наказание является специфическим средством обучения. Наказание - это стимул, заставляющий отказаться от вызвавших его действий, форм поведения. Нельзя путать понятия «наказание» и «негативное подкрепление». При наказании человеку дается, навязывается нечто неприятное или же у него отбирается нечто приятное, а в результате и то и другое вынуждает его прекратить какие-то действия и поступки. При негативном же подкреплении убирается нечто неприятное с целью поощрения определенного поведения. Но, **Скиннер** считал, что позитивное подкрепление - более действенное средство контроля за поведением, а наказания следует всячески избегать.

Американский психолог **Альберт Бандура**, признавая важность обучения по типу классического и оперантного обусловливания, все же считает, что в жизни гораздо чаще обучение происходит благодаря наблюдению. Ребенок наблюдает за тем, что делают, как ведут себя родители, бабушки и дедушки, сверстники, другие люди в его социальном окружении, и старается воспроизводить образцы их поведения. Бандуру и его коллег, акцентирующих внимание на зависимости личностных характеристик человека от его способности учиться у окружающих, обычно называют теоретиками социального обучения.

Суть обучения посредством наблюдения заключается в том, что человек копирует чьи-то образцы (формы, модели) поведения, не ожидая какого-либо поощрения или наказания за это. За годы детства ребенок накапливает огромную информацию о различных формах поведения, хотя в своем поведении он может и не воспроизводить их. Однако если он видит, что какие-то дела, поступки, поведенческие реакции других детей поощряют, то, скорее всего, он будет стараться скопировать их. Кроме того, вполне вероятно, что он будет охотнее подражать тем людям, которыми он восхищается, которых любит, которые в его жизни значат больше, чем другие. Дети никогда не станут добровольно копировать образцы поведения тех людей, которые им неприятны или которых они боятся.

Таким образом, личность-это результат взаимодействия между индивидуумом с его способностями, прошлым опытом, ожиданиями и т.д. с окружающей средой, которую он стремится узнать, чтобы разобраться, в каких ситуациях его поведение окажется адекватным, а в каких неприемлемым – в зависимости от связанных с ним поощрений или наказаний. Именно эта теория объясняет, как может модифицироваться поведение человека в зависимости от тех последствий, которые оно вызывает в определенных ситуациях. Она, однако, не позволяет понять личность в целом, и те константы, которые характеризуют личность данного индивидуума. Особенно мало она пригодна для того, чтобы объяснить тот контроль, которому столь многие люди пытаются подвергнуть свое существование с целью придать ему какой-то смысл.

Концепция воспитания личности в гуманистической психологии.

Данный подход основан на гуманистической философии, главное положение которой заключается в том, что всякое знание неотделимо от природы человека и его основных потребностей: иными словами, знание не может существовать вне человеческой природы. Человеческую же природу нельзя объяснять рациональными терминами, а можно постичь только благодаря аффективному опыту, через который она и реализуется «в данном месте и в данное время». Гуманистический подход постулирует также, что в каждом человеке существует *ориентация*, толкающая его на реализацию своих возможностей. Концепция развития личности в рамках гуманистически ориентированной теории представлена в форме личностного роста, самоактуализации, саморазвития.

Согласно теории **Абрахама Маслоу** и **Карла Роджерса** каждый человек обладает мотивационным набором, который помогает ему удовлетворять потребности пяти уровней.

Согласно К. Роджерсу, всякий живой организм наделен стремлением заботиться о своей жизни с целью сохранять ее и улучшать. Он обладает всей необходимой *компетенцией*, чтобы решать возникающие перед ним проблемы и направлять должным образом свое поведение. Эта способность, однако, может развиваться только в контексте социальных ценностей, в котором индивидуум получает возможность устанавливать положительные связи.

Представление ребенка о самом себе, т.е. концепция собственного «Я», будет эволюционировать в соответствии с возникающими перед ним ситуациями и его собственными действиями; оно фактически формируется на основе того разнообразного опыта, который ему придется переживать в общении с другими людьми, и их поведения по отношению к нему. К.Роджерс называет эту систему представлений *«реальным Я»*.

Человек, кроме того, склонен представлять себя и в идеальном образе - видеть себя тем, чем ему хотелось бы стать в результате реализации своих возможностей («идеальное Я»). К этому идеальному «Я» и стремится приблизиться «Я» реальное. В каждом из нас существует, кроме того, и сильная потребность в самоуважении, заставляющая нас домогаться положительного отношения к самим себе или к тому, что мы делаем. При этом, если другие, как часто бывает, одобряют наши эмоции, чувства, мысли и поведение лишь притом условии, что они соответствуют их собственным, то очень вероятно, что мы будем скрывать свои истинные мысли и чувства, демонстрируя вместо этого те, которые получают одобрение окружающих. В результате мы будем все меньше оставаться самими собою, это приведет к разладу между реальным «Я», формируемым средой, и той частью психики, от которой мы вынуждены отказаться, что станет для нас источником тревоги. Напротив, если мы почувствуем, что нас принимают такими, каковы мы есть, то мы будем склонны раскрывать свои подлинные эмоции, чувства и мысли. Таким образом, личность уравновешена тем лучше, чем больше согласия, или *конгруэнтности*, между реальным «Я» человека и его чувствами, мыслями и поведением, что

позволяет ему приблизиться к своему идеальному «Я», а именно в этом суть актуализации.

Согласно иерархической теории потребностей, предложенной Маслоу, человек способен прийти к самоуважению и таким образом достичь самоактуализации только после того, как в значительной мере удовлетворены его более элементарные нужды (физиологические потребности, потребность в безопасности и в любви).

Он пишет, что не вправе ожидать от ребенка, что он сам начнет заниматься такими видами деятельности, которые будут способствовать его самореализации (рисованием, развитием навыков чтения, налаживанием хороших отношений со сверстниками и т.п.), если не удовлетворены важнейшие его биологические потребности и потребность в безопасности. Только в том случае, если эти потребности удовлетворены, и при обретении уверенности в том, что они и в будущем будут удовлетворяться нормально, человек может переходить к удовлетворению других, более высоких потребностей - в любви и принадлежности к конкретной социальной группе (социальный статус), в самооценке и самореализации. Только удовлетворив потребность самого высокого уровня, человек может стать здоровой, творческой и независимой личностью. И тогда он способен успешно решать различные проблемы, лучше понимать себя и других, разумнее строить межличностные отношения и полностью отдавать себя любимому делу.

Концепция воспитания личности в деятельностной теории. Согласно деятельностной теории, развитие и воспитание происходит в процессе включения индивида в различные виды деятельности. Пути решения проблемы развития личности, намеченные П.П. Блонским и Л.С. Выготским, развернул и углубил А.Н.Леонтьев, который писал, что «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 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 нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности».

Важным этапом формирования личности ребенка является игровая деятельность. Игра по происхождению представляет собой социальную деятельность, поэтому она социальна по своему содержанию.

3.3 Средства воспитания в педагогической психологии

В педагогической психологии в отличие от педагогики к средствам воспитания можно отнести *семью, коллектив, общение и межличностные отношения*, т.е. то, с помощью чего осуществляется воздействие человека на

человека. Как всякое средство оно имеет свою форму и содержание. Такой формой выступает семья и коллектив, а содержательной стороной этой формы является общение и те межличностные отношения, которые складываются между родителями и ребенком, коллективом и личностью.

Семья - особого рода коллектив, выступающий в воспитании как форма и средство долговременного психологического воздействия на личность ребенка. Семья формирует базовые личностные качества: доверие и страх, уверенность и робость, спокойствие и тревогу, сердечность и теплоту в общении, а может и наоборот воспитывать отчужденность и холодность, злость и агрессивность. Все зависит от социально- психологического типа родителей. Если у тревожного типа матерей часто вырастают тревожные дети, то у доминирующего типа родителей, подавляющих или восхваляющих своих детей, могут сформироваться комплексы неполноценности. Родители, как правило, в 98 % случаев воспитывают себе подобных детей. Мать, которая за все, что у нее не получается, винит себя, а за все, что ей удается, благодарит судьбу и жизненные обстоятельства, с высокой долей вероятности может рассчитывать на образование такой же психологической установки у детей.

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает необходимость максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи в процессе воспитания ребенка. Для этого следует выделить внутрисемейные социально-психологические факторы, определяющие воздействие.

Частыми причинами негативного воспитания являются систематические нарушения супругами этики внутрисемейных отношений, отсутствие взаимного доверия, внимания и заботы, как друг о друге, так и о ребенке, уважения, психологической поддержки и защиты. Нередко причиной антивоспитательных действий является неоднозначность понимания супругами семейных ролей мужа, жены, хозяина, хозяйки, главы семьи, завышенные требования, предъявляемые супругами друг к другу. Но самыми, пожалуй, существенными факторами, отрицательно сказывающимися на воспитании детей, являются несовместимость нравственных позиций супругов, рассогласование их точек зрения на честь, мораль, совесть, долг, обязанности перед семьей, меру ответственности за состояние дел в семье. Успешность воспитания детей в семье зависит от устойчивости брачных отношений. Поэтому существуют определенные закономерности семейной устойчивости в зависимости от типа характера, которым располагают родители. Так, исследования показали, что совершенно невозможен брак между супругами доминирующего и тревожного типов характеров. Несколько устойчивее брак возможен между супругами конформного типа характера и инфантильного, и устойчивые браки достигаются между сензитивным, интровертивным и гармоничным типами характеров.

На некоторые особенности воспитания указывает Р.С. Немов, отмечая, что в психологически разных условиях оказываются и несколько по-разному должны воспитываться дети, родившиеся первыми и следующими в семье. Установлено, например, что со своим первенцем родители обращаются иначе,

чем с детьми, которые рождаются позднее. С появлением второго ребенка, старший ребенок вынужден вновь завоевывать родительское внимание, которое в большей степени обычно обращено на младших детей. Самое же главное - старший ребенок, постепенно выполняет роли родителей, замещая их по силе психологического воздействия.

Братья и сестры по-разному влияют на воспитание мальчиков и девочек. Мальчики, у которых есть старшие братья, проявляют больше чисто мужских черт и интересов, чем девочки, имеющие старших сестер, обнаруживают у себя женские интересы и черты. Девочки, у которых есть старшие братья, нередко оказываются более честолюбивыми и агрессивными, чем те, у кого таких братьев нет. Они также обладают многими мужскими чертами характера, имеют более развитые интеллектуальные способности, чем девочки, которых воспитывали только старшие сестры.

Специфические условия для воспитания складываются в так называемой *неполной семье*, где отсутствует один из родителей. Мальчики гораздо острее, чем девочки, воспринимают отсутствие в семье отца; без отцов они часто бывают задиристыми и беспокойными. Особенно заметно ощущается разница в поведении мальчиков в семьях без отцов в первые годы жизни. Двухлетние дети, живущие в таких семьях, нередко менее самостоятельны и больше проявляют тревожность и агрессивность чем дети, у которых были отцы. Поведение девочек, выросших в таких семьях, мало чем отличается от поведения девочек, воспитанных в полных семьях.

Для всех членов семьи, и особенно для детей, развод является сильным потрясением, нарушающим стабильность атмосферы. Последствия развода обычно сильнее сказываются на мальчиках, чем на девочках. После развода родителей мальчики нередко становятся неуправляемыми, теряют самоконтроль, проявляя одновременно завышенную тревожность. Эти характерные черты поведения особенно заметны в течение первых месяцев жизни после развода, а к двум годам после него сглаживаются. Такая же закономерность, но с менее выраженными отрицательными симптомами наблюдается в поведении девочек после развода родителей.

Распад семьи отрицательно влияет на отношения между родителями и детьми, особенно между матерями и сыновьями. В связи с тем, что родители сами испытывают нарушения душевного равновесия, им обычно недостает сил, чтобы помочь детям справиться с возникшими проблемами как раз в тот момент жизни, когда те особенно нуждаются в их любви и поддержке.

Имеются данные, которые показывают, что после рождения первого ребенка может произойти заметное снижение удовлетворенности супружеством как отцов, так и матерей. Супружеский дискомфорт, в свою очередь, ведет к ухудшению взаимоотношений между родителями и ребенком, к возможному замедлению его когнитивного, личностного и социально-психологического развития.

Снижение супружеской удовлетворенности объясняется взаимодействием следующих факторов: индивидуальных характеристик каждого члена семьи, в частности представлений каждого из них о самом себе; отношений между

мужем и женой, в особенности тех, которые возникают в системе распределения между ними домашней работы.; взаимоотношений между каждым родителем и ребенком; связей, существующих между новой семьей и двумя исходными: родителями и родственниками мужа и жены; материальных и профессиональных обстоятельств жизни семьи.

Роль коллектива в развитии и воспитании личности является не менее существенной, чем роль семьи. Раньше коллектив понимался не только как основное средство воспитания, но и как его главная, первичная цель. Для этого необходимо обязательно создать коллектив, а потом уже через него воспитывать личность. Начало такого подхода было положено концепцией воспитания А.С. Макаренко: «Коллектив должен быть первой целью нашего воспитания».

Практическая деятельность А.С. Макаренко в действительности доказала, что развитый детский коллектив играет решающую роль в перевоспитании личности, особенно, это важно для детей-правонарушителей, имеющих явные отклонения в психике и поведении, которые выражались в нарушении социальных норм.

Реальный коллектив, как показывает жизненная практика, в отличие от идеального, изображаемого в теории и на страницах педагогических книг, не всегда есть безусловное благо для личности и ее развития. Роль коллектива действительно велика лишь в подростковом периоде развития ребенка, т.е. в период пубертата. Среди реально существующих коллективов, в школе воспитывающих личность, высокоразвитых насчитывается не более 6-8 %. В педагогической практике часто наблюдается разрушение имеющихся коллективов при переходе учащихся из средних классов в старшие.

Большинство существующих детских групп и объединений относятся к слаборазвитым социальным общностям и никак не могут претендовать на то, чтобы называться коллективами. Единство требований, предъявляемых ко всем членам коллектива без учета их индивидуальных особенностей, принцип воспитания, господствовавший многие годы, приводит к социально-психологическому обезличиванию личности школьника. И если на практике члены коллектива вырастают как определенные социально-психологические типы личности, то это происходит не благодаря, а скорее, вопреки влиянию, оказываемому на них коллективом. Однако коллектив играет важную роль в подталкивании подростка к самовоспитанию, как главному устремлению человека в преобразовании себя.

Человек формируется, развивается как личность не только под воздействием коллектива, но и под влиянием множества других социальных факторов и социальных институтов. На него существенное воздействие оказывают печать, средства массовой информации, литература, искусство, общение с самыми разными людьми, с которыми человек встречается обычно вне коллектива. Практически невозможно точно установить, чье воспитательное воздействие на личность сильнее: реальных коллективов или всех других, в том числе случайных, социальных факторов.

Сказанное не означает полного отрицания ценности коллектива для становления человека как личности. Коллектив обладает реальными возможностями оказывать положительное влияние на личность, об этом свидетельствуют многочисленные исследования, полученные в педагогике и психологии. Коллектив способен оказывать на личность разное, не только положительное, но и отрицательное воздействие. Для того чтобы знать возможности коллектива в положительном его влиянии на личность, необходимо глубоко осознавать, что такое коллектив.

Как отмечает Н. И. Шевандрин, коллектив - устойчивая во времени организационная группа взаимодействующих людей со специфическими органами управления, объединенных целями совместной общественно-полезной деятельности и сложной динамикой формальных (деловых) и неформальных взаимоотношений между членами группы. Учебный коллектив имеет двойственную структуру: во-первых, он является объектом и результатом сознательных и целенаправленных воздействий педагогов, кураторов, которые определяют многие его особенности (виды и характер деятельности, число членов, организационную структуру и т.д.); во-вторых, учебный коллектив - это относительно самостоятельное развивающееся явление, которое подчиняется особым социально-психологическим закономерностям. Учебный коллектив, образно говоря, социально-психологический организм, требующий индивидуального подхода. То, что «срабатывает» по отношению к одной учебной группе, оказывается совершенно неприемлемым к другой. Опытные педагоги хорошо знают это «таинственное явление»: две или несколько параллельных учебных групп постепенно как бы индивидуализируются, приобретают свое лицо, в результате появляется довольно резкое отличие между ними. В качестве причины этих различий педагоги указывают, что «погоду» в учебной группе делают определенные социально-психологические типы личности, которые едва ли являются официальными руководителями учебного самоуправления, таковыми являются гармоничный и сензитивный социально-психологические типы.

Настоящий сплоченный коллектив не возникает сразу, а формируется постепенно, проходя ряд этапов. *На первом организационном этапе* группа учащихся школы, вуза и других учебных заведений не представляет собой коллектив в полном смысле слова, поскольку она создана из поступающих в школу, техникум учащихся, имеющих различный жизненный опыт, взгляды, жизненные планы. Организатором жизни и деятельности учебной группы на этом этапе является педагог, он предъявляет требования к поведению и режиму деятельности учащихся. Для педагога важно четко выделить 2-3 наиболее значимых и принципиальных требования к деятельности и дисциплинированности учащихся, не допуская выдвижения обилия второстепенных требований, указаний, запретов. На этом организационном этапе руководитель должен внимательно изучать каждого члена группы, его характер, особенности личности, выявляя на основе наблюдения и психологического тестирования «социально-психологического типа» личности учащегося, постепенно выделяя тех, кто более чутко воспринимает интересы коллектива, является

действительным активом. В целом первый этап характеризуется социально-психологической адаптацией, т.е. активным приспособлением к учебному процессу и вхождению в новый коллектив, усвоением моральных норм, традиций жизни учебного заведения.

Второй этап развития коллектива наступает, когда выявлен действительный, а не формальный актив коллектива, т.е. выявлены организаторы коллективной деятельности, пользующиеся авторитетом у большинства членов коллектива, как правило, это бывают гармоничный и сензитивный типы личности. Теперь требования к коллективу выдвигает не только педагог, но и актив коллектива. Руководитель на втором этапе развития коллектива должен объективно изучать, анализировать межличностные взаимоотношения членов коллектива методами социометрии, референтометрии, своевременно принимать меры воздействия для коррекции положения членов группы с высоким и низким социометрическим статусом.

Формирование актива группы - важнейшая задача руководителя, направленная на развитие организаторских способностей актива и устранение негативных явлений: зазнайства, тщеславия, «командорского тона» в поведении актива, что часто соответствует поведению доминирующего социально-психологического типа личности.

Знание структуры неформальных взаимоотношений, того, на чем они основываются, облегчает понимание внутригрупповой атмосферы и позволяет находить наиболее рациональные пути воздействия на эффективность групповой работы. В этой связи большое значение приобретают специальные методы исследования, позволяющие выявлять структуру межличностных взаимоотношений в группе, выделяя ее истинных, уважаемых лидеров.

Общение как средство развития и воспитания личности. Потребность ребенка в общении с окружающими людьми проявляется с самого его рождения. Она состоит в стремлении человека к познанию самого себя и окружающих людей с целью саморазвития. В дальнейшей жизни ребенка процесс развития общения движется в следующих основных направлениях: развитие мотивов общения; развитие средств общения; совершенствование форм общения.

Общение, связанное с удовлетворением органических потребностей ребенка, влияет на формирование у него самой по себе потребности в общении с людьми. Общение, преследующее познавательные цели, способствует развитию потребности в знаниях, познавательных интересов детей. Игровое общение создает благоприятные условия для развития контактности, умения ладить с людьми, а также совершенствует социально важные ролевые формы поведения. Деловое общение ведет за собой развитие таких качеств личности, как инициативность, предприимчивость, умение слушать, понимать, правильно воспринимать и оценивать людей. В интимно-личностном общении происходит становление нравственных качеств личности человека, его морали. Профессиональное общение развивает те личностные свойства, которые у человека проявляются в его профессиональной деятельности.

Наряду с развитием видов общения в онтогенезе идет процесс совершенствования средств общения. М.И. Лисина считает, что у детей имеются три основных вида средств общения *экспрессивно-эмоциональные*, *предметно-действенные* и *речевые*. Первые выражают, вторые изображают, а третьи обозначают то содержание, которое ребенок стремится передать взрослому или получить от него.

Последовательное появление названных средств общения связано с основными этапами речевого развития детей. На протяжении первых семи лет жизни возникают, дополняя друг друга, четыре основные формы общения: ситуативно-личностная (первое полугодие жизни), ситуативно-деловая (от шести месяцев до двух лет), внеситуативно-познавательная (от трех до пяти лет) и внеситуативно-личностная (от пяти до семи лет). *Ситуативно-личностное общение* наиболее ярко проявляется в комплексе оживления. *Ситуативно-деловое общение* охватывает предметные игры ребенка со взрослым. *Внеситуативно-познавательное общение* связано с развитием общей познавательной активности, в результате которой, изучая окружающую действительность, ребенок задает взрослому множество вопросов о предметах и явлениях. *Внеситуативно-личностная* форма общения служит познанию ребенком мира людей и человеческих взаимоотношений. Дошкольник, достигший этого уровня развития, проявляет стремление к взаимопониманию с окружающими людьми.

Содержанием общения, которое служит воспитательным целям, является передача от человека к человеку полезной информации, на основе которой люди могут формироваться и развиваться как личности. Эта информация включает ценности, нормы и формы поведения, оценки и представления, идеалы, цели и смысл жизни. Мера их принятия одним человеком в общении с другими людьми зависит от отношения людей друг к другу. Данные отношения, в свою очередь, определяются эталонами межличностного восприятия.

В социальной психологии выделяют три *типа* межличностного *общения*, которые играют существенную роль в воспитании ребенка на всех этапах его становления как личности и могут выступать в качестве стилей общения.

Императивное общение - это авторитарный стиль взаимодействия с партнером по общению с целью достижения контроля над его поведением, установками и мыслями, принуждения его к определенным действиям или решениям. В таком случае воспитуемый в процессе общения рассматривается как объект воздействия, выступает как пассивная жертва взаимодействия. Особенность императива в том, что конечная цель общения - принуждение ребенка без завуалирования своих родительских намерений. В качестве средств оказания влияния используются приказы, предписания и требования. Можно указать ряд стилей семейного воспитания, где достаточно широко родители используют императивное общение, в частности контролирующий и состязательный.

Манипулятивное общение - это форма межличностного общения, когда ребенок или родитель пытаются достигнуть своих целей скрытым путем. Как

и императив, манипуляция предполагает объективное стремление добиться контроля над поведением и мыслями другого человека. Такое общение наблюдается у родителей, культивирующих попустительский и предупредительный стили семейного воспитания, в основе которого лежит либеральный стиль управления.

При манипулятивном общении родители или ребенок воспринимаются не как целостная уникальная личность, а как носитель определенных, «нужных» манипулятору свойств и качеств. Однако человек, выбравший в качестве основного именно этот тип отношения с другими, в итоге часто сам становится жертвой собственных манипуляций. Самого себя он тоже начинает воспринимать фрагментарно, переходя на стереотипные формы поведения, руководствуется ложными мотивами и целями, теряя стержень собственной жизни. Как отмечает Э.Шостром, один из ведущих критиков «карнегианского» подхода в общении, манипулятора характеризует лживость и примитивность чувств, апатия к жизни, состояние скуки, чрезмерный самоконтроль, цинизм и недоверие к себе и другим. В целом профессии педагога и психолога можно отнести к наиболее подверженным манипулятивной деформации.

Объединив императивную и манипулятивную форму общения, можно охарактеризовать их, как различные виды монологического общения. Человек, рассматривающий другого как объект своего воздействия, по сути дела общается сам с собой, со своими целями и задачами, не видя истинного собеседника, игнорируя его.

Диалогическое общение - это равноправное субъект-субъективное взаимодействие, имеющее целью взаимное познание, самопознание партнеров по общению. Оно возможно лишь в случае соблюдения ряда *правил взаимоотношений*:

1. Наличие психологического настроя на актуальное состояние собеседника и собственное актуальное психологическое состояние (следование принципу «здесь и теперь»).

2. Использование безоценочного восприятия личности партнера, априорная установка на доверие к его намерениям.

3. Восприятие партнера как равного, имеющего право на собственные мнения и решения.

4. Содержания общения должны включать проблемы и нерешенные вопросы (проблематизация содержания общения).

5. Следует персонифицировать общение, т.е. вести разговор от своего имени (без ссылки на мнения авторитетов), представлять свои истинные чувства и желания.

Диалогическое (гуманистическое) общение позволяет достичь глубинного взаимопонимания, самораскрытия субъектов воспитательной или образовательной деятельности, что характерно для рассудительного, гармоничного и сочувствующего стилей семейного воспитания, при реализации которых родители руководствуются демократическим стилем управления.

3.4 Воспитание и социальные установки ребенка

Педагогическое воздействие на социальную установку ребенка включает четыре стадии: *привлечение внимания ребенка к тому или иному вопросу, возбуждение его интереса, предъявление новой информации и убеждение в необходимости действовать для достижения цели.*

Речевое воздействие имеет цель изменить установки или сформировать новые. Для того чтобы произвести сдвиг в системе ценностей, необходимо слушателю ввести новую информацию в систему его взглядов, изменить структурные отношения в системе установок, произвести сдвиг мотивов. Эффект воздействия на человека зависит от того, какие *механизмы воздействия* использовались: *убеждение, внушение или заражение.*

Самый древний механизм воздействия - *заражение*, оно чаще всего направлено на передачу определенного эмоционально-психического настроя от одного человека к другому. Он основан на апелляции к эмоционально-бессознательной сфере человека, например, заражение паникой, раздражением, смехом и т.п. Эффект зависит от степени интенсивности эмоционального состояния воздействующего человека и количества слушателей. Чем выше эмоциональный настрой выступающего, тем сильнее эффект. Число людей должно быть достаточно большим, чтобы возникало чувство единства с толпой под влиянием эмоционального транса оратора.

Внушение также основано на апелляции к бессознательному, к эмоциям человека, но уже вербальными, словесными средствами, причем воспитатель не должен быть в эмоциональном трансе, а должен быть в рассудочном состоянии, уверенный и авторитетный.

Внушение основано, главным образом, на авторитетности источника информации, если внушающий не авторитетен, то внушение обречено на провал. Внушение носит вербальный характер, т.е. внушать можно только посредством слова, но это вербальное сообщение имеет сокращенный характер и усиливается экспрессивным моментом. Велика здесь роль интонации голоса. Внушаемость - степень податливости внушению, способность к некритическому восприятию поступающей информации. Внушаемость выше у лиц со слабой нервной системой, а также у лиц с резкими колебаниями внимания. Люди с мало сбалансированными установками внушаемы сильнее: например, дети; люди с преобладанием первой сигнальной системы.

Убеждение апеллирует к логике, разуму человека, предполагает достаточно высокий уровень развития логического мышления. На людей, которые малоразвиты, порой невозможно логически воздействовать. Содержание и форма убеждения должны соответствовать уровню развития личности, его мышления. Требования к источнику и содержанию убеждающего воздействия:

а) убеждающая речь должна строиться с учетом индивидуальных особенностей слушателей;

б) она должна быть последовательной, логичной, максимально доказательной, должна содержать как обобщающие положения, так и конкретные примеры;

в) необходимо анализировать факты, известные слушателям;

г) убеждающий и сам должен быть глубоко убежден в том, что доказывает.

Малейшая неточность, логическое несоответствие могут резко снизить эффект убеждения. Процесс убеждения начинается с восприятия и оценки источника информации:

а) слушатель сравнивает получаемую информацию с имеющейся у него информацией и в результате создается представление о том, как оратор преподносит информацию, откуда он ее черпает, - если человеку кажется, что оратор не правдив, скрывает факты, допускает ошибки, то доверие к нему резко падает;

б) создается общее представление об авторитетности убеждающего, но, если оратор допускает логические ошибки, никакой официальный статус и авторитет ему не помогут;

в) сравниваются установки оратора и слушателя: если расстояние между ними очень велико, то убеждение может быть неэффективным. В этом случае наилучшей стратегией убеждения является следующая: убеждающий сообщает об элементах сходства со взглядами убеждаемых, в результате устанавливается лучшее понимание и создается предпосылка для убеждения.

Может быть применена и другая стратегия, когда вначале сообщают о большом различии между установками, но тогда убеждающий должен уверенно и доказательно разгромить чуждые взгляды.

Таким образом, **убеждение** - метод воздействия, основанный на логических приемах, к которым примешиваются социально-психологические давления разного рода (влияние авторитетности источника информации, групповое влияние). Убеждение более эффективно, когда убеждается группа, а не индивид. Убеждение основано на логических приемах доказательств, с помощью которых истинность какой-либо мысли обосновывается через посредство других мыслей. Всякое доказательство состоит из трех частей: **тезис, доводы и демонстрации**.

Тезис - это мысль, истинность которой требуется доказать, тезис должен быть ясно, точно, недвусмысленно определен и обоснован фактами. **Довод** - это мысль, истинность которой уже доказана и поэтому она может быть приведена для обоснования истинности или ложности тезиса. **Демонстрация** - это логическое рассуждение, совокупность логических правил, используемых в доказательстве. По способу ведения доказательства бывают прямые и косвенные, индуктивные и дедуктивные.

3.5 Сущность и психологические механизмы воспитания в современных условиях

Воспитание — деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования конкретных установок, понятий, принципов, ценностных ориентации, обеспечивающих нужные условия для его развития, подготовки к общественной жизни и производительному труду. Современный этап жизни нашего общества, связанный с перестройкой всей системы социально-экономических отношений, предъявляет особые требования к воспитанию растущего человека как главной производительной силы и высшей общественной ценности. Отсюда необходимость раскрытия психологических законов и механизмов формирования личности, что составляет важную предпосылку разработки новых средств, форм и методов качественного совершенствования системы воспитания. Рассматривая воспитание как процесс, осуществляемый во взаимодействии воспитателей и воспитуемых, а также во взаимодействии между собой самих воспитуемых, являющихся полноправными субъектами, а не только объектами воспитания, психология изучает закономерности саморазвития личности в условиях специально организованной воспитательной системы, обеспечивающей не приспособление растущих людей к формам социального бытия, не подгонку под определенный стандарт, а целенаправленное развитие каждого ребенка как неповторимой человеческой индивидуальности.

Организация воспитания связана с построением такой общественной практики, которая направляет развитие субъективного мира человека, содействуя осознанному принятию им общественных ценностей, самостоятельности в решении сложных нравственных проблем в соответствии с образцами и идеалами общества. Выявление психологией определенных законов развития личности, ее становления на разных возрастных этапах онтогенеза с учетом зоны ближайшего развития и особых сензитивных периодов, когда растущий человек особенно чувствителен к общественному мнению, утверждению себя среди окружающих, позволяет ориентировать педагогическую практику на построение принципиально новой целостной системы воспитания детей, подростков, юношества, направленной на формирование у них самостоятельности и ответственности, принципиальности и чувства собственного достоинства, творческой активности и критического мышления. Совершенствование системы воспитания требует не только качественного изменения деятельности специальных учреждений (различного типа школ, внешкольных детских учреждений, детских и молодежных общественных организаций и пр.), но и переориентации всех институтов общества, связанных с духовной и производственной деятельностью, на усиление внимания, уважения к каждому растущему человеку как самостоятельной личности; привлечение молодых людей к участию в делах,

имеющих социальную значимость. При этом очень важно обеспечить единство общественного и семейного воспитания, позволяющее осуществлять коррекцию возникающих отклонений в развитии личности и поведении.

В целях создания широких возможностей для максимального самовыражения, самореализации, развития социальной активности растущих людей требуется совершенствовать формы разнообразной деятельности как в системе официально созданных детских подростково-юношеских организаций, так и в неформальных объединениях. Обогащаясь духовными ценностями нового общества, каждый человек будет воспитываться не просто как носитель определенной суммы знаний, но прежде всего как гражданин с присущими ему идейными установками, моралью и интересами, высокой культурой труда и поведения. Переходя к рассмотрению психологических механизмов воспитания, следует иметь в виду, что, по мнению большинства отечественных психологов, их основу составляет мотивационно-потребностная сфера человека.

В самом деле, в зависимости от того, какими мотивами руководствуется человек, мы по-разному оцениваем его поведение. В одной и той же деятельности ребенка формирование качеств его личности зависит от того, чем и как мотивируется эта деятельность. Например, мы приучаем школьника открыто и смело критиковать других. Считается, что этим формируется принципиальность. Но всегда ли достигается цель? Нет. Если критика мотивируется желанием переложить свою вину на плечи другого, то вместо принципиальности формируются эгоизм и индивидуализм. Если критика ведется ради сведения личных счетов, то формируются коварство и мстительность. Если выступление с критикой вызвано страхом перед учителем, то формируются угодничество и лицемерие.

Мотивационная сфера — это сложное образование. Мотивы различаются по уровню произвольности. Например, малыш побуждается непосредственными мотивами. Или это органические потребности, или различного рода непосредственные интересы, которые произвольно заставляют его действовать. В дальнейшем ребенок начинает руководствоваться идеалами, взглядами, убеждениями, и поведение его произвольно направляется целями и намерениями. При этом формируемый нравственный облик ребенка будет зависеть от содержания убеждений, идеалов, намерений, от того, в какой степени они являются передовыми и прогрессивными. Среди мотивов поведения особенно существенную роль играют идеалы и убеждения. Еще Л.С. Выготский в свое время ставил вопрос о необходимости изучения идеалов ребенка, так как именно идеалы играют огромнейшую роль в овладении нравственным поведением. Ученый считал, что отличительная черта психического развития заключается в том, что его результат в виде некоторого образца существует еще до начала развития в окружающей ребенка общественной среде. Такие образцы (идеалы) направляют и регулируют процесс развития.

Другим основополагающим мотивом являются убеждения. В убеждениях проявляется собственное отношение ученика к разным фактам, событиям,

суждениям. Если он совершенно нейтрально излагает материал, не дает собственной оценки изученному, то можно говорить только о знаниях, а не об убеждениях. Признак убеждения — наличие собственной оценки. О более высоком уровне убеждения свидетельствует и аргументация этой оценки. Особенно важно, чтобы мировоззрение стало убеждением и соответствующим побуждением, мотивом поведения и деятельности. Главенствующим мотивом является убеждение в необходимости выполнить свой долг. Мотивы могут быть случайными, проявляющимися только в какой-то конкретной обстановке. Но они могут быть и очень устойчивыми. В процессе жизни у ребенка постепенно формируются и становятся устойчивыми такие мотивы, которые приобретают ведущее значение. Создается определенная иерархическая структура мотивационной сферы человека, которая обуславливает направленность личности. Направленность личности имеет самое существенное значение для ее характеристики. Выделяются три основных вида направленности личности: личная (престижная, эгоистическая), коллективистическая (общественная, или альтруистическая) и деловая (бескорыстный интерес к делу, познанию действительности).

Личная направленность создается преобладанием мотивов собственного благополучия, самоутверждения, личного покоя. Коллективистическая направленность имеет место тогда, когда поступки человека побуждаются преимущественно интересами и потребностями общества, коллектива, группы, других людей, т.е. преобладают коллективистические и альтруистические мотивы. Может наблюдаться и преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью: увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к истине, познанию, овладению новыми умениями, т.е. деловая направленность.

Зная историю развития и становления личности ученика, воспитателю легче разобраться и в мотивах поведения. Для выявления мотивов используют не только путь прямых вопросов, но и косвенный путь. В этом случае он отвечает на вопросы, требующие оценки поведения другого (к учащемуся обращаются с вопросом: А как бы ты поступил в данном случае? и т.д.). Надо иметь в виду, что одинаковые потребности и мотивы могут по-разному реализоваться в поведении. И у одного и у другого ученика есть потребность помочь товарищам, но способы ее реализации различны. У одного эта потребность проявится в словах сочувствия, у другого — в реальных делах и т.п. И это зависит от того, каким способом эта потребность ранее удовлетворялась. Может быть так, что ребенок поступает правильно, главным образом опираясь на привычки, до конца не осознавая норм и правил, на которых это поведение основывается, т.е. могут быть расхождения между мотивами и привычными формами поведения.

В психологии воспитания большое место уделяется вопросам формирования привычек. Сами качества личности и черты характера рассматриваются как закрепившиеся привычные формы поведения. Ценность привычки в том, что при ее наличии многое выполняется автоматически, ребенку не надо задумываться, поступать, так или иначе. Он поступает определенным образом в соответствии с тем, какая форма поведения для него

характерна. Иначе он поступить не может в силу сложившегося стереотипа. Может быть такое положение, когда у школьника правильные представления, но отсутствует соответствующая привычка, поэтому детскую жизнь следует организовать как опыт, воспитывающий определенную группу привычек. Итак, сущность воспитания заключается в формировании, с одной стороны, мотивов поведения, а с другой - доступных для ребенка определенного возраста способов и форм поведения.

Перед психологией воспитания стоит вопрос о критериях воспитанности. Одним из критериев нравственной воспитанности является уровень сформированности нравственных потребностей, чувств, привычек. В данном случае имеется в виду содержание нравственной сферы: то, чем руководствуется человек. Другим критерием воспитанности личности является уровень преднамеренности, произвольности поведения. Моральная устойчивость человека, умение преодолевать трудности невозможны без умения управлять своими желаниями, своим поведением. Его способность действовать под влиянием намерения, преодолевать все другие непосредственные побуждения, желания, которые мешают выполнять намерение, говорит о том, что человек сознательно управляет своей мотивационной сферой. Воспитание предполагает не только учет мотивов, но и стимулов, т.е. тех объективных побудителей поведения, которые лежат вне ученика. Стимул порождает мотив как внутреннюю причину активности личности, т.е. причину мотива. Один и тот же стимул может порождать разные мотивы. Но может быть и обратная картина, когда различные стимулы порождают один и тот же мотив. Очень многие внешние воздействия остаются нейтральными для ребенка, не оказывая на него никакого влияния. Если воспитатель может разъяснить, как надо поступить, и показать это на примере, то учащийся поймет весь смысл разъяснения. В данном случае воспитатель поступает так же, как в процессе обучения — при формировании знаний и умений. Практика же показывает, что даже при условии очень хорошего разъяснения и показа нужные качества могут не сформироваться, даже если воспитанник понимает их важность.

Интеллектуально ученик может быть вооружен знаниями в области морали, а в сфере соответствующих переживаний (моральных чувств) - нет. Но когда речь идет о воспитании, нас не удовлетворит понимание того, что нельзя обижать слабого, больного; нам необходимо, чтобы ребенок переживал это и соответствующим образом вел себя. В то же время мы знаем, что определенные качества могут формироваться без объяснения их важности и без специально организованных упражнений.

При каких же условиях формирование личности будет наиболее успешным?

1. Воспитание предполагает воздействие на эмоциональную сферу. Это воздействие должно быть таким, чтобы оно затронуло всю личность, весь субъективный мир человека.

Появление чувств характеризуется в известной степени непреднамеренностью. Можно заставить себя запомнить что-то, но вызвать у

себя чувство очень трудно, если человек в действительности не взволнован. Поэтому невозможно прямо поставить такую цель: испытай чувство ненависти к эксплуататорам, испытай чувство любви к родному городу. Чувству приказывать нельзя (К.С. Станиславский). Человека надо посредством определенных воздействий подвести к чувствам.

Мы прекрасно знаем, что в одних случаях чей-либо благородный поступок вызывает нужную эмоциональную реакцию и стремление совершить подобный поступок, а в других случаях он такой реакции не вызывает. Мы также знаем, что в одних случаях суровое слово воспитателя ожесточает воспитанника, а в других помогает ему освободиться от скверных побуждений, вызывает горячее желание стать лучше. Это объясняется тем, что не только воздействия определяют реакцию. Отечественный физиолог А.А. Ухтомский говорил, что результаты воспитания зависят не только от станции отправления (воздействие воспитателя), но и от станции назначения, т.е. от той психологической почвы, на которую падают соответствующие воздействия. Какими бы хорошими они ни были, но, если станция отправления (воздействия) не будет соответствовать станции назначения (субъективный мир ребенка), эффект окажется незначительным. Искусство воспитания заключается в том, чтобы установить связь между тем, что мы хотим сформировать у школьника, и тем, что субъективно значимо для него. И если воспитателю удастся затронуть то, что является для воспитуемого важным и значимым, то он непременно вызовет нужную реакцию. В таком случае отношение к определенному факту перестает быть безразличным. С этой точки зрения большое значение имеет опора воспитателя на имеющиеся у ребенка потребности, так как именно они являются источниками развития личности. Воспитатель-практик прекрасно знает, к чему может привести неучет таких потребностей подростка, как стремление к самоутверждению, самостоятельности и пр. Чем больше потребностей затронуто, тем эффективнее воздействие.

2. Другое условие формирования личности — активность и самостоятельность самих учащихся. Если они сами проанализировали факты, самостоятельно сделали выводы, а еще лучше, если в споре проявили собственное отношение и дали собственную оценку, то можно говорить о том, что были созданы благоприятные условия для формирования убеждений. Если же оценка фактов навязана учителем извне, то можно говорить только об усвоении знаний, но не о выработке убеждений. Если учитель резко пресекает высказывание детьми ошибочных суждений, требует немедленного изменения собственных суждений, категорически навязывает свои, если он удовлетворяется внешне правильным суждением и не проверяет глубину аргументации, способность отстаивать свое мнение в споре, то все это говорит о нарушении психологических условий формирования взглядов, убеждений, идеалов, так как они не могут быть привлечены извне и являются результатом собственных выводов ученика — результатом не только рассудочной деятельности, но и переживания собственного отношения к фактам и выводам.

3. Психология исходит из принципа развития в деятельности. Деятельность ребенка - необходимое условие формирования личности. При этом надо иметь в

виду, что, для того чтобы сформировать нужные мотивы, деятельность должна быть соответствующим образом организована. В ней формируются не только мотивы, но и привычные способы поведения. Для того чтобы у детей формировалась коллективистическая направленность, недостаточно объединить их общей, даже и общественно значимой, деятельностью. Требуется, чтобы эта деятельность приобрела характер самодеятельности, чтобы мотивом, побуждающим ребенка действовать, была самодеятельность.

4. Как и при обучении, в процессе воспитания огромную роль играет подкрепление. Отсутствие подкрепления, поощрения или порицания мешает ребенку правильно ориентироваться в ситуации, приводит к угасанию мотива. Положительная оценка действий учащегося, разнообразные виды подкрепления, одобрение его поступков (словесное поощрение, благодарность, заметка в стенгазете и др.) вызывают положительные эмоции, чувство удовлетворения, побуждают поступать таким же образом в дальнейшем.

Порицание, осуждение ученика вызывают неприятные переживания, состояние неудовлетворенности от сознания, что он вызвал неудовольствие взрослых, товарищей. В результате появляется стремление в дальнейшем воздержаться от подобных действий. Использование поощрения и порицания требует со стороны воспитателя большого такта. Ошибка в применении системы поощрений и наказаний вредно отражается на процессе воспитания личности. Например, неумеренное поощрение, захваливание может принести немалый вред, так как формирует завышенную самооценку. Отрицательная оценка (это относится как к оценке отдельной личности, так и к оценке целого коллектива), если она часто повторяется, также нежелательна. Гете писал, что если в отношении с людьми вы часто подчеркиваете их недостатки, то вы никогда не сделаете их лучше. Он даже рекомендовал обращаться с людьми лучше, чем они того заслуживают. А.С. Макаренко говорил, что если мы не видим в человеке положительного, то должны сами спроектировать положительное и в соответствии с этим проектом вести человека. Однако нельзя игнорировать и роли отрицательной оценки, порицания. Хуже всего, когда поведение человека вообще не оценивается.

Когда мы говорим о роли оценки в воспитании, то надо иметь в виду ряд психологических моментов:

а) публичная похвала вызывает в большинстве своем положительное отношение людей. Если же речь идет о порицании, то оно дает положительный эффект, если высказывается наедине. Самая отрицательная реакция вызывается публичным иронизированием;

б) вредна глобальная оценка (отдельного человека или группы), как положительная, так и отрицательная. В случае глобальной положительной оценки (вот примерный ученик, вот хороший класс) внушается чувство непогрешимости, что снижает самокритичность, требовательность. Во втором случае (при глобальной отрицательной оценке) подрывается вера в свои силы, в возможности отдельного человека или группы. При частичной (порицательной) положительной оценке личность или коллектив гордятся своими достижениями в одном деле и вместе с тем осознают, что еще не все сделано, т.е. успех в этом

случае не дает оснований для самоуспокоения в других отношениях. Важна и отрицательная парциальная оценка. Отдельная личность или группа понимает свои ошибки в данном конкретном деле и в то же время понимает, что может их исправить;

в) может быть оценка прямая (с указанием имен) и косвенная (без указания имен). Прямая оценка хороша, когда она положительная. При неудачах предпочтительнее косвенная;

г) оценки воспитателя и коллектива или других людей могут не совпадать. В этом случае подчас возникает возбужденное эмоциональное состояние в группе, коллектив не соглашается с оценкой воспитателя и может требовать объяснений. Все это говорит о том, насколько важны объективная оценка и форма ее выражения.

В процессе воспитания необходимо учитывать не только устойчивые особенности личности, но и временные психические состояния. Состояние - это своеобразный внутренний психологический климат, с которым школьник вовлекается в работу, общается с друзьями, взрослыми. Воспитателю очень важно видеть состояние ученика, уметь правильно оценить и использовать его. Психическое состояние в значительной мере определяет восприятие педагогического воздействия. Например, учащийся по-разному реагирует на порицание, будучи возбужденным или спокойным. Существует правило, согласно которому следует взыскивать, когда ребенок остынет от совершенного им проступка. В противном случае возбуждение от наказания лишь пристраивается к остаточному после проступка возбуждению, в какой-то мере усиливая его.

Практика показывает, что и поощрение, и наказание, вынесенные, когда ученик находится в спокойном, ровном состоянии, более эффективны. Это связано с тем, что и то и другое, занимая доминирующее положение в сознании, резко меняют состояние и, таким образом, заметны для него. Школьник, получив взыскание, переживает неприятное состояние, поскольку оно сменяет состояние благополучия. При выборе методов воздействия нужно учитывать и возрастные особенности. Так, ребенку до 6 лет не все необходимо доказывать и даже наглядно показывать. Эту ступень можно назвать ступенью категорического требования. В младшем школьном возрасте, когда велика роль наглядного мышления, наглядной памяти, большое значение будет иметь пример окружающих людей, литературный образ. Это ступень наглядного образа. В более старшем возрасте, с развитием отвлеченного мышления, многое требуется доказывать. А часто получается наоборот. Мы долго в чем-то убеждаем малыша, где следует просто потребовать, или категорически что-то запрещаем подростку, где надо обосновать это запрещение, заставить внутренне принять его.

Успешность применения любой меры воздействия в значительной степени зависит от того, становится ли требование воспитателя также и требованием ребенка к самому себе.

Л.С. Славина, изучая отношения школьников к учению, встретила с фактами, когда настойчивые и правильные требования взрослых оставались

ими без всякого внимания, были для них безразличны, а в ряде случаев вызывали сильную отрицательную реакцию. Ребенок уходил в себя, одевался броней, которую не всегда удавалось пробить разъяснениями. Л.И. Божович и Л.С. Славина высказали предположение, что в этих случаях требования взрослых приобретают для ребенка такой смысл, который делает их неприемлемыми для него. Ребенок и взрослый как бы говорят на разных языках. Взрослый вкладывает в свои требования один смысл, ребенок — другой. Такое непонимание названо смысловым барьером.

Первый случай, когда расхождение смысла касается содержания требования, т.е. взрослый и ребенок вкладывают различный смысл в одно и то же требование. Он не понимает требований взрослого потому, что иначе смотрит на определенные факты. Например, взрослый запрещает ребенку драться, объясняет ему, что это плохо, ребенок не возражает, но все же продолжает драться. Почему? Потому что он сам и его товарищи относятся к драке иначе, чем взрослые, считают это проявлением мужества, храбрости и т.п. Для преодоления смыслового барьера этого типа нужно знать отношение ребенка к определенному явлению и перестраивать отношение, что не всегда легко.

Может быть и другой случай, когда расхождение смысла относится уже не к содержанию, а к особенности предъявления требований независимо от их содержания. Ребенок не принимает требования, потому что оно для него приобретает особый смысл (смысл придирки, насмешки и т.д.). Этот смысловой барьер может возникнуть разными путями:

а) требование, приемлемое для ребенка по существу, может не приниматься из-за формы предъявления, например иронической, грубой, унижительной. Отрицательные эмоции по отношению к форме требований переносятся и на их содержание. В результате содержание теряет смысл, и смысл приобретает только форма. Ребенок начинает рассматривать требование как насмешку, придирку, пренебрежение, равнодушие воспитателя;

б) требование, даже самое благожелательное по форме, предъявляется слишком часто, по каждому пустяку. Оно также теряет свою побудительную силу;

в) то же самое происходит в тех случаях, когда требование непосильно или у ребенка нет необходимых условий для его выполнения.

Чтобы избежать возникновения барьера, в этих случаях надо перестроить способы предъявления требований: изменить их форму, предъявлять только существенные требования, посильные, не повторять их бесчисленное число раз и проверять их выполнение.

Третий тип — это барьер по отношению к конкретному человеку.

На основании одного или нескольких воздействий у ребенка складывается определенное представление об отношении к нему воспитателя, и он, в свою очередь, начинает конкретным образом реагировать на это отношение. Поэтому все дальнейшие воздействия начинают восприниматься не сами по себе, а как выражение этого отношения. Теперь все, что исходит от воспитателя, приобретает смысл этого отношения и теряет свое объективное содержание, т.е.

содержание перестает восприниматься. Например, учитель несколько раз необоснованно сделал ученику замечание, и ребенок эти замечания воспринял как придирку, поэтому и все последующие замечания (даже справедливые) могут восприниматься им как придирка. Для барьера третьего типа характерно то, что ребенок не принимает и не выполняет требований данного человека, но охотно выполняет требования, предъявляемые иными людьми. Другим признаком этого типа барьера является также отказ от помощи, нужной ему, если она исходит от этого человека, и принятие помощи от иных людей.

Можно выделить несколько причин возникновения смыслового барьера третьего типа. Воспитатель:

- а) постоянно отрицательно оценивает ребенка и его деятельность;
- б) запелляционно настаивает на требованиях (неправильно преодолевает барьер первого типа);
- в) предъявляет требования, неправильные по форме.

Как оказалось, барьер возникал не у всех детей при прочих равных условиях. И на одного, и на другого ребенка воздействовали в одной и той же форме, но у одного возникал смысловой барьер, а у другого нет. Видимо, возникновение смыслового барьера зависит не только от внешних воздействий, но и от взаимодействия воспитательного воздействия и индивидуальных особенностей, от того, как сам ученик оценивает действия воспитателя и предъявляемые требования. Например, в случаях, когда ему приписывался мотив «не стараешься», «не хочешь», барьер возникал только тогда, когда в действительности он очень старался, переживал и осознавал это.

Если же ученик недостаточно старался или не осознавал того, что он старался, то смысловой барьер не возникал, так как в этом случае ребенок не воспринимал воздействие воспитателя как недоброжелательное. Следовательно, его реакции определяются не только объективной справедливостью или несправедливостью действий учителя, но и внутренними психологическими особенностями учащегося, связанными с его самооценкой и отношением к себе. Например, если даже воспитатель и отрицательно оценивает деятельность ребенка, то смыслового барьера может не возникнуть, если у него не было высокой самооценки в этой деятельности. В этом случае он не усматривает ничего предосудительного в действиях воспитателя. Таким образом, смысловой барьер возникал не в результате отрицательной оценки самой по себе, а в результате того, что оценка учителя своеобразно взаимодействует с самооценкой.

Надо иметь в виду, что самооценка ребенка формируется под влиянием оценок взрослых и результатов его собственной деятельности. В дальнейшем по мере формирования самооценка начинает активно влиять на поведение ребенка, определять его реакции на воздействие взрослых. Если он себя переоценивает, то вполне справедливая и объективная оценка взрослого начинает казаться ему несправедливой. Это порождает отрицательную эмоциональную реакцию и приводит к нарушению контакта между ним и взрослым. У ребенка появляется отрицательное необъективное отношение к

взрослым, что, в свою очередь, ведет к непослушанию, нежеланию учиться, конфликтам.

Формирование личности ребенка в значительной степени зависит от того, как складываются отношения между его притязаниями, самооценкой, требованиями к себе и его реальными возможностями. Организуя воспитательную работу с классом, нужно учитывать различные особенности коллектива, и прежде всего, уровень его социальной зрелости. Л.И. Уманский и А.Н. Лутошкин выделяют ряд показателей уровня социальной зрелости класса. Один из них — организационное единство.

Степень организационного единства зависит от того:

- а) есть ли в классе актив, обладающий необходимыми организаторскими качествами, пользуется ли он симпатиями и уважением одноклассников;
- б) преобладает ли в отношениях учащихся стремление к сотрудничеству или нет;
- в) согласованы ли действия одноклассников при выполнении разных работ;
- г) как решаются в классе вопросы взаимопомощи;
- д) как в классе относятся к новеньким, помогают ли им освоиться.

Другой показатель уровня развития группы — психологическое единство, которое складывается из интеллектуального, эмоционального и волевого единств. Интеллектуальное единство зависит от того:

- а) есть ли в классе единство мнений;
 - б) прислушиваются ли ученики к мнению товарищей, стремятся ли находить общий язык;
 - в) понимают ли они друг друга при выполнении совместной деятельности.
- О степени эмоционально-волевого единства можно судить по тому:
- а) какой тон преобладает в классе (бодрый, приподнятый или нет);
 - б) какие отношения установились между учащимися (добро желательные, товарищеские, заботливые или нет);
 - в) стремятся ли они быть вместе и во внеурочное время, сопереживать;
 - г) способен ли класс преодолевать препятствие, трудности, доводить дело до конца;
 - д) способны ли школьники сдерживать свои чувства в интересах дела своего класса.

Важнейший показатель уровня развития класса - направленность деятельности. В этом отношении воспитателя должны интересовать следующие проявления:

- а) что больше всего ценится в классе (учеба, развлечения и т.д.);
- б) характерны ли для детей высокие моральные ценности (бескорыстие, честность и т.п.).

В зависимости от того, как представлены все эти особенности, можно говорить о различном уровне развития класса. Если все показатели, которые рассмотрены выше, слабо представлены, то можно считать, что класс как группа находится на низком уровне развития. Организуя работу с таким классом, следует учитывать:

- что в такой группе преобладают учащиеся, для которых значительно важнее индивидуальная деятельность, чем групповая, в их взаимоотношениях преобладает индивидуализм, недостаточно развитое чувство коллективизма;

- действия учеников этой группы доводятся до конца только в такой ситуации, когда руководитель стимулирует и контролирует каждого из них. При работе с таким классом недостаточно просто дать им задание (например, собрать металлолом, организовать экскурсию). Требуется большая четкость в постановке задачи, подробный инструктаж, распределение сил и контроль. Все это необходимо особенно усилить, когда задание трудное.

Высшим уровнем развития группы является коллектив. В классе, где сложился коллектив, каждый школьник сознает себя частицей целого. Для такого класса характерно:

- единодушие мнений, взаимопомощь и взаимовыручка, во взаимоотношениях — дружелюбие, поддержка, разумное разрешение конфликтов, если они возникают;

- сплоченность, собранность при выполнении ответственных заданий (в группе низкого уровня такая ситуация может вызвать обиды, агрессивную реакцию, отказ от дальнейшей работы, даже конфликты). В классе, где сложился коллектив, хорошие результаты выполнения заданий могут быть и в том случае, когда класс стимулируется в целом и требования можно и нужно предъявлять через коллектив.

При изучении детей в коллективе было выявлено два рода отношений: отношения ответственной зависимости (по терминологии А.С. Макаренко) и личные отношения симпатии и тяготения их друг к другу.

В последние годы большое внимание уделяется исследованию личных взаимоотношений в детском коллективе: с одним предпочитают идти в трудный туристический поход, с другим — готовиться к экзаменам, с третьим - идти в кино. Зная эти отношения, общность интересов, можно создать такие малые группы, в которых учащиеся были бы психологически совместимы для выполнения коллективной работы. Учет отношений предполагает и их формирование. С целью установления дружеских, товарищеских отношений целесообразно иногда для выполнения какого-либо задания комплектовать группы из школьников, мало симпатизирующих друг другу, или когда один симпатизирует другому, а тот не отвечает ему взаимностью.

Изучение межличностных отношений позволяет определить лидера (или лидеров) в классе. Как правило, наиболее крепким будет класс, где неофициальный лидер в то же время является официально выбранным или назначенным руководителем, например старостой и т.д. Если такого совпадения официального и неофициального лидера нет, то в классе может сформироваться ряд неофициальных групп со своими лидерами. В этом случае существенно знать отношения между лидерами неофициальных групп и старостой, а также и другими официальными лидерами. Успех организации и проведения воспитательной работы будет зависеть от того, сможет ли воспитатель направить все эти группы в одном направлении, учтя их интересы и склонности. Если этого не сделать, то классный коллектив может

превратиться в ряд разрозненных групп, что очень затруднит проведение всей воспитательной работы.

Имеет определенное значение взаимоотношение официальных лидеров с остальными учащимися класса. Лидер может выступать как авторитетный руководитель, который диктует всем остальным, что и как надо делать. Может быть и такой лидер, который не вмешивается в отношения, складывающиеся в коллективе. Лучшим типом организатора является тот, который сам проявляет активность, постоянно предлагает что-то одноклассникам и в то же время советуется с ними, предоставляет им возможность выносить решения.

При организации и проведении воспитательной работы определенное значение имеет учет эмоционального состояния класса в момент выполнения какого-либо задания, проведения группового мероприятия (сбора, экскурсий и т.д.). Групповые эмоциональные состояния очень заразительны, передаются от одного ученика к другому.

Важно вовремя уловить их изменения. Групповые эмоциональные состояния зависят от ряда причин:

1. От отношений, которые установились в классе, и от изменения этих отношений. Трудно ожидать хорошего эмоционального состояния от класса, в котором царят пренебрежительные, снисходительные, недоверчивые отношения.

2. От тех изменений, которые происходят в группировках, дружеских компаниях. Возникновение новой группировки, распад прежней могут изменить эмоциональное состояние класса в целом.

3. От того, чем живет коллектив в настоящий момент и каковы его перспективы. Для хорошего эмоционального состояния необходима завтрашняя радость.

Учет особенностей коллектива предполагает формирование и его сплочение. Сплочению коллектива способствует создание положительного эмоционального климата в классе, что достигается в результате совместных переживаний каких-либо значимых жизненных явлений, событий, общения в свободное время.

Сплочению коллектива способствует проявление и формирование коллективного мышления. Например, перед классом стоит задача провести туристический поход, разыскать героев Великой Отечественной войны и т.п. Коллективное мышление, способствует тому, что каждый учащийся чувствует себя непосредственным участником принятия решения, в то же время каждый проявляет инициативу, в свою очередь, возрастает критичность к тем предложениям, которые недостаточно обоснованы, что способствует формированию и самокритичности. Коллективное мышление создает положительный эмоциональный тонус, решение одного вопроса побуждает решать новые, в результате складывается интеллектуальное единство, что обеспечивает переход класса на более высокий уровень зрелости. Сплочению коллектива способствует также формирование и учет общественного мнения. Общественное мнение представляет собой систему определенных требований, которые постоянно предъявляет друг другу подавляющее большинство

школьников одного класса, и оценок друг друга с точки зрения выполнения этих требований. В общественном мнении как бы кристаллизуется требование коллектива к отдельным его членам. Под его влиянием требования коллектива превращаются в собственные требования ребенка

3.6 Основные типы родительско-детских отношений и стилей семейного воспитания

В педагогической психологии существуют основные подходы, основанные на анализе типов родительско-детских отношений и учета стилей семейного воспитания, как устойчивых стереотипов взаимоотношений родителей с ребенком, которые представляют А.В. Петровский, Л.Г. Сагатовская, В.В. Юстицкий, Э.Г. Эйдемиллер, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев, В.К. Гарбузов и др.,

Стили семейного воспитания формируются под воздействием объективных и субъективных факторов и генетических особенностей ребенка. На выбор родителями стиля семейного воспитания оказывают влияние в первую очередь тип темперамента, традиции, в которых воспитывались сами родители, научно-педагогическая литература, которая имеет как положительное, так и отрицательное значение, так как каждый родитель обращает внимание, прежде всего, на то, что оправдывает его отношения с ребенком.

В то же время нельзя не считаться с историческим фактором развития социально-экономических отношений в обществе, которые создают предпосылки для увеличения или уменьшения культивирования продуктивных и непродуктивных стилей семейного воспитания.

По мнению Л.Г.Сагатовской существует 6 типов отношений родителей к детям:

- 1) чрезвычайно пристрастное отношение, уверенность, что дети главное в жизни;
- 2) безразличное отношение к ребенку, к его запросам, интересам;
- 3) эгоистическое отношение, когда родители считают ребенка основной рабочей силой семьи;
- 4) отношение к ребенку как объекту воспитания без учета особенностей его личности;
- 5) отношение к ребенку как помехе в карьере и личных делах;
- 6) уважение к ребенку в сочетании с возложением на него определенных обязанностей.

А.В.Петровский выделяет 5 типов семейных отношений: *диктат, опека, конфронтация, мирное сосуществование на основе невмешательства и сотрудничества.*

Из опыта работы с подростками В.В.Юстицкий выделяет четыре типа «почти нормальных семей» со следующими их описаниями:

- 1) семья с ориентацией на социальное недоверие (*недоверчивая семья*);
- 2) семья с ориентацией на удовольствие (*легкомысленная семья*);

- 3) семья с ориентацией на авантюризм в достижении целей (*хитрая семья*);
- 4) семья с ориентацией на применение силы (*драчливая семья*).

Интересным представляется подход к стилям взаимоотношений в семье, основанный на темпераменте и роли воспитания в образовании неврологических радикалов, описанный В.И. Гарбузовым, А.И. Захаровым, Д.Н.Исаевым. На основе существующих в природе трех типов темперамента, за исключением четвертого меланхолического, они доказывают, что система неправильного семейного воспитания приводит к психоневрологическим состояниям детей.

Условно ими выделяются три основных типа воспитания: *отвергающее воспитание или непринятие, гиперсоциализирующее и эгоцентрическое*.

В области психологии воспитания нарушения в воспитательном процессе в семье представлены в виде таких отклонений как *гипо- и гиперпротекция, безнадзорность, эмоциональная отверженность и повышенная моральная ответственность*.

Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкий выделяют 6 основных типов семейного воспитания.

1. *Потворствующая гиперпротекция* (потворствование + повышенная протекция). Подросток в центре внимания семьи, и семья стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. Этот тип воспитания содействует развитию истероидных и гипертимных черт характера у подростка.

2. *Доминирующая гиперпротекция* (доминирование + гиперпротекция). Подросток в центре внимания родителей, которые отдают ему массу сил и времени, в то же время лишая его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. У гипертимных подростков такое воспитание усиливает реакцию эмансипации. При психостенической сензитивной, астеноневротической акцентуации характера оно усиливает астенические черты.

3. *Жесткое обращение* складывается из большого количества требований, предъявляемых к ребенку, числа запретов на действия и жестких санкций за невыполнение требований. При таком типе воспитания усиливаются черты эпилептоидной, психоастеноидной акцентуации характера.

4. *Эмоциональное отвержение* образуется сочетанием пониженной протекции, игнорированием потребностей ребенка и нередко проявляется в жестком обращении с подростком. В крайнем варианте это воспитание по типу «золушки». При таком типе воспитания усиливаются черты эпилептоидно-лабильной, сензитивной и астено-невротической акцентуации характера и могут формироваться процессы декомпенсации и невротические расстройства.

5. *Повышенная моральная ответственность* образуется сочетанием высоких требований к подростку с пониженным вниманием к нему родителей, меньшей заботой о нем. Этот тип воспитания стимулирует развитие черт психостенической акцентуации характера.

6. *Безнадзорность*. Пониженная протекция + повышенный уровень удовлетворения потребностей + пониженный уровень требований к подростку + пониженное число запретов. Подросток предоставлен сам себе, родители не

интересуются им и не контролируют его. Такое воспитание особенно неблагоприятно при акцентуациях по гипертимному, неустойчивому и конформному типам.

Далее мы приводим более обобщенную классификацию стилей семейного воспитания. [41]

Попустительский стиль семейного воспитания. В процессе попустительского стиля семейного воспитания формируется конформный социально-психологический тип личности.

Родители с самого раннего возраста предоставляют ребенку полную бесконтрольную свободу действий. Они, как правило, заняты собой, любят развлекаться и стремятся получить как можно больше удовольствий от жизни. Такие родители всегда берут с собой ребенка, если его не с кем оставить, в связи с чем ребенок становится невольным участником застольных и увеселительных мероприятий. Родители совершенно безразличны к потребностям и запросам ребенка и удовлетворяют только те, которые можно легко удовлетворить за счет других людей.

Родители обучают своих детей беспрекословному выполнению правил, требований и их прихотей. Это они делают, как правило, неумело и непоследовательно. Они одновременно могут наказать ребенка за непослушание и тут же его поощрить, чтобы ребенок не плакал, если это видят окружающие, чтобы не выглядеть непристойно. Родители не знают меры ни в поощрении, ни в наказании. Они действуют ситуативно, в зависимости от того, насколько позволяют обстоятельства или условия регулировать поведение ребенка с помощью «кнута и пряника». Родители не задумываются над последствиями своих действий, поэтому принимают сиюминутные решения, позволяющие стабилизировать одномоментные отношения с ребенком, так как в последующем он все равно будет предоставлен сам себе.

Родители непоследовательны в проявлении своих чувств к ребенку, часто склонны к построению спекулятивных отношений, когда мать просит ласки у ребенка с помощью обещания угостить конфеткой или еще чем-либо, в чем нуждается ребенок. Родители постоянно обещают ребенку за выполненную им работу вознаграждение, что формирование привычки в выполнении жизненно важных навыков и умений необходимо осуществлять за счет упражняемости, которую нужно постоянно стимулировать. Они полагают, что ребенок всегда должен видеть, что ему выгодно делать, а что нет. Родители строят свои способы взаимоотношений на выгодных для них условиях, произвольно культивируют поиск у ребенка наиболее выгодных форм взаимодействия с окружающими, что стимулирует проявление таких качеств, как угодничество, заискивание.

Родители постоянно демонстрируют ребенку образец двуличного взаимоотношения с окружающими: друзьями, соседями, родственниками. Они постоянно обсуждают других людей в присутствии ребенка, а по мере его взросления - вместе с ним. В присутствии ребенка говорят положительное и лестное о человеке и совершенно противоположное «за глаза». Они постоянно

показывают своему ребенку на личном примере, как можно извлечь выгоду из хороших взаимоотношений с окружающими людьми. При этом родители демонстрируют образцы того, как надо брать в долг и не отдавать, выгодно обмениваться вещами и извлекать из любых форм отношений свою личную выгоду, не гнушаясь приемами подкупа и прямого обмана.

Что касается отношения родителей к формированию у ребенка нравственных ценностей, то ребенку разрешается действовать, как ему вздумается или наиболее выгодно для родителей или для самого ребенка. В выборе форм поведения ребенок свободен, однако в обществе других людей родители требуют от него формального «прилюдного» соблюдения правил приличия. Нарушение этих правил предполагает либо наказание ребенка со стороны родителей, либо поощрение. Родители считают, что ребенку не следует объяснять, почему надо соблюдать те или иные нормы нравственного поведения, он должен их просто запомнить как азбуку и на людях всегда придерживаться общепринятых норм той социальной группы, в которой находится.

Родители постоянно ставят своего ребенка в позицию выбора. Такое отношение связано, прежде всего, с поиском личной выгоды. С этой целью они постоянно спекулируют чувствами, требуя от ребенка проявления ласки и внимания к родителям. Родители сами мало рассуждают и не учат этому ребенка. Мыслительная деятельность ребенка, в основном, связана с поиском и ожиданием возможного получения удовольствий. Чаще всего их интеллектуальная деятельность направлена на поиск способов как «выкрутиться» из той или иной ситуации, уйти от ответственности в цепи тех жизненных отношений, которые порождены ложью и обманом других людей.

Состязательный стиль семейного воспитания. В процессе состязательного стиля семейного воспитания формируется доминирующий социально-психологический тип личности. С раннего возраста родители ищут в действиях ребенка необычное, выдающееся или отличительное от других детей. Они всячески поощряют любую активную деятельность ребенка. В случае успешной деятельности ребенок может быть вознагражден как восторженными эпитетами, так и материально. Если на первом этапе состязательная деятельность ребенка протекает заочно, путем сравнения родителями своего ребенка с другими, то на втором этапе родители сами включаются в активную состязательную деятельность с ним, через систему многообразных совместных игр, где родители постоянно отдают чадку пальму первенства. При этом также продолжают восторгаться его непобедимостью и непревзойденностью. Родители постоянно ищут в своем ребенке выдающиеся качества и поэтому заботятся о том, чтобы ему предоставить максимально широкое поле деятельности для раскрытия его талантов и способностей.

Поэтому, когда ребенок в дошкольном возрасте вступает в естественные состязания со сверстниками, то родители всячески поддерживают, учат его не сдавать завоеванных позиций, бороться за свободное пространство деятельного поля. Все это приводит к тому, что ребенок начинает верить в свою непобедимость, в свое превосходство над другими, а случаи поражения

вызывают у него депрессию, апатию и отказ от попыток чего-либо добиться в этом виде деятельности.

В отношении родителей к использованию методов наказания и поощрения, родители придерживаются следующих позиций. Желая управлять деятельной активностью ребенка, родители в основном руководствуются поощрительными методами, которые очень мощно воздействуют на сознание ребенка как добавочный стимул. Однако в тех случаях, когда ребенок не выполняет норм поведения, нарушение которых может, по мнению родителей, порочить их достоинство, наказание может быть достаточно суровым, жестким. Поэтому ребенок быстро усваивает нормы нравственного поведения формально, и точно таким же образом, в последующем, принуждает других выполнять их, хотя сам может переступать через любые правила, если они мешают достижению поставленной им цели.

Родители в своем ребенке постоянно видят суперличность. Их мало волнуют человеческие качества ребенка, главное, как должен он выглядеть в обществе, чтобы не оказаться последним на иерархических ступенях социума. Поэтому всегда следят за внешним видом ребенка, обучают хорошим манерам и этикету, требуют их демонстрации в обществе. Родители безумно любят своего ребенка, защищают его (прав он или неправ) от нападков посторонних. С ребенком общаются на равных, как с взрослым человеком и соответствующим образом предъявляют к нему и требования.

Родители в окружающих видят только средство достижения своих целей. Поэтому к людям предъявляют в основном профессиональные требования и делят на полезных для них и бесполезных. Родители предъявляют завышенные требования к окружающим их ребенка людям: при малейших жалобах на их ребенка сразу же ищут недостатки в том, кто осудил ребенка. Родители не терпят обидчиков их ребенка, вступают с ними в конфликт и всегда требуют моральной или материальной компенсации.

Формально родители приучают ребенка к исполнению всех форм этикета, которые необходимо соблюдать в обществе. С раннего детства родители приучают своих детей правильным манерам поведения за столом, в кругу взрослых людей и сверстников. Родители всячески поощряют соблюдение ребенком моральных норм и правил, но не объясняют, что их соблюдение необходимо для формирования человеческих отношений. Родители обучают ребенка правилам приличия для того, чтобы комфортно чувствовать себя среди людей и по возможности выгодно выделиться.

Родители внимательно следят за интеллектуальным развитием своих детей и поисковую деятельность ребенка поощряют похвалой. Ребенку много читают, рассказывают, показывают и требуют от него пересказа, особенно среди друзей и знакомых. Дети с раннего возраста приучаются к демонстрации своих интеллектуальных возможностей и к поиску момента их проявления. Однако родители не приучают своих детей к глубоким размышлениям над сутью явлений, восприятию их не только сознанием, но и душой.

Рассудительный стиль семейного воспитания. В процессе рассудительного стиля семейного воспитания формируется сензитивный социально-психологический тип личности.

Предупредительный стиль семейного воспитания. В процессе предупредительного стиля семейного воспитания формируется инфантильный социально-психологический тип личности.

Такой стиль семейного воспитания возникает в результате двух условий. Первое условие связано с тем, что ребенок рождается слабым, болезненным или инертным по типу нервной системы. Второе условие связано с особенностями характера родителей, сформированного на беспокойно-мнительных мироощущениях. Им все время кажется, что ребенок слаб, болезнен или может стать таковым. И в первом, и во втором случаях родители в равной степени склонны к предупредительному стилю семейного воспитания.

Родители считают, что ребенок не должен действовать самостоятельно. С ним необходимо постоянно заниматься, не оставлять его ни на минуту без внимания. Поэтому родители предпочитают сами много рассказывать ребенку, читать, показывать, отвлекая его от беспорядочных и хаотических действий. Ребенок полностью лишен активной деятельности и является пассивным созерцателем или постоянно развлекаемым родителями. Такое ограничение ребенка в действиях связано со страхом родителей, как бы ребенок не подвергся каким-либо опасностям в процессе самостоятельной деятельности, как бы не укололся или не ударил себя тем или иным инструментом, либо, напротив, не сломал игрушку, не повредил в доме мебель или не был обижен кем-либо.

Родители никогда в дошкольном возрасте не наказывают своего ребенка, ни за какие проступки и выходки. Напротив, родители испытывают чувство вины перед ребенком, если он капризничает, если не могут удовлетворить его прихоть. Родители сильно переживают, если кто-либо жестко обходится с их ребенком. Родители много хвалят своего ребенка, поддерживают любые совершаемые самостоятельные активные действия. Пытаясь сделать ребенка более уверенным в себе, родители применяют не только моральные стимулы в качестве поощрения, но и вознаграждают материально. Частое стимулирование положительными средствами порой приводит к малой их эффективности.

Полная покорность родителей ребенку: беспрекословное выполнение всех его желаний, страх перед капризами, высокая готовность гасить их любыми возможными и невозможными способами. Родители не чают души в своем ребенке и готовы отдать ему все, чтобы он не испытал тех трудностей, болезней и невзгод, которые испытали они сами. Безмерная любовь родителей к ребенку толкает их на самый изощенный путь бесконечного проявления любви и ласки. Такие родители вплоть до подросткового возраста или даже до совершеннолетия ни на шаг не отпускают ребенка от себя из страха, как бы их ребенок не пошел по дурному пути, не связался с беспутными или педагогически запущенными детьми.

Что касается отношения родителей к окружающим людям, то для родителей окружающие люди служат средством достижения своих целей, что

делает их зависимыми от ситуаций и обстоятельств. Родители с большим опасением относятся к окружающим их людям, так как постоянно обеспокоены тем, что те могут принести им массу неприятностей. Поэтому родители вступают в систему взаимоотношений только с теми, от которых может быть какая-то помощь или поддержка. Родители сами подбирают друзей для своего ребенка, пытаясь контролировать всю систему взаимоотношений его ребенка со сверстниками и стараясь свести к минимуму их воздействия. Они ревностно относятся к самостоятельным проявлениям ребенка в этой системе взаимоотношений.

Как правило, родители больше озабочены не тем, как поведет себя ребенок в той или иной ситуации, а прежде всего, как удовлетворить все его потребности и желания. Поэтому господствует полная вседозволенность и потакание. Главный метод воспитания достаточно образно выражается русской пословицей «Чем бы дитя ни тешилось, лишь бы не плакало». Ребенку прощаются все его шалости, даже если ребенок обидит другого человека словом или физическим воздействием, которое объясняется несмышленным возрастом. Впоследствии это приводит к тому, что ребенок практически безразличен к нравственным принципам, ведет себя так, как члены той социальной группы, в которой он находится. У ребенка складывается формальная, ситуативная мораль, которая связана чаще всего с представлениями о том, насколько те или иные социальные нормы мешают или благоприятствуют удовлетворению его потребностей, т.е. соответствуют морали его эгоистической социальной направленности личности.

Так как ребенок с раннего детства лишен самостоятельной деятельности, то это приводит к некоторой задержке в развитии мыслительных операций, связанных с абстрактным представлением об окружающих явлениях, в период обучения в начальной школе. В этот период у инфантильного типа детей наблюдается потребность в действиях руками, т.е. в манипулировании предметами и инструментами, то, что остальные дети освоили в дошкольный период. Поэтому у этих детей в основном развит способ мыслительных операций от предметного действия к абстрагированию, в то время как у их сверстников - от абстрактных операций к предметному действию.

Однако это единственный тип детей, у которых существует готовность к одновременной деятельности руками и головой, т.е. с помощью практического действия познавать теоретические абстракции. Для такого типа детей больше соответствует обучение по системе Занкова Л.В. или Френэ Э.С., и совсем не соответствует система обучения в начальной школе по системе Эльконина Д.Б. и Давыдова В.В.

Контролирующий стиль семейного воспитания. В процессе контролирующего стиля семейного воспитания формируется тревожный социально-психологический тип личности. Возникновению подобного типа личности способствуют 4 условия: 1. Ребенок воспитывается в детском доме или опекунами при жестком обращении с ним; 2. Родители контролируют деятельность своего ребенка, со слов окружающих наказывая его по первому же наговору; 3. Ребенок до 5 лет без родителей оказывается в больнице и

подвергается лечению, связанному со страхом и болью, а также жесткому обращению со стороны разновозрастных членов палаты; 4. Родители имеют повышенную моральную ответственность за воспитание своего ребенка и обращаются с ним жестоко.

Все эти условия вызывают защитную реакцию у детей, но чаще всего родители культивируют воспитание на основе четвертого условия, что, в общем-то, немногим отличается по характеру от остальных трех.

В отношении родителей к деятельности ребенка можно выделить несколько характерных черт. Родители предоставляют ребенку ограниченную свободу действий, строго контролируя выход действий ребенка за рамки родительских представлений. Родители педантично следят за тем, чтобы ребенок придерживался режима дня, своевременно овладевал жизненно важными навыками и умениями, строго закрепляют круг обязательных дел, за выполнением которых четко следят. Дети же постоянно стремятся уйти из-под навязчивого контроля родителей. Если родители и предоставляют ребенку свободу действий, то все равно косвенным путем следят за его поведением. Запрет на свободную деятельность вызывает у ребенка бурный протест, и усиливает хаотический поиск способов скрыться из под контроля родителей.

Постоянно действующий или временный контроль всегда требует своего логического завершения. Поэтому родители вынуждены наказывать за неправильное поведение и поощрять за правильное. Однако чаще приходится наказывать либо для упреждения возможных негативных поступков ребенка, либо по поводу уже свершившихся. При этом родители начинают с простого командно-приказного тона, в последующем переходят к крику, постановке в угол, наказанию ремнем, запретам на удовлетворение потребностей ребенка в игре и развлечениях. Мало того, родители считают, что за один и тот же проступок мера наказания должна постоянно возрастать. Некоторые родители бьют своих детей до тех пор, пока ребенок не перестанет плакать. Это приводит к глубоким психологическим срывам в состоянии детей.

Родители часто требуют на счет (раз, два, два с половиной, три...) выполнить их распоряжение, после чего педантично приводят в исполнение свой приговор.

Широко применяя меры наказания, родители добиваются послушания ребенка. Однако сиюминутный успех в управлении ребенком не гарантирует в последующем нормальное его поведение.

У родителей имеется целый арсенал оправдательных мотивов своего жесткого обращения с ребенком: «нет терпения», «если не наказывать, совсем отобьется от рук», «нас били, и мы выросли хорошими людьми». Можно услышать даже такие оправдательные заявления: «Дети должны воспитываться в страхе, примером для этого является дрессировка животных. Собака, не испытывающая страха, плохо выполняет команды хозяина».

Родители, как правило, бывают скупы на ласку, похвалу, поддержку ребенка. Чаще всего родители видят больше недостатков в своем ребенке, чем достоинств, требующих вознаграждения.

Повышенная моральная ответственность заставляет родителей видеть в своем ребенке такой объект воспитания, который может пойти по негативному пути развития. Чрезмерное увлечение системами воспитания требует от родителей, чтобы они придерживались строгих правил и предписаний. Родители считают, что явно проявляемая любовь к ребенку только его балует, делает неуправляемым. Ласкают родители ребенка очень редко, в основном же предъявляют к нему высокие требования, желая сформировать у него большое количество личностных качеств, которые, как считают родители, трудно поддаются воспитанию обычными методами, требуют постоянного контроля за действиями ребенка.

В остальных случаях отношения родителей к ребенку или воспитателей или опекунов могут носить характер «ребенок – мишень», на которого сыплются все шишки.

Жесткое обращение с ребенком как эпизодическое явление может возникнуть в результате потери одним из родителей работы, размолвки между супругами, смерти одного из них, рождения ребенка в результате нежелательной беременности, эмоциональной подавленности и желания все выместить на ребенке. Очень часто причиной неоправданно жесткого эпизодического отношения к ребенку является отсутствие элементарных знаний о развитии детской психики.

Родителям все время кажется, что их ребенок доставляет окружающим хлопоты. Поэтому они всячески извиняются перед окружающими за совершаемые ребенком поступки. Могут иногда наказывать ребенка демонстративно. В то же время придирчивы к окружающим, постоянно критикуют всех за неправильное поведение по отношению к ним или их ребенку. Родители бывают даже агрессивными к окружающим, если, как им кажется, они нарушают общепринятые нормы. Как правило, такие родители - очень обеспокоенные люди, настороженно относящиеся к окружающим, так как очень встревожены возможным вероломством последних.

Родители чрезмерно обеспокоены тем, чтобы их ребенок стал высоконравственной личностью и поэтому предпочитают контролировать его безнравственные поступки и действия, пока они не превратились в привычки. Однако принципиальная упражняемость ребенка в нравственных поступках приводит к противоположному эффекту. Родители постоянно требуют от ребенка с ранних лет, чтобы он говорил волшебные слова «спасибо», «пожалуйста», «здравствуйте», «до свидания». Все это вбивается ребенку путем насилия, мелкого шантажа или даже спекулятивных форм отношений. Стремление родителей уличить своего ребенка в неблагоприятных поступках формирует у детей устойчивый стереотип неуверенности в себе, желание все делать украдкой. Дети не могут разобраться в том, как себя вести, т.к. родители постоянно недовольны их поведением. Поэтому поступки ребенка становятся неадекватными, принимают формы защитных реакций.

Ребенку разрешено с определенными ограничениями действовать самостоятельно, что благоприятно воздействует на его мыслительную деятельность. Однако, постоянные окрики и запреты не позволяют ребенку

длительно сосредоточиться на чем-либо, что делает его сознание очень беспокойным, а мысли - скачущими с одного объекта на другой. Суетливость в действиях отражается на мыслительных операциях ребенка. Он быстро схватывает новую информацию, хорошо ее запоминает, но плохо воспроизводит и совсем затрудняется мыслить творчески, так как постоянно боится ошибиться. Большая внутренняя тревожность ребенка не позволяет ему размышлять над наблюдаемыми им явлениями окружающего мира.

Сочувствующий стиль семейного воспитания. Сочувствующий стиль семейного воспитания способствует формированию интровертивного социально-психологического типа личности. Такой стиль воспитания может возникнуть в силу трех условий: при материальном недостатке, при плохих бытовых условиях жизни и при отсутствии духовной близости между супругами или отсутствие одного из родителей.

В силу постоянной занятости родителей ребенок с раннего возраста предоставлен сам себе. Игры его чаще всего напоминают имитацию трудовых операций родителей. В силу того, что у ребенка нет игрушек, и он мало общается со сверстниками, он большую часть времени проводит с родителями. Это способствует тому, что ребенок без принуждения и просьб родителей сам начинает включаться в посильную трудовую деятельность, оказывая родителям помощь. Формируемая у такого типа детей потребность в оказании посильной помощи родителям основана на глубоком сочувствии и уважении к ним. Однако отсутствие свободной поисковой деятельности сужает творческие возможности ребенка, делая его малоинициативным, ограничивающим поле своих действий и кругозор. Вот почему, появляясь в новых условиях, вне семьи, ребенок резко замыкается, длительное время ко всем присматривается, ни с кем не желает общаться, тяжело переносит большое скопление детей, как это бывает в школе.

Что касается отношения родителей к использованию методов поощрения и наказания, то родители не применяют этих методов вообще. Они не нуждаются в стимулировании активности своих детей или в упреждении таковой. Дети, предоставленные сами себе, развиваются в нормальной, теплой, дружеской обстановке. Когда родители освобождаются от домашних дел, они с радостью общаются с ребенком. Однако удовлетворяют потребности ребенка только в силу имеющихся возможностей и не более. Дети постоянно видят, что родители не пытаются ни насилием, ни ласками ограничить их потребности. Напротив, родители трудятся в поте лица, чтобы обеспечить самый необходимый минимум своему ребенку.

Родители любят своего ребенка, но никогда не балуют. Все тяготы жизни они разделяют с ним, но по возможности стремятся уберечь от перегрузок как физических, так и психологических. Например, родители никогда не показывают ребенку своих переживаний и огорчений, пытаются их спрятать от посторонних глаз и глаз ребенка. Родители никогда не делятся с ребенком теми трудностями, которые им приходится испытывать, не обсуждают и тем более не осуждают тех людей, кто доставляет им горе и неприятности. Образец стойкого перенесения невзгод жизни не может бесследно ускользнуть от на-

блюдательных глаз ребенка. Поэтому все образцы поведения родителей он как бы впитывает в себя. И хотя перед окружающими предстает как безэмоциональное существо, на самом деле это ребенок с богатыми тонкими внутренними переживаниями, которые наполняют его огромный внутренний мир.

Следует обратить внимание, что это единственный тип родителей, который благодарен окружающим людям и никогда не ожидает от них ничего взамен. Они всегда рады появляющимся у них друзьям, знакомым и даже посторонним, оказывают посильную им помощь. Они умеют жалеть, сострадать, понимать чужое горе и боль, т.к. они очень дорожат человеческими отношениями как главной ценностью в этом мире, на таких родителей всегда могут положиться окружающие.

По вопросу формирования у ребенка нравственных ценностей сложно выделить, какой способ воспитания превалирует, то ли личный пример нравственного поведения, то ли обучение ребенка нравственным ценностям на ошибках других. Родители не читают длинных нотаций своим детям, им достаточно посмотреть на ребенка с укоризной, пристыдить его или просто расстроиться.

Формирование нравственных норм у ребенка осуществляется через стремление родителей поддерживать доброжелательные отношения, не огорчающие и не омрачающие настроение ребенка. Вот почему интровертивного типа дети стремятся домой, устают от хаотично мечущихся по школе сверстников. Им непонятно их поведение, но осудить они не в состоянии, так как слишком робки и просто не приучены к осуждению.

Так как ребенок достаточно много времени проводит один, то у него вырабатывается невольное желание наблюдать за окружающим его миром. Однако в силу ограниченного общения со сверстниками и старшими ребенок вынужден осмысливать все самостоятельно, и, не находя выхода своим мыслям, чаще всего рассуждать сам с собой. Отсюда у ребенка богатый внутренний мир, высокая убежденность в правильности своих мыслей, так как они прошли проверку собственной практической деятельностью или наблюдениями за другими людьми. Постоянное осмысливание своих и чужих действий формирует у этого типа детей высокую организованность, как в физической, так и в интеллектуальной деятельности. Разумные действия ребенка родители высоко ценят и положительно относятся к превосходству в поступках ребенка рассудочных действий, а не эмоциональных и спонтанных.

Гармоничный стиль семейного воспитания. Гармоничный стиль семейного воспитания не будет нами рассматриваться столь подробно, как все предыдущие стили семейного воспитания. Это связано с тем, что гармоничный стиль семейного воспитания является синтезом предыдущих стилей семейного воспитания, вбирая в себя все то лучшее, что описано в предыдущих стилях воспитания, формируя этим самым гармоничный социально-психологический тип личности

Воспитание и характер. Характер как системный компонент в структуре личности есть отражение волевых качеств: готовность преодолевать

препятствия, душевную и физическую боль, степень настойчивости, самостоятельности, решительности.

В процессе семейного воспитания, на базе темперамента происходит формирование характера. Характер человека - это сплав врожденных свойств высшей нервной деятельности и воспитываемых воздействий в течение становления личности. Правдивыми, добрыми, тактичными или, наоборот, лживыми, злыми, грубыми бывают люди с любым типом темперамента. Однако при определенном темпераменте одни черты приобретаются легче, другие труднее. Например, организованность, дисциплинированность легче выработать флегматику, чем холерику; доброту, отзывчивость - меланхолику. Быть хорошим организатором, общительным человеком проще сангвинику и холерику. Однако недопустимо оправдывать дефекты своего характера врожденными свойствами, темпераментом. Отзывчивым, добрым, тактичным, выдержанным можно быть при любом темпераменте.

В современной психологии достаточно хорошо описаны характеры больных людей, акцентуированных и недостаточно представлен нормальный, а иногда как отмечают исследователи, гармоничный тип личности. Такая ситуация не случайна, т. к. XX век пытался через больного человека понять нормального, здорового, и как отмечает Э. Фромм, только в XXI веке видимо будет сделана попытка изучения нормального человека.

Еще будет сделана попытка выяснить, каким образом воспитание, обучение, производство, окружающая среда делают человека психологически неустойчивым, больным, неустойчивым, а порой и страдающим от психосоматическим заболеваний.

Что же собою представляет нормальный или гармоничный тип личности?

Гармоническая личность находится в единстве с миром, людьми и собой. Такой человек является непосредственно нравственной личностью. Нарушение нравственных норм сопряжено для него с нарушением целостности собственной личности.

Становление личности связано с формированием иерархической структуры мотивов или ценностей, доминированием высших уровней над низшим. Уровень мотивов или ценностей определяется мерой их общности, начиная с личных мотивов (самых низких), через интересы близких людей, коллектива, общества - вплоть до общечеловеческих универсальных целей. Наличие таких иерархий в личности не нарушает ее гармонии, так как сложность, множественность интересов, полинаправленность при наличии доминанты обеспечивает многообразие связей с миром, общую устойчивость. Напротив, простота личности (наличие единственной цели, погруженность в одну деятельность, сужение круга общения и решаемых проблем) зачастую приводит к ее дисгармоничности.

Отношение родителей к деятельности ребенка. Родители предоставляют ребенку с раннего возраста полную свободу действий, чтобы ребенок путем самостоятельных проб и ошибок приобретал личный опыт. Удовлетворяя главные жизненно важные потребности ребенка в активной

деятельности, родители не сдерживают его постоянными окриками и одергиваниями. Они считают, что активность ребенка должна находить естественный выход. Удовлетворяя потребность ребенка либо в общении, либо в познании, родители не ограничивают их рамками времени или своей занятостью. Они терпеливо рассказывают и отвечают на все возникающие у ребенка вопросы. При этом стараются не просто ответить на вопросы ребенка, а дают им возможность найти самим правильный ответ.

Отношение родителей к использованию методов поощрения и наказания. Родители не считают необходимым поощрять ребенка за то, что он делает с удовольствием. В то же время у них и не возникает ситуаций, где бы ребенок не желал чего-либо делать. Поэтому и нет необходимости применять принудительные меры или наказание. Родители считают, что можно обходиться без внешних стимуляторов активизации детей, так как активность является естественной потребностью каждого человека и ею необходимо не управлять, а ее предоставлять, чтобы ребенок сам мог выбрать в соответствии с его внутренними потребностями и интуицией ту деятельность, процесс которой доставлял бы ему максимальное удовольствие.

Что касается отношения родителей к своему ребенку, то, как правило, это ровные и спокойные взаимоотношения как между равными личностями. Однако это не фамильярные взаимоотношения между ребенком и родителями. Последние постоянно держат дистанцию взрослого, заботящегося и любящего родителя. Теплые добрые взаимоотношения проявляются во всем, как в удовлетворении жизненно важных потребностей ребенка в движении и поддержании его статуса в семье, так и в совместной деятельности. Ребенок наравне со взрослыми принимает участие и является полноправным членом при решении множества семейных ситуаций. Родители четко следят за тем, чтобы достоинство ребенка никогда не принижалось, как членами семьи, так и посторонними людьми. Потому у таких родителей дети с достоинством и глубоким уважением относятся к окружающим.

Отношение родителей к окружающим людям. Родители не только заботливо относятся к своему ребенку. Дети с раннего возраста видят, как их родители уважительно относятся к старшим, к своим родителям, т.е. бабушкам и дедушкам. Никогда не спорят по пустякам, не конфликтуют с окружающими, всегда находят компромисс и видят в людях только хорошее, тем самым, вырабатывая у ребенка уважение к достоинствам каждого человека. Дети видят, что родители являются для многих друзей и знакомых источником доброты и тепла, к которым всегда идут люди, чтобы получить поддержку и уверенность в собственных силах.

Формирование у ребенка нравственных ценностей. Нет детей без шалостей, поступающих всегда правильно. Однако есть родители, которые не наказывают ребенка, а стремятся понять причины, побуждающие, как им кажется, к негативному поведению. Каждый поступок ребенка родители обсуждают вместе с ним. При этом не читают длинных нотаций, а больше молчат и внимательно слушают ребенка, пытаясь понять мотивы его действий,

при этом сожалеют, что ребенок был вынужден так поступить, а иногда даже при необходимости жалеют и страдают вместе с ним над содеянным.

В то же время родители обращают особое внимание на то, какой вред его ребенок причинил другим, вызывают жалость к пострадавшим в результате конфликта. Таким образом, родители не ругают и не учат ребенка, каким способом надо уходить или выпутываться из конфликтных ситуаций. Отсутствие наказания порождает у детей не страх перед ним, а желание действовать так, чтобы не причинять вреда другим, что способствует быстрому формированию у ребенка понятия совестливости, высоких нравственных качеств, позволяющих в последующем легко овладевать нормами и правилами взаимоотношений в социуме.

Отношение родителей к мыслительной деятельности ребенка. Так как родители много беседуют с ребенком, постоянно отвечают на множество вопросов, у ребенка поддерживается стойкий познавательный интерес и любознательность. Так как ребенок достаточно много времени предоставлен сам себе, он учится занимать себя, придумывая свои игры.

Сталкиваясь со множеством проблем, которые имитируют жизнь и деятельность взрослых, ребенок самостоятельно осмысливает то, что происходит вокруг него. Родители же терпеливо и подолгу выслушивают домыслы и предположения, построенные на знании, личных наблюдениях и опыте. Кроме того, родители преподносят интересные факты, требующие осмысления. Все это способствует развитию творческих возможностей ребенка.

3.7 Отклонения в семейном воспитании

Учитель часто сталкивается с результатами различных нарушений воспитательного процесса в семье. В медицинской, психологической и педагогической литературе рассмотрены такие виды отклонения в воспитании, как гипо- и гиперпротекции, безнадзорность, эмоциональное отвержение и др. [43]. Эти нарушения связаны как с индивидуально-психологическими особенностями родителей, так и наличием определенных личных проблем, решаемых за счет ребенка.

Одна из классификаций типов нарушений семейного воспитания выглядит следующим образом. Выделяются следующие типы воспитания:

Потворствующая гиперпротекция. Ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей.

Доминирующая гиперпротекция. Подросток также в центре внимания родителей, которые отдают ему много сил и времени, лишая самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты.

Эмоциональное отвержение. В крайнем варианте это воспитание по типу «Золушки».

Повышенная моральная ответственность. Этот тип воспитания характеризуется сочетанием высоких требований к подростку с недостатком внимания к нему со стороны родителей, меньшей заботой о нем.

Гипопротекция (гипоопека). Подросток предоставлен себе, родители не интересуются им, не контролируют его.

Причины неправильного воспитания весьма различны. Порой это определенные обстоятельства в жизни семьи, мешающие наладить адекватное воспитание. Чаще — низкая педагогическая культура родителей. Во втором случае нередко основную роль в нарушении воспитательного процесса играют личностные особенности самих родителей.

Довольно часто родители склонны решать личностные проблемы за счет ребенка. Это может выражаться в следующем:

- расширение сферы родительских чувств;
- предпочтение в подростке детских качеств;
- воспитательная неуверенность родителя;
- фобия утраты ребенка;
- неразвитость родительских чувств;
- сдвиг в установке родителей по отношению к полу ребенка, например, предпочтение женских качеств у мальчиков;
- проекция на ребенка собственных нежелательных качеств;
- вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

Какие нарушения вызывают подобные отношения родителей? Повышенную (доминирующую или потворствующую) протекцию или, наоборот, гипопротекцию, эмоциональное отвержение и жестокое обращение. Возможен и противоречивый тип воспитания. Нарушения семейного воспитания требуют психолого-педагогической коррекции, которую может осуществить школьный психолог совместно с учителем.

Следующий параметр воспитания, который может нарушаться, — количество требований к подростку в семье. Требования — это и обязанности подростка — те задания, которые подросток выполняет (учеба, уход за собой, участие в организации быта, помощь другим членам семьи), и требования-запреты (то, что подросток не должен делать). Невыполнение требований предусматривает санкции от осуждения до суровых наказаний. Здесь можно выделить следующие формы нарушений системы требований:

Чрезмерные требования. Повышенная моральная ответственность. Требования к подростку в этом случае очень велики; непомерны, не соответствуют его возможностям, не только не содействуют развитию личности, а, напротив, ставят под угрозу. Особенно важны два случая: в первом - на подростка перекладывается более или менее значительная часть обязанностей родителей (ведение хозяйства, уход за малолетними детьми). Такие родители, как правило, осознают, что подросток очень нагружен, но не видят в этом чрезмерности и уверены в пользе. В другом случае — от подростка ожидают значительных и не соответствующих его способностям успехов в учебе либо других престижных занятиях.

Недостаточность обязанностей. В этом случае подросток имеет минимальное количество обязанностей в семье.

Чрезмерное количество требований-запретов. В этом случае ребенку «все нельзя». Перед ним ставится огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность.

Недостаточность требований-запретов. В этом случае, наоборот, ребенку все можно. Ребенок предоставлен сам себе и не имеет никаких ограничений.

Следующий параметр воспитания, который может нарушаться, — строгость наказаний. Здесь также встречаются варианты от чрезмерной строгости наказания до их минимализации и отсутствия. Устойчивые сочетания различных черт воспитания представляют собой тип целенаправленного воспитания.

3.8 Некоторые вопросы психологии перевоспитания

В педагогической практике приходится заниматься не только воспитанием, но и перевоспитанием. Такая необходимость возникает в том случае, когда у ребенка сложились плохие привычки в поведении, сформировалась отрицательная мотивация и соответствующая направленность личности. В таких случаях обычно говорят о трудном подростке или ребенке с асоциальным поведением. Часто трудным становится ребенок подросткового возраста в силу сочетания педагогической запущенности с особенностями переходного возраста. Во всех указанных случаях наблюдается проявление устойчивых, привычных форм поведения с отрицательной направленностью. Перед воспитателем же стоит задача сформировать положительную направленность личности и соответствующие положительные привычки.

Привычные формы поведения есть не что иное, как прочный сложившийся динамический стереотип. И.П. Павлов отмечал, что «стереотип же становится косным, часто трудно изменяемым, трудно преодолеваемым новой обстановкой, новыми раздражениями». Разрушение стереотипов — отрицательных форм поведения (а именно это и становится одной из задач перевоспитания) — представляет собой значительный нервный труд. Сложившийся динамический стереотип — цепь реакций, которые осуществляются одна за другой почти без участия сознания. Поэтому при попадании в привычную ситуацию (школьная, семейная или какая-либо другая обстановка) эта система реакций срабатывает, проявляется часто автоматически. Даже если ученик дает слово исправиться, сознает неприглядность своего поведения и хочет его изменить, ему трудно затормозить привычные реакции в привычных условиях. Только длительное неподкрепление этих привычных реакций и создание условий для их не проявления может разрушить старый стереотип. Но перевоспитание предполагает не просто разрушение старого стереотипа, а замену его новым. Такая замена происходит в борьбе противоречий между старым и новым, т.е.

одновременно с торможением отрицательных привычек должны создаваться условия для формирования опыта положительных отношений. Как показывают обследования, для трудных детей характерно нарушение положительных связей, и, наоборот, очень прочными, действенными оказываются отрицательные связи с окружающей средой, связи с более запущенными старшеклассниками, правонарушителями. Совершенно иначе будет идти процесс перевоспитания в том случае, когда воспитатель не только не допускает проявления старых связей, привычек, но и включает подростка в новые связи, делает его полноправным членом коллектива, участником общественной жизни коллектива. Изоляция трудного ребенка от сложившихся коллективов (класс, спортивная команда, кружок) заведомо обрекает его на установление и поддержание связей вне класса, на улице, во дворе. Так как ломка старого и формирование нового стереотипа обязательно предполагает создание новых условий, то очень важно знать условия, которые породили «трудность» (безнадежность, вредные влияния окружающих, обстановка в семье), с тем, чтобы по возможности устранить их или изменить. Много ценных указаний, которыми можно воспользоваться при перевоспитании, содержится в учении А.А. Ухтомского о доминанте. Доминанта — это состояние нервной системы, стойкий, господствующий очаг возбуждения в мозге. Потребности, интересы, взгляды, установки личности физиологически представляют собой не что иное, как доминанту [128, с. 333]. Само состояние трудновоспитуемости может быть рассмотрено с точки зрения учения о доминанте как засилье нежелательных отрицательно направленных доминант. Если обратиться к исследованиям, посвященным изучению направленности личности подростков, которые стоят на учете в детских комнатах милиции, проходят через приемники-распределители или же находятся в специальных школах и училищах, то оказывается, что у них гипертрофированы материальные, личные, чисто органические потребности (вкусно поесть, хорошо одеться и др.), духовные же потребности (познавательные, нравственные, эстетические) находятся на низком уровне развития. Та же самая направленность характерна и для интересов этих подростков (просто гулять, ходить в кино, на танцы, играть в карты). Их идеалы базируются на детективных романах и отрицательных примерах из окружающей среды. Такая направленность личности создает вполне определенные доминанты. Раз возникшие доминанты продолжают удерживаться даже в отсутствие раздражителя, создается своеобразное внутреннее состояние, которое как бы толкает подростка снова и снова совершать действия, связанные с доминирующим, господствующим очагом. По закону торможения наличие этой сильно действующей доминанты тормозит проявление других, более благоприятных, положительных в педагогическом отношении. Подросток говорит о дурном, думает о дурном, он как бы глух к хорошим предложениям окружающих прочитать серьезную книгу, помочь другому человеку и т.д. Борьба с отрицательной доминантой очень трудно, так как она может еще и усиливаться за счет других возбуждений.

Однако если возникают одновременно две доминанты, то они взаимно угнетают друг друга и побеждает, как правило, более сильная. На этом и должна быть построена вся система перевоспитания трудных: в противовес возникшим «дурным» доминантам нужно создавать, вызывать у подростков иные - полезные, «хорошие», укреплять, усиливать их до полного вытеснения ранее сложившихся. В связи с этим совершенно недостаточно, чтобы подросток отрекся от старых взглядов, потребностей, идеалов — следует заменить их новыми, чтобы новые вытеснили старые и заняли их место. Переключить его энергию с вредных путей на социально полезные, дать этой энергии новый, полезный с педагогической точки зрения выход, создать новые доминанты, найти пути приложения здоровой энергии — в этом заключается весь основной секрет успеха перевоспитания трудновоспитуемого.

Действия, реакции человека зависят не только от характера внешних воздействий, внешних условий, обстоятельств. Внешнее всегда преломляется через внутреннее. Воспитатель может разъяснить подростку, как надо вести себя, ссылаясь на примеры хорошего поведения, пытаюсь вызвать укоры совести, желание исправиться. Однако все это может не принести и, как правило, не приносит желаемого результата, если воспитатель обращается к таким моральным качествам, которые не сформированы у учащегося. Так, апелляция к общественному мнению классного коллектива может не дать нужного результата, если он не дорожит этим мнением, игнорирует мнение соучеников, не подчиняется требованию класса. И в то же время опора на такие мотивы, как потребность в сочувствии и защите взрослого, одобрении окружающих, потребность занять конкретное место в коллективе, создает необходимую положительную мотивацию подростка, благоприятные внутренние условия для перевоспитания, для замены старых привычек, взглядов, идеалов новыми. Большое значение имеет и учет психического состояния подростка в момент воздействия на него. Понимание внутренних мотивов, побуждений очень существенно, но не всегда легко понять сложную мотивацию подростка. Он грубит, срывает урок, но мотивами в данном случае могут быть не желание оскорбить учителя, сломать, разрушить (а именно эти мотивы часто усматривают взрослые в подобных поступках и соответственно реагируют на них), а другие, очень типичные, характерные для подросткового возраста: желание выделиться из массы других подростков, утвердиться в коллективе, привлечь к себе внимание и т.п. Например, подросток остался на второй год. Сам по себе этот факт — травмирующий, малоприятный для любого, пожалуй, подростка, но каждый из них хочет пользоваться в коллективе вниманием и уважением. Хороший ученик добивается этого своими успехами, а как быть второгоднику? В этом случае используется то единственное преимущество, которое дает ему возраст, — силу: он начинает физически притеснять своих одноклассников, пытаюсь завоевать этим путем их признание. Или трудные подростки вступают в конфликт с воспитателем, чаще всего в присутствии класса. Это делается с целью показать, что они могут делать то, что другие считают для себя невозможным. Тем самым подросток утверждает себя как личность. В таких случаях одним из способов

перевоспитания может быть «замена действия». Успех перевоспитания будет заключаться в том, чтобы найти такую задачу для подростка, которая давала бы ему возможность психологического удовлетворения (обеспечивала ему завоевание достойного места в коллективе, преодолевала его чувство ущемленности, способствовала проявлению его взрослости) и вместе с тем не была бы антиобщественной. Не всегда конкретное решение этой задачи бывает легким, но это — одно из средств эффективного перевоспитания. Трудновоспитуемый ребенок обычно обнаруживает те или иные индивидуальные особенности характера. При этом крайне важно добиться от окружающих лиц понимания того, что трудность характера явилась результатом обстановки, неправильного подхода, что изменение отношения к подростку повлияет и на изменение его характера. Можно выделить несколько наиболее типичных групп школьников, характеризующихся определенными чертами и требующих индивидуального подхода.

Группа эмоционально неустойчивых школьников. Они бросают начатое, переключаются на другое занятие, делают это кое-как и вновь бросают. При неустойчивости характера подросток поддается всякому соблазну, делается легко внушаемым, подражателем: с дезорганизаторами он — дезорганизатор, с ворами — вор и т.д. В беседах такие подростки бывают откровенными, раскаиваются, легко дают обещания, но и также легко их нарушают. Для неустойчивых школьников требуется твердый режим, тактичный контроль, проверка выполнения каждой работы. На них особенно пагубно действуют нарушение распорядка, частые изменения правил, срывы в расписании уроков, отступления от режима. В работе с ними, ввиду их легкой податливости педагогическому влиянию, нельзя успокаиваться на первых достигнутых успехах, нужно закрепить их в регулярной деятельности, для чего требуется длительное время. Хорошие товарищи, индивидуальное шефство, устранение «соблазнов» положительно влияют на этих детей.

Возбудимые, аффективные. Шутка товарища, замечание педагога могут у них вызвать бурную реакцию. Сила взрыва не соответствует силе раздражителей данной ситуации: взрыв идет изнутри. В это время они не думают даже о ближайших последствиях своего поведения. Аффективность, взрывчатость, враждебность являются защитными действиями, которые особенно закрепляются, делаются привычными реакциями, когда они привели к желательному для ребенка исходу, когда он таким образом победил, обезоружил своего противника, хотя бы и на короткое время. Целесообразно устранять причины эффективности таких детей. Уже при первом подходе к ним необходимо ровное, спокойное, участливое отношение. Дружеская беседа с таким учеником, во время которой он мог бы поделиться откровенно с учителем своими горестями, рассказать все, что накопилось у него на душе, о всех своих обидах и притеснениях, умение в то же время повлиять на семью, создать новые взаимоотношения среди ее членов, изменить их отношение к ребенку — все эти и другие средства могут эффективно повлиять на изменение его характера в положительную сторону и не только сгладить враждебно-

эмоциональные установки, но и создать противоположные: дружелюбие, доброжелательность, выдержанность, умение владеть собой.

Подростки недоверчивы, скрытны, обидчивы. Такой характер формируется под влиянием подавляющего воспитания, оскорбительного отношения, часто при предпочтении их другим детям, любимчикам. Не находя выхода из создавшегося положения, такие подростки уходят в себя, замыкаются, проявляя безучастность, безразличное равнодушие. Они обычно спокойны, но не включаются в работу класса, особенно если эта работа для них тяжела, сторонятся и беспокойных товарищей, и шумной компании. Эти подростки, как правило, одиночки, вне жизни школы и семьи. Но у них может быть избирательная установка: яркая тема, интересный школьный предмет, авторитетный педагог, любимый товарищ могут втянуть их в работу, в какие-либо занятия, игры и пр.

Следует вдумчиво проникнуть в глубину личности таких детей, где под прикрытием внешнего равнодушия, скрытности происходит иногда богатая эмоциональная жизнь. В других случаях их психическая деятельность протекает медленно, вяло и бледно. Эти подростки в некоторых отношениях более трудны при подходе к ним, чем аффективные, так как близко никого к себе не допускают. Но при умном подходе они открываются; союз с ними может быть более прочен и глубок, чем с другими; свойственные характеру этих детей черты сглаживаются, и они могут стать серьезными, активными членами коллектива. Подход к ним требует особого такта и осторожности: доброжелательная забота, внимание, вовлечение в коллектив через подбор надежных товарищей являются действенными средствами. Их особенно полезно включить в живую, активную работу, ставить им преодолимые барьеры, препятствия в работе, занятиях: эти дети порой трусливы, не верят в свои силы. Вначале целесообразны и помощь педагога, товарища, подбадривание, но постепенно надо приучать их к полной самостоятельности.

Физические и морально-психические изъяны оказываются причиной появления у школьников комплекса неполноценности. Под этим понятием следует понимать особенности поведения человека, вызванные устойчивым представлением о своей физической, психической или моральной ущербности. Ребенок не всегда полно и объективно представляет свои физические и психические возможности. Представление о недостатках порой существует подсознательно, в свернутом виде. Например, у школьника может существовать комплекс неполноценности, связанный с учением. Он замечает успехи одноклассников и собственные неудачи, но не может найти причины этого, хотя факт понимания неуспеха ему доступен. Комплекс неполноценности может быть связан с внешним видом, фигурой, чертами лица. Например, девочка в связи с этим может стремиться к уединению, стараться всячески избегать привлечения к себе внимания. Наблюдения показывают, что комплекс неполноценности может компенсироваться. Формы такой компенсации могут быть различными: приемлемыми и неприемлемыми для окружающих. Так, если ребенок, у которого имеется комплекс неполноценности в отношении учения, физически сильный, то он может

пренебрежительно относиться к физически слабому отличнику (даже поколотить его). Но может быть компенсация и в другой форме. Ущербность, связанную с отсутствием способностей в учебной деятельности, некоторые дети компенсируют организаторской деятельностью (о ком-то заботятся, что-то организуют).

Успех перевоспитания зависит не только от того, имеет ли воспитатель ясное представление о недостатках подростка, которые требуется искоренить (недостатки, плохое можно обнаружить довольно легко), но, главное, от того, насколько ярко раскрыты, обнаружены положительные, здоровые моменты в его личности. Концентрация педагогических усилий вокруг здоровых, положительных сторон создает предпосылки для успешного перевоспитания. Констатирование достижений, стремление найти и указать подростку на то хорошее, что в нем есть, создание условий для успешной деятельности всегда дает значительно больший эффект, так как вызывает повышение жизненной энергии, настроения [108]. Затрагивая положительное, здоровое, делая ударение на этом, можно в определенном отношении ослабить силу влияния отрицательных черт трудного характера. В воспитании и перевоспитании огромную роль играет учет потребности подростка в общении. Эта потребность, очень характерная для данного возраста, или не удовлетворяется, или, что еще хуже, удовлетворяется на улице, иногда людьми старшими, но распушенными, использующими его в своих корыстных целях. Многие зависит от типа общения между воспитателем и воспитанником (учеником и учителем, родителями и детьми, взрослыми и подростками). Один тип общения - это доброжелательная требовательность, пусть даже очень высокая, но доброжелательная; откровенная, выраженная заинтересованность в успехах, личный контакт, умение выслушать, а не прерывать подростка обидными репликами. Другой тип общения, когда воспитатель сыплет двойками, записями в дневнике, наказаниями, кричит. В результате второго типа общения может расти отвращение подростка к учению, школе, воспитателю, а в дальнейшем складывается полное безразличие к крику, угрозе, наказанию. Естественно, что этот стиль общения распространяется не на всех, а на некоторых, как правило, недисциплинированных, плохо успевающих, которые до определенного времени терпят такое положение, а в 12—13 лет начинают протестовать в самых разных формах, некоторые из них доходят и до отчаяния, зачисляются в категорию трудных, а подчас и действительно ими становятся. Сложность перевоспитания трудных лежит не только в особенностях подростка, но и в особенностях личности, характера воспитателя. Отсутствие чувства меры у воспитателя (строгость и требовательность одних и панибратство других) приводит или к взаимному недоверию, враждебному отношению между воспитателем и воспитанником, или к подрыву авторитета воспитателя. Но и в том, и в другом случае нарушается контакт, что затрудняет или делает вообще невозможным процесс воспитания. Подросток должен быть уверен, что воспитатель — его ближайший требовательный друг, что он может справиться с трудностями, найти выход из сложного положения, что ему можно доверить свои «тайны», получить совет, поддержку.

4 Приложение

4.1 Статьи для размышления

4.1.1 Асмолов А.Г. «Личность: психологическая стратегия воспитания» [5]

В переломные моменты истории у общества обостряется особое чувство - чувство ценности человеческой личности. Оно проявляется тогда, когда общество с удивлением вспоминает, что великие стройки делаются не только ради великих строек, но и во имя самих строителей. Вдруг обнаруживается, что строители - это не только «бойцы за выполнение директив», «кадры», «работники», но и люди. И без этих людей невозможно ускорение социально-экономического развития.

Вот тогда-то пробивает час, когда вечные вопросы «что есть человек?», «как рождается личность?», «чем учить и для чего учить?» перестают восприниматься как затрагивающие лишь интересы философов, психологов и педагогов. Они попадают в самый фокус общественного сознания. Именно в ходе перестройки начал оформляться подлинный социальный заказ на использование закономерностей психологии и социологии личности, на разработки психологической стратегии воспитания личности. Для того чтобы наметить психологическую стратегию воспитания личности, необходимо попытаться ответить на следующие вопросы: в чем состоит специфика трудностей ситуации, в которой приходится жить и действовать учителю и ученику? Какие препятствия встанут на пути учебно-воспитательного процесса? Где искать ключ к пониманию природы личности? Что собой представляет психологический объект воспитания личности? И наконец, каковы общие методические принципы воспитания личности?

Начну с описания некоторых явлений, которые заставили вновь во весь голос заговорить о «вечной» проблеме конфликта поколений.

При обсуждении проблемы, что же за молодежь нынче пошла, загадки начинаются с самого порога. Одна из них - установление возрастных границ молодежи. Человека, какого возраста можно назвать молодым? Мне приходилось встречаться с самым пестрым набором мнений по этому поводу. Одни называют возраст 18 лет, другие - 33 года, третьи считают молодыми людей в возрасте до 40-45 лет или же отвечают, что человек молод до тех пор, пока молода его душа. А как же в действительности? И можно ли вообще определить календарный возраст молодежи как некую раз и навсегда установленную величину. Конечно, нет.

Психологические исследования показали, что рамки «молодости» зависят от возраста тех людей, которые дают оценку. Так, при опросе 10-летних детей, 20-летних и 70-летних просили назвать своего рода "золотую середину", то есть возраст человека, который еще не стар, но уже и не молод. 10-летние сочли не

старыми и не молодыми возраст 36 лет; для 20-летних нейтральной точкой оказался возраст 42 года, а для 70-летних - 52 года.

В психологии наряду с календарным, или паспортным, возрастом различают социологический возраст личности. Социологический возраст личности зависит от социально-исторического образа жизни, который ведет человек. Для того чтобы рельефно представить неразрывную связь социологического возраста со временем, можно назвать некоторые знакомые всем имена - Блюхер, Якир, Тухаческий. По календарному сроку они едва перешагнули в дерзкие годы гражданской войны 20-летнюю черту. Но кто назовет их мальчиками? Они вели за собой в бой тысячи людей, умели самостоятельно принимать решения и несли ответственность как за судьбы этих людей, так и за историю своей Родины.

Иная ситуация, иной социологический возраст у молодежи 70-х гг. Полны горечи строки письма нашего молодого современника: «В двадцатом выпуске нашей школы нет ни одного человека с прочными знаниями. Мы - новое пополнение **инфантильных**... Кто понесет за это ответственность? Теперь каждый из нас в отдельности глубоко несчастный человек». Автопортрет молодого человека, проступающий за строками письма, - одно из грустных подтверждений феномена социального инфантилизма, ставшего довольно характерной чертой социально-психологического портрета подрастающих поколений в целом, отличительной особенностью социологического возраста современной молодежи. В чем суть феномена социального инфантилизма? Его сердцевина - бегство от выбора и возложение ответственности за принятие решения на плечи другого человека. Социальная роль "вечного ребенка" освобождает личность от ответственности, от суда за совершенные поступки. Об искусстве пользоваться социальной ролью «ребенка» уже 5-летними и 6-летними детьми красноречиво свидетельствуют их собственные высказывания: «Как ты мог ребенка обидеть? Оставь это, пожалуйста, для ребенка!» Так, от пяти до... (трудно назвать конечную календарную степень инфантильности) шествуют по жизненному пути «вечные дети». Во избежание недоразумений следует сразу же заметить: социально инфантильный человек - это не обязательно человек социально неприспособленный.

Игнорирование запретов, воинствующий социально-психологический **нигилизм** - оборотная сторона социального инфантилизма, которая дает о себе знать в росте различных неформальных молодежных объединений. В неформальные молодежные объединения школьники преимущественно втягиваются в возрасте 12-14 лет. И это не случайно. Недаром психологи называют этот период возрастом «бури и натиска». Поверьте - это не просто красивый образ.

В этом возрасте школьник начинает с особым упорством искать свой путь в жизни, свое «я». Процесс формирования индивидуальности личности нередко состоит в поиске способов самоутверждения, подчиняющихся немудреному правилу: «Я шокировал всех, - значит, я отличен от всех. Я отбросил предлагаемый вами идеал - значит, у меня есть свой... Следовательно, я - личность!»

Личность же существует благодаря социальной группе, а не в безвоздушном пространстве. В знак протеста против существующей в культуре обезлички, стандартизации молодежь и объединяется в компании, которые обзаводятся своими ритуалами и обрядами. И вновь рассуждения не отличаются сложностью. «Мы против учителя, - значит, должны взять то, против чего выступает он». Аккуратность в одежде? Вот вам нарочито неопрятные куртки и вызывающие клетчатые брюки! За появлением неформальных молодежных объединений нередко стоит гротескное восполнение дефицита духовности, например, в обличье такого модного танца, как «брейк». Что такое «брейк»? По своей психологической сути брейк - это символ человека-робота, функционера, бюрократа, порой спрятанного под маской добродетели. «Стандарт» брейкеров, доросший до жизненной позиции личности, стал более откровенным. Он уже не прячет свое лицо. Он кричит всем: «Смотрите, я - антистандарт!» - упивается эйфорией. Наряду с брейкерами появляются «металлисты», которые поклоняются «тяжелому металлу», как некогда язычники поклонялись золотому тельцу. В шумном карнавале с брейкерами, поклонниками «тяжелого металла» выстраиваются грохочущие по ночным улицам на мотоциклах «рокеры», вычурно одетые и остриженные «панки», истово любящие спортивных кумиров «фанаты» и представители других, как их кратко называют, неформалов.

Следует специально подчеркнуть, что термин «неформальные молодежные объединения» чаще всего ассоциируется в массовом сознании с чем-то отрицательным, вызывает негативные социальные стереотипы. На наш взгляд, сам термин «неформальные молодежные объединения», а также социологические характеристики этих объединений, как «контркультура» или «антикультура» по целому ряду причин крайне неудачны. Во-первых, подобные характеристики не учитывают разнородности этих объединений и сразу же придают им в массовом сознании асоциальную окраску. Во-вторых, называя разные по своей направленности молодежные объединения либо «неформальными», либо «контркультурой», публицисты и социологи невольно сами создают оппозицию между обществом и молодежными группами, фактически формируют массовое самосознание этих групп как противостоящее нашей культуре. В-третьих, неучет разнородности самостоятельных молодежных объединений приводит к тому, что с «рокерами» в один ряд становятся самостоятельные молодежные объединения с конструктивной направленностью. Вспомним, например, возникшие в послевоенные годы тимуровские команды, школьные и студенческие клубы самостоятельной песни, клубы юных коммунаров 60-70-х гг., стихийно организующиеся группы по охране окружающей среды. Более социологически точно было бы назвать такого рода объединения зонами потенциального развития культуры.

Представители разных неформальных объединений иногда сами с гордостью величают себя трудными подростками, и, поверьте, им трудно, мучительно трудно быть молодыми. Встречаясь с ними на улицах городов или наблюдая за ними в таких фильмах, как «Плюмбум, или Опасная игра», «Легко ли быть молодым?», «Курьер», мы взволнованно спрашиваем: «Откуда они

пришли и куда идут? Кто виновен в их появлении?» Если виновники ищут, то он рано или поздно находится. Так и сейчас - движимое беспокойством за будущее культуры, общественное мнение с излишней поспешностью находит козла отпущения. Им оказывается - школа.

Приговор школе за духовные раны молодежи нередко выносят публицисты и социологи, родители и дети. С этим же приговором выступают часто и сами учителя. Имя виновника, правда, может меняться. Он называется то школой, то министерством просвещения, то Академией педагогических наук... Неумолимая логика подсказывает: «Школа - центральный социальный институт образования и воспитания подрастающих поколений. В этих поколениях распространяются социально-психологические болезни. Значит, школа - главный виновник горьких плодов образования и воспитания». Отсюда, опять же логично, вытекает вывод: «Чтобы по-новому воспитывать и учить молодежь, нужно реформировать школу». Подобный вывод, несомненно, верен, но ...недостаточен. Если принять вывод о необходимости перестройки школы за отправной пункт построения психологической стратегии воспитания личности, то вряд ли можно добиться значительных успехов.

Ахиллесова пята этого вывода состоит в том, что за ним молчаливо проступает взгляд на школу как на «государство в государстве», отделение школы от общества. Перестройка образования предполагает коренное изменение отношений между школой и производством, школой и семьей, а изменение этих отношений - далеко не только «школьная проблема». Мы привыкли говорить, к примеру, семья и школа, забывая, что союз «и» имеет не только соединяющее, но и разъединяющее значение: «семья в оппозиции к школе». Когда ребенок разгневает учителя, то тот говорит ему: «Вызови родителей». Обратите внимание: родителей в школу не приглашают, а вызывают. Фраза «вызови родителей» - социально-психологическая иллюстрация взаимоотношений семьи и школы. Причина разобщенности школы и других социальных институтов, например, школы и производства, по-видимому, в сверхцентрализованной, жестко иерархической социальной системе управления с присущими ей административно-командными методами решения любых задач. Эта система управляет по схеме – «социальный приказ, инструкция сверху - безукоризненное исполнение снизу». И оказывается, что учитель смотрит вверх - на директора школы, директор - на заведующего роно, заведующий роно ... на министерство. И так до самого верха пирамиды управления. У других ведомств, занимающихся производством, - своя пирамида. В результате получается, что команды идут только по «вертикальным» путям – «сверху вниз» - и только вертикальные пути заложены в программу функционирования школы. Любые же «горизонтальные» контакты с другими ведомствами - как бы «личное» дело школы и этих ведомств, причем дело, отвлекающее от исполнения многочисленных скользящих по «вертикальным» связям инструкций и поэтому нежелательное.

В школе нельзя спрятаться от жизни.

Вот почему проведение перестройки школы вне перестройки общества чем-то напоминает попытку перепрыгнуть пропасть в два прыжка. Не снимая

со школы ответственности за духовные раны подрастающих поколений, не будем вместе с тем превращать школу в козла отпущения. Только системное, целостное видение школы в обществе - залог правильного поиска пути перестройки школы, стратегии воспитания личности. В этом сложном противоречивом процессе, не терпящем кавалерийских атак, нужно добиться того, чтобы сама система управления не превращала фигуру учителя в статую с раболепно запрокинутой вверх головой; а общество, осознав цену пережитого в 30-е гг. раскола между идеалом и реальностью, перешло от покаяния к действию.

Системное рассмотрение школы в обществе - первый шаг к построению новой психологической стратегии воспитания личности. Другой шаг, связанный с ответом на вопрос: «С чего же начинать воспитание личности ученика?» - в известной мере предreshен первым. На мой взгляд, ответ на этот вопрос может быть только один: «С изменения отношения к учителю! С перестройки социально-экономического статуса учителя к культуре». До тех пор, пока учителей будут причислять наряду с другими человековедами к многочисленной армии работников и непроизводительной сферы, к ним и будут относиться как к работникам, не производящим ценностей. Не только общество, но и сам учитель должен осознать, что учитель в обществе - это работник, пожалуй, самого трудоемкого духовного производства, производства личности. Изменив социально-экономический статус учителя как работника духовного производства, мы заложим тем самым объективные предпосылки воспитания личности ученика. Ценность личности Ученика начинается с ценности личности Учителя.

Третий шаг на пути построения психологической стратегии воспитания личности - перестройка социальной технологии взаимоотношений между учителем и учеником в школе. Какие бы изошренные рецепты воспитания ни предлагались в школе, они останутся благими пожеланиями до тех пор, пока сама социальная роль воспитания фактически остается за дверьми школы. Как называют человека, работающего в детских садах с детьми? Каждый легко ответит: «Воспитатель». А как называют человека, работающего с детьми в школе? Естественно «учитель». Но вдумайтесь в суть происходящих на границе дошкольного и школьного возраста перемен в социальной технологии взаимоотношений между взрослыми и детьми. Если до школы детей воспитывают, то в школе - учат. Социальная роль учителя, как и любая роль, диктует свои правила, свой распорядок действий. Она требует, чтобы учитель в первую очередь был носителем знаний, распространителем информации.

И точно так же роль ученика в школе задает свои законы - это роль пассивного потребителя информации. С 1 класса усердно снабжая ученика информацией и нисколько не заботясь, нужна ли ему самому эта информация, выберет ли он ее или нет, технология обучения фабрикует особый тип личности - интеллектуального потребителя. В результате и происходит, по меткому замечанию классика советской психологии Алексея Николаевича Леонтьева, обнищание души при обогащении информацией.

Учитель дает, ученик берет. Мы так привыкли к подобному положению дел, что оно представляется, чуть ли не законом природы. Но проведите простой эксперимент. Подойдите к незнакомому прохожему на улице и скажите: «Вчера в Бразилии была жаркая погода». Вы убедитесь, что от вас отшатнутся и посмотрят, как на странненького. Но не нечто ли похожее происходит в школе, когда учитель преподносит ответы ученику, который его, ни о чем не спрашивал? Обучение в школе - это снабжение ответами без поставленных учеником вопросов. Стоит ли удивляться после этого, что знаменитые детские «почему» исчезают в школе, так же как в ней сиротливо прячется познавательная активность личности ученика. В социальную технологию взаимоотношений по формуле «учитель снабжает - ученик потребляет» познавательная мотивация ученика не вписывается. Знаменитые «почемучки» именно потому и остаются в дошкольном детстве, что у них на жизненном пути устанавливается шлагбаум «ответы без вопросов».

Формирование интеллектуальных потребителей и необъявленной войны с «почемучками», к сожалению, «дары социальной технологии» «безличных» взаимоотношений между учителем и учеником в школе не исчерпываются. Ученик приходит в класс. Его называют по имени «Ваня» или «Таня», говоря ему «ты» и сажают за парту. Когда же наступает день выпускных экзаменов, ему по-прежнему говорят «ты» и называют по имени. Так он проводит за партией в роли «ребенка», снабженного информацией, десять лет. Не тут ли кроется одна из причин социального инфантилизма, появления «вечных детей». Даже в племени индейцев Америки дети проходили обряды инициации, сдавали экзамены на личность, посвящались в личность и отстаивали свое «имя». В социальной технологии обучения в школе предусмотрены экзамены по проверке знаний; но нет экзамена на испытание личности.

Итак, названы три основных звена, без которых невозможно построить психологическую стратегию воспитания личности. «Причем тут личность ученика, - может возникнуть вопрос. - Ведь до сих пор речь шла либо о дефиците личности в культуре, либо о последствиях рассмотрения школы вне общества, либо об изменении отношения к учителю как к работнику духовного производства, либо, наконец, о социальной технологии обучения в школе, приводящей к появлению «вечных детей» и «интеллектуальных потребителей». Допустим даже, что кое-что из сказанного верно. Но где же во всех этих рассуждениях личность ученика?»

Вопрос этот далеко не праздный. Ведь от того, как понимается личность, какой образ личности складывается в культуре, зависят действия, нацеленные на воспитание личности. Если, как иногда считают, за проявлением детской жестокости стоят гены, то в помощники к педагогам нужно срочно звать специалистов по «генной инженерии», а психологам и социологам разводиться руками, удрученно говоря: «Что выросло, то выросло». Если же личность, по меткому ироническому выражению одного из основателей советской психологии Льва Семеновича Выготского, кожаный мешок с условными рефлексамми, то педагогика воспитания сведется к удачному подбору стимулов и подкреплений, на которые будут послушно реагировать живые автоматы.

Если же личность - пристрастное активное существо, порождаемое жизнью в обществе, стремящееся к достижению целей и отстаивающее своими делами тот или иной социальный образ жизни, то в центре педагогики воспитания станет организация совместной деятельности между людьми. Какое же из приведенных представлений о личности завоевало права гражданства в советской психологии?

С боями пробило себе в психологии дорогу представление о социально-деятельностной сущности человеческой личности. Оно начало утверждаться в психологии сравнительно недавно, так как многие века поиски сущности личности сковывались упрощенно понятой старой формулой «Познай самого себя». Вот исследователи и искали понимание природы личности то под поверхностью кожи человека, например, в типах его высшей нервной деятельности, то в его субъективных переживаниях. Но вот прозвучала идея Маркса о том, что разгадку человеческого «я» необходимо искать в мире человека:

«...Человек - не абстрактное, где-то вне мира ютящееся существо. Человек - это мир человека...». Искать личность человека под поверхностью кожи или в переживаниях отдельного ребенка столь же безнадежно, как искать природу стоимости денежных знаков в самой бумаге, на которой они отпечатаны. Вы можете рассмотреть эту бумагу под микроскопом, подвергнуть химическому анализу ... и при этом нисколько не приблизитесь к решению вопроса, откуда берется стоимость. Точно так же, сколько бы вы ни знали о температуре ученика, особенностях его нервной системы, вы не найдете в них ключ к пониманию его личности.

Этот ключ лежит в системе общественных отношений, являющихся источником становления личности, или, как их порой называют, «безличными» предпосылками развития личности. Социальные условия жизни, время игры, время учения - все эти предпосылки уже ждут личность при ее появлении на свет, заданы ей обществом. Именно с ними мы имеем дело, например, обсуждая сложившуюся социальную технологию взаимоотношений между социальными ролями ученика и учителя в культуре. Вместе с тем ясно, что личность учителя или ученика не сводится только к продиктованным этими ролями формам поведения. В психологии различают ролевое запрограммированное поведение личности и поведение личности как индивидуальности. С некоторой условностью можно сказать, что роли определяют фасад человеческого поведения.

Благодаря им мы осваиваем опыт культуры. Не будь ролей - и каждый наш автоматически совершаемый шаг окажется проблемой. Как для той сороконожки из сказки, которая, задумавшись, с какой ноги пойти, стала спотыкаться. В магазине, утратив социальную роль, покупатель не будет знать, как обратиться к продавцу. Ученик, войдя в класс, усядется за стол учителя. Социальные роли и установки личности тем и ценны, что освобождают нас от повседневной трудоемкой работы по принятию решения в стандартных ситуациях.

Но вот ситуация изменилась, а готовых ролей для поведения в этой ситуации нет. Тут-то возникает необходимость выбора, требующая от личности нестандартных решений, то есть проявлений индивидуальности личности.

Инструкция требует одно, а индивидуальность идет наперекор инструкции, «сознательной» дисциплине, не оправдывает ожиданий. Индивидуальностью трудно управлять. Она постоянно бросает учителю вызов. В ответ появляется стремление уберечь детство от детства, отредактировать индивидуальность личности до стереотипов взрослой «прозы жизни». Видимо, боязнь, что нужный, на наш взгляд, «поезд» не вырвется со станционных путей детства и заставляет нас быть жесткими к любой «неправильности» детства - в поведении, одежде, общепринятой этикете общения с нами, даже во внешности. Личностью, приобщаясь к культуре, становятся, а индивидуальность отстаивают.

Поэтому если в социальной технологии взаимоотношений учителя и ученика нет места для самостоятельного выбора, то ученик настойчиво ищет точку опоры для своей индивидуальности в сферах деятельности и социальных группах за пределами школы. Получается, что в школе он ведет себя, а за пределами школы - живет.

Так где же существует индивидуальность личности, в каком она обитает пространстве? А.Н. Леонтьев писал: «Личность... ее коперниканское понимание: я нахожу свое «я» не в себе самом (его во мне видят другие), а во мне меня существующем - в собеседнике, в любимом, в природе, а также в компьютере, в Системе». Еще в более парадоксальной форме место обитания личности обозначается в исследованиях по психологии личности А.В. и В.А. Петровских. Они утверждают: искать в себе свое «я» бесполезно. Личность проявляется через вклады в других людей, через те изменения в жизни других людей, которые мы производим своими действиями, поступками и деяниями.

Нередко, услышав подобные рассуждения психологов, учитель спешит отмахнуться от них: «Придумывают невзвесть что в своих лабораториях, а мне работать нужно». Иногда за таким недоверием стоит горькая правда. Однако в том случае, когда речь идет о психологии личности, казалось бы, странный вопрос. Ведь если согласиться с устойчиво бытующим мнением, что личность обитает внутри отдельного человека, а все поступки ребенка жестко выводятся из его собственной биографии, то и процесс воспитания будет строиться, попросту говоря, по принципу: «Ты не должен. Ты не имеешь права. Ты не можешь так поступать. Скажи мне, кто твои родители, и я скажу тебе, кто ты». Грустные последствия сведения сути личности к ее индивидуальным знаниям и переживаниям трудно переоценить. Одним из последствий такого понимания является подмена в школе воспитания обучением, иллюзия о том, что воспитать - значит объяснить.

Из-за этой иллюзии в школе господствует чисто словесное воспитание. При этом не учитывается, что даже самые правильные слова и призывы не могут научить совести, что нечестность рождается не из-за незнания и знанием ее не перекроешь. Нельзя ввести в школьное расписание наряду с уроками математики уроки доброты и мужества. Социальная технология процесса

обучения в школе привела к растворению воспитания в обучении, а представление о личности как сумме индивидуальных знаний и переживаний - к превращению воспитания в потоки объяснений и нравоучений. Об исчезновении воспитания в школе начинают говорить в последнее время некоторые писатели. Но выход из создавшейся ситуации они ищут опять исходя из подкожного понимания человеческого «я». Совесть, доброта, честность - все это, по их мнению, свойства, данные человеку чуть ли не от рождения. Не трогайте их, не мешайте их росту - и они в конце концов расцветут: Если бы действительно было так, то оставалось бы уповать на гены «добра» и «совести», а стратегией процесса воспитания стала бы бережливая стратегия невмешательства. Крайности, как известно, сходятся. И педагогика, подменившая воспитание обучением, и критикующая эту педагогику публицистика, призывающая не мешать прорастанию зерен совести в душе ребенка, замыкают мир человека в его натуре, его индивидуальном сознании и в итоге... теряют воспитание личности.

Пока мы с вами будем проповедовать, что все пороки и добродетели живут в самой натуре ребенка, острое воспитательного воздействия будет направляться явно не по адресу. Вглядитесь, как строится воспитательное воздействие. Ученику, нарушившему то или иное принятое поведение, говорят: «Если и дальше ТЫ будешь всех отвлекать, то ТЕБЯ придется вывести из класса». То есть если ТЫ выйдешь за рамки тех или иных правил, то вот что с ТОБОЙ лично за это отступление от правил произойдет. Не трудно заметить, что такого рода воспитательные воздействия на человека «я» обладают двумя особенностями. В них на первом плане стоит угроза наказания за отклонение от правил, которое ожидает лично совершившего нарушение ученика. Во-вторых, все воздействия неявно игнорируют явление запретного плода. Запретный плод, как известно, всегда сладок. Чем больше педагог критикует ученика, например, говорит ему, что он превратился в отпетого типа, попадает под влияние уличных компаний, тем сильнее порой привлекает ученика к этим компаниям, к этим антиидеалам. Рассказывают, что психологи, занимающиеся организацией природоохранной деятельности, провели однажды эксперимент. Они установили на лужайке с одуванчиками небольшой плакат с надписью «По траве ходить строго воспрещается». До этого, заметьте, никто одуванчики не топтал. Результаты появления плаката не заставили себя ждать. На следующий день одуванчики были вытоптаны. Не стоит ли задуматься о том, сколь часто наши воспитание и пропаганда строятся по формуле «По траве ходить строго воспрещается».

Подмена воспитания личности обучением, дел и поступков - словами и увещаниями по формуле запретного плода - вот далеко не полный перечень последствий сведения личности к натуре человека, а тем самым к вещи среди вещей, к обучаемому автомату. Иной взгляд на психологический объект воспитания вытекает из представлений и социально-деятельностной природы личности, обретающей свое «я» в процессе совместной деятельности и общения, в процессе сотрудничества с миром людей и продуктов культуры. Психологическим объектом воспитания являются рождаемые в ходе жизни

личности в обществе, личностные смыслы и смысловые установки, регулирующие действия и поступки в разных проблемно-конфликтных ситуациях нравственного выбора. В личностных смыслах мир предстает перед человеком в свете тех мотивов, ради достижения которых он действует, борется и живет. В личностных смыслах открывается для человека значение мира, а не равнодушное знание о действительности. Можно сколько угодно знать о мире, но до тех пор, пока знание не воплотится в подлинную веру, оно не обусловит поведение личности, не превратится в путеводный ориентир в ситуации выбора. В личностных смыслах всегда чужая боль переживается как своя. Личностный смысл как значение мира для человека и смысловая установка как эскиз будущих действий представляет собой внутренние регуляторы поведения личности. Вера, совесть, честь, бессовестность - все это смысловые установки личности, которые формируются в деятельности, в делах и поступках, а не достаются в наследство от родителей и не передаются посредством самых правильных слов.

«Смыслу не учат. Смысл воспитывается», - любил повторять А.Н. Леонтьев, подчеркивая кардинальное различие между обучением и воспитанием личности.

Естественно возникает вопрос: «Всем давно известно, что нужно воспитывать совесть, честность и тому подобное. Прибавится ли к нашему знанию этих тривиальных вещей хоть что-то, если все эти нормы окрестить личностными смысловыми установками, а затем заявить, что это и есть психологический объект воспитания?» Да, прибавится. Охарактеризовав веру, совесть, вообще любую социальную норму как смысловое проявление личности, мы сразу же указываем на несколько моментов, вытекающих из изученных в психологии особенностей личностных смыслов и смысловых установок личности.

Первое и весьма существенное дополнение состоит в следующем: для того чтобы изменить смысловые установки личности, необходимо выйти за предела индивидуального **сознания человека** и изменить породившую эти установки деятельность, то есть деятельность, выражающую отношение личности к тем или иным ценностям, идеалам, событиям. Что это значит? А это значит; что за воспитанием личности всегда должен стоять процесс изменения ее жизненных связей с миром, с людьми. Это также значит, что никакими инструкциями, объяснениями глубинных смысловых установок личности перестроить нельзя.

Второе дополнение, вытекающее из представлений о смысловых установках личности как психологическом объекте воспитания, связано с тем, что осознание смысловых установок личности - важное, но недостаточное условие их изменения. Вы можете убедительно объяснить ученику, что быть жадным плохо и нужно делиться с другими. Он в лучшем случае поверит вам и полностью согласится с вашими доводами. Он осознает, что плохо быть жадным. Но перестанет ли он от осознания своей собственной жадности действовать, как действовал до вашей беседы? Вряд ли, хотя и станет мучиться, окажется не в ладу и с собой, и с вами. Осознание собственной жадности только сделает ребенка более осторожным, но не приведет к исчезновению

жадности до тех пор, пока незыблема социальная позиция ребенка, приведшая к ее появлению.

Третье дополнение, которое следует из представлений о психологическом объекте воспитания личности, заключается в том, смысловые установки и личностные смыслы с колоссальным трудом передаются через слова, если эти слова не выражают отношения самого учителя к передаваемым знаниям. Они умирают в авторитарном менторском монологе и возрождаются только в диалоге-сотрудничестве, открытые учеником совместно с учителем.

Очерченные особенности личностных смыслов и смысловых установок как психологического объекта воспитания личности позволяют наметить некоторые общие методические принципы воспитания.

Этими принципами являются принцип включения личности в значимую деятельность, принцип демонстрации последствий, поступка личности для референтной группы, принцип смены социальной позиции личности в группе и принцип учета ведущей мотивации личности при построении воспитательного процесса. Каждый из этих принципов - это не рецепт на все случаи жизни, указующий учителю, как надо действовать в конкретной ситуации, какими приемами вооружиться в том или ином конкретном случае. Задача психолога заключается в том, чтобы помочь учителю решить, в каком направлении вести поиск действенных воспитательных приемов, задать вектор поиска. Приемы же зависят от искусства учителя, которое никогда не заменит никакая наука, в том числе и психология личности. Психолог задает стратегию воспитания личности; тактика воспитания - в руках учителя.

В принципе включения личности ученика в значимую для него деятельность сфокусирована идея, вытекающая из социально-деятельностного понимания природы личности; ключ к воспитанию личности лежит в организации и изменении таких видов деятельности, в которых осуществляется саморазвитие личности. Эта идея, по сути, положена в основу воспитательной практики таких выдающихся педагогов, как А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский. Яркий пример того, что включение личности в значимую для нее деятельность дает свои осязаемые плоды там, где не срабатывает обращенная к индивидуальному сознанию риторика, приводит Антон Семенович Макаренко в «Педагогической поэме». Он рассказывает о том, с какой убийственной иронией его первые воспитанники выслушали его страстную речь о необходимости резкой перемены их образа жизни. Позднее, вспоминая об этом печальном опыте, А.С. Макаренко писал: "Не столько моральные убеждения и гнев, сколько ... интересная и настоящая деловая борьба дала первые ростки хорошего коллективного тона". Только в деловой борьбе произошло у воспитанников А.С. Макаренко изменение их личностных смыслов, поменялось отношение к жизни. Деловая борьба, совместная деятельность сыграли решающую роль там, где оказались бессильными уговоры и убеждения.

Думаю, что сейчас для подростков, в том числе и для неформальных молодежных объединений, в первую очередь необходима разработка всевозможных форм и видов значимой деятельности. Какой? Да любой! Лишь

бы каждый из подростков чувствовал, что в ней он нужен и конкретным людям и обществу. Именно он, как неповторимая индивидуальность... При этом можно использовать приемлемые формы деятельности, уже ставшие для определенных групп подростков своеобразным рупором индивидуальности, наполнив их необходимым содержанием. В качестве примера можно привести молодежный музыкальный клуб при Доме композиторов в Москве. Его ведет замечательный педагог композитор Григорий Фрид. Несколько лет назад он пригласил в клуб популярный среди молодежи самодеятельный ансамбль. И средствами джазовой музыки была сделана вещь поразительная: по-новому зазвучала несущая неисчерпаемый духовный потенциал сказка Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц...» Клуб этот по сей день пользуется у молодежи большой популярностью.

Методический принцип включения личности в значимую деятельность пересекается во многом с принципом демонстрации последствий поступка личности для **референтной группы**. Ученик должен убедиться, к каким последствиям приведет его поступок социальную группу, мнением которой он дорожит. Горькие примеры из истории человеческих страданий весьма недвусмысленно свидетельствуют, что мужественные люди, непоколебимо встречавшие угрозы и испытания, касающиеся их лично, вынуждены были поступаться порой своими идеалами, когда возмездие угрожало их близким. Личность живет в других людях. Поэтому-то не эгоцентрическое увещание в стиле «какая беда лично с тобой случится, если ты нечто совершишь...», а действенная демонстрация следующих за поступком личности бед и радостей для референтной группы влечет за собой преобразование смысловых установок и ориентацией личности.

Огромные нереализованные возможности для перестройки **мотивации личности** в группе содержит в себе принцип смены социальной позиции ученика. Бывает, выпавшие на долю личности обстоятельства судьбы обрекают ее на социальную позицию вечного неудачника, неуспевающего, аутсайдера в классе. Бывает также, что учитель, показывая на примере такого отстающего ученика всему классу то, каким не надо быть, закрепляет в нем эту позицию неудачника, а вместе с, ней и растущий комплекс неполноценности личности. В таких случаях любые нравоучения, вызовы на педсовет дадут скорее негативный, чем позитивный, эффект. До тех пор, пока не будет изменена социальная позиция ученика в группе, пока его не вернет в жизнь класса новая социальная роль, он будет искать самоутверждения вне школы. Гонимый в школе, он нередко становится жестким лидером в компании сверстников на улице. Смена социальной позиции и есть тот рычаг, с помощью которого осуществляется переделка стремлений и мотивов личности. В социальную технологию процесса воспитания в школе необходимо заложить условия, предоставляющие ученику возможность совершать выбор разных социальных позиций, свободный переход от одной деятельности к другой. В нашей школе произошла потеря уникального источника смены социальной позиции - детской игры. Ее почему-то жестко прикрепили к дошкольному возрасту, оставили в дошкольном детстве. Между тем именно в процессе игры ребенок овладевает

искусством встать на позицию другого человека, видеть мир глазами другого, осуществлять победы над собственным эгоизмом.

Замечательный психолог Д.Б. Эльконин писал о значении игры в жизни личности: «Дело не только в том, что в игре развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, а в том, что коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется самый механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения».

Использование в практике воспитания методического принципа социальной позиции окажет учителю существенную помощь в решении такой задачи воспитания, как преодоление нравственного эгоцентризма личности и формирование у ученика способности сопереживать другим людям.

Понимание мыслей собеседника без знания его мотивов, нередко говорил Л.С. Выготский, всегда представляет собой неполное понимание. Точно так же воспитание личности без понимания ведущих ее мотивов будет неполным, ущербным воспитанием. В связи с этим и любая воспитательная система должна хоть в какой-то степени дать ответ на вопрос: какова ведущая мотивация у того или иного поколения молодежи? В самом начале я уже говорил, что в периоды крутых перемен общественной жизни у общества обостряется особое чувство - чувство ценности человеческой личности. В нашем обществе как идеал задана ценность "быть личностью". Именно эта ценность и приводит к резкому усилению у молодежи мотивации во что бы то ни стало быть личностью. Образовавшийся в годы застоя дефицит духовности, **атрофия нравственного** выбора породили, с одной стороны, страх взрослости, бегство от выбора, социальный инфантилизм, а с другой - жадное стремление добиться самыми различными средствами подтверждения своей индивидуальности. В этой ситуации ценность – «быть личностью» порой приводит к возникновению особого феномена - игры в личность. Случается, что эту игру принимают за нечто подлинное, легкость в выборе решения - за дерзкость; категоричность и безапелляционность - за убежденность; всеядность - за разносторонность и многогранность интересов личности или интересов стремящейся обратить на себя внимание молодежной группы. Случается, но рано или поздно подделка под личность распознается. Уж очень по всей психологической природе отличаются, как старательно их ни маскируй, обиходные интересы, выбранные под влиянием стремления быть не таким, как все, от интересов индивидуальности, отважившейся сделать личностный выбор. Эти интересы, взятые напрокат антиидеалы не затрагивают сущности личности, которая с наступлением социальной зрелости сбрасывает их, как змея сбрасывает кожу.

Ценность «быть личностью» только тогда приводит к возникновению у человека подлинных мотивов, когда, как писал А.Н. Леонтьев, ее мотивация с потребления, в том числе и интеллектуального, смещается на создание, на не знающее границ творчество. Тогда-то ценность "быть личностью" возвышает человека до истинно человеческого, сливает его жизнь с жизнью других людей, а не обособливает человека от общества. Ведущая смыслообразующая

мотивация «быть личностью» пронизывает всю человеческую жизнь, приводит к самым разным формам самоосуществления индивидуальности. Если мы не учитываем этой мотивации, то начинаем, например, интерпретировать профессиональный выбор ученика как подгонку личности под профессию. Как одну вещь подгоняем к другой вещи. Индивидуальность же даже по профессиональному признаку не удается вместить в узкие рамки профессий.

Спросите, кем был по профессии Владимир Иванович Вернадский? Геохимиком, физиком, философом. Нет ответа. Он был личностью, а индивидуальность личности всегда шире своей профессии. Жизнь таких людей, как Вернадский - пример того, что индивидуальность никогда не ставит перед собой цели быть счастливой или быть **личностью**. Мудрая стратегия формирования личности в том и состоит, чтобы никогда не ставить перед собой и своими учениками цели быть личностью, а ставить реальные задачи и разрешать их. Чем бы ни занимался человек, он везде оставит социально значимый след, всюду проявит себя как личность.

Быть личностью - значить иметь активную жизненную позицию, о которой можно сказать: на том стою и не могу иначе. Быть личностью - значит сделать выбор, возникающий в силу внутренней необходимости, сметь оценить последствия принятого решения и держать за него ответ перед собой и перед обществом, в котором живешь. Быть личностью - значит обладать свободой выбора и через всю свою жизнь нести бремя выбора.

4.1.2 Асмолов А. Г., Ягодин Г. А. Образование как расширение возможностей развития личности [8]

Доклад, подготовленный к VII Международной конференции по профессиональной ориентации в университете Асия (Япония) 9—11 мая 1991 г.

История развития образования и история развития общества неотделимы друг от друга. Если бы мы почаще вспоминали эту старую истину, то многие взлеты и падения в жизни цивилизаций не казались бы нам столь необъяснимыми чудесами. Сегодня Европа с изумлением и настороженностью продолжает обсуждать феномен «японского чуда», превращение послевоенной Японии в рекордно короткий срок в страну взошедшего, а не только восходящего солнца. Восхищение чудом — весьма полезная вещь, особенно если вслед за ним возникает желание постичь причины этого чуда.

Думаем, что одним из путей к разгадке «японского чуда» являются те резкие изменения в системе образования, которые имели место в послевоенной Японии.

Давайте, чтобы понять смысл подобных чудес и их связь с образованием, взглянемся в два события, произошедших в разное время и в разных странах.

Послевоенная Япония. В Японии происходит событие, которое ректор университета Асия, пожизненный президент Международной конференции по профессиональной ориентации проф. С. Фукуяма характеризует следующим образом: «После второй мировой войны в соответствии с новой системой образования профессиональная ориентация составила ядро учебных программ

для средних классов. Это внезапное включение профессиональной ориентации в систему образования Японии было для многих педагогов удивительным, и они не знали, как быть с этим новым явлением» [5;11]. Являются ли превращение профессиональной ориентации, а тем самым профессионального самоопределения личности японских школьников, в ядро учебных программ и «японское чудо» двумя связанными звеньями одной цепи? Этот вопрос можно сформулировать и по-иному: может ли образование, если в его центр ставится ориентация на личность, ее способности и возможности, вывести страну из кризиса? Не будем спешить с ответом и вновь обратимся к истории.

Соединенные Штаты Америки начала 60-х гг. Среди американцев, потрясенных первыми полетами русских спутников, приобретает популярность шутка: «Или мы срочно должны заняться физикой и математикой, или нам всем придется... учить русский язык». В целях спасения пошатнувшегося национального достоинства американцы прибегают к совершенно неожиданному варианту решения вопроса о сохранении своей пальмы первенства — к широкой национальной программе поиска одаренных детей, получившей известность под именем «Мерит». Реализуя эту программу, в США в течение ряда лет с помощью психологической диагностики из учеников каждого старшего класса всех школ отбирали наиболее перспективных учащихся. Результаты программы «Мерит» не заставили себя долго ждать. По признанию американских специалистов, в совершении качественного скачка США в области точных и естественных наук немалую роль сыграла программа поиска одаренных детей «Мерит».

Даже беглого сопоставления этих двух событий достаточно для того, чтобы наметить связь между «японским чудом», успехами США в освоении космоса и радикальными изменениями систем образования, их переориентацией на отбор одаренных детей и на профессиональное самоопределение личности каждого ребенка в процессе его учебы в школе.

На выявлении этой связи завершается сходство существующих в Японии и США систем образования и начинаются их многочисленные различия. Пользуясь спортивной терминологией, применение тестов для одаренных детей в программе «Мерит» можно уподобить рывку, а применение непрерывной профессиональной ориентации, объединяющей обучение в школе и последующую работу каждого японского ребенка,— жиму. В первом случае перед нами одномоментное приложение усилий, нацеленное на четкий практический эффект; во втором случае — попытка осмысления профессиональной ориентации как важное средство формирования мировоззрения каждого учащегося. Естественно, возникает вопрос, какой из этих двух путей образования ближе по духу современной советской системе образования. Далее мы и попытаемся в тезисной форме очертить контуры пути, который выбрало и по которому идет наше образование, а тем самым и предоставить возможность судить о нашем отношении к японскому и американскому вариантам развития образования.

1. От реформы педагогического метода к реформе социальной организации жизни в системе образования

Те люди, которые чувствуют себя в ответе за развитие системы образования в обществе, как правило, оказываются перед лицом следующей альтернативы: либо стать проводниками уже победившей господствующей в обществе официальной правды и через образование вести формовку, штамповку личности, в чем-то напоминающую описанную В. Гюго фабрику кампричикосов, либо заняться рискованным делом построения на территории образования новой социальной организации жизни, которая помогла бы каждому человеку найти самого себя. От нашего выбора в этой ситуации зависят место и миссия образования в обществе: в первом случае образование плетется в хвосте у общества, во втором образование обеспечивает развитие общества. Этот выбор и определяет направленность реформ образования. Становится ясно, что реформа образования — это прежде всего реформа всей жизни растущего и обучающегося ребенка, а не только и не столько реформа педагогического метода, той или иной специальной технологии обучения. Если не произведена реформа организации жизни ребенка, то реформы методов вряд ли приведут к успеху. Более того, сами педагогические методы и технологии, органично входя в отвечающую социальному наказу адаптивно-дисциплинарную модель воспитания и обучения, вполне соответствуют этой пригнанной к обществу модели. Роль учителя, сведенная в адаптивно-дисциплинарной системе образования к роли передатчика безличной информации по жестко утвержденным программам, становится, мягко говоря, незавидной. Об этом еще в 20-х гг. писал выдающийся психолог и педагог Л. С. Выготский: «...Учительская профессия сделалась местом, куда стекается все неприспособленное, неудачливое... Школа — эта та пристань, в которую жизнь отводит поломанные корабли. Это символично, что когда-то в учителя шли отставные солдаты. Отставные солдаты жизни и теперь еще на три четверти заполняют учительские ряды» [2; 338]. Для того, чтобы школа перестала быть пристанью для поломанных кораблей, чтобы в образование пошли духовно одаренные люди, необходимо было начать реформу образования в нашей стране с реформы социальной жизни личности, а не с реформы педагогического метода.

Происходящая в Советском Союзе перестройка дала исторический шанс на создание такой системы образования, в центре которой встала задача расширения возможностей компетентного выбора каждой личностью своего жизненного пути. В свете этой задачи образование понимается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности. Стратегией же поиска педагогических технологий становится стратегия построения развивающего образа жизни, различных обучающих и воспитывающих сред. Педагог, учитель при таком понимании процесса образования превращается в социального архитектора образа жизни ребенка, который в процессе сотрудничества, совместной деятельности с детьми помогает найти им свою дорогу в полном противоречий мире.

Благодаря социальной реформе образования пробил час, когда на свет были извлечены не востребуемые идеи культурно-исторического деятельностного подхода к развитию человека, которые не вмещались в прокрустово ложе адаптивно-дисциплинарной модели образования. Поэтому эти идеи в 30-е гг. были отторгнуты и обществом, и педагогикой. Каковы же исходные аксиомы деятельностного подхода к человеку? Сформулируем их в нарочито резкой форме.

2. От диагностики отбора (селекции личностей по тем или иным наличным способностям) – к диагностике развития

В сердце диагностики развития стоят идеи Л. С. Выготского о развитии ребенка как широком спектре осуществляющихся возможностей жизни и зоне ближайшего развития ребенка как ключевом диагностическом принципе его воспитания и обучения. Л. С. Выготский не раз писал о том, что стоит только взглянуть на ребенка, и мы увидим, что в нем заключено гораздо больше возможностей жизни, чем те, которые находят свое осуществление, а осуществившееся поведение есть ничтожная часть того, которое реально заключено в виде возможности. Если попытаться вспомнить свою прошлую жизнь, то каждый из нас увидит, что в единой и нераздельной индивидуальности человека, когда он был ребенком, заключались как бы различные личности. Эта многообещающая неопределенность, по меткому замечанию А. Бергсона, больше всего очаровывает нас в детях. Как это ни грустно звучит, но наш жизненный путь усеян обломками того, чем мы начинали быть и чем мы могли бы сделаться.

Именно потому, что развитие каждой личности таит самые непредсказуемые возможности, велика опасность ложного прогноза этого развития, основанного на здравом смысле или тестах, используемых для отбора детей по степени выраженности их способностей. Нередко интеллектуальные вундеркинды, дети с ускоренным умственным развитием, бурно стартовав в самом раннем возрасте, угасают, достигнув совершеннолетия. О таких детях Л. С. Выготский любил повторять, что будущее вундеркинда — в его прошлом. В прошлом остаются дети, которым поспешили выдать вексель будущих Моцартов, Прокофьевых или Байронов, а тем самым предопределили драматическую судьбу личности с несбывшимися ожиданиями. В истории культуры сохранились сведения о многих детях, судьба которых передается сказкой Г. Х. Андерсена о гадком утенке. Такими «гадкими утятами» были и Эдисон, исключенный за бездарность из школы, и Эйнштейн, поздно начавший говорить. Но они выросли и присоединились к лебединой стае человечества, вошли в когорту бессмертных. Они смогли состояться во многом вопреки, а не благодаря общественному приговору, судящему о ребенке не по его возможностям, а по наличным способностям.

Разнообразные психологические тесты, исходящие из идеи количественной оценки наличных способностей, представляют собой важные, но только лишь вспомогательные инструменты психологической диагностики разных свойств психического развития ребенка. В них, как правило, исследователям приходится оперировать со шкалой, в которой отсутствует

ноль. Как остроумно заметил один психолог, для того, чтобы получить ноль, пришлось бы градуировать интеллектуальную одаренность от дождевого червя до студента университета. Кроме того, тесты, входящие в диагностику отбора, чаще всего фиксируют количественное отклонение от нормы — дефект или дар ребенка. В результате ребенку дают сугубо внешнюю количественную характеристику и начинают изучать сами по себе способность или дефект вместо изучения личности ребенка с той или иной способностью или дефектом. И точно так же, как врач, по словам Л. С. Выготского, при постановке диагноза интерпретирует показания термометра и рентгеновские снимки на основе всей системы медицинских знаний, психолог должен исходить при интерпретации результатов диагностики из концепции психического развития личности.

Одним из центральных положений культурно-исторической теории психического развития ребенка является, как уже упоминалось, положение о зоне ближайшего развития. Л. С. Выготский отмечает, что с помощью диагностического отбора определяется лишь уровень актуального развития, т. е. только то, что ребенок умеет и знает на сегодняшний день. По уровню актуального развития судят об умственном возрасте или профессиональных способностях ребенка. Но допустим, что два ребенка восьми лет одинаково успешно выполнили задачи. Равны ли они в своем умственном развитии? Можно ли на основе этих данных строить прогнозы их дальнейшего интеллектуального или профессионального роста? В повседневной ситуации ребенок часто решает задачи в сотрудничестве со взрослым или более развитым сверстником. И тут-то оказывается, что в сотрудничестве первый ребенок способен решить задачи в возрасте до 12 лет, а второй — только до 9 лет. Расхождение между уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и уровнем, которого достигает ребенок в сотрудничестве со взрослыми или сверстниками, определяет зону его ближайшего развития. По мысли Л. С. Выготского: обучение создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни целый ряд внутренних процессов развития, которые вначале являются возможными только в сфере сотрудничества со взрослыми и товарищами, а затем становятся внутренним состоянием самого ребенка.

Представление Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития проливает свет на взаимоотношения между обучением и развитием и позволяет осознать, что обучение ведет за собой развитие. Не менее важно то, что, исходя из положения о зоне ближайшего развития, происходит пересмотр задач любой педагогики, в том числе и педагогики профессионального мастерства. Педагогика не должна фиксировать то, что у ребенка уже созрело, например, наглядно-образное мышление в первых классах или же механическое запоминание у шестилетних детей. Она должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития.

Если сравнить представление о зоне ближайшего развития, предложенное Л. С. Выготским, и понимание процесса профориентации в концепции С. Фукуямы, то становится заметным их мировоззренческая близость. И Л. С. Выготский, и С. Фукуяма не ограничиваются мгновенной фотографией уже

сложившихся интеллектуальных и профессиональных способностей ребенка. Оба автора верят, что в процессе сотрудничества со взрослым (по Выготскому) или наставником (по Фукуяме) ребенок сумеет расширить свои возможности.

И Л. С. Выготский, и С. Фукуяма видят во взрослом (учителе и наставнике) ориентатора детского развития, а не специалиста по «отрицательному отбору» и старательному поиску непригодности ребенка к работе или обучению.

Итак, вместо оценки исключительно наличных способностей ребенка, вместо "отрицательного отбора" детей по уровню их актуального развития Л. С. Выготский, вводя диагностический принцип зоны ближайшего развития, нацеливает образование на поддержку самых разных возможностей ребенка, ставит в центр диагностики процесс сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками. Помогающая диагностика Л. С. Выготского не только позволяет выявить раннюю одаренность, сберечь другие возможности развития, но и участвует в организации развивающей среды, становится диагностикой расширения или сужения диапазона возможностей ребенка в различных видах его деятельности.

3. От адативно-дисциплинарной модели усвоения суммы знаний и навыков – к рождению образа мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками

Непрерывно возрастающий поток информации к концу XX в. вовсе не смущает традиционное школьное образование. С похвальным упорством система образования пытается опровергнуть афоризм Козьмы Пруткова, опрометчиво заявившего: «Нельзя объять необъятное». Не знаем, можно ли действительно объять необъятное, но втиснуть многочисленные открытия в систему школьного обучения стараются разные науки, конкурирующие в борьбе за ум растущего человека. Каждая область Знаний, считая себя наиболее важной, подобно кукушке, откладывает в гнездо школьных знаний свои яйца. Кукушата вылупляются и, следуя «доброй» традиции, стремятся вытеснить из гнезда другие дисциплины, набрать побольше часов и т. п. В этой битве разных дисциплин за свое место под школьным солнцем незаметно забывают о самом ребенке, забывают о том, что сознание ребенка — это не склад для хранения информации. Стоит ли удивляться, что у детей начинают срабатывать разные способы психологической защиты против потока информации, а из самой разрозненной информации не рождается целостный образ мира, направляющий и регулирующий поведение детей?

Иная логика образования складывается тогда, когда картина мира строится в процессе совместной деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками. Обучение и воспитание входят в жизнь ребенка через ворота той или иной ведущей деятельности, превращают «чужие» равнодушные идеи в «свое» личностное знание. Такого рода знание дети не запоминают по заданию или инструкции учителя, но им руководствуются в различных жизненных ситуациях. Большое значение в формировании образа мира ребенка имеет игра. Именно в игре закладываются первые основы профессиональной деятельности, но закладываются только как возможности принимать на себя разные

профессиональные роли. Образно говоря, детская игра — это первый профориентатор ребенка. В игре ребенок учится возможности быть,... быть капитаном, врачом и т. п.

Интересно, что в играх, воспроизводящих сюжеты сказок, дети вместе с героями этих сказок постоянно отправляются «туда, не знаю куда», ищут «то, не знаю что». Эти игры, а также «небылицы», «небывальщины» детского фольклора или же несурезицы в стиле замечательного произведения английского писателя Л. Кэррола «Приключения Алисы в стране чудес» помогают расширению возможностей выбора ребенком способов своего поведения в самых разных ситуациях, превращаются в школу поведения в нетипичных ситуациях.

Стихийно к пониманию исключительного значения игры в жизни ребенка приходят некоторые педагоги-новаторы. Так, в книге Б. П. Никитина «Развивающие игры» выделяются практические приемы, превращающие теоретические положения деятельностного подхода в ремесло воспитания. Б. П. Никитин немало лет борется за признание своей Педагогики Предоставления Возможностей, основывающейся на пяти правилах развития способностей: «1) раннее начало; 2) создание среды, способствующей развивающей деятельности ребенка и стимулирующей ее; 3) организация максимального напряжения сил в процессе этой деятельности...; 4) обеспечение большей свободы в выборе деятельности; 5) помощь взрослых» [3; 4].

Важно отметить, что в процессе игры ребенок овладевает искусством вставать на позицию другого человека, видеть мир глазами другого человека, осуществлять победы над собственным эгоцентризмом.

В игре происходит развитие рефлексии. А без рефлексии, как подчеркивает С. Фукуяма, вряд ли может сформироваться способность к профессиональному самоопределению. В справедливости этого положения убедились психологи, обследовавшие московских школьников в ходе профессиональной консультации. Оказалось, что школьники, даже если у них уже сложились профессиональные намерения, почти не умели оценивать себя и свои возможности. Отчасти по этой причине в области профориентации в Советском Союзе все большее распространение получают деловые игры, способствующие профессиональному самоопределению и помогающие развиваться рефлексии.

Из представлений Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития вытекает, что наставником, ориентатором порой может выступить сверстник, а не взрослый. Ведь юноши или девушки, легче взрослых занимающие позицию другого сверстника, нередко точнее оценивают профессиональные планы и возможности своего товарища.

Так, в социологическом исследовании под названием «Цена пророков» школьников X классов опрашивали, как они видят свое ближайшее будущее, какую изберут профессию и т. п. Те же вопросы (об их товарищах) задавались одноклассникам, учителям и родителям. Через полгода выяснилось, что сверстники оказались более точными «пророками» относительно судьбы своих товарищей, чем учителя и родители.

Выше приведены примеры, иллюстрирующие значение игр и сотрудничества в расширении возможностей развития ребенка и построении картины мира. Учебная деятельность, профессиональная деятельность, личностное общение со сверстниками, если они закладывают зону ближайшего развития в ходе сотрудничества школьника или студента с преподавателями, наставниками, сверстниками, выступают как основа для рождения интегративного образа мира в системе образования и формирования способности в профессиональном самоопределении.

4. От технологии обучения по формуле «ответы без вопросов» - жизненным задачам и познавательной мотивации ребенка

Каждый ребенок в России знает сказку А. Н. Толстого «Золотой ключик или приключения Буратино». В этой сказке приводится эпизод с решением героем сказки простой арифметической задачи.

«Я говорю,— терпеливо повторила девочка,— предположим, что у вас в кармане два яблока. Некто взял у вас одно яблоко, сколько у вас осталось яблок?

— Два.

— Подумайте хорошенько.

Буратино сморщился — так здорово подумал.

— Два...

— Почему?

— Я же не отдам некому яблоко, хоть он дерись.

— У вас нет никаких способностей к математике,— с огорчением сказала девочка».

Права ли маленькая учительница в своем диагнозе, или за неверным ответом Буратино кроется нечто иное, а именно та мотивация личности ребенка, которая пропускает любое знание через призму конкретных жизненных задач?

С первого класса усердно снабжая ученика информацией и нисколько не заботясь, нужна ли ему самому эта информация, выберет ли он ее или нет, технология обучения фабрикует особый тип личности — интеллектуального потребителя.

В результате и происходит, по меткому замечанию А. Н. Леонтьева, обнищание души при обогащении информацией.

Учитель дает, ученик берет. Мы так привыкли к подобному положению дел, что оно представляется чуть ли не законом природы. Но проведите простой эксперимент. Подойдите к незнакомому прохожему на улице и скажите: «Вы станете инженером». Вы убедитесь, что от вас отшатнутся. Но не нечто ли похожее происходит в школе, когда учитель преподносит ответы ученику, который его ни о чем не спрашивал? Обучение в школе — это снабжение ответами без поставленных учеником вопросов. Стоит ли удивляться после этого, что знаменитые детские «почему?» исчезают в школе, так же как в ней сиротливо прячется познавательная активность личности ученика. В социальную технологию взаимоотношений по формуле «учитель снабжает — ученик потребляет» познавательная мотивация ученика, выбор учеником

своего места в жизни не вписываются. Знаменитые «почемучки» именно потому и остаются в дошкольном детстве, что у них на жизненном пути устанавливается шлагбаум «ответы без вопросов».

Препятствующая развитию познавательной мотивации технология обучения по формуле «ответы без вопросов» находит свое выражение и в учебниках, в которых преобладают типовые задачи, т. е. стандартные задачи с полным и достаточным для одного варианта решения набором условий. Школа и жизнь, школа и производство при таком обучении не связываются друг с другом. В реальной же жизни задачи — это микромодели жизненных ситуаций. Личность, подобно Буратино, сама вторгается в эти ситуации, вводя в них недостающие условия или отсекая избыточную информацию. Использование подобного рода задач позволяет осуществить одновременно две диагностические процедуры: содержательную диагностику в той или иной предметной области знаний и психологическую диагностику нешаблонного мышления учащихся. Главная развивающая черта этих типов задач — это наработка возможностей выбора в неопределенных ситуациях в сочетании с познавательной мотивацией. Решение таких задач помогает ребенку найти себя в мире людей и профессий.

5. От выученной беспомощности к постановке сверхзадач

В психологии хорошо известен эффект, названный эффектом выученной беспомощности. Он возникает в строго контролируемом распорядке жизни, в том числе и в условиях монополии адаптивно-дисциплинарной модели образования. Суть этого эффекта состоит в том, что ребенок, раз за разом убеждающийся в неподконтрольности ситуации, в невозможности своими действиями изменить ход событий, в конечном счете вообще отказывается от поиска. Неотъемлемыми чертами его характера становятся послушность и исполнительность. В результате ребенок начинает нуждаться в жестко регламентируемом образе жизни, где высшей добродетелью является исполнительность, беспрекословное выполнение инструкций. Ребенок уже сам начинает избегать жизненных перемен, уклоняться от решения сложных задач, так как они сулят неизвестное, вынуждают к поиску, а поиск атрофирован. В ряде случаев к появлению эффекта выученной беспомощности может привести не только страх перед наказанием за отступление от инструкций, но и гиперопека ребенка. Взрослый буквально все делает за ребенка, выбирает за него друзей, профессию, любимую. В итоге взрослый выбирает за ребенка... жизнь! Отсюда у ребенка отпадает потребность в поиске и контроле ситуации, так как контроль постоянно находится в руках взрослого. Тяжелым следствием эффекта выученной беспомощности становится утрата детьми чувства достоинства, потеря веры в себя. Один из путей преодоления данного эффекта — это отказ от отметок. По этому пути пошел педагог и психолог Ш. Амонашвили, устранив парализующий страх ребенка перед плохой оценкой.

Отказ от отметок может выступить как условие, способствующее развитию у детей надситуативной активности, интеллектуальной инициативы, способности ставить перед собой сверхзадачи. В психологии показано, что подростки часто идут на «риск ради риска», стремятся действовать в зоне

повышенной опасности, хотя их к этому никто не побуждал [4]. Роль надситуативной активности (В. А. Петровский) интуитивно понимали в истории культуры. Так, в старой австрийской армии был специально введен орден Марии Терезии для награждения тех, кто добился успеха вопреки приказу.

Надситуативная активность одаренных детей, которым действительно больше всех надо, доставляет немало хлопот учителям. Эти дети то и дело ставят учителей в неловкое положение своими странными вопросами или действиями. Они жадно ищут дразнящие воображение неразрешимые задачи вроде задач о вечном двигателе или теоремы Ферма. Если же одаренные дети не находят подобных задач, то у них нередко возникает явление, называемое интеллектуальным саботажем. Они бездельничают и шалят во время уроков. В своей книге «Здравствуйте, дети» Ш. Амонашвили сложил оду таким шалунам, с гордостью заявив: «Шалуны — двигатель прогресса».

Сам факт существования явлений надситуативной активности, интеллектуальной инициативы приводит к заключению о том, что используемая при профессиональном отборе «схема наложения» требований профессии на индивидуальные наличные свойства личности оказывается упрощенной. Свойства личности не могут подойти к профессиональным требованиям, как ключ подходит к замку. Если мы не учитываем явления надситуативной активности, то начинаем интерпретировать профессиональный выбор ученика как подгонку личности под профессию, т. е. живого человека, как вещь, подгоняем к другой вещи.

Личность же даже по профессиональному признаку нельзя вместить в узкие рамки профессии. Кем был по профессии Г. Гельмгольц? Физиком, врачом, психологом... А кем по профессии был В. И. Вернадский? Геохимиком, физиком, философом. Любой из этих ответов ограничит личность, укажет лишь одну из возможностей ее развития, а потому вряд ли будет верен.

Личность всегда шире своей профессии. Образование, понимаемое как расширение возможностей развития личности, образование, ушедшее от адаптивно-дисциплинарных подходов к обучению и воспитанию, помогает ребенку совершить в жизни самый трудный выбор — выбор быть человеком.

1. Асмолов А. Г. Психология личности. М., 1990.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1926.
3. Никитин Б. П. Развивающие игры. М., 1981.
4. Петровский В. А. К психологии активности личности // Вопр. психол. 1975. № 3. С. 26 – 38.
5. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. М., 1989.

4.1.3 Вачков И.В.: «Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию» [30]

Необходимость разработки подхода

Идеи полисубъектности в латентном виде отражались в области психолого-педагогической мысли, начиная уже с XVIII столетия. Отечественные педагоги обращали особое внимание не только на содержание и формы образования, но и на связь образования и саморазвития личности, на ценностно-смысловую сторону педагогической деятельности. Однако только примерно с середины 1980-х гг. проблемы субъекта и — косвенно — полисубъекта начали ставиться в педагогической и возрастной психологии ([7], [13], [16], [21], [25]-[27], [33], [45] и др.). Теоретико-практическую оформленность получили положения о необходимости развития субъектного потенциала личности учащегося в теории развивающего образования. Вместе с тем достаточно ясно осознанной и отрефлексированной к настоящему времени стала проблема субъектного развития личности учителя. Синонимом профессионализма учителя часто считается его способность стать полноценным субъектом педагогической деятельности и развивать субъектный потенциал учащегося ([9], [23], [24] и др.). Особое значение в обучении придается исследователями такой смыслообразующей категории, как контекст — система внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам [8].

Проблема полисубъектности в настоящее время выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных психологических исследованиях и становится одним из главных направлений в изучении психологических механизмов развития и саморазвития субъектов образовательной среды.

Положения полисубъектного подхода, активно разрабатываемые в настоящее время, на наш взгляд, могут быть продуктивно использованы в практике образования. Представляется, что с позиций этого подхода могут быть раскрыты новые возможности разработки педагогических технологий. Переосмысление того, что делает педагог, с новой точки зрения, как правило, помогает ему увидеть новые перспективы, новые возможности и новые стратегии своей деятельности. Уверенность в значительных потенциалах концепции полисубъектности связана со следующими моментами.

Во-первых, рассмотрение помощи школьнику в становлении его как *субъекта саморазвития* в качестве одной из основных задач развивающего образования предполагает научное обоснование новых концептуальных положений и разработку конкретных психолого-педагогических технологий, способных решить эту задачу в практической плоскости. Полисубъектный подход нацелен именно на это.

Во-вторых, слитность в одном потоке процессов развития отдельных субъектов характеризует именно ситуацию развивающего образования и

именно в сфере образования находит свое воплощение в ряде особых систем и технологий, нацеленных на личностное развитие учащихся; этим актуализируется проблема *нового типа взаимодействия* между учителем и учащимися, с одной стороны, и между ними и школьным психологом — с другой. Полисубъектный подход и раскрывает условия, закономерности и принципы такого взаимодействия.

В-третьих, в образовательной среде возникает специфическая ситуация, требующая от учителя специальных усилий для организации взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях (не всякая профессия, относящаяся к категории «человек — человек», предъявляет такое требование). Построение субъект-субъектных отношений между учителем и учащимися определяет эффективность педагогического труда и способствует развитию субъектности всех участников образовательного процесса. Каким образом это происходит, описывает полисубъектный подход.

В-четвертых, в педагогической психологии и психологии развития уделяется много внимания либо группам учащихся и межличностному взаимодействию в этих группах (а также стадиям развития классных коллективов; при этом учитель рассматривается как фактор *воздействия* «вне» системы), либо организации взаимодействия педагога с учащимися с позиций психологии труда учителя («от учителя»). Однако взаимодействие учителя и учащихся в рамках *единой развивающейся системы* почти никогда не ставилось в центр внимания исследователей. Вместе с тем достаточно ясно, что противопоставление учителей и учащихся в анализе в значительной степени сужает возможности адекватного понимания процесса обучения. Необходимо помнить, что в образовательном процессе происходит (или не происходит) развитие и учащихся, и учителей. Они влияют друг на друга. Полисубъектный подход стремится рассмотреть общность «учитель — учащиеся» как единую развивающуюся систему и вскрыть средства, с помощью которых можно помочь развитию этой системы.

Варианты трактовки основных понятий

Введение нового понятия — «полисубъектное взаимодействие» — связано с необходимостью отразить реально существующий особый уровень взаимодействия между субъектами, на котором разворачивается процесс единого развития внутренних содержаний субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях. Полисубъектное взаимодействие может привести к рождению особой общности — полисубъекта. Для раскрытия психологического содержания понятия «полисубъектное взаимодействие» необходимо в первую очередь обратиться к понятиям «взаимодействие» и «субъект».

Традиционно взаимодействие понимается в философии как обмен изменениями между некоторым материальным образованием и объектами остального мира, т.е. в содержание понятия «взаимодействия субъекта с объектом» включаются лишь такие изменения субъекта, которые, будучи вызванными, индуцированными в субъекте некоторым объемом, сами вызвали соответствующие изменения объекта и тем самым уравновесили его воздействие на субъект. При этом взаимодействие должно рассматриваться

«как некоторый аспект, момент формы движения, как способ осуществления движения» [38; 21]. Подчеркивается также связь взаимодействия и отражения: взаимодействие субъекта с объектом есть специфическая форма отражения объекта, есть одна из многих форм существования, протекания, выражения, проявления отражения как (относительно момента) отличного от этой формы содержания [38].

Следует заметить, что одна из важнейших категорий современной психологии — «субъект» — до сих пор не получила в науке однозначной дефиниции, хотя внимание исследователей к проблеме становления субъекта в последние годы сильно возросло ([2], [3], [129], [34], [37], [39], [41] и др.). Особое значение эта категория имеет в рамках научной школы, продолжающей традиции С.Л. Рубинштейна [31], [32].

В своей работе «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн [32] обратился к трактовке категории субъекта не просто как источника и носителя активности (в гегелевском понимании), а как источника причинности всего бытия. Для С.Л. Рубинштейна было важным различие сознания и деятельности как разных способов взаимодействия человека с миром. Сознание, обеспечивая познание субъектом мира, определяет не только отражение мира, но и выражение отношения к нему субъекта — созерцание. При этом, как подчеркивает К.А. Абульханова [2], в деятельности объект преобразуется в целях субъекта, в созерцании сохраняется субъектом (и для субъекта) для раскрытия его ценности. Вообще же, по С.Л. Рубинштейну [32], субъект — это способ реализации человеком своей человеческой сущности в мире. Такое определение, безусловно, очень широко. По-видимому, появившиеся в настоящее время более узкие понятия — *субъект деятельности, субъект общения, субъект саморазвития, коллективный субъект, полисубъект* — нуждаются в уточнении и содержательных дефинициях, опирающихся на ясные критерии.

С.Д. Дерябо [14] рассматривает два варианта того, по отношению к чему человек является субъектом, «лежащим в основе»: а) только своего собственного внутреннего, психологического, «феноменального» мира; б) не только «феноменального», но и «физического», внешнего, материального, объективного мира. Согласно его точке зрения, субъектность как системное качество субъекта может быть определено как свойство «основоположенности», как свойство, открывающееся в способности субъекта «полагать себя в основу» экологического мира и самого себя. Субъектность конкретизируется в трех необходимых и достаточных сущностных свойствах человека: 1) самоупорядочивании (наиболее ярко проявляющемся в феномене целеполагания); 2) самопричинении (наиболее ярко — в феномене воли); 3) саморазвитии (наиболее ярко — в феномене неадаптивной активности).

Е.В. Улыбина [41] трактует субъектность как свойство личности; несовпадение личности и субъекта дает возможность человеку проявлять активность и по отношению к самому себе, к собственной личности. «Личность — качество человека, которое формируется при жизни и социально детерминировано. Субъектность — характеристика личности, отражающая ее активность по отношению к обществу и самой себе. Возможность увидеть,

выделить в себе качества, детерминированные принадлежностью к группе, социальной среде, как-то отнестись к этим качествам позволяет занять позицию вне этого влияния, не сливаться с социальной ролью. Осуществление этого — одна из форм проявления субъектности» [41; 150—151].

Ж. Лакан [22] полагает, что субъекта формирует язык, именно поэтому субъект выступает в качестве атрибута культуры, которая обретает возможность говорить посредством субъекта. В понимании Ж. Лакана, это — это не субъект самосознания, а функция культуры: «Что такое это? Субъект захвачен чем-то помимо смысла слов, чем-то по природе своей совершенно отличным — языком, роль которого является определяющей, основной в истории субъекта» [22; 25]. Анализируя близость понимания субъектности Ж. Лака-ном и Л.С. Выготским, Е.В. Улыбина [41] указывает, что и для того и для другого подлинная субъектность предполагает динамическое существование, обеспеченное возможностью выхода за пределы тотальной означенности, поглощенности дискурсом, системой языка и контакта с желанием (Ж. Лакан), возможностью осуществления внутреннего диалога (Л.С. Выготский). При этом для Л.С. Выготского ([10], [11]) на первое место выступает активность, направленная субъектом на самого себя, на управление собственной психической деятельностью, и язык рассматривается им как инструмент, который может быть использован субъектом; для Ж. Лакана же важнее активность, направленная на преодоление власти языка и зависимости от него.

Субъектность как важнейшая категория полисубъектного подхода

Существуя в мире, человек проявляет себя как субъект. Как известно, в предложении выделяются подлежащее, сказуемое и второстепенные члены. Подлежащее — это русский перевод латинского слова *subjectum*. М. Хайдеггер так писал об этом слове: «*Subiectum*» по существу своего понятия есть то, что в каком-то исключительном смысле заранее всегда уже предлежит, лежит в основе чего-то и таким образом служит ему основанием» [42; 266].

Но что значит — быть «подлежащим»? Можно спросить иначе: лежащим под чем? Или (зная, что субъект — это человек): лежащим в основе чего оказывается такой человек?

Традиционный ответ таков: человек является определяющей основой (лежит в основе) только собственного субъективного, внутреннего, психологического мира, а внешний мир существует объективно, независимо от него. Однако так ли это? По Дж. Гибсону, мир является системой имеющихся у данного человека возможностей. При этом возможность — это характеристика ни субъективная, ни объективная. Именно она определяет субъективный мир человека. Значит, человек как субъект оказывается «лежащим в основе» собственного субъективного мира — того реального, «внешнего» мира, в котором разворачивается его жизнь. Иными словами, от него и только от него зависит, в каком мире он будет жить.

Опираясь на существующие в настоящее время подходы к пониманию природы, сущности, структуры и динамики развития человеческой субъектности ([2], [16], [29], [32], [36], [39] и др.), можно предложить следующее определение: *субъектность — это системное человеческое*

качество, в котором реализуется важнейшая интенция человека как субъекта — стремление к проявлению и реализации себя как в пространстве собственного внутреннего мира, так и в пространстве окружающего мира; при этом субъектность наиболее ясно фиксируется именно на границе этих двух миров, являющейся очень подвижной и отражающей противоречивое, динамичное и взаимодополняющее единство внешнего и внутреннего.

Это системное качество человека, т.е. такое качество, благодаря наличию которого он, собственно, и является тем, что он есть, — нет субъектности, нет и подлинного человека!

В рамках полисубъектного подхода можно развести понятия «личность» и «субъект»: личность является формой существования субъектности, реализации конкретных способов самопрезентации субъекта.

Чтобы стать подлинным субъектом, человеку необходимо развить в себе следующие способности [14].

1. *Самоупорядочивание.* Это способность человека приводить свои свойства в соответствие со свойствами окружающего мира.

Простой пример: представим себе ученика XI класса, который планирует по окончании школы поступать в вуз. Он большой любитель компьютерных игр и готов целыми днями проводить за дисплеем, однако желание поступить в институт диктует необходимость вместо этого посещать специальные подготовительные занятия. И он вынужден переструктурировать свои особенности (желания, предпочтения, пристрастия) в соответствии с имеющимися в данный момент условиями. Конечно же, можно этого и не делать, гордо заявляя, что, дескать, я желаю оставаться самим собой. Однако тогда не приходится строить грандиозные планы относительно дальнейшего обучения.

2. *Самопричинение.* Это способность стать причиной изменений в своем субъектном мире, в том числе стать «причиной себя», иными словами, суметь отказаться от роли щепки в водовороте жизни и управлять своей жизнедеятельностью.

Продолжая предыдущий пример: выпускник школы может положиться на пресловутое «авось», а может целенаправленно реализовывать свою мечту. Определившись в выборе профессии, он внимательно изучит имеющиеся справочники, нужные странички Интернета, составит список вузов, обучающихся по интересующей его специальности, проанализирует всю доступную информацию по этим вузам, выберет наиболее подходящий для него, свяжется с приемной комиссией, запишется на подготовительные курсы, тщательно подготовится к вступительным экзаменам и, в конце концов, заслуженно сядет на студенческую скамью. Он не будет сваливать свою неудачу на неблагоприятные обстоятельства, а удача станет результатом его собственных усилий.

3. *Саморазвитие.* Это способность выходить за пределы собственных границ и за рамки, которые ставят нам обстоятельства. Есть такое выражение: «человек, который сделал себя сам», а именно был от природы тщедушным — в итоге систематического посещения спортзала обрел физическую силу; не

хватало познаний — часы, проведенные в библиотеке, превратили его в эрудита; не умел строить конструктивный диалог с людьми — в результате участия в коммуникативных тренингах стал мастером общения.

Онтогенез субъектности

Один из сложных и спорных вопросов — проблема выделения человеком себя как действующего субъекта, т.е. проблемы возникновения субъектности в жизни ребенка и этапах ее становления (см., например, [1], [21]). В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев [37] полагают, что превращение индивида в субъект происходит в дошкольном детстве; В.О. Татенко [39] считает, что субъектные качества индивид приобретает в процессе внутриутробного развития, «доформирующая» их в юности. Существуют взгляды [3], вообще отрицающие наличие четких возрастных границ в развитии и становлении субъектности.

Согласно точке зрения Е.А. Сергиенко [34], можно выделить ряд стадий в развитии личности, связанных со становлением субъектности и образованием разных типов Я. Первым типом в развитии представлений о себе, по ее мнению, является экологическое Я, т.е. Я, воспринимаемое относительно физического окружения (эту идею высказал У. Найссер по аналогии с образом тела У. Джемса). Второй тип — Я-интерперсональное (Я — индивид, участвующий в человеческих обменах). Указанные базовые уровни в развитии субъектности специфицируют описание систем «Я — физический мир», «Я — социальный мир» и составляют уровень первичной субъектности. Уровень вторичной субъектности означает, по Е.А. Сергиенко, переход к пониманию интенциональности и интеграцию в себя Я-экологического и Я-интерперсонального.

В настоящее время проблема субъектности рассматривается исследователями в различных аспектах: с точки зрения становления субъекта деятельности [12], субъекта общения [17], субъекта самооценивания [40], противопоставления ролевого и субъективного [30], самодетерминации [44]. Особое направление представляют исследования, посвященные изучению субъектности педагога ([3], [9], [35], [36] и др.).

Типы взаимодействия между людьми

Для раскрытия психологического содержания понятия «полисубъектное взаимодействие» необходимо рассмотреть возможные специфические типы взаимодействий людей друг с другом, различающиеся по такому критерию, как *придание субъектной ценности* (см. табл.). При этом следует учесть, что для простоты описания в предлагаемой типологии не рассматриваются «несимметричные» взаимодействия (т.е. взаимодействия между разноуровневыми по своему психологическому статусу субъектами).

Во-первых, это взаимодействие, при котором его участники не выступают по отношению друг к другу как субъекты и не осознают себя и Другого в качестве таковых. Иначе говоря, каждый из участников взаимодействия не придает особой ценности ни себе, ни партнеру. Представляется правомерным такую ситуацию охарактеризовать как субъектно-отчужденное, или предсубъектное взаимодействие.

Вследствие этого для решения сиюминутных задач наиболее очевидной для педагога и единственно доступной ему представляется система принуждения по отношению к учащимся, которую он, не задумываясь, и использует.

Проиллюстрируем сказанное примером из школьной жизни.

Учитель химии заранее знала, что во вторник старшеклассников вызывают в военкомат, но у нее на этот день была запланирована зачетная работа. Вместо того, чтобы перенести зачет, она сочла более удобным просто не сообщать мальчикам о вызове в военкомат. Директор школы, случайно выяснив в разговоре с ребятами, что они о необходимости идти в военкомат и слыхом не слыхивали, отправляет их по вызову. Учитель-химии получает замечание от директора и в силу труднодостижимой логики решает наказать мальчиков за то, что они без ее разрешения пропустили занятие: вызывает родителей, снижает отметки за поведение, устраивает ребятам выволочку, игнорируя их недоуменные возражения.

Конфликт обострился до такой степени, что старшеклассники обратились к директору с просьбой сменить им классного руководителя. Совершенно очевидно, что каждый из поступков учителя в этой истории продиктован импульсивными побуждениями. Он осознавал лишь прагматический смысл конкретной ситуации, но не учитывал всех факторов и возможных последствий совершаемых действий.

Во-вторых, это взаимодействие, при котором Другой выступает для каждого участника как объект, обладающий специфическими особенностями. При этом каждый из участников рассматривает себя как субъекта, присваивая ценность себе, но не видя ее в партнере. Указанный тип взаимодействия может быть определен как субъект-объектный.

Миша В., учившийся в VIII классе, слыл грозой всей школы и всего микрорайона. Помимо того, что он никогда не выполнял домашние задания, пропускал уроки, а если появлялся на них, то только для того, чтобы откровенным образом сорвать их, подраться с кем-нибудь из одноклассников и нахамить учителю, он был замечен в попытках отобрать деньги у младших ребят. В райотделе милиции его имя было хорошо знакомо.

Классный руководитель Анна Васильевна, никогда не повышавшая голоса на детей, периодически вела с ним душевительные беседы. Когда в очередной раз Мишу застали, что называется, с поличным (проникнув в раздевалку, он шарил по карманам чужих курток в поисках денег), Анна Васильевна решила снова поговорить с ним:

—Миша, ты знаешь, что я тебе скажу? Брать чужое нехорошо!

—Что вы говорите? — Миша делает вид, что до глубины души поражен этим откровением.

—Миша, вот представь, что у тебя самого кто-то украл деньги.

—Я бы ему в морду дал.

—Но ведь и тебе могут дать!

—Пусть попробуют!

—Миша, давай договоримся, что ты больше не будешь этого делать?

—А почему? — теперь уже вполне искренне удивляется Миша.

— Потому что это противоречит нормам морали.

—А-а!

—Мишенька, я тебя очень прошу, ну пообещай, что этого больше не случится! Я не стану вызывать родителей.

Это аргумент. Отец может и ремень взять.

— Ну ладно... обещаю.

Миша уходит, за дверью класса мгновенно забыв о разговоре. Через три дня ему исполняется 14 лет, а еще через неделю он попадает на квартирной краже. Итог — колония для несовершеннолетних.

Таблица – Взаимодействие педагога с учащимися (индивидуальным или коллективным субъектом)

Уровни взаимодействия между людьми		Типы общностей	Характеристика участников взаимодействия			
			Центрация	Способность субъекта к рассмотрению себя и общности	Способность к осознанию системы	Направленность деятельности на развитие себя и/или другого
Субъект-субъектное взаимодействие	Полисубъектное взаимодействие	Универсальный полисубъект	На взаимодействии с другими	Рассматривает как целостность и себя и свою общность, и другие общности	Осознает свою систему отношений – и свою и партнера	Деятельность направлена на саморазвитие и помощь в развитии другому
	Деятельностно-ценностное взаимодействие	Корпоративный коллективный субъект	На соответствии своих характеристик имеющимся образцам	Рассматривает как целостность и себя и свою общность, но не другие общности	Осознает свое отношение и отношение другого к себе	Деятельность направлена на достижение групповых целей
Субъект-объектное взаимодействие		Атомарный коллективный субъект	На себе и личностных интересах	Способен рассматривать свою общность как целостность (но не себя в ней)	Частично осознает только свое отношение к Другому	Деятельность направлена на достижение меркантильных целей
Взаимодействие предсубъектов		Совокупность предсубъектов	На прагматических аспектах текущей ситуации	Не способен осознать даже собственную целостность	Практически не осознает	Осознанная деятельность почти не присутствует

Могли ли иметь смысл подобные беседы? Сомнительно. Стиль поведения такого типа учителя не может предотвратить негативные поступки учащихся, ведет к «свободе роста сорняков» в душе детей. Оба участника взаимодействия видят друг в друге лишь объект, на который можно воздействовать. В-третьих, это взаимодействие, при котором каждый его участник как субъект отражает и

себя, и другого человека в качестве субъекта и видит ценность и в себе, и в Другом. При таком варианте взаимосвязь симметрична и носит характер подлинного субъект-субъектного взаимодействия. Однако оно не является однородным процессом, имеющим качественно единообразный характер. Логический анализ позволяет выделить в этом уровне два подуровня, имеющих специфические особенности: на первом ценность партнера опосредствуется совместной деятельностью, на втором ценность Другому придается безусловно, т.е. Другой приобретает самооценку.

Первый уровень описывается интеграцией субъектов, межличностные отношения которых опосредствованы задачами и целями совместной личностно-значимой для каждого члена сообщества общественно ценной деятельности [28]. В этом случае задачи и цели совместной деятельности выступают в качестве того, что опосредствует придание ценности каждому участнику. Такое взаимодействие может быть названо деятельно-ценностным. Оно описывает систему взаимосвязей в группах высокого уровня развития, не являющихся, однако, полисубъектами.

В качестве примера, иллюстрирующего проявление первого из этих уровней взаимодействия между субъектами образовательной среды, можно вспомнить типичную ситуацию, когда для победы школы, скажем, в конкурсе инновационных образовательных программ педагоги объединяются, активно и даже творчески сотрудничают, понимая, что от участия каждого зависит результат, но стоит только завершиться конкурсу (при этом неважно, каким именно образом), снова начинаются привычные дразги, конфликты, взаимные обвинения и разногласия.

Второй уровень взаимодействия и является в нашей терминологии полисубъектным. Это тот уровень, когда каждый участник взаимодействия «возвращает» Другому его отраженную субъектность [29] и получает возможность на новом витке взаимодействия выступить как субъект по отношению к собственной субъектности (в ее отраженной форме). Феномен отраженной субъектности, описанный В.А. Петровским и определяемый им в общем плане как форма идеальной представленности и продолженности одного человека в другом, является одним из свойств полисубъекта.

По-видимому, достижение высшего уровня полисубъектного взаимодействия является достаточно редкой ситуацией; при этом такие достижения в большинстве случаев следует рассматривать как «прорывы», не являющиеся протяженными во времени. Полисубъектное взаимодействие на уровне полисубъекта общения более устойчиво и может возникать в общностях разного типа (семья, психотерапевтическая или тренинговая группа, система «учитель — учащиеся» и т.д.).

Мы ограничимся в данной статье анализом интра-полисубъектного взаимодействия (т.е. взаимодействия внутри общности «учитель — учащиеся», а не между общностями), которое для краткости в дальнейшем и будем называть полисубъектным.

Таким образом, нами выделены следующие типы общностей: совокупность предсубъектов, атомарный коллективный субъект,

корпоративный коллективный субъект, универсальный полисубъект (характеристики представлены в табл.).

Сущность полисубъектного взаимодействия

Для анализа полисубъектного взаимодействия принципиальное значение имеет вопрос о признаках полисубъектности, которые можно соотнести с признаками субъектности. В разнообразных психологических концепциях выделяются различные аспекты важнейших процессов, осуществляемых человеком, — познания мира и себя, отношения к миру и себе и преобразования мира и себя. Процессы познания, отношения и преобразования находят свое отражение в выделении трех-компонентных структур Я-концепции Р. Бернса (образ Я, самооценка и потенциальные поведенческие реакции) [5], эго-идентичности как совокупности трех Я у И.С. Кона (категориального Я, переживаемого Я и экзистенциального Я) [19], в концепциях межличностного взаимодействия А.А. Бодалева (гностический, аффективный и практический компоненты) [6] и Я.Л. Коломинского (когнитивный, аффективный и поведенческий) [18]; те же компоненты выделяются в структуре самосознания И.И. Чесноковой [43]; Г.М. Андреева [4] указывает на наличие в общении тех же трех сторон (коммуникативной, перцептивной и интерактивной); трех-компонентная структура субъектности рассматривается С.Д. Дерябо (человек познающий, человек относящийся и человек преобразующий) [14].

Полисубъектность может быть также охарактеризована совокупностью трех важнейших признаков, отражающих связь с такими реальностями, как познание, отношение и преобразование.

Когнитивная характеристика полисубъектности связана со способностью рассматривать себя как целостность.

Высокая способность субъектов, входящих в полисубъект, к осознанию системы отношений между субъектами является следующим признаком полисубъекта, отличающим его от других типов общностей. Третьим признаком выступает направленность деятельности на развитие себя и Другого. Дополнительной характеристикой является центрация.

Определение полисубъекта

Полисубъект отличается направленностью вектора рефлексии: в случае широко понимаемого «коллективного субъекта» он идет от Я к Мы, в случае полисубъекта — совершает ряд циклов Я — Мы — Я. Траектория развития каждого конкретного полисубъекта должна быть, безусловно, своеобразна, иметь присущие исключительно ему особенности. У разных полисубъектов, по-видимому, могут быть разными и темп продвижения, и протекание кризисов развития, и достижения на тех или иных этапах.

Полисубъект выступает в качестве развивающейся общности, в которой развитие каждого субъекта опосредствуется совместной творческой деятельностью и общением и включено в единый процесс развития целостного полисубъекта. При этом можно предположить, что полисубъект развивается только тогда, когда процесс саморазвития становится естественным для всех компонентов полисубъекта, и что базовым условием развития полисубъекта (по

аналогии с субъектом) является повышение уровня самосознания входящих в него субъектов.

Итак, *полисубъектное взаимодействие* — это такая форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна породить их взаимную обусловленность и характеризуется особым типом общности — полисубъектом. Полисубъект понимается как целостное динамическое психологическое образование, которое отражает феномен единства развития реальных субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях. Сущность полисубъекта проявляется в способности к творческой активности, к осознанию системы отношений между субъектами, к образованию общего семантического пространства, а также в способности к преобразованию окружающего мира и себя, способности выступать как целостный субъект, который может развязать субъект-субъектные отношения с другими общностями.

Феноменологически полисубъектное взаимодействие заключается в актуальном соприсутствии и продвижении к подлинным и полноценным субъект-субъектным отношениям партнеров (условие его возникновения). Динамически оно выражается во взаимной направленности векторов их активности и совпадении направленности общего развития. Структурно полисубъектное взаимодействие представляет собой сложную систему особых отношений между субъектами, входящими в общность, и между полисубъектом как целым и другими общностями. Инструментально полисубъектное взаимодействие заключается в создании условий для организации общения субъектов, в процессе которых происходит развитие субъектов и полисубъекта в целом. Функционально полисубъектное взаимодействие есть принятие партнерами самого факта существования друг друга и признание самоценности каждого участника взаимодействия.

Общность «Учитель — Ученики»

Возможно ли существование общности «учитель — ученики», не обладающей качеством полисубъектности? С нашей точки зрения, это вполне вероятно. К таким общностям можно отнести те, в которых:

- ученики и учителя преследуют принципиально разные цели в процессе взаимодействия, в частности, учитель манипулирует учащимися (или пытается это делать);
- ученики и учителя преследуют одни и те же цели, но это — не цели развития;
- ученики и учителя преследуют одни и те же цели — цели развития, но их общность находится на самых ранних стадиях своего становления, и др.

Нельзя не отметить, что такие общности встречаются значительно чаще, чем полисубъекты.

Феномен полисубъекта проявляется через различные формы совместной активности и через разнообразные специфические признаки. Четкое выделение и систематизация этих форм и признаков требуют дальнейших исследований. Так, А.Л. Журавлев [15] полагает, что такие шкалы свойств, как «активность — пассивность», «удовлетворенность — неудовлетворенность», «устойчивость —

изменчивость» и некоторые другие, имеют отношение к любым проявлениям коллективного субъекта и тем самым могут быть отнесены к группе наиболее общих его свойств, а следовательно, к свойствам и полисубъекта саморазвития. Однако среди важнейших динамических качеств полисубъекта развития, вне всяких сомнений, следует указать повышение уровня самосознания как отдельных субъектов, входящих в общность (в том числе обязательно учителя), так и группового самосознания, т.е. осознания своей группы как целостности, своего места в этой группе, системы взаимоотношений, существующих в группе, взаимоотношений с внешними субъектами и т.д.

Построение полисубъектного взаимодействия является условием осуществления развивающего образования, поскольку именно образовательный процесс предполагает построение субъект-субъектных отношений между учителем и учащимися и именно педагогическая профессия предполагает стремление к постоянному саморазвитию в единстве с развитием учащихся.

Топология полисубъекта «Учитель — Учащиеся»

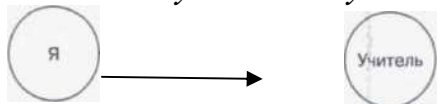
В широком смысле термин «полисубъект» относим к более или менее однородной социальной группе (совокупности субъектов), которая может приобретать качество субъектности и при этом представляет собой некое множество, структурированное разнообразными способами (присутствие или отсутствие ярко выраженного лидера или нескольких лидеров, равноправность или иерархичность отношений и другие характеристики определяют непохожие топологические модели). Полисубъект «учитель — учащиеся» имеет топологическую специфику: он обладает особой структурой, в которой четко выделяются два основных полюса, образованных единичным субъектом и коллективным субъектом; между ними существуют субъект-субъектные отношения.

Двухполюсной характер полисубъекта «учитель — учащиеся» предполагает и два

типа внутренних базовых отношений («от ученика» и «от учителя»; в каждом из них можно выделить три вектора отношений.

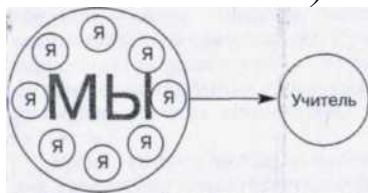
В *первом* типе полисубъекта («от ученика») это следующие векторы отношений.

1. «Я как субъект — учитель» (диадные субъект-субъектные отношения).



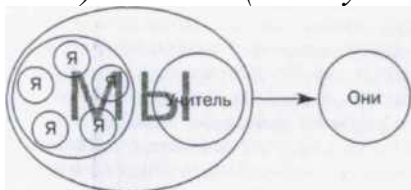
Именно на этом типе отношений, прежде всего, делается акцент в рамках лично ориентированной парадигмы и в русле концепции развивающего образования. Ведь каждый учитель прекрасно знает: ученик взаимодействует с ним, находясь с глазу на глаз, часто совершенно иначе, чем в присутствии своих одноклассников. Это происходит потому, что в первом случае подросток выступает в качестве отдельного независимого субъекта, а во втором ориентируется на себя как члена сообщества (в приведенном примере — явно асоциального). Обратимся тогда ко второму подтипу.

2. «Я как часть класса (Мы со сверстниками) — учитель» (полисубъект-субъектные отношения).



При этом учитель может рассматриваться классом в двух ипостасях: либо как самостоятельный субъект («Мы считаем, что наша Мария Ивановна — строгий, но справедливый человек»), либо как представитель профессионально-педагогического сообщества («Наша училка такая же вредная, как и все они»). И в той и в другой ситуации педагог рассматривается учениками как противопоставленный классу, однако являющийся «своим», а не «чужим» (слово «наша» в приведенных высказываниях не случайно).

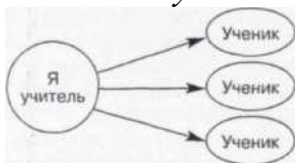
3. «Я как часть всей общности «учитель — учащиеся» (Мы вместе с учителем) — Они» (полисубъект-полисубъектные отношения).



В этом случае учащийся идентифицируется не просто с группой своих сверстников: он включает в значимую для себя общность и учителя. Здесь категория «Мы» оказывается наиболее широкой из всех описываемых. «Они» — это общности, которые могут рассматриваться как дружественные, враждебные, конкурентные и т.д. Чаше всего под «Они» в школе подразумеваются классы из той же параллели или вообще — другие классы, которые могут рассматриваться или как в чем-то противостоящие, или как чем-то связанная с «Мы» целостность.

Во *втором* типе полисубъекта «от учителя» — следующие векторы отношений.

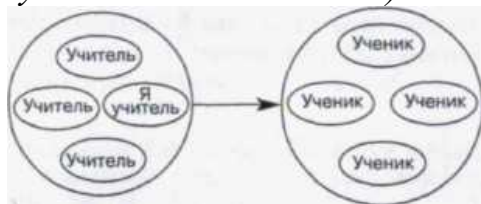
1. «Я как субъект — ученик» (диадные субъект-субъектные отношения).



У педагога так или иначе складываются определенные отношения с каждым учеником. Он может глубоко осознавать особенности этих отношений или совершенно не задумываться об этом, но практически всегда межличностное пространство между ним и каждым конкретным его учеником насыщено эмоциональными, когнитивными, смысловыми, ценностными и другими содержаниями, составляющими сущность человеческих отношений. Конечно, встречаются учителя, совершенно индифферентные к детям, рассматриваемым ими как «объекты педагогического воздействия» и только. Однако в подавляющем большинстве случаев отношения учителя к ученикам являются очевидно пристрастными. Учителю так же трудно оставаться

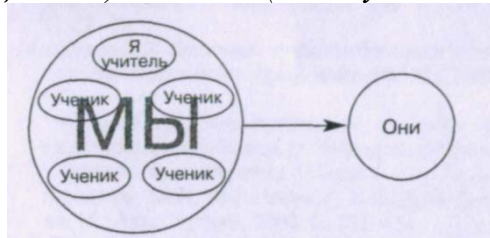
эмоционально безучастным, как и любить всех одинаково. Другое дело, что профессиональной обязанностью учителя является «принятие» всех учащихся и готовность строить «субъект-субъектные» отношения с каждым из них.

2. *«Я как представитель взрослого сообщества — ученики» (субъект-полисубъектные отношения).*



Учитель вступает в отношения с учащимися не только как самостоятельный субъект и уникальная личность, но и как человек, занимающий определенную профессиональную позицию. Не следует забывать, что он «делегат» взрослого сообщества, «эmissар», «посредник», одна из целей которого помочь детям пройти путь к этому самому сообществу и стать его членами. Поэтому во взаимодействии с детьми учитель должен исполнять вполне определенные обязанности, накладываемые на него профессией. При этом каждый ребенок строит отношения с учителем, учитывая и эту его ипостась, как и сам учитель в общем-то никогда не забывает, что он «при исполнении». Иногда этот подтип отношений оказывается доминирующим, в результате чего «профессиональная маска представителя педагогического коллектива» заменяет субъектную сущность учителя. Отношения в полисубъекте в таком случае в значительной мере обедняются.

3. *«Я как часть всей общности «учитель — учащиеся» (Мы вместе с учащимися) — Они» (полисубъект-полисубъектные отношения).*



При этом типе отношений учитель рассматривает себя таким же членом класса, как и детей. Он встроен в сложную систему внутригрупповых отношений как один из обязательных (и даже центральных) компонентов. Это особенно ярко проявляется в ситуациях соперничающего или сотрудничающего взаимодействия с другими полисубъектами. Восприятие педагогом себя как части общности «учитель — учащиеся» может быть (в зависимости от ситуаций и уровня отношений) и продуктивным, и деструктивным для становления полисубъектности. Скажем, «подсуживание своим» во время соревнований отнюдь не помогает гармоничному развитию полисубъекта, а способность вместе со своими учениками противостоять несправедливым действиям школьной администрации или сотрудничать с другими классами и их педагогами свидетельствует, на мой взгляд, о благоприятном развитии.

Некоторые характеристики полисубъекта

Полюс «ученики» имеет и вторичный по отношению к полисубъекту «учитель — учащиеся» уровень отношений — всю совокупность диадных субъект-субъектных отношений «ученик — ученик». Изучение этого уровня отношений требует специального анализа, который не входит в задачи нашего исследования.

В ситуации разрушения «субъект-субъектности» отношений между полюсами «учитель» и «учащиеся» возможным (но не

обязательным) становится превращение класса (без учителя) в самостоятельного полисубъекта. Нас, однако, интересует не такой тип полисубъекта, который, кстати говоря, достаточно подробно описан в психологии малых групп и который может иметь и один, и множество полюсов, а именно двухполюсный полисубъект «учитель — учащиеся», развитие которого, с нашей точки зрения, и определяет успешность образования.

Разнообразные качества полисубъекта «учитель — учащиеся» определяются взаимодействием составляющих элементов полисубъекта, которыми выступают отдельные ученики (возможно, группы учеников) и учитель.

Поскольку учитель, с одной стороны, и учащиеся — с другой, представляют собой два полюса, два образующих систему ядра полисубъекта, то наиболее выраженными и определенными являются два семантических пространства, задаваемые этими двумя полюсами. Наличие в достаточной степени непротиворечивого семантического пространства, одного и того же для всех субъектов общности, выступает в качестве важной психологической характеристики полисубъекта.

Таким образом, возможность становления в учащемся субъекта саморазвития возникает тогда, когда он включается в общность «учитель — ученики», являющуюся полисубъектом саморазвития. При этом полисубъект развивается только тогда, когда процесс саморазвития становится естественным для всех компонентов полисубъекта.

Время, которое может потребоваться для достижения полисубъектного уровня взаимодействия в системе «учитель — учащиеся», зависит от многих факторов, среди которых чрезвычайно важным являются используемые субъектами *средства* развития определяющих признаков полисубъектности — способности к осознанию системы отношений между субъектами, совместной творческой деятельности, нацеленности на саморазвитие и общего семантического пространства.

ВЫВОДЫ

1. Полисубъектное взаимодействие является видовым по отношению к субъект-субъектному взаимодействию и может порождать особый тип общности — универсальный полисубъект. Другим видом субъект-субъектного взаимодействия является деятельно-ценностное взаимодействие, интенционально порождающее корпоративный коллективный субъект. Субъект-объектный уровень взаимодействия задает возможность появления атомарного коллективного субъекта. На самом низком уровне взаимодействия

обнаруживается совокупность предсубъектов. Важнейшим критерием выделения типов взаимодействия и уровней человеческих общностей является придание субъектной ценности себе и другому человеку.

2. Полисубъектное взаимодействие является такой формой непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая характеризуется их взаимной обусловленностью и особым типом общности — полисубъектом. Полисубъект понимается как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития субъектов образовательной среды и проявляющееся в активности, действенности, способности субъектов выступать единым целым в отношении к процессам самопознания и саморазвития.

3. В системе развивающего образования полисубъектное взаимодействие в общности «учитель — учащиеся» является результатом развития субъектности всех членов общности. Критериальными признаками полисубъектности, отражающими важнейшие свойства субъектности — способности к познанию, формированию отношения и преобразованию, — выступают соответственно способность к рассмотрению себя и общности как целостности, способность к осознанию системы отношений между субъектами и направленность деятельности на развитие себя и Другого.

4. Полисубъект «учитель — учащиеся» имеет два полюса, образованных субъектом — учителем и коллективным субъектом — учащимися. Двухполюсный характер полисубъекта «учитель — учащиеся» предполагает и два типа внутренних базовых отношений: «от ученика» и «от учителя». В каждом из этих типов наличествуют три вектора отношений. Для типа «от ученика»: «Я как субъект — учитель» (диадные субъект-субъектные отношения), «Я как часть класса (Мы со сверстниками) — учитель» (полисубъект-субъектные отношения) и «Я как часть всей общности «учитель — учащиеся» (Мы вместе с учителем) — Они». Для типа «от учителя»: «Я как субъект — ученик» (диадные субъект-субъектные отношения), «Я как представитель взрослого сообщества — ученики» (субъект-полисубъектные отношения) и «Я как часть всей общности «учитель — учащиеся» (Мы вместе с учащимися) — Они».

1. *Абраменкова ВВ.* Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства: Автореф. докт. дис. М., 2000. 54 с.

2. *Абульханова К.А.* Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / Под ред. К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М.: ИП РАН, 1997. С. 56-75.

3. *Аксенова Г.И.* Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: Автореф. докт. дис. М., 1998. 24 с.

4. *Андреева Г.М.* Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1996. 376 с.

5. *Берне Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.

6. *Бодалева АА.* Психология общения. М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.

7. *Вачков ИВ.* Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: Автореф. докт. дис. М., 2002. 44 с.
8. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. школа, 1991. 204 с.
9. *Волкова Е.Н.* Субъектность педагога: теория и практика: Автореф. докт. дис. Н. Новгород, 1998. 40 с.
10. *Выготский Л.С.* Психология искусства. Минск: Современное слово, 1998. 474 с.
11. *Выготский Л.С.* Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 1008 с.
12. *Головей Л.А.* Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости: Докт. дис. СПб., 1996. 526 с.
13. *Давыдов В.В.* О понятии личности в современной психологии // Психол. журн. 1988. Т. 9. № 4. С. 22-32.
14. *Дерябо С.Д.* Феномен субъектификации природных объектов: Автореф. докт. дис. М., 2002. 40 с.
15. *Журавлев А.Л.* Психологические особенности коллективного субъекта // Проблема субъекта в психологической науке /Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. М.: Акад. проект, 2000. С. 133-150.
16. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов-на/Д.: Феникс, 1997. 476 с.
17. *Князев В.Н.* Психологические особенности понимания личности значимого другого как субъекта общения: Автореф. канд. дис. М., 1981. 22 с.
18. *Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Минск: Изд-во БГУ, 1976. 350 с.
19. *Кон И.С.* В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
20. *Корнилова Т.В., Смирнов С.Д.* Методологические основы психологии. СПб.: Питер, 2006. 316 с.
21. *Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К.* Субъект деятельности в онтогенезе // Вопр. психол. 2001. №4. С. 14-30.
22. *Лакан Ж.* Семинары. Кн. 1: Работы Фрейда по технике психоанализа (1953/1954). М.: ИТДГК «Гнозис»; Логос, 1998. 432 с.
23. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. 308 с.
24. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта; Моск. психолого-соц. ин-т, 1998. 200 с.
25. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: ИЦ «Академия», 2002. 272 с.
26. *Орлов Ю.М.* Самопознание и самовоспитание характера. М.: Просвещение, 1987. 224 с.
27. *Панов В.И.* Некоторые подходы к методологии развивающего образования // Психол. наука и образов. 1998. № 3-4. С. 38-46.
28. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.

29. *Петровский В.А.* Феномен субъектности в психологии личности: Автореф. докт. дис. М., 1998. 70 с.

30. *Полежаева Л. В.* Ролевое и субъективное в личности: Канд. дис. М., 1995. 121 с.

31. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.

32. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. М.: Наука, 1997. 91 с.

33. *Рубцов ВВ.* О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний (к определению предмета экологической психологии) // 2-я Рос. конф. по экологической психологии: Тезисы. (Москва, 12—14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС, 2000. С. 169-172.

34. *Сергиенко Е.А.* Природа субъекта: онтогенетический аспект // Проблема субъекта в психо логической науке / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой, В.Н. Дружинина. М.: Акад. проект, 2000. С. 184-203.

35. *Серегина И.А.* Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: Автореф. канд. дис. М., 1999. 20 с.

36. *Серых А.Б.* Психологические основания подготовки педагогов к работе с виктимными детьми: Автореф. докт. дис. М., 2006. 45 с.

37. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

38. *Смирнов СП.* Диалектика отражения и взаимодействия в эволюции материи. М.: Наука, 1974. 382 с.

39. *Татенко В.О.* Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психол. журн. 1995. Т. 16. № 3. С. 23-34.

40. *Турусоеа О.В.* Динамика становления субъекта самооценивания: Канд. дис. Л., 1991. 244 с.

41. *Улыбина Е.В.* Психология обыденного сознания. М.: Смысл, 2001. 263 с.

42. *Хайдеггер М.* Европейский нигилизм // Проблема человека в западной философии: Сб. переводов / Общ. ред. Ю.Н. Попова. М.: Прогресс, 1988. С. 261-313.

43. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.

44. *Чирков В.И.* Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопр. психол. 1996. №3. С. 116-132.

45. *Чуприкова Н.И.* Умственное развитие: принцип дифференциации. СПб.: Питер 2006. 448 с.

4.1.4 Грабал ВЛ. «Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся» [52]

Внутренним источником мотивации учебной деятельности является сфера потребностей учащихся [2], [7], [13]. Насколько потребности ученика будут в школе стимулироваться и удовлетворяться или фрустрироваться, зависит как от

объективных условий, создаваемых учителем в классе, так и от того, как эти условия, сами достижения ученика и поведение учителя воспринимаются и интерпретируются учеником [1], [16].

Если считать основным признаком учебной деятельности то, что она является одной из существенных форм познавательной деятельности, реализуемой в школе в социальном контексте, результатом которой служит определенное, поддающееся оценке достижение, можно выделить три группы потребностей: *познавательные потребности*, удовлетворяемые в процессе приобретения новых сведений или способов решения проблем [5], [7], [10]; *социальные потребности*, удовлетворяемые в рамках взаимодействий «учитель—ученик» и «ученик—ученик» в ходе учебной деятельности или отношений, связанных с учебной деятельностью и ее результатами [2], [5], [13]; *потребности, связанные с «я»*, (потребность достижений и избегания неуспеха), актуализируемые главным образом уровнем сложности учебных задач [7], [9], [13].

Очевидно, что способ организации учебного процесса в значительной степени влияет на то, какие потребности в ходе его будут пробуждаться и удовлетворяться. Типичным примером может служить проблемное обучение, в большой степени актуализирующее познавательные потребности. Но это может быть действительным только в том случае, если проблемное обучение хорошо организовано. Как указывает А.М. Матюшкин, заданная ситуация только тогда становится проблемной, когда она и для ученика превращается в проблему, а не остается лишь теоретическим вопросом [6].

Форма организации учебных занятий имеет, по всей вероятности, определенное влияние и на формирование мотивационного климата в классе, а посредством его и на условия актуализации потребностей определенного типа. О существовании подобной зависимости можно предполагать, например, исходя из результатов сравнительного исследования, проводившегося в чешских и венгерских школах [12], [14]. В ходе данного исследования устанавливалось соотношение уровня познавательных, социальных потребностей достижения относительно успеваемости учащихся. Результаты показали, что в чешской школе успеваемость находится в более тесной связи с социальными потребностями, с потребностью позитивных отношений, в то время как в венгерской школе успешность наиболее тесно связана с потребностями достижения.

Таким образом, способ организации учебного процесса способствует, с одной стороны, формированию определенного вида потребностей учащихся, а с другой — создает, часто не вполне осознанно, более выгодные мотивационные условия для учащихся с определенным типом доминирующих потребностей.

Не только форма обучения, но и способ интеракции между учителем и учениками оказывает значительное влияние на качество мотивации учебной деятельности. Исследование [15] показало, например, что существуют большие различия во взаимодействиях учителя с учениками:

сердечность отношений и оказание поддержки ученикам благоприятствуют развитию потребностей в позитивных отношениях и

кооперации между учащимися;

категоричность дисциплинарных требований и авторитарность сказываются в повышенной актуализации престижных потребностей учащихся; ориентированность на достижения учеников и требования ответственности за результаты создают мотивационный климат, благоприятный для развития у учащихся потребностей в достижении.

Основой различия способов интеракции учителя с учащимися является преобладающий критерий их достижений. Те учителя, которые в ходе оценки пользуются главным образом *групповой нормой*, оценивают деятельность учащихся в узком интервале времени. Они рассматривают достижения ученика в сравнении с существующим уровнем достижений класса. При использовании этой нормы ученикам ясно, кто в их классе принадлежит к группе лучших, а кто к группе худших. Педагоги, оценивающие учеников на основе групповой нормы, стремятся к стандартизации заданий. Подобно тестовым ситуациям, они дают всему классу задания приблизительно одинаковой трудности, одного и того же типа, стремясь создать ситуацию «равенства предложения», что дает возможность непосредственного сравнения и оценки учащихся. В результате более сильные ученики часто работают над более легкими заданиями, а более слабые — над более сложными для них заданиями. Так постепенно складываются разные способы интеракции учителя с группой успешных и группой неуспешных учеников.

С мотивационной точки зрения учебная ситуация такого типа для одних учащихся оказывается слишком сложной, для других — слишком простой. В первом случае актуализируется потребность избежать неуспеха, во втором — потребности вообще не актуализируются.

Другой тип учителей использует *индивидуальные нормы* при оценке учащихся. Достижения учащихся они рассматривают в сопоставлении с их предшествующими достижениями. Такие педагоги не используют задания, подобные тестовым ситуациям, а исходят из актуального уровня школьных успехов ученика и выбирают задания соответствующей трудности, оказывая необходимую помощь. При таком обучении ученики одного класса могут в одно и то же время с различной продолжительностью работать над различными заданиями, отличающимися по сложности решения. Педагоги, оценивающие достижения учеников подобным образом, готовы рассматривать их достижения в более широких интервалах времени, охотно допуская возможность изменений в дальнейшем развитии ученика. Обнаруживается, что подобная интеракция уменьшает боязнь неуспеха и страх перед опросом, у более слабых учеников появляется вера в собственный успех.

В последние годы педагогическая психология сосредоточивает все больше внимания на вопросах влияния интеракции «учитель—ученик» на мотивацию учебной деятельности. Ценным вкладом в этом направлении является теория каузальных атрибуций [1], [13], [16], способствовавшая:

- а) более глубокому анализу причин, приписываемых учениками своему успеху или неуспеху;
- б) выявлению некоторых закономерностей, лежащих в основе различных

интерпретаций достижений ученика и учителем, и самим учеником;

в) выявлению мотивационных последствий приписывания определенных причин успеха или неуспеха.

Интеракция «учитель—ученик» имеет как сиюминутный эффект, так и свое долгодействующее влияние на развитие мотивации достижений у ученика. Ключевым моментом при этом оказывается воздействие определенного способа интеракции на формирование представлений учителя о ребенке и ребенка о самом себе как об ученике. Общий процесс формирования мотивации достижений в условиях интеракции «учитель—ученик» мы попытались изобразить на модели [12], содержащей следующие компоненты:

а) учитель на основе сведений, почерпнутых из различных источников, ждет определенных достижений со стороны каждого ученика;

б) это ожидание определяет поведение учителя в отношении отдельных учеников;

в) поведение учителя интерпретируется учениками, в результате чего создается представление о том, каково мнение учителя о нем как об ученике и какой уровень достижений ждет от него учитель (независимо от того, что говорит ему сам учитель);

г) интерпретация поведения учителя отражается в представлении ребенка о себе как об ученике.

Если поведение учителя постоянно во времени, если ученик в основном согласен с ним, то поведение учителя превращается в важный мотивационный фактор (положительный или отрицательный), влияющий не только на его достижения, но и на развитие мотивации достижений в будущем (см. рис.)¹.

Рассмотренные вопросы, естественно, не исчерпывают всей проблематики мотивации, разрабатываемой в педагогической психологии. Нашей целью было выявить некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся, подчеркнув при этом возможности учителя в создании благоприятных условий ее возникновения. Есть основания считать, что одним из ключевых моментов мотивирования учащихся к учебной деятельности является интеракция

«учитель — ученик» В учебном процессе именно в интеракции с учителем ученик может актуализировать и удовлетворять многие свои потребности. В то же время при неблагоприятной интеракции ученик может быть значительно фрустрирован. Характер интеракции с учеником не всегда осознается учителем. Поэтому в целях оптимизации мотивационного воздействия учителя его необходимо вооружить соответствующими знаниями в области педагогической психологии. Это касается не только теоретических знаний, но и соответствующих методических приемов, позволяющих оптимизировать процесс формирования адекватных учебных мотивов.

1. Андреева Г. М. Процессы каузальной атрибуции в межличностном

¹ Данная модель в настоящее время проверяется и используется для разработки учебной программы развития мотивации школьных достижений

восприятии // Вопр. психол. 1979. № 3. С. 26—38.

2. *Божович Л. И., Благонядежина Л. В.* Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

3. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983

4. *Матюшкин А. М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопр. психол. 1982. № 4.

5. *Орлов Ю. М.* Измерение социогенных потребностей с помощью тестов тематической апперцепции // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974.

6. *Ames C.* Competitive cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive motivational analysis. In *Research on motivation in education student motivation*. V. I. 1984.

7. *Atkinson J. W., Raynor J. O.* Motivation and achievement Washington: Winston. 1974.

8. *Ausbel D. P.* Psychology des Unterrichts Weinheim und Basel: Beltz. 1974.

9. Dalsi rozvoj ceskoslovenske vychovne vzdelavaci soustavy MS CSR a SSR 1976. Projekt a duvodova zprava.

10. *Good T. L., Brophy J. E.* Teachers' expectations as self-fulfilling prophecies. In: *Clarizio H.F., Craig R.C., Metrens W.A . (eds) Contemporary issues in educational psychology*. L. 1977.

11. *Heckhausen H.* Motivation and Handeln Heidelberg: Springer. 1980.

12. *Hrabal V. ml., Kozeki B.* Podil rodiny s skoly na motivaci skolniho vykony zaku // Pedagogika. 1982. С. 3.

13. *Kelly H., Michela J. L.* Attribution theory and research // *Ann. Rev. Psychol.* 1980. V. 31. P. 457—501.

14. *Kozeki B., Hrabal V.* Iskolaskoruak teljesitmennyel kapcsolatos motivaciojanak osszehasonlito vizsgalata // *Magyar Pedagogia*. 1983. С. 2. S. 121—135.

15. *Man F.* Motivacni vycvik s vyuzitim aktivniho socialniho uceni. Kand. disertacni prace. Praha: PsU CSAV. 1979.

16. *Weiner B.* Human motivation. N. Y.: Holt, Rinehart and Winston. 1980.

4.1.5 Гончарова Е.Б. «Формирование мотивации учебной деятельности подростков» [50]

Данная работа посвящена проблеме мотивации учебной деятельности подростков. Необходимость экспериментального исследования вызвана тем, что в настоящее время в отечественной психологии практически нет экспериментальных данных, касающихся формирования мотивации учебной деятельности учащихся [1; 123].

Основное внимание мы решили сосредоточить на проверке положения зарубежных психологов Р.М. Райан, Е.Л. Деси, И.Р. Конел [3] об универсальном положительном влиянии на мотивацию поведения следующей причинной схемы: неуспех всегда должен объясняться недостаточными усилиями, или, другими словами, при объяснении неуспеха и учащиеся и учителя должны апеллировать к внутренним нестабильным факторам.

Целью исследования явилось изучение возможностей формирования мотивации учебной деятельности подростков.

Исходная гипотеза заключалась в том, что у подростков возможно формирование оптимальной причинной схемы «неуспех — недостаточность усилий».

Для проверки названной гипотезы было организовано исследование, объектом в котором выступили учащиеся VII–VIII классов одной из средних школ г. Южа Ивановской области. В эксперименте приняли участие 44 учащихся (28 мальчиков и 16 девочек) в возрасте 13–14 лет.

В процессе исследования использовались метод беседы и метод формирующего эксперимента.

Цель беседы заключалась в том, чтобы ознакомить учителей, согласившихся принять участие в формирующем эксперименте, с природой и действием причинных схем при объяснении учащимися своих школьных неудач. В ходе нескольких бесед с семью учителями-предметниками (учителями алгебры и геометрии, истории, географии, физики, русского языка и литературы, английского языка, черчения) им были разъяснены особенности психологической причинности.

Согласно общепринятым представлениям, люди по-разному воспринимают и объясняют причины своих действий и поступков. Как показывают исследования зарубежных психологов, особенности психологической причинности существенно влияют на различные характеристики поведения человека [3; 13].

Наиболее типичными объяснениями человеком причин неуспешности своих действий являются следующие: недостаток способностей, недостаточность усилий, трудность контрольного задания, отсутствие везения [3].

Психологическая причинность представляет собой постоянно действующий фактор, который играет большую роль в учебной деятельности.

По данным А.Б. Орлова, на характер причинных схем учащихся оказывают влияние такие факторы, как мотивация достижения, пол и возраст детей, тип культуры [1; 135–136].

Чтобы более наглядно представить себе соотношение оптимальных и неоптимальных для мотивации поведения причинных схем, следует рассмотреть общую классификацию возможных причин действия, предлагаемую зарубежными исследователями [1; 143]. Эта классификация имеет три основания (измерения):

1) расположение, или локализация, причин (является ли причина действия внешней или внутренней по отношению к человеку как субъекту действия);

2) стабильность причины (является ли причина относительно стабильной или же ее влияние изменяется, варьирует во времени);

3) подконтрольность причины (является ли действие причины подконтрольным человеку, произвольно регулируемым со стороны субъекта действия).

Данную классификацию причинных схем при объяснении человеком результатов своего поведения можно представить в виде табл. 1.

Таблица 1- Классификация причинных схем при объяснении человеком результатов своего поведения

Измерения причинности	Причины			
	Способность	Трудность задачи	Усилие	Везение
Расположение	Внутренняя	Внешняя	Внутренняя	Внешняя
Стабильность	Стабильная	Стабильная	Нестабильная	Нестабильная
Подконтрольность	Неконтролируемая	Неконтролируемая	Контролируемая	Неконтролируемая

Табл. 1 наглядно демонстрирует, почему все программы тренинга мотивации путем изменения причинных схем отдают предпочтение «усилию» как наиболее оптимальной причине. Дело в том, что это единственная причина, которая находится под волевым контролем испытуемых, и, следовательно, она образует единственную причинную схему, не формирующую у учащихся неуверенности в себе, в своих возможностях улучшить собственные результаты [2].

После нескольких занятий с семьей учителями, согласившимися принять участие в формирующем эксперименте, было решено изменить характер той обратной связи, которую эти учащиеся обычно получали от учителей при ответах и разборах домашних заданий. Было решено, что любые неудачи учащихся экспериментальной группы будут оцениваться и комментироваться учителями следующим образом: «Ты сможешь ответить (сделать) лучше, если ты... приложишь больше усилий».

Цель формирующего эксперимента состояла в том, чтобы так изменить субъективные представления учащихся о причинах школьных неудач, чтобы любые причинные объяснения заменить лишь одним — недостаточностью собственных усилий. Этот эксперимент продолжался несколько месяцев (с 5 октября 1998 г. по 24 апреля 1999 г.).

Перед началом и после окончания формирующего эксперимента подросткам экспериментальной и контрольной групп было предложено ответить на следующий вопрос: «Чем вы объясняете свои школьные неудачи?» Предлагалось четыре возможных варианта ответа:

1. Недостаток способностей.
2. Недостаточность усилий.
3. Трудность контрольного задания.
4. Отсутствие везения.

Таблица 2- Причинные схемы подростков экспериментальной и контрольной групп до начала и после окончания формирующего эксперимента

Причинные схемы	До начала эксперимента		После окончания эксперимента	
	Эксперименталь- ная группа	Контрольная группа	Эксперименталь- ная группа	Контрольная группа
Неуспех — отсутствие способностей	10 человек 45,4%	10 человек 45,4%	2 человека 9,0%	9 человек 40,9%
Неуспех — трудность задачи	7 человек 31,8%	8 человек 36,3%	2 человека 9,0%	7 человек 31,8%
Неуспех — отсутствие везения	1 человек 4,5%	2 человека 9,0%	1 человек 4,5%	4 человека 18,1%
Неуспех — отсутствие усилий	4 человека 18,1%	2 человека 9,0%	17 человек 77,1%	2 человека 9,0%

Полученные в ходе настоящего исследования результаты отражены в табл. 2. На основании данных, представленных в ней, можно сделать вывод о том, что в сравнении с учащимися контрольной группы учащиеся экспериментальной группы с модифицированной причинной схемой начали в большей степени, чем раньше, приписывать свои неудачи недостатку усилий. Полученные нами результаты таковы: при объяснении причин школьных неудач 9,0 % учащихся контрольной группы использовали схему «неуспех — недостаточность усилий» до и после эксперимента, в то время как в экспериментальной группе до начала эксперимента 18,1 % учащихся использовали причинную схему «неуспех — недостаточность усилий», а по завершении эксперимента — 77,1 % учащихся.

Рассмотрим динамику происходящих изменений в причинных схемах экспериментальной группы. У 18,1 % обследуемых учащихся причинная схема осталась прежней — «неуспех — недостаточность усилий»; 22,8 % испытуемых до начала эксперимента указывались причинную схему «трудность задания», а после эксперимента — «недостаточность усилий»; у 36,4 % обследуемых причинная схема «неуспех — недостаток способностей» изменилась на схему «неуспех — недостаточность усилий», т.е. в процессе формирующего эксперимента изменились причинные схемы у 59,2 % испытуемых.

Статистическая обработка результатов настоящего исследования производилась с использованием непараметрических методов математической статистики (M_0 и χ^2).

Использование моды (M_0) позволяет сделать следующий вывод: наиболее типичной причинной схемой до начала формирующего эксперимента как в экспериментальной, так и в контрольной группах была схема «неуспех — низкие способности»; после окончания эксперимента типичная причинная схема в контрольной группе осталась прежней — «неуспех — низкие способности», в экспериментальной же группе типичная причинная схема стала другой — «неуспех — недостаточность усилий».

При вычислении χ^2 мы исходили из такой нуль-гипотезы (H_0): сравнение экспериментальной и контрольной групп до начала и после окончания

формирующего эксперимента не дает оснований утверждать, что по измеряемому признаку — числу учащихся, выбравших причинную схему «неуспех — недостаточность усилий», — произошли существенные изменения. Была получена величина $\chi^2=12,5$, которая вполне достаточна для отклонения нуль-гипотезы.

Таким образом, с помощью непараметрических методов математической статистики установлено, что произошли существенные изменения в процессе формирующего эксперимента в причинной схеме «неуспех — недостаточность усилий» у подростков экспериментальной группы: число учащихся, приписывающих свои школьные неуспехи недостатку усилий, увеличилось на 59,2 %.

Полученные результаты не противоречат представлениям зарубежных психологов об универсальном положительном влиянии на мотивацию поведения следующей причинной схемы: неуспех всегда должен объясняться недостаточными усилиями. Наши данные близки идее о том, что наилучшей для сохранения и развития мотивации учебной деятельности в ситуациях неуспеха является причинная схема «неуспех — недостаточность усилий» [3; 14].

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что повышение уровня внутренней мотивации учебной деятельности подростков происходит за счет приписывания ими причин своих школьных неуспехов внутреннему, нестабильному, но контролируемому фактору — собственным усилиям.

Результаты настоящего исследования имеют не только узкое прикладное, но и более широкое практическое значение.

1. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. М., 1990.

2. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. Т. 2. М., 1986.

3. *Ryan R.M., Connel Y.P., Deci E.L.* A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education // Ames C., Ames R. (eds.) Research on motivation in education. V. 2. N.Y., 1985.

4.1.6 Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. «Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней» [62]

Практическое воплощение идеи развития в реальных педагогических технологиях предполагает выработку особого взгляда на традиционную проблему преемственности различных ступеней образования. Применительно к системе развивающего образования условия такой преемственности не могут быть созданы «явочным» путем - в узких рамках тех или иных педагогических мероприятий (например, занятий в подготовительной группе детского сада). Преемственность не должна задаваться как формальная связь замкнутых образовательных центров, внутри которых совершаются некоторые процессы развития. В этом случае она остается придаточным механизмом,

обеспечивающим более или менее бесперебойное функционирование образовательной системы. Подобная система представляет собой «педагогическую машину», которая в своих рабочих режимах воспроизводит лишь самое себя. Это вполне закономерно. Ведь именно в узлах преемственной связи образовательных ступеней закладывается зона отдаленного развития субъектов и творцов педагогического процесса - педагогов и детей. Поэтому вне целостного видения общих контуров и характера такой связи попытки конструировать содержание образования, проектировать возрастные нормы усвоения учебного материала заранее обречены на неуспех.

Особую остроту интересующая нас проблема приобретает при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, поскольку точка их сопряжения совпадает с точкой смены типов самого детского развития. Попытки представить эту точку как самостоятельный предмет психолого-педагогического проектирования отражены в ряде публикаций [15], [34], [35]. Однако в сложившейся практике массового образования до сих пор господствует традиционный подход к проблеме преемственности.

Этот подход реализуется двумя путями. Первый из них опирается на тактику **форсирования** темпов детского развития и состоит в простой и прямой подгонке социально-педагогических задач дошкольного образования к требованиям и особенностям школьного обучения. Второй - основан на тактике **доразвития** в начальной школе тех элементарных ЗУНов, с которыми ребенок приходит из детского сада.

Оба этих пути по сей день причудливо сочетаются в существующей образовательной практике. В итоге можно наблюдать противоречивую и даже парадоксальную картину. С одной стороны, в детском саду форсированная подготовка к школе фактически вытеснила специфические формы жизни ребенка дошкольника (от игры до разных видов художественного творчества). Они либо уступают место «обучению на занятиях», либо сами дидактизируются - в их содержании начинают зримо проступать черты учебных предметов. Названная тенденция характерна прежде всего для старшей и подготовительной групп детского сада, но ее проявления обнаруживаются уже в младшей и средней группах. С другой стороны, начальная школа «подхватывает» и утилизирует наличный репертуар «дошкольных» форм познания (в основном это житейские, эмпирические представления о действительности). Свою задачу она усматривает в обобщении и систематизации сложившегося у ребенка на предшествующей ступени чувственного опыта, который дидактически упорядочивается при обучении грамоте, письму, счету и т.п. Источники и следствия такой ориентации подробно раскрыты В.В. Давыдовым [5], [6].

Налицо парадокс: в стенах детского сада из ребенка стремятся вылепить маленького школяра, проживающего и переживающего эрзац-форму дошкольного детства, после чего в коридорах начальной школы пытаются как бы заново вернуть его к формам дошкольной жизни, ставшей уже тесной ребенку. Кстати, на начальной школьной ступени используются не реальные достижения, а скорее издержки дошкольного этапа развития. Этим и объясняется, например, тот факт, что достигнутый дошкольником уровень

развития воображения (как, впрочем, весь его креативный потенциал) начальной школой почти не востребуется. Точнее, накопленный дошкольником опыт творчества чаще отторгается ею.

Описанный способ “преемственности” (лучше сказать - ее разрыва) проектирует абстрактный, вневозрастной образ ребенка, из которого выхолощена идея развития. Детское развитие вынужденно совершается при этом в стихийных субкультурных формах освоения социального опыта, т.е. вне и помимо его организованного освоения внутри образовательной системы (рис. 1). Проще всего было бы представить такое положение дел как результат отдельных “научных недоразумений” или “методических недоработок”. Конечно, и они имеют место. Однако вопрос о том, как, культивируя самооценку каждого детского возраста, одновременно обеспечивать поступательность возрастного развития, как практически осуществить продуктивное взаимодействие идеальных и реальных форм этого развития, до сих пор остается открытым для всего взрослого сообщества, иницирующего образовательные процессы. Но, ставя данный вопрос в “проектном залоге” [27], психолого-педагогические дисциплины могут внести определенный вклад в его решение.

ОРГАНИЗОВАННОЕ ОСВОЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА

(обучение и воспитание)

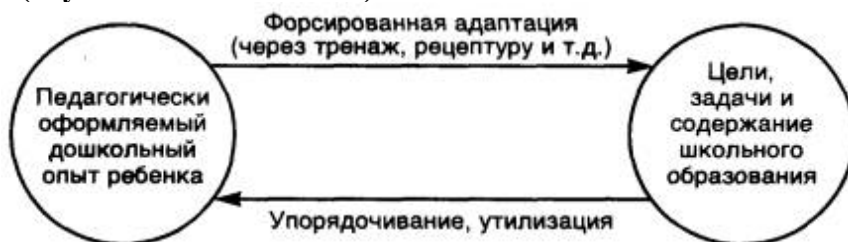


Рис. 1. Традиционный способ преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней образования

Таковы, в частности, различные подходы к проектированию **непрерывного развивающего образования**. В рамках некоторых из них сегодня уже намечены и практически апробируются пути установления преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней внутри единых учебно-воспитательных комплексов (типа “детский сад - школа” и др.). Один из таких подходов разрабатывается авторами статьи и связан с теорией учебной деятельности [5] - [7], [34].

Если руководствоваться традиционными представлениями о преемственности, то с учетом приоритетов учебной деятельности (формирование теоретического сознания и мышления), казалось бы, следовало сосредоточить усилия на том, чтобы уже дошкольник смог овладеть ее упрощенными аналогами. Однако будет ли подобная экспансия учебной деятельности в сферу дошкольного образования способствовать целостности развивающего образовательного пространства, которое объединяет дошкольное и школьное учреждения? Мы думаем, что не будет.

Закладка основ теоретического отношения к действительности -

специфическая задача начальной школы. Дошкольное образование не может и не должно брать на себя ее решения. Напомним, что термин "учебная деятельность" применительно к дошкольному обучению вошел в научный обиход благодаря известным работам А.П. Усовой [30]. На наш взгляд, его использование в строгом значении здесь едва ли оправданно. Цель развивающего дошкольного обучения состоит не в формировании каких-либо конкретных элементов учебной деятельности, а в создании ее универсальных генетических предпосылок. Вместе с тем очевидно, что развивать у младшего школьника исходные формы теоретического мышления на "пустом месте" невозможно или очень трудно. Каков же выход из этой противоречивой ситуации?

Его "подсказывают" философско-психологические исследования, восходящие к традициям И. Канта, И.-Г. Фихте, Ф. Шеллинга, Г. Гегеля. В этих исследованиях было показано, что в фундаменте теоретического отношения человека к действительности лежит его развитая способность к **творческому (продуктивному) воображению** (см. [1], [2], [6], [11]). В познавательном процессе теоретическое мышление и продуктивное воображение выполняют **единую** функцию.

Они позволяют человеку постигать универсальные принципы развития вещей и событий, преобразовывать и осмысливать в соответствии с ними мир как целое. Различие лишь в том, что в мышлении эти принципы схватываются в форме абстрактных понятий, а в воображении - в форме особых образов, содержанием которых выступает противоречивое единство всеобщего и единичного, необходимого и случайного.

Творческое воображение относится к числу фундаментальных психологических новообразований дошкольного детства. Являясь первоосновой созидательных возможностей и свершений ребенка, личностно развивающим началом его целостного духовно-практического бытия [8], оно активно формируется средствами специфически "дошкольных" видов деятельности - игры, многообразных разновидностей художественного творчества, конструирования, восприятия сказок, самостоятельного сочинительства и др. Воображение дошкольника - это почва, на которой вырастает позднее профессионально развитое воображение ученого, художника, изобретателя. Но это одновременно и основа теоретического мышления на всех последующих этапах развития, включая прежде всего младший школьный возраст. По ходу онтогенеза воображение не "снимается" мышлением, не редуцируется к нему, а, впитывая опыт мышления, приобретает подлинно разумный - содержательно-обобщающий - характер.

Продуктивное воображение и творческое мышление, таким образом, включены в **единый контекст творческого развития ребенка** на правах его самоценных образующих. Это единство, на наш взгляд, и служит подлинным основанием преемственности дошкольной и школьной ступеней в системе развивающего образования (рис. 2). Конкретным предметом психолого-педагогического проектирования становятся при этом условия, порождающие связь воображения и мышления в границах детского возраста. Подчеркнем, что

эта связь сама по себе чаще всего возникнуть не может. Педагогу в сотрудничестве с ребенком предстоит ее заново построить, “сконструировать”.

ЕДИНЫЙ КОНТЕКСТ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ



Рис. 2. Способ преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней в системе развивающего образования

Воображение, расширяя перспективу индивидуального опыта через проблематизацию его развивающегося содержания, к концу дошкольного детства как бы подводит ребенка к границе особой предметной области. Это - область таких задач, которые могут быть решены лишь **теоретическим способом** и более никаким иным³.

Мышление младшего школьника призвано разрешить проблемы и вопросы, заостренные воображением дошкольника. В этом, видимо, кроется одна из малоизученных граней кризиса семи лет (и его аналогов у детей, поступающих в школу с более раннего возраста).

Можно предположить, что развитое воображение обостряет этот кризис. Оно “ставит” ребенка перед необходимостью овладения не просто новым способом решения некоторого частного круга задач, а **новой формой отношения к действительности**, которое мы называем теоретическим. В условиях традиционной системы образования процессы развития воображения у дошкольника и теоретического мышления у младшего школьника протекают стихийно, поэтому данная сторона кризиса семи лет не имеет отчетливо выраженной формы. В тех случаях, когда ребенок с развитым воображением из детского сада или семьи попадает в массовую школу, ориентированную на эмпиристскую методику преподавания, это способно привести к негативному обострению кризиса, а потом и к его консервации. В то же время условием формирования полноценной структуры учебной деятельности является необходимый уровень развития воображения, достигнутый в дошкольном детстве. С учетом этого к числу фундаментальных **слагаемых школьной готовности** (наряду с умением действовать по заданному образцу и интенцией к проявлению самостоятельности в сотрудничестве со взрослым) мы относим также такую всеобщую психическую способность, как воображение.

Опыт проблематизации действительности силой воображения, накопленный в дошкольном возрасте, вместе с тем обогащает постигающие возможности теоретического мышления в ходе дальнейшего освоения младшим школьником новых предметных областей. Поэтому и связь рассматриваемых форм креативного познания должна строиться на принципах равноправного диалога, а не иерархии и субординации. Когда же педагог принимает

воображение лишь за полуфабрикат или суррогат мышления, он в итоге утрачивает как тот, так и другой предмет развивающей работы.

Как уже говорилось, ключевая функция воображения и теоретического мышления сопряжена с воспроизведением универсально развивающейся целостности содержания человеческой деятельности. Целостность такого рода - образование **надэмпирическое**. Сама форма этой целостности на предметах культуры, которыми овладевает ребенок, не “написана”. Простой пример. Допустим, дошкольник, составляя рассказ по картинке, более или менее точно описывает то, что на ней изображено, причем делает это осмысленно, т.е. постоянно удерживает в поле сознания контекст изображаемого. Это, однако, еще не значит, что он строит целостный образ предмета. Такая целостность может выступать здесь в редуцированной форме - просто как сумма слагающих ее готовых частей, приводимых к общему смысловому знаменателю, который заранее известен ребенку. Но в том-то и дело, что подлинная целостность не есть **данность**, это - всегда **заданность** (от слова “задача”). Ее постижение в теоретическом понятии или чувственном образе протекает как творческое открытие некоторого скрытого принципа, имеющего формообразующее значение по отношению к данному кругу реальностей человеческого мира.

Этот принцип не просто задан ребенку. Он задан ему в своей идеальной форме, именно последняя становится для ребенка особым предметом творческого поиска и преобразования [15]. Ведь “человек не может передать другому человеку идеальное как таковое, как чистую форму деятельности” [10; 183]. Идеальное как форма живой, становящейся (в отличие от уже ставшей) деятельности может быть присвоено индивидом лишь посредством активной деятельности с ее предметом и продуктом (там же). Через идеальные формы содержание культуры открывается ребенку в универсальном спектре **возможностей** своего развития.

Когда мы констатируем, что ребенок при рождении застает в готовом виде определенную совокупность идеализованных конструкторов общественного опыта, то тем самым лишь абстрактно пытаемся “остановить мгновение”. В действительности развивающийся ребенок всегда имеет дело с объективно складывающимся содержанием и формами родовой культуры - познавательной, нравственной, эстетической и др. На его глазах и при его участии перестраиваются и изменяются сами всеобщие, **целостнообразующие** основания человеческой деятельности. И хотя в разные исторические моменты подобные метаморфозы протекают с различной степенью широты, глубины и выраженности, могут быть “элиминированы” в плоскости содержания образования (см. [13]) и т.п., они так или иначе определяют характер присвоения культуры подрастающим поколением, а значит, и конкретно-исторический тип детского развития. Наряду с этим деятельность подрастающего поколения, направленная на присвоение, приводит к формированию исторически нового круга универсальных способностей, т.е. к видоизменению целостного образа культуры, по крайней мере минимальному. В этом заключен ее культурно-инновационный смысл.

Размышляя о путях национального воспитания, видный отечественный мыслитель-неогегельянец И.А.Ильин писал: “Русский ребенок должен увидеть в о о б р а ж е н и е м пространственный простор своей страны... Он должен почувствовать, что русская национальная территория **уже** освоена и **еще недостаточно** освоена русским народом. Национальная территория не есть пустое пространство "от столба до столба", но исторически данное и в з я т о е духовное пастбище народа, его творческое задание, жилище его грядущих поколений (разрядка наша. - *Авт.*) [12; 240] . Приведенные слова справедливы по отношению не только к этнокультурному, но и к универсальному, общекультурному пространству, осваиваемому ребенком (пространству - не столько в географическом, сколько в духовно-культуральном смысле). И.А.Ильин использует при этом термин “воображение” в его широком значении, но, как нам кажется, в данном контексте он звучит глубоко предметно.

Прежде чем знание о целостности мира будет оформлено в системе теоретических понятий ребенка, он должен воссоздать подвижный интегральный образ действительности на уровне воображения. А для этого ребенку необходимо подняться над пространством наличных обыденных предметных расчленений, произведенных специализированной деятельностью взрослых людей, и взглянуть на эти расчленения как бы сверху - с позиций игры, сказки, сквозь призму опыта собственного “свободного фантазирования”. В онтогенезе (и функциогенезе) познания между воображением и теоретическим мышлением намечается своеобразное “разделение труда”: первое обеспечивает образную фиксацию некоторых целостнообразующих **тенденций** развития познаваемого содержания, второе - понятийное воспроизведение их в качестве **исходных оснований, всеобщих принципов** этого развития. Воображение дошкольника еще “не знает” тенденцию как принцип, в большинстве случаев оно лишь “улавливает” ее⁴ . Теоретическое мышление позволяет младшему школьнику не только усматривать в тенденциях принципы, но и конкретизировать их применительно к решению широких классов задач. Однако адекватное воссоздание в образе воображения контуров того или иного чувственно заданного всеобщего - отправной и необходимый момент рационального познания. Без этого ни исторически, ни онтогенетически теоретическое мышление возникнуть не может.

Очевидно, что проектировать генетические условия связи воображения и мышления вне единого контекста творческого развития ребенка (см. выше) невозможно. Вектор такого развития не является боковым ответвлением общего пути становления ребенка субъектом культуры. Более того, креативное начало имманентно процессам культуросвоения в онтогенезе [15], [16] . Распространенное в психологии противопоставление присвоения культуры творчеству лишено, на наш взгляд, должных оснований.

Любая исторически и онтогенетически определенная форма присвоения всегда содержит в себе единство двух тенденций - **воспроизводящей и креативной**. Этим, во многом противоречивым, единством определяется поступательная преемственность в трансляции социокультурного опыта от

поколения к поколению. Остановимся на этом подробнее.

Так, уже давно установлено, что дети раннего возраста интенсивно овладевают общественно закрепленными способами употребления человеческих вещей. Однако на этой же возрастной стадии у ребенка разворачивается активная экспериментатика с обыденными предметами, развивается способность к практической проблематизации, инверсии, “перевертыванию” (К.И.Чуковский) усвоенных схем действий с ними. Обычно считается, что ребенок таким образом прочнее утверждается в знании общественно-человеческой нормы. Проведенный анализ показывает, что такие практические проблематизации позволяют ребенку осмыслить и относительность самой нормы в целях ее творческого применения к конкретным жизненным ситуациям - всегда уникальным и неповторимым (см. [25; 4849]). Это ведет к подлинному обобщению нормативного знания. Но поскольку обобщение представляет собой одну из ведущих функций сознания начиная с первых этапов онтогенеза [3], то подобное применение нормы и будет ее применением со знанием, “с умом”, а не по штампу.

Аналогичные “эксперименты” дети младшего и среднего дошкольного возраста проделывают над исторически устоявшимися нормативными структурами родного языка (ростки этого явления наблюдаются еще у преддошкольников). Мы имеем в виду феномен детского словотворчества, которое Ф.А.Сохин справедливо квалифицировал как своеобразную форму языкового обобщения [28]. Свободное (заметим: не произвольное, а подчиненное особой логике) обращение ребенка с материальной фактурой слова - это не только оптимальный путь к овладению языковой нормой [29], [32], но и способ осмысления источников ее происхождения и границ применимости.

Сходные тенденции наблюдаются и в игровой деятельности дошкольников. Ее средствами, как известно, ребенок воспроизводит общие смыслы деятельности взрослых. Наряду с этим (отчасти в силу этого) в дошкольном детстве нарастает отмечаемая многими исследователями тенденция следования образцам взрослого при обучении, в повседневном общении и т.д. Временами оно даже приобретает ревностный оттенок. Однако в игре ребенок одновременно экспериментирует со смысловыми образами взрослости, проникает в их скрытое, непроявленное содержание. Смыслы деятельности взрослых не являются для дошкольника чем-то готовым и очевидным, т.е. тем, что предстоит лишь вычитать из “текста” игровой роли. Обращаясь к смысловым основаниям этой деятельности, ребенок стихийно пытается получить ответы на вопросы, которые касаются его собственного бытия. Поэтому игра дошкольника - не переосмысление уже осмысленного (взрослыми), а способ определения им своего самобытного места в человеческом мире. Благодаря этому происходит творческое расширение смысловой позиции ребенка, универсализация зоны его ближайшего и более отдаленного развития.

Противоречивое единство воспроизводящей и креативной тенденций характерно и для младшего школьного возраста. С одной стороны, младший

школьник сталкивается с необходимостью подчинения системе особых социальных императивов - правил школьной жизни. На первый взгляд, здесь должен безраздельно господствовать “принцип трех П” - **подражание, повторение, послушание**. Между тем если интерпретировать проблему интеграции в школьную жизнь в категориях подлинного культуросоотнесения, то она примет образ проблемы овладения детьми нормами (идеальными формами) построения учебного сотрудничества и сопряженных с ним внутри- и внешкольных социально-психологических взаимодействий. В таком виде эта проблема и стоит перед школой развивающего обучения в отличие от массовой. Процесс освоения норм учебного сотрудничества в стенах развивающей школы носит творческий характер. Задача превращения этих норм во внутренние (рефлексивные) регуляторы собственной деятельности внутри каждой конкретной ситуации сотрудничества детей с учителем или друг с другом может быть для ребенка, особенно на первых порах, достаточно трудной. В этой ситуации всегда остается место для инициативного поиска и самостоятельности, сохраняются элементы содержательной ориентировки при соотношении условий и требований данной задачи (см. работы Д.Б.Эльконина, В.В.Рубцова, Ю.А.Полуянова, Г.А.Цукерман и других). Вместе с тем в младшем школьном возрасте креативная тенденция в присвоении культуры связана прежде всего с накоплением детьми опыта теоретического решения учебных задач.

Специфическое взаимодействие воспроизводящей и креативной тенденций в онтогенезе (при ведущей функции второй тенденции) реализуется через общие механизмы исторического наследования подрастающими поколениями созидательных ценностей человеческой культуры, совокупного творческого потенциала людей. Преемственность этих механизмов на каждой стадии возрастного развития должна быть выстроена как сквозная линия связи разных ступеней развивающего образования, в первую очередь дошкольной и начальной школьной.

Такой подход был, в частности, положен в основу нашего проекта **дошкольной ступени** развивающего образовательного комплекса (его школьные ступени используют в своей практике технологии учебной деятельности). При разработке проекта мы опирались на опыт теории учебной деятельности, а также концепции проблемного обучения в тех ее вариантах, которые идейно близки этой теории (см. [17], [20]-[22]). Еще раз подчеркнем, что речь идет не о переносе моделей школьного обучения на дошкольную ступень, а об ориентации на некоторую общую методологию психолого-педагогического проектирования, представляемую указанными направлениями развивающего образования.

Сформулируем ряд положений, из которых мы исходили в своей проектной работе. Как уже утверждалось, любая форма образовательной практики уже на дошкольной ступени призвана обеспечивать освоение ребенком совокупного творческого опыта людей. Этот опыт необходимо рассматривать не только в его **ставшей форме**, но и как креативный **потенциал** рода, т.е. с позиций обращенных в историческую перспективу

созидательных возможностей человечества. Культура и есть исторически заданный универсум кристаллизованных, опредмеченных творческих возможностей людей. В таком понимании она не может быть прямо и однозначно передана ребенку через своды общественно выработанных норм и предписаний. Существуют особые формы ее фиксации и способы межпоколенной трансляции от поколения к поколению. Исторически творческий потенциал рода воплощается не в самих по себе готовых продуктах человеческой деятельности - вещах и идеях, - а в порожденных ею проблемах, предметными носителями которых служат эти продукты [16]. Благодаря этому через содержание социокультурного опыта от поколения к поколению транслируются как уже реализованные, так и непроявленные и даже избыточные возможности родовой деятельности [18].

Иными словами, культура выступает для ребенка не как совокупность общественно канонизированных и эталонизированных ЗУНов, а как открытая многомерная система проблемно-творческих задач. Развитие психики ребенка - это все более глубокое погружение в исторически развивающееся проблемное поле культуры. По логике такого погружения может быть спроектирована и построена на творческих началах любая форма деятельности ребенка-дошкольника.

Средством проектирования содержания этой деятельности и одновременно способом его освоения детьми является **проблематизация** различных составляющих общечеловеческого опыта - познавательного, эстетического, двигательного, коммуникативного и др. Проблематизация в нашем контексте понимается как механизм придания формы незавершенности, неопределенности тем или иным предметам культуры, их социально закрепленным образам, общественно заданным схематизмам действий с этими предметами, нормативным моделям построения человеческих отношений по поводу них. Это может осуществляться путем обнаружения и фиксации скрытых противоречий, внутренне присущих перечисленным компонентам содержания культуры или существующих между ними. Было бы неверно сводить проблематизацию к процессам "вербального вопрошания". Тем более это относится к дошкольному возрасту, где особую роль играют ее действенные и образные формы. (Значение предметно-практических и образных проблематизаций для развития творческих способностей учащихся общеобразовательной школы и ПТУ убедительно продемонстрировано Т.В.Кудрявцевым [20], [21].)

Каждый компонент социокультурного опыта может быть представлен как объект по меньшей мере проблематизации трех порядков. Первичная проблематизация связана с объективной проблемностью результатов человеческой деятельности [16]. Вторичная - производится в ходе педагогического моделирования этой проблемности, ее проектирования в образовательном материале. В дошкольном образовании такое моделирование приобретает особые черты (см. ниже) в отличие от школьного обучения, где содержание учебного предмета выстраивается (проблематизируется) согласно логике развертывания проблем преподаваемой дисциплины. Наконец,

третичная проблематизация идет от самого ребенка, которому предстоит осмыслить и “принять” задаваемые педагогом проблемные модели культуры. Специфическое единство всех этих трех форм проблематизации определяет своеобразие эффекта развивающего образования.

В чем же заключается это своеобразие? Прежде всего в том, что ребенок получает возможность на доступном ему уровне освоить нормативные структуры родовой деятельности не только как уже сложившиеся, но и как объективно складывающиеся, исторически развивающиеся образования. Введение детей в мир человеческой культуры через ее открытые проблемы, когда продуктивное воображение становится ведущим механизмом культуросвоения, способствует преодолению их отчуждения от исторических и логических корней культуры, наметившегося в современном обществе. Пластичные, полифункциональные, надситуативные (не скованные конечными требованиями тех задач, которые ставят перед детьми взрослые) “специфически детские виды деятельности” (А.В.Запорожец) создают благодатную психологическую основу для проблематизации культуры.

Процесс “вращения ребенка в культуру” (Л.С.Выготский), в ее проблемное поле - это не просто самостоятельное переоткрытие того, что уже вписано в орбиту совокупного опыта (феномены “открытия Америки” или “изобретения велосипеда”). Это - не имитация творческих актов, а подлинное творчество, причем творчество **культурное**. Очевидно, что последнее не сводится к созданию новых технических конструкций, произведений искусства, научных текстов и т.п. Овладение проблематизированным содержанием культуры может приводить к возникновению у ребенка и таких способностей, которые носят **исторически новый, беспрецедентный характер**. С точки зрения наличного уровня общественного производства, на который всегда и ориентировалось массовое образование, эти способности скорее всего будут выглядеть чем-то избыточным, прагматически не востребуемым. Между тем не исключена вероятность, что именно они уже в ближайшем будущем зададут духовный облик человеческой цивилизации.

Здесь можно провести известную параллель с развивающей начальной школой. Ведь теоретическое мышление в том виде, в каком оно формируется средствами учебной деятельности у современного младшего школьника, - это сегодня исторически новая **универсальная** способность. Конечно, такое мышление существовало и в эпоху античности, и в средние века. Однако, уже будучи там родовой человеческой способностью, оно оставалось **специализированной** функцией отдельных людей - ученых, управленцев и т.д. Можно предположить, что достоинством подлинной универсальности любая родовая способность начинает обладать только тогда, когда подрастающее поколение овладевает ею как всеобщим средством вхождения в человеческий мир, включения в межпоколенный творческий диалог людей. До этого “родовое” универсально лишь в потенции.

Далее, становясь достоянием подрастающих поколений, родовые способности не просто тиражируются в своем первоначальном образе. Так, присвоение способности к теоретическому мышлению не является

“пересаживанием” структуры интеллектуальной деятельности ученого в голову младшего школьника. В материале учебной деятельности теоретическое мышление находит совершенно особое воплощение. Хорошо известно, что в учебной деятельности в отличие от научной или управленческой доминирует интенция на изменение субъекта. Это придает теоретическому мышлению, формирующемуся средствами первой, новые качественные особенности (см. [5], [6]) и в итоге приводит к универсализации его родового статуса. Наконец, развитое теоретическое мышление в качестве продукта современного школьного образования не может быть востребовано в широких масштабах системой общественного производства (отсюда и часть наших возражений против глобальной экспансии экспериментального опыта проектирования учебной деятельности в массовую школу). Это - нормальное явление, поскольку “капитал”, накопленный в инновационно-образовательной сфере, вовсе не должен расходоваться, утилизироваться в наличных производственных областях. В этой ситуации за родовой способностью к теоретическому мышлению сохраняется историческая перспектива. Оно принадлежит к числу духовных приоритетов цивилизации ближайшего будущего, что, кстати, во многом согласуется с прогнозами теоретиков “постиндустриального общества” [23], [24].

Наряду с этим мы считаем, что и в сфере **современного дошкольного воспитания** можно промоделировать некоторые внутренние тенденции социокультурного роста. Эту возможность открывают прежде всего те развивающие практики дошкольного образования, где идея проблематизации культуры как способа ее творческого освоения ребенком, становится реальным принципом построения содержания и форм педагогической работы с детьми.

Укажем на следующее противоречие. С одной стороны, проблемный подход к миру культуры, ко всей действительности присущ дошкольникам, он отражает объективную закономерность детского развития. Начиная с ранних работ Ж.Пиаже психологи неоднократно подмечали, что наивный детский разум открыт безбрежному полю проблем, загадок и тайн бытия. С другой стороны, при всем этом детские проблематизации носят стихийный, неустойчивый, смутный характер. В большей степени эмоциональные, нежели рациональные, они, раз возникнув, быстро затухают. Тем самым заметно снижается их значение

в творческой биографии, в общем психическом развитии ребенка. Задача педагога, использующего в своей работе творчески развивающие технологии дошкольного образования, превратить эти проблематизации в устойчивую тенденцию детского развития. Но для этого сам педагог (воспитатель) должен сформировать у себя проблемное отношение к транслируемому материалу культуры как к **предмету** его совместной деятельности с ребенком. Такое же отношение должно быть зафиксировано и в содержании создаваемых программ детского развития.

Этим диктуются особенности нашего подхода к проектированию развивающего дошкольного образования, который реализуется в ходе разработки **Программы культурного развития детей четырех- и**

пятилетнего возраста (данный контингент детей посещает дошкольное учреждение нашего экспериментального УВК).

Внутри каждого раздела Программы мы попытались специфическим образом смоделировать исторические источники происхождения и развития основных форм творческого освоения действительности - продуктивного воображения, постигающего мышления в его действенно-практических и образных разновидностях, рефлексии и др. Важно отметить, что проектированию подлежат не сами по себе эти креативные способности во всей полноте своих психологических характеристик, а именно предметно-исторические источники их возникновения и становления. В качестве таковых мы рассматриваем различные классы проблемно-творческих задач - познавательных, эстетических, двигательных, коммуникативных и др., - в процессе исторической кристаллизации которых внутри человеческой деятельности протекал генез определенных типов творческих способностей. Эти классы задач вычлняются на широком историко-культурном материале. Далее они психологически и педагогически адаптируются к возрастным возможностям детей. И наконец, общие структуры этих задач, претерпевая известные преобразования (порой - существенные), моделируются в содержании конкретных видов деятельности дошкольника. Технология психолого-педагогического моделирования таких задач и их включения в образовательный процесс инновационного дошкольного учреждения раскрыта в [25].

Это не значит, что, осмысливая заданные проблемные поля культуры, ребенок полностью или в деталях вынужден повторять исторический путь формирования той или иной креативной способности. Уже в самой формулировке моделируемой проблемы предусматривается возможность альтернативных путей развития этой способности у ребенка, оставляется “люфт” и для таких его потенциальных векторов, которые вообще не имеют прямых исторических аналогов. Эти векторы не входят в сферу сознательных намерений педагога-проектировщика, что приводит к возрастанию степени проблемности стоящей перед ним образовательной задачи. Подчеркнем, что такая свобода обращения с содержанием общественно-исторического опыта допустима прежде всего на дошкольной ступени; она возможна и на школьной ступени, но имеет здесь известные ограничения (см. [9; 17]).

Программа культурного развития состоит из трех основных разделов, каждый из которых представляет собой относительно самостоятельную подпрограмму: 1) “Развитие культуры движений (с элементами оздоровительной работы)”; 2) “Развитие эстетической культуры”; 3) “Развитие культуры познания”. Отметим, что эти разделы не составляют альтернативы традиционным направлениям педагогической работы в детском саду (физическому, умственному и эстетическому воспитанию), как и не являются их модификацией. Они решают принципиально иные образовательные задачи (см. [25]).

Для каждого из перечисленных разделов выделяются способности, служащие приоритетами развивающей работы: двигательное воображение как

основа креативной моторики (“Развитие культуры движений”); эстетическое мировидение (“Развитие эстетической культуры”); познавательное воображение, постигающее мышление, способность к созданию и оперированию смыслообразами (“Развитие культуры познания”).

Разделы Программы не являются замкнутыми образованиями. Они органично связаны друг с другом, а границы между ними в ряде случаев весьма прозрачны. Это, в частности, обеспечивалось тем, что при конструировании их содержания соблюдался ряд общих принципов.

Во-первых, это - **ориентация на исторически развитые формы творчества** в ходе проектирования креативных возможностей ребенка [16]. Возьмем, к примеру, раздел “Развитие культуры движений”. Применительно к нему подобные формы было бы естественно искать в той сфере родового двигательного опыта, которая сопряжена с культивированием спортивных достижений. Однако существует небезосновательное мнение, что современный спорт, порвав свои исторические узы с культом, выпал и из культуры [31]. Разумеется, эта проблема нуждается в специальном рассмотрении. Вместе с тем ее предварительный анализ показывает, что развитые, культурно значимые формы двигательной креативности, которые затем можно перевести на “язык” детской моторики, обнаруживаются в двигательном опыте, накопленном в архаических ритуалах [18]. По всей видимости, изучение этого опыта в будущем позволит пролить некоторый свет на природу ряда феноменов, исследуемых в биомеханике, психофизиологии движений, психологии действия и др. В предметно-смысловом поле архаического ритуала происходит проблематизация обыденных утилитарных движений, разрушение их эталонных схем, насыщение движений неоднозначным символическим содержанием и - как результат - существенное обогащение двигательных возможностей человека. Все эти характеристики - не прерогатива магической моторики. Будучи универсальными, общечеловеческими, в границах ритуала они лишь обретают свою идеальную форму. В реальной же форме указанные характеристики могут быть воспроизведены в контуре строящегося движения ребенка, на что и нацелен данный раздел Программы. Это вовсе не предполагает драматизацию архаических ритуалов на физкультурных занятиях и праздниках дошкольников (что также возможно). Достаточно ориентироваться на эти характеристики при проектировании содержания специфически детских видов деятельности, например, подвижных игр.

В ряду аккумуляторов исторически развитых форм творчества особое место занимают философские категории. Речь идет не о попытках внедрения элементов начального философского образования на дошкольной ступени и даже не о явлениях так называемого детского философствования [36]. Речь идет о своеобразной выжимке из содержания названных категорий, что может быть не лишено развивающего смысла по отношению к целостной сфере детского познания. Некоторые элементы этого содержания мы пытаемся представить в материале познавательной деятельности детей, опираясь преимущественно на античную космологию, которой присуща близкая ребенку-дошкольнику самобытно-мифологическая доминанта (“Развитие

культуры познания”). Поясним это.

Мы далеки от того, чтобы непосредственно ставить перед ребенком философские проблемы, даже перекодировав их на доступный ему язык. Последнее есть лишь изощренная разновидность дидактизма. Вместо этого деятельность ребенка (игровая, художественно-эстетическая и др.) организуется таким образом, что ее результаты принимают форму вопросов, касающихся, на первый взгляд, обычных вещей. Таков, к примеру, вопрос: “Живые ли яблоки, сорванные с дерева?” Наблюдения показывают, что если его ставить перед детьми “в лоб”, то ответ, как правило, имеет вид формального объяснения по схеме: “Живые, потому что...”, “Не живые, потому что...” (далее приводятся доводы из прошлого опыта ребенка). Изначальная же включенность вопроса в контекст особым образом организованной детской деятельности в корне меняет ситуацию. Лишь незначительная часть детей апеллирует при этом к схеме формального объяснения. Большинство детей начинает инициативно “подводить” частный вопрос о яблоках под универсальную проблему природы и критериев живого. Вопрос переживается ими как внутренний момент деятельности, нуждающийся в преобразовании. Дети приступают к созданию небольших фантастических историй, строящихся по логике, родственной мифологической (например, о том, как яблоки некогда были людьми). В этих детских “мифах” есть свои “культурные герои” (с которыми ребенок нередко осознанно идентифицирует себя), присутствует процедура их инициаций, встречаются и другие элементы, свойственные взрослым мифам. В ходе создания историй дети свободно размышляют на заданную тему. В итоге они могут приходиться к весьма неожиданным и даже эвристичным выводам, к примеру, о том, что идеальной моделью живого является наиболее сложно организованное живое существо - человек, и потому именно в нем нужно искать ключ к остальным явлениям жизни (исследование Т.И.Алиевой).

Культурное оформление педагогом детских размышлений состоит в иницировании и осуществлении совместного с ребенком поиска практических, образных и вербальных средств дополнительной проблематизации исходной задачи (вопроса). Эти средства задаются в Программе преимущественно на базе античных философско-мифологических представлений о мире, которые конституируют сам способ структурирования образовательного материала.

В целом, философские категории - это не только профессионально-специализированные, эзотерические формы познания мира, но и емкие носители творчески-постигающих возможностей родового человеческого мышления. Поэтому, работая с их образными аналогами, ребенок многократно усиливает свой индивидуальный креативный потенциал. Именно философскому сознанию присуща ярко выраженная проблематизирующая направленность, его отличает интенция к разрушению самоочевидного и утверждению самостоятельной ценности проблемного.

Во-вторых, **универсальной единицей** содержания каждого раздела Программы является **проблемная задача** (ее эквивалент в учебной деятельности - учебная задача). Среди примеров таких единиц можно назвать

двигательные загадки и парадоксы (“Развитие культуры движений”), эстетические образы с противоречивым, неопределенным и многозначным содержанием (“Развитие эстетической культуры”), смыслообразы-проблемы, образы-перевертыши (“Развитие культуры познания”).

В-третьих, все разделы Программы объединяет **особый способ комплексирования** детских деятельностей, в основе которого лежит **взаимопроблематизация** этих деятельностей. Так, рисунок может заострить парадокс физического движения, игровая драматизация - высветить внутренние ограничения познавательного образа, художественный танец - обнаружить противоречие, содержащееся в конструктивной постройке, и т.п.

В-четвертых, творческие занятия детей по каждому из разделов Программы протекают в эмоционально окрашенной **атмосфере праздника** - праздника не столько в бытовом, сколько в духовно-событийном и даже в “культуральном” (по типу карнавала) смысле. Это позволяет каждому ребенку в доступной ему форме прочувствовать значимую уникальность своих и чужих творческих свершений. В этом - один из источников рефлексивного отношения ребенка к собственным творческим возможностям. Этот эффект может быть усилен, например, благодаря организации спортивных праздников с обыгрыванием элементов античных состязаний (“Развитие культуры движений”) или драматизации средневекового карнавала (“Развитие культуры познания”).

При таком подходе к проектированию развивающего дошкольного образования снимается **специальная проблема** подготовки детей к будущей работе по технологиям учебной деятельности. Эта подготовка совершается естественно и непринужденно - через все многообразие видов деятельности дошкольников - и способствует достижению общих целей развития ребенка, основу которого составляет формирование его творческих способностей. Аналогичным образом и разрабатываемый нами диагностический инструментарий для оценки творческих возможностей дошкольников (см. [19]) отчасти позволяет прогнозировать успешность будущего освоения ребенком некоторых элементов учебной деятельности. Он по-своему дополняет широко распространенные методики школьной готовности. Однако результаты, полученные в том и другом случае, еще нуждаются в развернутом сопоставлении и анализе.

1. *Арсеньев А.С., Библер В.С., Кедров Б.М.* Анализ развивающегося понятия. М., 1967.

2. *Бородай Ю.М.* Воображение и теория познания. М., 1966.

3. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1983.

4. *Давыдов В.В.* Требования современного начального образования к умственному развитию детей дошкольного возраста // Дошкольн. воспит. 1970. № 4. С. 50 — 54.

5. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972.

6. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

7. *Давыдов В.В.* Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопр. психол. 1991. № 6. С. 5 — 14.

8. *Давыдов В.В.* Генезис и развитие личности в детском возрасте // *Вопр. психол.* 1992. № 1 — 2. С. 22 — 33.
9. *Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // *Вопр. психол.* 1992. № 3 — 4. С. 14 — 19.
10. *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика. М., 1984.
11. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М., 1991.
12. *Ильин И.А.* Путь к очевидности. М., 1993.
13. *Килпатрик В.Х.* Воспитание в условиях меняющейся цивилизации. М., 1930.
14. *Кравцов Г.Г.* Психологические проблемы начального образования. Новосибирск, 1994.
15. *Кудрявцев В.Т.* Творческая природа психики человека // *Вопр. психол.* 1990. № 3. С. 113 — 120.
16. *Кудрявцев В.Т.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М., 1991.
17. *Кудрявцев В.Т., Алексеенкова Е.Г., Уразалиева Г.К.* Орудийность и креативность: опыт логико-психологического анализа проблемы (к критике идеи выбора) // *Логика, методология, философия науки.* Т. 4. М., 1995.
18. *Кудрявцев В.Т., Сагайдачная Е.А.* К проблеме генезиса “культурного” движения у человека // *Новое понимание философии: проблемы и перспективы.* М., 1993.
19. *Кудрявцев В., Синельников В.* Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей // *Дошкольн. воспит.* 1995. № 9, 10.
20. *Кудрявцев Т.В.* Психология технического мышления. М., 1975.
21. *Кудрявцев Т.В.* Психология профессионального обучения и воспитания. М., 1985.
22. *Лернер И.Я.* Проблемное обучение. М., 1974.
23. *Новая технократическая волна на Западе.* М., 1986.
24. *Пестель Э.* За пределами роста. М., 1988.
25. *Развивающее образование в системе дошкольного воспитания /* Под ред. В.Т. Кудрявцева и Н.А. Смирновой. Дубна, 1995.
26. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. М., 1957.
27. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* О чем мы спорим? // *Вопр. психол.* 1990. № 3. С. 39 — 40.
28. *Сохин Ф.А.* Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольников // *Вопр. психол.* 1989. № 3. С. 39 — 43.
29. *Умственное воспитание детей дошкольного возраста.* М., 1984.
30. *Усова А.П.* Обучение в детском саду. М., 1981.
31. *Хейзинга Й.* Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М., 1992.
32. *Чуковский К.И.* От двух до пяти. М., 1990.
33. *Шулешко Е.Е.* Обучение письму и чтению. М., 1988.
34. *Эльконин Д.Б.* Избр. психол. труды. М., 1989.
35. *Kovac T.* Vzt'ahy tvorivosti a inteligenci deti predscolskeho veka // *Psychologia a Patapsychologia Detata.* 1983. V. 19(2). S. 497 — 506.
36. *Matthews G.B.* Philosophy and the young child. L.: Harvard Univ. Press,

1980.

37. *Reisman F., Floyd B., Torrence E.* Performance on Torrence's Thinking Creativity in Action and Movement as a predictor of cognitive development of young children // *Creative Child & Adult Quarter*. 1984 (Win). V. 6(4). P. 205 — 209.

38. *Smith G., Carlsson I.* Can preschool be creative? A perceptogenetic study of 4 — 6-years-olds // *Arch. fur Psychologie*. 1983. V. 135(1). P. 37 — 53.

4.1.7 Давыдов В.В. «Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования» [61]

В последние десятилетия совместными усилиями психологов и педагогов разных стран (СССР, Германии, СРВ, Голландии, США и др.) по единой научной программе методом формирующего эксперимента проводились обширные исследования учебной деятельности школьников, которые осуществлялись под руководством Д.Б. Эльконина, Й. Ломпшера и нашим (при проведении этих исследований наиболее тесные научные связи были между советскими и немецкими специалистами, которые в результате подготовили совместную книгу [39]). Были собраны большие фактические материалы, анализ и обобщение которых позволили создать психолого-педагогическую теорию учебной деятельности. Экспериментальные данные, на основе которых строилась эта теория, и главные ее положения неоднократно публиковались в научных журналах и книгах (см. основные из них: [2], [6],[7], [15], [17], [24], [25], [27], [29], [30], [32], [33], [39], [40], [43], [49]).

На основе этой теории были построены учебные предметы для начальной и средней школы, соответствующие требованиям развернутой учебной деятельности (учебные курсы по математике, родному языку, литературе, труду, изобразительному искусству, физике, химии, географии и т. д.). Материалы этих учебных предметов представляют собой сложные учебно-методические комплекты, включающие, во-первых, учебные программы, во-вторых, соответствующие этим программам методические руководства для учителей, в-третьих, планы-конспекты уроков, реализующих эти программы, и, в-четвертых, ряд соответствующих учебников. Содержание этих новых комплектов существенно отличается от тех, по которым работает обычная массовая школа. Методы обучения школьников на основе этих комплектов также существенно иные.

В настоящее время эти учебно-методические комплекты используются во многих школах нашей страны (в школе № 91 и в нескольких других школах Москвы, в школах № 70 и № 85 Харькова, в школе № 106 Красноярска, в школе № 40 Уфы, в школе № 68 Волгограда, а также в ряде школ Харьковской и Луганской области, Краснодарского края и некоторых других регионов страны). Основные положения теории учебной деятельности были использованы под руководством Хо Нгок Дая для создания новых учебно-методических пособий во Вьетнаме, которые сейчас применяются в

значительном числе школ страны [21], [46]. В начальной школе г. Олбани (штат Калифорния, США) сейчас используются наши материалы по математике и вместе с тем проводится соответствующая исследовательская работа [47].

Преподавание различных учебных предметов, удовлетворяющее основным требованиям учебной деятельности, приводит, как показывает наш многолетний опыт, к значительным сдвигам в образовании детей, а также к существенным положительным эффектам в их психическом развитии [2], [3], [25], [27], [39]. Собственно, ради этого новые учебные комплекты и создавались, и проверялись, и сейчас используются при обучении значительных контингентов учащихся начальных и средних школ. Правомерен вопрос: почему же такие новые учебные предметы используются все же в ограниченном количестве школ? Ответ может быть таким.

Во-первых, до сих пор не весь перечень учебных предметов, предназначенных для начальной и средней школы, построен согласно требованиям учебной деятельности. Для этого нужно гораздо большее число специалистов и больше времени.

Во-вторых, преподавание нового учебного содержания новыми методами связано, как свидетельствует наш опыт, с необходимостью изменения всей сложившейся организации школьной жизни детей,— а это требует и новой более широкой теории такой организации, которая сейчас начинает только создаваться.

В-третьих, для работы по новым учебным предметам нужны учителя, имеющие особую подготовку; однако такая подготовка многих школьных учителей, увы, пока нам не под силу.

В-четвертых, преподавание новых учебных предметов предполагает наличие новых учебно-методических комплектов, массовое производство которых требует значительных материально-финансовых средств, которых у нас также пока нет.

В-пятых, следует иметь в виду следующее важное обстоятельство: учебные предметы, традиционно используемые в школе, создавались в течение многих десятилетий на основе постоянно уточняемых теорий. Теория же учебной деятельности возникла совсем недавно, поэтому ее вряд ли можно считать законченной, она нуждается в уточнении и развитии. Необходимо проводить дальнейшие исследования, направленные на решение проблем, поставленных в психолого-педагогической науке именно теорией учебной деятельности в процессе ее реального использования в школах.

Нерешенных проблем в теории учебной деятельности еще много. Без их интенсивного и успешного решения невозможно усовершенствовать, с одной стороны, технологию создания новых учебных предметов, с другой стороны, методику реального их использования в школах. Стратегия действий здесь может быть, на наш взгляд, следующей.

Прежде всего необходимо и в дальнейшем проводить преподавание по новым учебным предметам в ограниченном числе школ, тщательно взвешивая положительные и отрицательные его результаты. При этом важно выявлять и формулировать *новые проблемы теории учебной деятельности*.

Далее нужно находить *экспериментальное решение этих проблем*, изменяя содержание учебных предметов и методы обучения школьников. Опираясь на новые фактические данные, можно уточнять ряд положений теории учебной деятельности, а затем на основе этой измененной теории усовершенствовать программы и методические комплекты различных учебных предметов. И уже после этого следует постепенно увеличивать число школ, в которых используются новые учебные предметы, и расширять подготовку необходимых для этого учителей.

Мы хорошо понимаем сложности и трудоемкость реализации этой стратегии, но другого пути для развития теории учебной деятельности, для усовершенствования соответствующих ей новых учебных предметов и для расширения числа школ, где они используются, в настоящее время нет. Мы и наши последователи выбрали эту стратегию работы и стремимся следовать ей.

Прежде чем изложить новые проблемы исследования учебной деятельности, напомним основные положения ее теории. Подчеркнем, что в этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. Согласно диалектико-материалистической философии, деятельность человека связана с творческим преобразованием предмета. Усвоение школьником тех или иных знаний в форме учебной деятельности всегда начинается с творческого *преобразования* усваиваемого им материала. Своеобразие учебной деятельности состоит в том, что в процессе ее осуществления школьник усваивает теоретические знания. Их содержанием является происхождение, становление и развитие какого-либо предмета.

Если же мы наблюдаем в школе усвоение ребенком таких знаний, которые уже заранее четко сформулированы и даются ему учителем в готовом виде и в содержании которых отсутствуют моменты происхождения и развития изучаемого предмета, то можно твердо сказать, что в данном случае ребенок учебной деятельности не выполняет. При этом он усваивает с помощью иллюстраций и объяснений, предлагаемых учителем, те или иные эмпирические знания. К сожалению, в обычной школе дети чаще всего усваивают именно такие знания. Поэтому полноценной учебной деятельностью в обычной школе занято сравнительно небольшое количество детей.

Учебная деятельность состоит из таких компонентов, как *учебные потребности, мотивы, задачи, действия и операции*. У детей, приходящих в первый класс школы, целостной ее структуры еще, конечно, нет. Она формируется у некоторой части детей в течение нескольких лет школьной жизни, особенно интенсивно — в начальных классах. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является основной и ведущей среди других видов детской деятельности. Ее выполнение младшими школьниками определяет развитие у них главных психических новообразований и прежде всего основ теоретического сознания и мышления, нацеленных на раскрытие закономерностей развития предметов.

Чтобы у младших школьников (а затем и у школьников более старших классов) формировалась полноценная учебная деятельность, они должны

систематически решать *учебные задачи*. Главная особенность учебной задачи состоит в том, что при ее решении школьник ищет и находит *общий способ (принцип)* подхода ко многим конкретно-частным задачам определенного класса, которые в последующем решаются школьником как бы с ходу и сразу правильно.

Учебная задача решается посредством системы *учебных действий*. Первым из них является преобразование проблемной ситуации, входящей в такую задачу. Это действие нацелено на поиск такого генетически исходного отношения предметных условий ситуации, которое служит всеобщей основой последующего решения всего многообразия частных задач. Другие учебные действия позволяют школьникам моделировать и изучать это исходное отношение, выделять его в частных условиях, контролировать и оценивать процесс решения учебной задачи.

Сказанное позволяет сделать выводы, существенные для теории учебной деятельности. Во-первых, усвоение школьниками теоретических знаний и соответствующих им умений и навыков происходит при решении учебных задач. Во-вторых, решение таких задач позволяет школьникам усваивать нечто «общее» еще до усвоения его частных проявлений. В-третьих, главным методом школьного обучения должен стать метод введения детей в ситуацию учебных задач и организации учебных действий, короче — *метод решения школьниками учебных задач*.

Эти установки противоположны теории и практике традиционного школьного обучения. В чем наиболее характерные его черты? Во-первых, дети первоначально усваивают предложенные им в готовом виде частные эмпирические знания и умения и лишь затем переходят к их обобщению, к их применению в различных конкретных ситуациях. Во-вторых, главным методом такого обучения является *иллюстративно-объяснительный (рецептивно-репродуктивный) метод*, описанный в работах по педагогике (см., напр., [16]).

В настоящее время в педагогике и психологии слышатся призывы к использованию активных методов обучения.

Но, следовательно, реально в школе распространены пассивные методы. Указанный иллюстративно-объяснительный метод может быть назван основным из них.

Следует отметить, что этот метод опирается на ассоциативную теорию обучения, оформившуюся еще два века назад и утверждающую, что в основе обучения лежат ассоциации, сенсуалистическая наглядность, сочетаемая со словом, выведение общего из частного и упражнения. Эта теория противоположна деятельностному подходу к обучению, согласно которому в его основе лежит *действие*, преобразующее предмет, открытие общего в этой предметности и *выведение* из него частного, а также *решение задач*.

Переходя к рассмотрению еще не решенных проблем теории учебной деятельности, можно сразу же назвать первую из них — это необходимость углубленного анализа *исторических причин и следствий противостояния* двух существующих сейчас основных подходов к обучению — ассоциативного и деятельностного подходов, с которыми тесно связаны так называемые

пассивные и активные методы. Известно, что начало такому анализу — правда, порой с применением разной терминологии — уже положено в работах наших и иностранных специалистов, (напр., в работах Д.Б. Эльконина [43], М. Н. Скаткина [35], И. Ломпшера [48], Ю. Энгештрема [44] и др.).

Но этот анализ важно продолжить и проводить с привлечением материалов по истории образования, психологии и педагогики, социологии и философии. Без серьезных теоретических трудов в этой области невозможно обосновать необходимость и эффективность построения обучения на основе его *деятельностного понимания*, невозможно теоретически обеспечить создание технологий активных методов обучения, конкретных методик их реализации в различных учебных предметах. Без этого трудно преодолеть позиции тех теоретиков и практиков, которые до сих пор поддерживают привычные им пассивные методы обучения.

Вторая проблема связана с тем, чтобы определить место теории, именуемой сейчас как «теория учебной деятельности», среди других теорий, также реализующих деятельностный подход к обучению. К таким другим теориям можно отнести теорию проблемного обучения (см., напр., [19]), теорию особого «третьего типа» обучения, созданную П. Я. Гальпериным [5] и ряд других теорий [4], [14], [38].

На основе общих положений теории учебной деятельности возникают различные ее своеобразные истолкования [45] и даже собственные ее варианты [44]. Их нужно учитывать для углубления и уточнения этих положений, а также для развития самой этой теории, которая, конечно, не может оставаться такой, какой мы ее видим сейчас. Однако — и это нужно специально подчеркнуть — теория учебной деятельности должна оставаться в своих исходных и принципиальных основах именно такой, какой она создавалась усилиями научной школы Д.Б. Эльконина.

Отметим, что все интерпретации деятельностного подхода к обучению, нашедшие выражение в разных теориях, так или иначе соотносятся друг с другом. Одна из задач современной психологии состоит в выяснении их связей и, может быть, в разработке *единой теории обучения*, опирающейся на понятие «деятельность» и впитавшей в себя положительные стороны уже существующих теорий деятельностного характера.

На наш взгляд, целям создания такой единой теории близки исходные понятия теории учебной деятельности. Например, понятие «учебная задача» переплетается с понятием «проблемная ситуация», а понятие «содержательное обобщение» перекликается с понятием «полная и самостоятельно найденная ориентировочная основа действия», принятым в концепции П.Я. Гальперина. Кроме того, именно теория учебной деятельности является наиболее развернутой и последовательно изложенной, а главное — она получила оформление в новой технологии построения отдельных учебных предметов и в конкретных методиках их практической реализации.

Следующая проблема этой теории связана с необходимостью серьезного углубления логико-психологических основ понятия «учебная задача». Сейчас у нас имеется теоретическая характеристика «учебной задачи» и различные

примеры ее развертывания, например, при введении детей в математические понятия числа и умножения [3], [26], в алгебраический способ решения задач [1], [50], в лингвистическое понятие «принцип русского письма» [11] и т. д. Подлинная учебная задача нацеливает школьников на поиск и обнаружение всеобщего, генетически исходного отношения данной предметной дисциплины (или ее крупных разделов). Последующая конкретизация этого отношения позволяет им правильно решать различные частные задачи. При усвоении и конкретизации этого всеобщего отношения школьники тем самым прослеживают *происхождение* и *становление* тех или иных знаний, т. е. овладевают теоретическим знанием.

Наш опыт показывает, что многие психологи и сотрудничающие с ними методисты не умеют заложить в проектируемую ими дисциплину именно ее всеобщее отношение и предлагают детям лишь нечто внешне сходное с ним, предлагают *мнимую* учебную задачу. Для выделения подлинно всеобщего содержания учебной дисциплины от психологов и методистов требуется хорошее понимание истории этой дисциплины в соотношении с историей соответствующего «большого» теоретического знания. От них также требуется хорошая подготовка в области диалектической логики, которая имеет средства различения «всеобщего», «особенного» и «частного» (см. напр., [13] и др.).

Но указанное «неумение» специалистов связано в конце концов с тем, что логическое понимание «всеобщего» и «частного» еще в достаточной мере не проработано с учетом психолого-педагогического обеспечения учебной деятельности. У нас отсутствует развернутое конкретное понимание логико-психологического содержания учебной задачи. Поэтому в ближайшее время необходимо, во-первых, существенно углубить это понимание, во-вторых, операционализировать применение данного понятия в отдельных учебных предметах, найти конкретные показатели, позволяющие отличать «всеобщее» и «частное» в учебном материале, и тем самым научиться ставить перед школьниками подлинные учебные задачи. Относительное быстрое решение этой проблемы позволит интенсивно разрабатывать такой активный метод обучения, каким является метод решения учебных задач.

Еще одна проблема возникает при рассмотрении генетической связи индивидуальной и коллективной учебной деятельности. Уже более пятнадцати лет наши сотрудники проводят экспериментальное изучение этой связи на материале таких учебных предметов, как русский язык, математика, изобразительное искусство, физика. Получено много интересных фактических материалов, позволяющих сделать вывод о том, что *первичной формой* учебной деятельности является ее коллективное выполнение (это соответствует общему теоретическому положению Л.С. Выготского о том, что индивидуальные психические процессы формируются при интериоризации их коллективного осуществления).

Однако сейчас возникает ряд сложных вопросов, касающихся прежде всего коллективной (или групповой) учебной деятельности. Например: каким образом происходит распределение учебных действий при совместном решении школьниками учебной задачи или каковы при этом функции учителя?

Многие вопросы касаются самого процесса интериоризации учебной деятельности, условий полноценного протекания ее интериоризации, критериев появления подлинно индивидуального выполнения учебной деятельности. Например: в какой последовательности происходит интериоризация учебных действий? какую роль играет при этом взаимопонимание школьников? в какой форме учитель может оценивать результаты коллективного или индивидуального решения учебных задач? и т. д.

Основание для правомерных ответов на многие такие вопросы у нас уже есть (см. [23], [33], [41], [42]). Но целостного теоретического объяснения обсуждаемого процесса у нас пока еще нет. Интериоризация коллективной учебной деятельности нуждается в целенаправленных и специальных экспериментальных исследованиях и в создании соответствующей развернутой теории.

Сторонники теории учебной деятельности, конечно, знают, что она осуществляется *субъектом* — вначале коллективным, затем индивидуальным. Но до сих пор психологические особенности субъекта изучались мало, поскольку главное внимание уделялось строению самой учебной деятельности, характеру учебной задачи и учебных действий, их проявлению в конкретных учебных предметах. Сейчас же, когда эти вопросы в определенной степени изучены, необходимо более тщательно исследовать, с одной стороны, своеобразие коллективного субъекта учебной деятельности, с другой стороны, содержание такого психологического понятия как «индивидуальный субъект» этой деятельности. При этом надо иметь в виду, что такое содержание возникает и оформляется в процессе ее интериоризации, поэтому в дальнейшем необходимо вместе изучить как проблему субъекта учебной деятельности, так и проблему ее интериоризации.

Субъект учебной деятельности имеет потребность в ней, имеет *мотивы* к выполнению учебных действий. К сожалению, потребностно-мотивационная сфера субъекта этой деятельности изучалась слабо и изучалась в основном путем наблюдений, что позволило описывать лишь внешние особенности этой сферы. Чтобы выявить ее внутренние закономерности, необходимо, конечно, использовать применительно к ней средства собственно экспериментального исследования, средства формирующего эксперимента. Только тогда можно будет подойти к настоящему изучению потребностей и мотивов учебной деятельности как важнейших составляющих ее субъекта.

Сейчас в психологии чаще говорят о «личности», чем о «субъекте». Но психологической основой личности является, на наш взгляд, *субъект деятельности*, и без отчетливого представления о нем трудно что-либо сказать и о личности. «Личность» истолковывается в психологии весьма по-разному. Для нас «личность» — это субъект деятельности, производящий новый материальный или духовный продукт. Произвести такой новый продукт — это значит осуществить акт творчества. Поэтому понятия «личность» и «творчество» неразделимы [8].

Учебная деятельность имеет в себе творческое начало, поэтому в процессе систематического выполнения ее субъект приобретает и черты

личности. Но какие черты и на каком уровне — это требует специального исследования и анализа. Иными словами, возникает еще одна проблема — проблема связи формирования учебной деятельности школьника с развитием его личности.

Соединение учебной деятельности школьников с их реальным производительным трудом в определенных условиях может создавать новую продукцию. В этом своеобразном гибриде учебной и трудовой деятельности, носящем творческий характер, может развиваться и *личность* школьников. Поэтому благодатным в научном и практическом отношении может стать психолого-педагогическое исследование соединения учебной деятельности подростков и старшеклассников с производительным трудом, выполняемым ими вместе со взрослыми (см. [43; 109—119]).

Многие годы оставалась в тени проблема *развития* учебной деятельности на всех этапах школьного детства. Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте; именно в этот период происходит формирование ее основной структуры и ее субъекта. Как раз в младшем школьном возрасте у детей формируется желание и умение учиться (правда, это происходит не у всех детей).

Некоторые предварительные данные показывают, что к концу младшего школьного возраста ребенок может полноценно выполнять учебную деятельность только вместе с другими детьми. Это свидетельствует о том, что собственно индивидуальная учебная деятельность у него еще не сформировалась.

Важно проследить дальнейшую судьбу этой деятельности и ее субъекта за пределами младших классов (такие исследования уже начались).

Как показывают наблюдения, за этими пределами учебная деятельность продолжает развиваться. Но в чем ее своеобразие в V—VIII, а затем и в старших классах? Какова роль разных учебных предметов в развитии этой деятельности (например, какова роль предметов гуманитарного цикла в отличие от предметов естественно-математического цикла)? Какое влияние на нее оказывают другие виды деятельности школьников, например, художественная, спортивная и трудовая деятельность?

Четкого ответа на эти вопросы у нас пока нет. Нужно организовать новые исследования, чтобы продвинуться в изучении проблемы развития учебной деятельности на всем протяжении школьного детства. При этом важно определить главные показатели уровней ее развития на различных этапах детства, а также более основательно разработать конкретные методики выявления этих уровней. Иными словами, нужна настоящая психодиагностика развития учебной деятельности (сейчас у нас имеются лишь подходы к этой проблеме и отдельные разрозненные методики [10]).

В последние годы были проведены исследования, демонстрирующие возможность использования основных положений теории учебной деятельности при организации вузовского преподавания (такие работы были выполнены на математическом материале в Красноярском университете [37]). Эта тема — совсем новая и перспективная. Необходимо дать ей теоретическое

обоснование, описать уже полученные данные и развернуть соответствующую работу.

Много лет мы экспериментально изучали определяющее влияние учебной деятельности младших школьников на развитие их теоретического мышления, воображения, памяти, т. е. познавательных процессов [7], [12], [17], [20], [22], [24], [25], [28], [31], [34]. Был получен большой фактический материал, позволяющий считать правомерным тот факт, что систематическое решение младшими школьниками учебных задач посредством учебных действий способствует, например, развитию у них мыслительного анализа, рефлексии и планирования как основных компонентов теоретического мышления. При традиционном обучении эти компоненты либо совсем не развиты, либо развиваются в гораздо меньшей степени.

Вместе с тем нам до сих пор мало известны конкретные связи отдельных учебных действий с различными компонентами теоретического мышления, конкретные связи этих компонентов с особенностями теоретических знаний, усваиваемых детьми при решении учебных задач (правда, в этом отношении уже накапливаются интересные сведения [18], [34]). Поэтому следует углубленно изучить связи этих компонентов с особенностями теоретических знаний, усваиваемых детьми при решении учебных задач, и теоретически осмыслить психологические механизмы реального влияния учебной деятельности на развитие познавательных процессов школьников.

Изучая факты такого влияния, мы существенно сузили предмет своих исследований. Теоретическое мышление является лишь составной (но очень важной) частью более широкого психологического образования — *теоретического сознания* человека. Поэтому необходимо хотя бы в общем виде представить себе психологическое содержание понятия «теоретическое сознание» (в отличие от эмпирического сознания), а затем понять соотношение между «сознанием», «мышлением», «воображением» и «памятью». Проведение соответствующих исследований потребует, видимо, изменения и уточнения наших представлений о субъекте учебной деятельности и о его сознании (см. [36]).

Еще одна проблема возникла тогда, когда некоторое время назад психологи вместе с методистами начали разрабатывать психолого-педагогические основы четырехлетнего начального образования в нашей стране. Эту работу, согласно принятой ее программе, пришлось проводить в основном на базе обычных школ. Ее целью было создать новые программы и учебно-методические пособия для начальных классов. Но эти новые материалы должны быть приемлемы для перестраивающегося сейчас нашего массового начального образования. Вместе с тем участники этой работы стремились по мере возможности использовать в ней некоторые положения теории учебной деятельности и элементы учебных предметов, созданных на ее основе.

Однако эти моменты могут органично войти в обычную школу только в том случае, если в ней имеются корни учебной деятельности. До последнего времени мы этими корнями особенно не интересовались, полагая, что учебная деятельность в традиционной школе хотя и присутствует, но в очень

отрывочном и неразвернутом виде. Теперь же нужно было выяснить, в каком же конкретном виде эта деятельность представлена в обычной школе. Это важно сделать, чтобы иметь возможность оживить в ней корни учебной деятельности, развернуть ее в той степени, которой соответствуют общие условия обычной школьной жизни и уровень подготовки обычных учителей начальных классов.

Можно перечислить еще несколько нерешенных проблем теории учебной деятельности, например, ту, которая связана с возможностями использования компьютеров в общем контуре учебной деятельности. Вместе с В.В. Рубцовым мы приступили к разработке этой проблемы (недавно к этой работе подключился ряд американских специалистов). Беда вся в том, что до сих пор компьютерная техника чаще всего используется при сохранении традиционных методов обучения, которые в принципе на нее не рассчитаны. Нужна новая технология обучения, предполагающая новое его содержание и новые методы, которая включала бы в себя необходимость применения компьютеров (см. [9] и др.). На наш взгляд, такая технология заложена в организации именно учебной деятельности, поскольку операции ее учебных действий как раз и могут быть заданы с помощью компьютеров, а сами они могут быть органично вписаны в число специфических средств рассматриваемой деятельности (в настоящее время уже разработаны и проверены некоторые программы компьютерного обучения школьников).

Рассмотренные проблемы создают, на наш взгляд, достаточно широкое представление о том, в каком состоянии находится сейчас теория учебной деятельности. Она сформулирована уже настолько, что на *ее собственной основе* можно выдвигать новые проблемы, решение которых позволит ей стать более развернутой и охватить те стороны жизни человека, до которых она раньше не доходила. Но успешно решить эту проблему специалисты смогут только тогда, когда будут придерживаться той стратегии научно-практической работы, о которой говорилось в самом начале нашего сообщения.

И последнее. Будучи психологом, я вместе с тем по характеру своих работ постоянно вынужден рассматривать вопросы дидактики, конкретных методик, а также теоретические вопросы педагогики. И это не случайно — изучение учебной деятельности, проводимое исследовательским методом формирующего экспериментирования (а этот метод является, по моему мнению, наиболее современным и адекватным), должно быть подлинно комплексным и охватывать в своей целостности философско-логические, психологические, дидактические, методические и физиолого-гигиенические аспекты этой деятельности. Подобное исследование должны проводить *вместе и на единой экспериментальной базе* специалисты указанных дисциплин. И когда нам удавалось именно так организовать работу, то она была наиболее продуктивной. Специалисты разного научного профиля, по нашим наблюдениям, сами научились относительно хорошо ориентироваться в вопросах смежных дисциплин.

Для нас современная проблематика учебной деятельности по сути дела является в основном комплексной логико-психолого-педагогической

проблематикой. Это не исключает, конечно, такого планирования всего исследования, чтобы каждый специалист решал собственные задачи, — но только при постоянных деловых консультациях со смежниками и только в совместной работе с ними. Это необходимое условие научно-практического продвижения в изучении новых проблем учебной деятельности.

1. *Боданский Ф.Г.* О возможности усвоения алгебраического способа решения задач младшими школьниками // *Вопр. психол.* 1967. № 3. С.120-134.

2. *Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) /* Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М., 1966.

3. *Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников /* Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М., 1962.

4. *Габай Т.В.* Учебная деятельность и ее средства. М., 1988.

5. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М., 1976.

6. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972.

7. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

8. *Давыдов В.В.* О понятии личности в современной психологии // *Психол. журн.* 1988. № 4. С.22-32.

9. *Давыдов В.В., Рубцов В.В.* Тенденции информатизации советского образования // *Сов. педагогика.* 1990. № 2.

10. *Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития /* Под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1981.

11. *Жедек П.С., Репкин В.В.* Из опыта изучения закономерностей русской орфографии // *Обучение орфографии в восьмилетней школе. Пособие для учителя.* М., 1974.

12. *Зак А.З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984.

13. *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика. Изд. 2. М., 1984.

14. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения. М., 1986.

15. *Исследования интеллектуальных возможностей и учебной деятельности младшего школьника.* Ереван, 1975.

16. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. М., 1981.

17. *Максимов Л.К.* Формирование математического мышления у младших школьников. М., 1988.

18. *Малеев А.Л.* Построение психологической диагностики качества знаний учащихся (на материале неорганической химии) // *Психодиагностика качества знаний учащихся.* Нижний Тагил, 1991.

19. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. М., 1975.

20. *Наумов Н.Д.* Психолого-педагогические проблемы компьютерной диагностики мышления // *Вопр. психол.* 1991. № 2. С.127-131.

21. *Нгуен Ке Хао.* Психологические особенности нового способа обучения младших школьников (на материале вьетнамской школы). *Сообщения I—II // Новые исследования в психологии.* 1987. № 1. С.14-17.

22. *Полуянов Ю.А.* О формировании способности целостного восприятия цвета у детей // *Вопр. психол.* 1980. № 1. С.101-111.

23. *Полуянов Ю.А.* Развитие взаимоотношений между детьми в учебной деятельности // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности. М., 1983.
24. *Пономарев Я.А.* Знания, мышление и умственное развитие. М., 1967.
25. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1990.
26. Психологические возможности младших школьников в усвоении математики / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1969.
27. Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова. Л., 1983.
28. *Рахимов А.З.* Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности. Уфа, 1988.
29. *Репкин В.В.* О понятии учебной деятельности // Вести. Харьк. ун-та. 1976. № 132.
30. *Репкин В.В.* Формирование учебной деятельности как психологическая проблема // Вестн. Харьк. ун-та. 1977. № 155.
31. *Репкина Н.В.* Память и особенности целе-полагания в учебной деятельности младших школьников // Вопр. психол. 1983. № 1. С.51-57.
32. *Рубцов В.В.* Психологические особенности организации учебного действия при формировании теоретического понятия // Исследования интеллектуальных возможностей и учебной деятельности младшего школьника. Ереван, 1975.
33. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
34. *Савельева О.В.* Критерии сформированности теоретических знаний у младших школьников // Проблемы теории учебной деятельности. Красноярск, 1989.
35. *Скаткин М.Н.* Совершенствование процесса обучения. М., 1971.
36. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // **Вопр. психол. 1990. № 3. С.25-35.**
37. Современное состояние и перспективы развивающего обучения. Красноярск, 1990.
38. *Талызина Н.Ф.* Формирование познавательной деятельности учащихся. М., 1983.
39. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, Й. Ломпшера, А.К. Марковой. М., 1982.
40. *Хо Нгок Дай.* Психологические вопросы построения курса математики в начальной школе // Вопр. психол. 1976. № 6. с.69-81.
41. *Цукерман Г.А.* Зачем детям учиться вместе? М., 1985.
42. *Цукерман Г.А.* Предметность совместной учебной деятельности // **Вопр. психол. 1990. № 1. С.41-49.**
43. *Эльконин Д.Б.* Избр. психол. труды. М., 1989.
44. *Engestrom Y.* Learning by expanding. An activity-theoretical approach to development research. Helsinki, 1987.

45. *Haenen J., van Oers B.* Begrippen in het onderwijs de theorie van Davydov. Amsterdam, 1983.
46. *Ho Ngoc Dai.* Tăm lỹ hos day nos. Hanoi, 1983.
47. *Kravin D.* Algebra in elementary grades. An instructional based on Davydov's concept of generalization // Abstracts. The 2nd International Congress for research on activity theory. Lahti, Finland. May 21—25. 1990.
48. *Lompscher I.* Das Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten als Strategie der Ausbildung der Lerntatigkiet // Padag. Forsctung. 1983. N 3.
49. *Lompscher I. u. a.* Psychologische Analysen der Lerntatigkeit. Berlin, 1989.
50. *Wolters M.* From arithmetic to algebra. Utrecht, 1980.

4.1.8 В.П. Зинченко «Готовность к мысли» [82]

В «Заключении» к книге «Теория развивающего обучения» [9] В.В.Давыдов в качестве важнейших итогов многолетней собственной работы и работы коллектива его единомышленников указал следующие. Постоянное усвоение полноценных понятий и умений при осуществлении учебной деятельности способствует развитию у школьников мышления и сознания теоретического типа. Это, так сказать, общий результат. Более частный, ведущий к общему, состоит в том, что выяснение и уточнение условий развития основных мыслительных действий — анализа, планирования, рефлексии, абстракции и обобщения — как компонентов теоретического мышления обеспечивает выполнение школьниками учебных действий. Обратим внимание на точность (или осторожность) формулировок. Теоретическое мышление и его компоненты развиваются, а учебная деятельность и учебные действия усваиваются, формируются. Это отчетливо заявлено как при подведении итогов, так и при обозначении новой фундаментальной задачи: изучать *формирование* учебной деятельности, процесс ее интериоризации и по ходу последней выявлять конкретные особенности развития познавательных процессов у школьников и личности в целом. Наконец, В.В.Давыдов говорит о необходимости продолжения разработки такой сложной проблемы, как внутренняя взаимосвязь *развития* теоретического мышления и *формирования* учебных действий. Но и до окончания такой разработки он утверждал, что «всеобщими моментами психического развития человека служат его обучение и воспитание» [7; 32]. Замечу, *моментами*, а не формами. Правда, иногда у него речь шла об усвоении/присвоении как о форме именно детского (а не всеобщего) развития.

В высшей степени примечательно положение о том, что выявление конкретных особенностей познавательных процессов (оставим пока личность в покое!) должно осуществляться по ходу интериоризации, ибо в конце интериоризации шансов понять конкретные особенности познавательных процессов мало. В другой работе В.В.Давыдов приводит по этому поводу давнее высказывание П.Я. Гальперина: «Только в генезисе раскрывается

подлинное строение психических функций: когда они окончательно сложатся, строение их становится неразличимым, более того — «уходит вглубь» и прикрывается «явлением» совсем другого вида, природы и строения» [4; 26]. Другими словами, под этим прикрытием остается тайна психической функции, в том числе и тайна мышления. Забегая вперед, зададимся вопросом: не легче ли эту тайну просто отбросить, как это не раз бывало в истории психологии? Если подлинное строение раскрывается только в генезисе, или, что то же самое, по ходу интериоризации, то зачем умножать сущности? То, как поступить с тайной, обсудим позднее, а пока вернемся к логике В.В. Давыдова.

Итак, предметом обучения и формирования являются учебная деятельность и учебные действия, а целью — развитие теоретического мышления и перечисленных выше его компонентов. Оно же выступило и в качестве предмета исследования, которое должно было дать ответ на вопросы о том, что подлежит развитию и с помощью каких средств. Значит, развитие теоретического мышления у учащихся выступало в качестве побочного (а не прямого) продукта развивающейся учебной деятельности. Стратегия В.В. Давыдова вполне соответствует размышлениям Л.С. Выготского о сложных взаимоотношениях между обучением и развитием: «Мы обучили ребенка на пфенниг, а он развился на марку. Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии. В этом и заключается самый положительный момент новой теории. Она учит нас видеть разницу между таким обучением, которое дает столько, сколько дает, и между таким, которое дает больше, чем оно дает непосредственно» [2, т. 2; 230]. Эту же мысль более конкретно выразил Д.Н. Узнадзе: «Мы обучаем ребенка письму, и вот он уже выучился писать две-три буквы. В чем же эффект учения? <...> — он приобрел умение активно регулировать в определенных границах работу своих малых мышц. Научившись писать эти две-три буквы, он, кроме этого, приобрел и нечто другое: он способен сейчас легче овладеть письмом других букв. А когда он научится писать несколько слов, он будет знать, как писать не только эти слова, но и другие... которым он не только никогда не учился, но которых раньше никогда не слышал» [16; 408]. Общий вывод Д.Н. Узнадзе состоит в том, что обучение предполагает не только приобретение конкретного, индивидуального навыка или знания, но и нечто большее, а именно: оно направлено на развитие соответствующих сил учащихся [16; 409]. Подобное мы наблюдаем и в перцептивном научении. Сила — это и размерность мышления, мысли. Р. Декарт говорил, что истинна только сильная мысль. А. Блок говорил о «мускулах сознания», М.К. Мамардашвили — «о мускулах мысли», которые по мере упражнения могут укрепляться.

Казалось бы, при такой постановке вопроса непредсказуемы или скажем мягче, трудно предсказуемы отдаленные последствия обучения. Предвидение на сто шагов вперед вообще не представимо, как не представимы и точки приложения развивающихся сил, которые разбудило обучение. Л.С. Выготский и сам говорил о том, что развитие совершается с иной скоростью, чем обучение, каждый из этих процессов измеряется собственной мерой. Развитие осознания и произвольности не может совпадать по своему ритму с ритмом

программы по грамматике. Развитие не подчиняется школьной программе, оно имеет собственную логику. Было бы чудом, если бы существовало полное соответствие между одним и другим [3, т. 2; 244]. Эта коллекция высказываний Л.С. Выготского весьма противоречива. По отношению к развитию автор проявляет безграничный оптимизм, похожий на оптимизм генетика А.Г. Гурвича, говорившего о «неудержимости онтогенеза», и на оптимизм поэта: «Скорость внутреннего прогресса быстрее, чем скорость мира» (И. Бродский). По отношению же к обучению звучит нескрываемый пессимизм, распространяющийся, правда, на существующие теории и практики обучения. В поисках пути разрешения этого противоречия Л.С. Выготский находит место психологическим исследованиям в проблематике установления взаимоотношений между обучением и развитием. Для человека (ребенка) «развитие из сотрудничества путем подражания, которое является источником возникновения всех специфических человеческих свойств сознания, развитие из обучения — основной факт» [3, т. 2: 250]. Цитируя это высказывание Л.С. Выготского, В.В. Давыдов опустил слова «пу-: тем подражания». Он предпочитал, вслед за А.Н. Леонтьевым, использовать термин «присвоение», а чаще говорил о «воспроизведении». О подражании он говорил лишь в контексте проблемы развития психики в раннем детстве. Между прочим, слово «подражание» вовсе не калька со слова «имитация», в нем присутствует активный залог, как и в словах «отражение», «выражение», «кураж» не в меньшей степени, чем в слове «воспроизведение». Думаю, что более приемлемы два последних термина, хотя в них и слабо представлен смысловой оттенок продуктивности соответствующих этим терминам актов. Его желательно специально подчеркнуть. Этот оттенок удачно ввел в написание последнего термина М.К. Мамардашвили — «воспроизведение». Наиболее адекватно продуктивность психических актов выражается словом «порождение». Это относится к порождению не только образов, слов, мыслей, но и движений, которые не повторяются, а каждый раз строятся. Н.А. Бернштейн говорил, что «упражнение — это повторение без повторения».

Развитие происходит не из всякого обучения, а только из того, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой! Поэтому представляется правдоподобным, что обучение и развитие в школе относятся друг к другу, как зона ближайшего развития и уровень актуального развития» [3, т. 2; 250]. И, наконец, главное: «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» [3, т. 2; 251]. Здесь ключевое словосочетание — *вызвать к жизни*, а не сформировать. Л.С. Выготский следует той же логике при обсуждении проблемы культурного развития. Он различает и соотносит культурный возраст с паспортным, с одной стороны, и с интеллектуальным — с другой. Последний он связывает с одаренностью [2, т. 3; 305]. Не обошел Л.С. Выготский и проблему развития личности: «Сущность культурного развития... заключается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для овладения является образование

личности, и поэтому развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им» [2, т. 3; 316]. Вместе с тем, констатируя этот факт, автор признает, что личность как бы незримо присутствовала и участвовала в его исследованиях высших психических функций. Это честное признание не означает того, что в трудах Л.С. Выготского мало разговоров о личности. Однако предметом исследования она не выступила. То же можно сказать о теории развивающего обучения. Позицию обоих ученых следует признать разумной, ибо развитие личности — таинственно, а формирование — безнравственно.

Таким образом, мы видим, что В.В. Давыдову, различавшему формирование учебной деятельности и развитие мышления, было с кого брать пример. Упомянутое выше «Заключение» к своей книге он начал так: «Теория развивающего обучения разработана нами в русле основных идей научной школы Л.С. Выготского и одновременно развивает и конкретизирует эти идеи. В данной теории было найдено основание для закономерного сочетания двух направлений, возникших в этой школе и долгое время отдельно в ней существовавших, — деятельностного и культурно-исторического» [9; 517].

Что же развил и конкретизировал В.В. Давыдов в «гипотезе Л.С. Выготского о роли обучения в психическом развитии человека»? Оставим пока в стороне развитие и конкретизацию деятельностного подхода А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна применительно к учебной деятельности. Здесь успехи научной школы Эльконина — Давыдова очевидны. Созданная теория учебной деятельности развивается и операционализируется применительно к старшим школьным возрастам. «Она используется и при организации других видов деятельности. Попытаемся понять, как в рамках развивающего обучения оказывается возможным развитие мышления. Как возможно невозможное? Ведь нужно угадать, предвидеть, прощупать, изучить, определить, наконец, сконструировать зону (лучше бы перспективу) ближайшего и более отдаленного развития высших психических функций. Тогда это и будет означать, что обучение опережает развитие, в том числе и созревание. Л.С. Выготский формулирует это следующим образом: «Обучение потому и может вмешаться в ход развития и оказать свое решительное воздействие, что эти (высшие психические. — В.З.) функции еще не созрели к началу школьного возраста и что обучение может известным образом организовать дальнейший процесс их развития и тем самым определить их судьбу» [3, т. 2; 254]. Все верно, кроме того, что как раз неизвестно, каким образом обучение может организовать дальнейший процесс их развития. По этому поводу Л.С. Выготский предложил не теорию, а несколько вдохновляющих примеров, относящихся к развитию научных и житейских понятий, но он отчетливо сформулировал проблему уровней и структуры обобщения, которая для В.В. Давыдова стала отправной.

Л.С. Выготский показал, что отношения общности между понятиями связаны со структурой обобщения: «...каждой структуре обобщения (синкрет, комплекс, предпонятие, понятие) соответствует своя специфическая система общности и отношений общности общих и частных понятий, своя мера

единства абстрактного и конкретного, мера, определяющая конкретную форму данного движения понятий, данной операции мышления на той или иной ступени развития значений слов» [3, т. 2; 271-272]. Именно в этом пункте открывается выход. Здесь обобщение связывается с действием, а ступень, которой достигло развитие значения, — с мыслительной операцией. Для разъяснения своей мысли Л.С. Выготский прибегает к географической метафоре, которая помогает уяснить самое существенное во взаимной зависимости понятий между собой. Он условно представляет себе, что все понятия, наподобие точек земной поверхности, располагаются между северным и южным полюсами. *Долготой* того или иного понятия он обозначает место, занимаемое им между полюсами крайне наглядной и крайне отвлеченной мысли о предмете. Понятия по долготе различаются в зависимости от той меры, в которой представлено в них единство конкретного и абстрактного. *Широтой* понятия Л.С. Выготский обозначает место, занимаемое им среди других понятий той же долготы, но относящихся к другим точкам действительности, подобно тому как географическая широта обозначает пункт земной поверхности в градусах земных параллелей. И далее Л.С. Выготский заключает: «Долгота понятия будет, таким образом, характеризовать в первую очередь природу самого акта мысли, самого схватывания предметов в понятии с точки зрения заключенного в нем единства конкретного и абстрактного. Широта понятия будет характеризовать в первую очередь отношения понятия к объекту, точку приложения понятия к определенному пункту действительности. Долгота и широта понятия вместе должны дать исчерпывающее представление о природе понятия с точки зрения обоих моментов — заключенного в нем акта мысли и представленного в нем предмета. <...> Это место понятия в системе всех понятий, определяемое его долготой и широтой, этот узел, содержащийся в понимании его отношений с другими понятиями, мы называем *мерой общности* данного понятия» [3, т. 2; 274]. Этот узел характеризует не только меру общности, но и смысл данного понятия.

Метафору Л.С. Выготского можно назвать метафорой «семантического глобуса». Она действительно напоминает *globus intellectualis* Г. В. Лейбница и предвосхищает метафору семиосферы, предложенную Ю.М. Лотманом [14]. Своя версия семиосферы предложена В.П. Зинченко [12].

Л.С. Выготский конкретизировал географическую метафору. Для синкретов, комплексов, предпонятий существует иное отношение к объекту и иной *акт схватывания* объекта в мысли. Подобная трактовка понятия близка к трактовкам Г.Г. Шпета (понятие — живой орган) и Х. Ортеги-и-Гассета (понятие — орган схватывания вещей или аппарат для овладения вещами). В.В. Давыдов, ссылаясь на Э.В. Ильенкова, тоже говорит о понятии как об орудии мыслительной деятельности, средстве размышления, способе объяснения [6; 361— 362]. Ю.М. Лотман указывает на активность семиосферы: «Несмотря на то, что нам, погруженным в семиосферу, она может представляться хаотическим неурегулируемым объектом, набором автономных элементов, следует предположить наличие у нее внутренней урегулированности и

функциональной связанности частей, динамическое соотношение которых образует поведение семиоферы. Предположение это отвечает принципу экономии, т.к. без него очевидный факт отдельных коммуникаций делается трудно объяснимым» [14; 20]. Наконец, если бы живое слово-понятие не содержало в своей ткани динамических логических форм, трудно было бы объяснить, как возможно «поступающее мышление» (в смысле М.М. Бахтина).

Именно эта двуликость понятия, отражающая единство структуры и функций мышления, а также единство понятия и возможных для него мыслительных операций и действий делает реальным «вмешательство» обучения в процесс развития мышления. Введение в когнитивную сферу человека новой реальности требует, «вызывает к жизни», порождает новые способы оперирования реальностью, новый круг возможных типических операций мышления, адекватных той или иной ступени развития понятий. Такие операции, как и концептуальное содержание, вполне могут быть предметом обучения. Близкой логикой руководствовался и В.В. Давыдов. Для него понятие выступало как форма мыслительной деятельности, посредством которой воспроизводится идеализированный предмет и система его связей, отражающих в своем единстве всеобщность, сущность движения материального объекта. Понятие для В.В. Давыдова — и форма отражения, и *особое мыслительное действие* [9; 63], конструкция мышления и форма бытия.

В этом пункте уместно сделать некоторое биографическое отступление. В.В. Давыдов, начиная со студенческих лет, был одним из ближайших учеников П.Я. Гальперина и вместе с ним работал над проблемой формирования умственных действий и понятий. Между ними установились настолько трогательные отношения, что они иногда даже вместе проводили отпуск, где продолжали обсуждение научных проблем (это было настоящее развивающее обучение!). В какой-то момент учитель и ученик разошлись даже не столько во взглядах, сколько в акцентах. Учителя больше интересовали умственные действия, а ученика — понятия в собственном смысле слова, их гносеологическая сущность, различия между эмпирическими и теоретическими обобщениями и понятиями, продуктивный, творческий характер понятий. Этому интересу В.В. Давыдова несомненно способствовала дружба с Э.В. Ильенковым и философами его круга. Другое дело, что к операциональной, деятельностной сущности понятия, к умственным действиям он потом вернулся. Однако он пришел к этому не от эмпирических задач обучения, а от бездонных глубин теоретического обобщения и понятия.

Итак, Л.С. Выготский и В.В. Давыдов каждый по-своему нашли основания для исследования развития научных понятий. Л.С. Выготский выдвинул принцип развития в обучении системе научных знаний, принцип, последовательное проведение которого способствует преодолению господствующего спонтанно-реактивного типа обучения. По его словам, этот термин обозначает переход от спонтанного типа обучения в раннем детстве к реактивному типу обучения, в школе [3, т. 2; 290]. За словом «спонтанный» он не видел отрицательного оттенка, а лишь констатировал факт. Что касается реактивности, то именно ей противостоит развивающее обучение. (Невольно

вспоминается Н.А. Бернштейн, противопоставивший реактивной и рефлекторной физиологии физиологию активности, которую А.Р. Лурия назвал психологической физиологией.)

Я пытался показать, возможно, более отчетливо, чем это сделал В. В. Давыдов, что стратегия разработки теории развивающего обучения была намечена Л.С. Выготским. Это сделано не в качестве упрёка, а для лучшего понимания (прежде всего мною самим) как оснований теории, так и ее самой. Я пошел навстречу пожеланиям В.В. Давыдова и, по крайней мере, освободил свое изложение «от фундаментальных и историко-теоретических оснований» [9; 522] и сосредоточился на конкретных психолого-педагогических данных.

Что же сделал В.В. Давыдов, какой была его собственная стратегия? Им была поставлена достаточно претенциозная задача развития теоретического мышления у школьников. При этом от начал свою работу не со студентов вуза или старших школьников, что казалось бы естественным, а с учеников начальной школы (со старшими школьниками сегодня успешно работают его ученики и последователи). Для тех, кого фрустрирует словосочетание «теоретическое мышление и начальная школа», он сделал подстрочное примечание и допустил использование вместо термина «теоретическое мышление» терминов «разумное мышление», «рефлексирующее мышление», «постигающее мышление» [9; 69]. Вообще любой из этих терминов и даже просто термин «мышление» вполне приемлем, лишь бы под ним не скрывалось распространившееся сегодня сверх всякой меры «клиповое мышление» и даже хуже того — «клиповое сознание». Теоретичность или «надэмпиричность» (термин Л.С. Выготского) — свойство любого подлинного мышления и даже интеллектуального действия. Приведу замечательную характеристику разумного действия, данную А.В. Запорожцем: «Действие, бывшее раньше единым, как бы раскалывается на две части — теоретическую и практическую: осмысление и ее практическое решение <...> Само осуществление мышления главным образом сосредоточивается на первом акте интеллектуального действия. Но изменение мышления и его развитие происходит как раз на втором акте, ибо понятие, которое здесь возникло или которое было применено, привлечено к решению задачи, во-первых, проверяется, а во-вторых, обогащается, претерпевает изменение» [11; 189-190]. Подобная трактовка интеллектуального действия с необходимостью влечет, что его результат будет если и не теоретическим, то, во всяком случае, *над-эмпирическим*. А.В. Запорожец на основании исследований мышления дошкольников, выполненных еще в 1930-е гг., заключил, что уже в этом возрасте возникает в зачатке теоретическая деятельность, оформляется детское рассуждение [11; 197].

Б.М. Теплов, анализирувавший практический интеллект, не отказывал ему в теоретичности. Да и сам В.В. Давыдов порой достаточно широко трактует теоретическое мышление: «Все формы общественного сознания являются высшим продуктом "организованного мышления", соотносимого с *понятием теории* (в ее широком смысле). <...> «Организованное мышление» имеет, на наш взгляд, логику теоретического мышления, которая обнаруживается во всех

формах общественного сознания» [9; 68]. Дело не в прилагательном «теоретическое», а в трактовке В. В. Давыдовым этого вида мышления. Воспроизведем ее. «Этому типу мышления свойственен *анализ* как способ выявления генетически исходной основы некоторого целого. Далее для него характерна *рефлексия*, благодаря которой человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредствует одно из них другими, раскрывая при этом их внутренние взаимоотношения. Наконец, теоретическое мышление осуществляется в основном в плане мысленного эксперимента, для которого характерно выполнение человеком такого умственного действия, как *планирование*» [9; 69]. Анализ, рефлексия, планирование — необходимые качества разумного мышления. Вопросы могут возникать, относительно их достаточности и раскрытия. Конечно, имеются более детальные, равно как и более обобщенные характеристики мышления. Кстати, и по книгам В.В. Давыдова можно составить более полный образ как мышления *per se*, так и мышления теоретического.

Чтобы удовлетворить придирчивого и требовательного читателя, приведу синтетический и вместе с тем эстетический образ познания и мышления, принадлежащий И.-В. Гете, который можно рассматривать и как его автопортрет. И.-В. Гете видел в познании и мышлении «бездны чаяния, ясное созерцание данного, математическую глубину, физическую точность, высоту разума, глубину рассудка, подвижную стремительность фантазии, радостную любовь к чувственному» (цит. по [16; 41]). Попробуем представить себе, что всем этим богатством И.-В. Гете обязан школьному обучению, и тут же возникнет вопрос, какой коллектив педагогов (даже руководимый Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым) смог бы обеспечить такое обучение и развитие мышления? Столь же трудно представить себе ученого, который взялся бы изучать работу такого невероятного даже не органа, а органа, оркестра, каким было мышление великого поэта, мыслителя, ученого.

Чаще всего исследователь выбирает для изучения какой-либо один из инструментов мышления, неминуемо утрачивая целое. Учитывая психолого-педагогическую ориентацию исследований В. В. Давыдова, вопрос о достаточности перечисленных свойств поднимать едва ли целесообразно. Дай Бог, чтобы школа содействовала развитию перечисленных. В. В. Давыдов то ли был уверен, что знает когнитивную сферу, то ли сам конструировал перспективу (зону) ближайшего развития мышления учащихся, с которыми предстояло работать. Что касается перспективы более отдаленного развития, то он, видимо, рассчитывал на их собственные силы и способности.

Обратимся к раскрытию свойств теоретического мышления. Для *анализа*, понимаемого как выявление генетически исходной основы целого, необходимы живые понятия. Романтик Ф. Шлегель, живший задолго до появления диалектического материализма, характеризовал их следующим образом: «Каждое понятие должно быть расчлененным, органическим и живым, генетическим. <...> Оно должно охватить возникновение, развитие и вершину становления каждого предмета» (цит. по [2; 35]). Говоря словами П.А.

Флоренского, оно должно охватить корни и вертикаль. Спора нет, анализ генетической основы целого — важнейшее требование к мышлению. Но есть еще и анализ ставшего, анализ функциональной структуры некоторого целого. И здесь нужно признать, что для культурно-исторической психологии как целого характерен своего рода «генетический» редукционизм, разделявшийся В.В.Давыдовым. Конечно, установление клеточки, исходной единицы, или основания развития целого — это много. Но и структура целого — тоже кое-что!

Следующее свойство — *рефлексия*. Это важнейшее условие осознания и произвольности развивающихся высших психических функций. Осознать — значит овладеть, постоянно подчеркивал Л.С. Выготский. Вслед за ним А.Н.Леонтьев заботился о сознательности в обучении. Рефлексия — важнейшее средство достижения этого. Однако утверждение о том, что человек *постоянно* рассматривает основания своих мыслительных действий, раскрывая при этом их взаимоотношения, фактически неверно. Достаточно вспомнить высказывание К. Гаусса, которому нельзя отказать в теоретичности его мышления: «Решение у меня есть уже давно, но я еще не знаю, как к нему прийти». Математик оказался далек от раскрытия и вербализации не только внутренних взаимоотношений мыслительных действий, но и самих действий, которые привели его к результату. Но он, видимо, обладал — по В.В.Давыдову — теоретическим знанием в форме всеобщего способа действия, а говоря проще — в форме хватки, приема.

И. Бродский говорил, что рефлексия — это *постскрипtum* к мысли. Хорошо, если она еще и *прескрипtum* к действию. Дело в том, что рефлексия или рефлексивные акты неоднородны. Уровень фоновой, недоступной сознанию рефлексивной оценки обстоятельств и собственных возможностей действия в этих обстоятельствах обнаружен даже в элементарных двигательных актах [5]. Подобные уровни рефлексии несомненно присутствуют в ткани мышления (метафора Л.С. Выготского, похожая на метафору Н.А. Бернштейна, говорившего о *биодинамической ткани* живого движения). Они присутствуют в ткани любого мышления, в том числе и такого, который Г. Гегель называл «наивным образом мышления», воспроизводящего содержание ощущений и созерцания без внутренней рефлексии [9; 60]. Если же под внутренней рефлексией понимать «исследование природы самих понятий», то она действительно характерна для специального вида теоретического мышления, которое В.В. Давыдов идентифицировал с мышлением диалектическим (о диалектике разговор будет далее). Впрочем, и сам В.В. Давыдов не отказывает в рефлексии *практическому* сознанию [9; 103]. На ней же, выступающей в формах оценки и контроля, основывается и формирование у учащихся учебных действий и учебной деятельности. Она же, понимаемая как универсальный способ отношения к собственной деятельности, выступает одним из главных результатов такого формирования. Таким образом, понимание В.В.Давыдовым рефлексии значительно шире тесного контекста теоретического мышления. Он вводит ее в сферу нравственного поведения. Последнее из названных

В.В. Давыдовым свойств теоретического мышления — *планирование* — оставим без комментариев.

Посмотрим на теоретическое мышление в целом. Выше мы видели, что В.В. Давыдов употребляет этот термин, как минимум, в трех смыслах: первый — как чрезвычайно широкий, вплоть до всех форм общественного сознания и «организованного мышления», второй — как синоним диалектического мышления, третий — как образ, или модель мышления, которое следует развивать посредством обучения.

Оставим в стороне расширительную трактовку теоретического мышления и рассмотрим его идентификацию с диалектическим мышлением или диалектической логикой, не слишком вдаваясь в существо последних. Для этого нужно их знать, как минимум, не хуже Э.В. Ильенкова и В.В. Давыдова. Хотелось бы лишь обратить внимание на то, что прочтение и понимание ими Г. Гегеля и К. Маркса — не единственно возможное. В.Ф. Асмус прочел Г. Гегеля иначе, чем они, и иначе, чем К. Маркс прочел Г. Гегеля. Характеризуя *полную* логику, Г. Гегель разъясняет: логическое по своей форме «имеет три стороны: а) *абстрактную*, или *рассудочную*, б) *диалектическую*, или *отрицательно-разумную*, в) *спекулятивную*, или *положительно-разумную*» (цит. по [1; 190]). По мнению Г. Гегеля, они могут быть отделены только в рассудочной абстракции. Однако именно рассудочно-абстрактное мышление характеризовало марксистов-ленинцев, которые из полной логики выделили ее диалектическую, или отрицательно-разумную сторону. Они назначили диалектику, наряду с булыжником, орудием пролетариата и единственным методом познания в науке. Итог последнего — репрессированная наука — хорошо известен. Значительно раньше трагические последствия увлечения революционной диалектикой испытал на себе Ф.М. Достоевский. После несостоявшейся казни он написал брату Михаилу: «Диалектика кончилась и началась жизнь». Великий писатель оказался чрезмерно оптимистичным: он дважды ошибся: и диалектика не кончилась, и жизнь не началась. У России свой путь: она выбрала революционную диалектику, которую Г.Г. Шпет справедливо назвал нигилистической. Эта диалектика догнала Г.Г. Шпета, Э.В. Ильенкова, досталось от нее и В.В. Давыдову. Иное дело, что Э.В. Ильенков и В.В. Давыдов в числе очень немногих советских ученых развивали спекулятивную или положительно-разумную сторону диалектической логики, а В.В. Давыдов идентифицировал ее с теоретическим мышлением. Оба они явно недооценивали абстрактно-рассудочную сторону, хотя Г. Гегель, характеризуя разум, писал: «В своей истине разум есть дух». В качестве духа он выше рассудка и выше разума: «он есть рассудочный разум и разумный рассудок».

Продолжая эту мысль, можно сказать, что критика рассудка не должна быть безрассудной, а критика разума не должна быть неразумной. Рассудок и разум (в двух его формах) едва ли нужно рассматривать как стадии в развитии мышления. Они представляют собой необходимые моменты в его осуществлении. Иное дело, что в каждом отдельном случае тот или иной аспект мышления может доминировать, вытеснять другие. Метод восхождения от абстрактного к конкретному — не гарантия истины. Можно пойти не от того

абстрактного и взойти не к тому конкретному. Даже если идут от того и приходят к тому, любой полученный результат недосказан и пытливая мысль выйдет за его пределы.

Наконец, никто, даже Г. Гегель, не имеет монополии на единственно верное понимание диалектики. Например, М.К. Мамардашвили предпочитал иметь дело с Греческим первообразом диалектики. Он протестовал против абсолютно неграмотных рассуждений о существовании якобы особой диалектической логики в отличие от формальной логики [15; 35]. Равным образом, диалектический материализм — такая же нелепость, как механистический идеализм или, хуже того, — меньшевистствующий идеализм. М.К. Мамардашвили под диалектикой понимал «такое состояние между противоположными натяжениями, внутри которого может появиться явление, само не являющееся выводимым членом или элементом какой-либо непрерывной причинной связи. <...> Они возникают в воронке, окруженной натяжениями противоречий. Вот, что греки называли диалектикой. *Внутри* — вспыхнет или не вспыхнет. А если вспыхнет — тогда целостно» [Там же]. Вспыхнет или не вспыхнет! Если вспыхнет, да еще целостно, — это и есть озарение, интуиция, ин-сайт, итог созерцания, продуктивного воображения, напряженной умственной деятельности.

В.В. Давыдов вообще обошелся без анализа актов интуиции, инсайта. Их нет, в отличие от инстинкта, в предметных указателях к его книгам. Он лишь вскользь указал им место в начале процесса теоретического мышления при зарождении содержательной абстракции. И в конце — при удачном восхождении от абстрактного к конкретному. К. Дункер, наоборот, поместил эти акты в сердцевину мыслительного процесса. Не мудрствуя лукаво, он дает ему, по его словам, следующее полное определение: «Мышление — это процесс, который посредством инсайта (понимания) приходит к адекватным ответным действиям» [10; 79].

Вообще имеется много образов диалектического, теоретического, продуктивного, творческого и других видов мышления, которые В. В. Давыдов оставил если и не за пределами своего внимания, то за пределами своего изложения. Пожалуй, вслед за Л.С. Выготским он испытывал пристрастие лишь к Ж. Пиаже, в которого он даже вчитывал элементы диалектической логики. Перед В.В. Давыдовым стояла другая задача. Ему для ее выполнения нужно было иметь два образа: образ деятельности и образ мышления. Главным источником их формирования была философия марксизма-ленинизма (поставившая Г. Гегеля с ног на голову) и ее культурная интерпретация небольшим числом советских философов, прежде всего Э.В. Ильенковым и его последователями, а также Б.М. Кедровым, А.С. Арсеньевым, В.С. Библером и другими. Разумеется, при построении этих образов он опирался на труды культурных психологов-марксистов — Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна.

В.В. Давыдов ценил и неоднократно ссылался на отмеченную Г. Гегелем хитрость человеческого ума. Она была свойственна и ему, и он (возможно, невольно) ею воспользовался, создавая теорию и практику развивающегося

обучения. Теорию учебной деятельности он сделал метафорой теоретического мышления, а теоретическое мышление — метафорой создаваемой им практики учебной деятельности. Переноса смыслы (а иногда и значения) с одной на другую, он обогащал каждую из них, пока они обе не стали трудно различимы, пока учебная деятельность по свойственному ей закону преобразования материала не превратилась в реальную умственную работу, в размышление. Нужно отдать должное его таланту самоограничения в исследовании. В этом он похож на своего учителя П.Я. Гальперина. Ему на самом деле нужна была лишь одна проекция мышления — деятельностная. Как и учитель, он пренебрег интуицией, созерцанием. Лишь немногим ласковее он относился к воображению. Л.С. Выготского больше волновала проблема средств мышления, понимаемого как деятельность: «мышление... представляет собой деятельность особого рода, подчиненную собственным законам» [3, т. 2; 282]. После двух, правда, слабо связанных между собой деятельностной и интуитивистской концепций мышления, предложенных А. Бергсоном, и после весьма прагматичной концепции мышления Дж. Дьюи деятельностная трактовка, конечно, не была новостью. К 60-м гг. XX в. в нашей стране были разные варианты деятельностной проекции мышления, предложенные С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым, А.В. Запорожцем, П.Я. Гальпериным. Энергично занимались продуктивным мышлением Я.А. Пономарев, сотрудничавший с В.В. Давыдовым, и В.Н. Пушкин.

Нужно сказать, что в большинстве деятельностных проекций мышления в той или иной форме присутствовала интуиция как некоторый X, с которой практику, заботящемуся о развитии мышления, нечего делать. Как говорилось выше, В.В. Давыдов все же нашел ей или ее аналогам место по краям процесса, а в сердцевину ткани мышления поместил рефлексию, что само по себе тоже не было новостью. В 1960—1970-е гг. у нас был своего рода «рефлексивный бум» — появились публикации В.А. Лефевра, Г.П. Щедровицкого, И.С. Ладенко, Э.Г. Юдина и других, посвященные рефлексивным процессам. Наконец, подобный посткибернетический бум с программированием и алгоритмизацией обучения переживался в педагогике. Психологи Дж. Миллер, Е. Галантер, К. Прибрам также озаботились планами и структурами поведения. Проблема состояла не в планировании, а в том, *что* планировать. Итак, В.В. Давыдов ограничился тем, что включил в свой образ теоретического мышления минимум его свойств: анализ, рефлексию, планирование (почему-то стоящее на последнем месте). Зато все они были подлинно деятельностными, т.е. подлежащими операционализации, формами которой стали сотрудничество, партнерство, коллективно-распределенная деятельность, диалог, дискурсивная практика, создавшие ситуацию сочувственного взаимопонимания. Как бы ни назывались эти формы, их целью было вовлечение (и научение) учащихся в работу с понятиями как важнейшую разновидность мышления, или мыследеятельности (В.В. Давыдов воздерживался от использования последнего термина, который был популярен в научной школе нашего с ним друга Г.П. Щедровицкого). Парадоксально, что успех системы развивающего образования был достигнут ценой отказа от тайны мышления, с которой не смогла совладать ни

философия, ни логика, ни какая-либо другая наука. И тем не менее В.В. Давыдов сделал невозможное возможным. Не поняв чудо мышления, он начал его творить. Трезво оценив практику спонтанно-реактивного обучения, он оставил попытки связать ее каким-либо внешним способом с развитием мышления и просто отбросил ее. Под прикрытием авторитета закаленного на разных, в том числе и научных фронтах Д.Б. Эльконина, совместно с ним В.В. Давыдов начал замену спонтанно-реактивного обучения на теоретико-рефлексивное.

Предметом обучения стало образование понятий в их развитии, как сказал бы Л.С. Выготский, в их каузально-динамической обусловленности. Работа над анализом развивающегося понятия протекала в сотрудничестве учащихся с педагогом и друг с другом. В ходе такой работы учащимся открывалось движение значений и смыслов, т.е. жизнь понятий, а не их номинальные значения. Рефлексия собственных действий «не утекала» к педагогу, не напоминала задержанную обратную связь, когда ученик, получивший положительную или отрицательную оценку, не мог сообразить, за что она поставлена. Обучение состояло в том, что, так сказать, взаимно рефлексивное сотрудничество (дискуссия) учащегося с педагогом и сверстниками открывало им способы мыслительной деятельности, способы усвоения и использования понятий. При такой стратегии не создавалось разрывов (пропасти) между знанием и действием. Что касается планирования, то это — необходимое условие любой осмысленной деятельности (кажется, лишь кроме деятельности Творца: «И увидел Бог, что это хорошо»).

Замена спонтанно-реактивного ;(Л.С. Выготский) или объяснительно-иллюстративного (И.Я. Лернер) обучения на теоретико-рефлексивное (о последнем термине надо еще подумать) — это нечто существенно большее, чем замена рефлекторной дуги рефлекторным кольцом, произведенная в свое время Н.А. Бернштейном. Сегодня появились основания говорить о рефлексивном кольце (похожем на микрорефлексию В.В. Давыдова), более того — о серии рефлексивных колец, образующихся по ходу формирования предметного действия. А если вспомнить, что последнее в соответствии с логикой И.М. Сеченова, Ч. Шеррингтона, С.Л. Рубинштейна и других, разделявшейся В.В. Давыдовым, является исходной единицей, клеточкой развития всей психики, то подобная стратегия проектирования и организации развивающего обучения не должна восприниматься как неожиданная.

Напротив, для В.В. Давыдова было естественно использовать версию происхождения и развития психики, например, лаконично выраженную А. Валлоном: «От действия к мысли» в качестве если не модели, то образца для теории и практики обучения. Можно сказать, что построенное по этому образцу развивающее обучение — это умное обучение и, соответственно, учебная деятельность выступает как умственная деятельность, а когда ее предмет становятся развивающиеся понятия, то — как теоретическая деятельность. Следовательно, развитие мышления, пусть не во всей своей полноте, выступает прямым, а не побочным продуктом обучения, которое становится уже не моментом, а формой развития мышления.

Не буду даже пытаться описывать или реферировать работы сотрудников школы Эльконина — Давыдова, посвященные развитию теории и практики учебной деятельности. Они широко известны. Скажу лишь, что сам В.В. Давыдов вторгся в то, что называется общей психологической теорией деятельности, вносил в нее коррективы, уточнения, по мере сил усовершенствовал ее и старался обогащать ее объяснительный и предсказательный потенциал. Здесь была вполне уместна него философская компетентность.

Вернемся еще раз к цитированному выше «Заключению» к последней книге В.В. Давыдова. Автор пишет: «Сейчас... научный «инструментарий» в основном разработан и с его помощью можно определять глобальный развивающий эффект осуществления школьниками учебной деятельности и составляющих ее учебных действий с функционированием и развитием указанных мыслительных действий» [9; 520]. Далее он в качестве перспективы намечает разработку «такой сложной проблемы, как внутренняя взаимосвязь развития теоретического мышления и формирования учебных действий» [9; 521]. По этому поводу позволю себе заметить, что иногда полученный результат оказывается больше того, кто его получил. Глобальный результат уже получен, и внутренняя взаимосвязь тоже установлена. Созданный кентавр теоретико-рефлексивного обучения формирует (не побоюсь этого слова) *готовность к мысли*, что, на мой взгляд, важнее формирования отдельных умственных действий. Психологии достаточно хорошо известны состояния готовности (установки), будь то перцептивная готовность или готовность к действию. К сожалению, готовность к мысли — качество, которое не так часто встречается, особенно за пределами детского возраста. Оно начинает подавляться реактивной системой образования уже в начальной школе, хотя все еще продолжает находиться и в благоприятном сензитивном периоде развития, и в перспективе его усиления. Предельной формой готовности развития является «неудовлетворенный голод мысли» (О. Мандельштам), стоящий в одном ряду с «духовной жаждой». Слишком часто вместо готовности к мысли встречаются готовность к вере, к неверию, к скепсису, а то и банальная умственная лень, или «суета сует и томление духа».

Следует особо подчеркнуть: система развивающего обучения Эльконина — Давыдова не подавляет, а развивает детскую готовность к мысли и на ее базе формирует готовность мыслить понятиями (а не жить по понятиям). Этот глобальный результат, как и многое другое, был предугадан Л.С. Выготским (читатель, видимо, заметил, что я, ссылаясь на него, как бы проверяю В.В. Давыдова). Итак, Л.С. Выготский, размышляя о возможных вариантах опоры обучения на свою метафору «семантического глобуса», писал: «...всякое понятие, изолированно возникающее в сознании, образует как бы группу готовностей, группу предрасположений к определенным движениям мысли. В сознании поэтому всякое понятие представлено как фигура на фоне соответствующих ему отношений общности. Мы выбираем из этого фона нужный для нашей мысли путь движения. Поэтому мера общности с функциональной стороны *определяет всю совокупность возможных операций*

мысли с данным понятием» [3, т. 2; 275], а также «чувство смысловой инициативности» (М.М. Бахтин) и увеличивает «размах культурных ассоциаций» (И. Бродский). Об источнике готовности к мысли точно писал Г.Г. Шпет: «Понятие, как результат, в своей концептивной форме только потому и определяется свободно от противоречия, что оно момент, покой, но противоречие в нем есть, заключено в нем имплицитно, как его потенциальная энергия» [18; 151-152]. Такая энергия познания, равно как и энергия заблуждения питает готовность к мысли.

По ходу работы над настоящим текстом я поделился своей версией о «глобальном результате» с одним из самых опытных и творческих участников разработки теории и практики развивающего обучения — с Г.А. Цукерман. К моей радости, она не только меня поддержала, но и добавила, что готовность к мысли включает в свой состав три важнейшие установки, которые формируются у учащихся: 1) установку на поиск общего способа решения, 2) установку на понимание, 3) установку на выявление оснований того или иного заключения, вывода и требование их доказательности. Если это еще не теоретическое мышление, то — необходимые и, на мой взгляд, достаточные условия его развития. Уверенность в этом мне придает приводимое В.Ф. Асмусом высказывание Ж.-Ж. Руссо. «Человек не легко начинает думать, но однажды начав, уже не останавливается», — пишет В.Ф. Асмус и далее цитирует Ж.-Ж. Руссо: «...кто думал, тот всегда будет думать, и ум, раз попробовавший мыслить, не может остаться в покое» (цит. по [1; 124]). Как говорится, лиха беда начало! Было и начало, была и радость, была и беда, которую многие еще помнят и о которой я писал в год кончины В.В. Давыдова [13] и позднее [12].

В заключение скажу о своем видении перспективы дальнейшей работы над развитием мышления, будь оно теоретическим или каким-либо другим. Готовность мыслить понятиями — это, конечно, очень много и приближает к своего рода императиву А.Ф. Лосева — мыслить только чистой мыслью, а не ощущать, т.е. мыслить посредством очищенной от эмпирии мыслью. Может быть, это и идеал В.В. Давыдова — предельная форма развития теоретического мышления, в которой схватывается всеобщее, особенное и единичное. Чтобы к нему прийти, нужно постепенно расширять деятельностную проекцию теоретического мышления, включая в нее другие деятельностные компоненты, другие средства мышления. В конце концов, для мышления (а не для деятельности и поведения!) все средства хороши. Не следовало бы пренебрегать и, так сказать, внедеятельностными компонентами, такими как интуиция, созерцание, которое, согласно И.Г. Фихте, — синоним деятельности. Развитие созерцательности — не менее увлекательная (и полезная) задача, чем развитие воображения, мышления, деятельности. Так или иначе, но для дальнейшего развития теоретико-рефлексивного обучения необходим более полный образ мышления, на основе которого можно будет обогатить как понятие учебной деятельности, так и ее практику.

Вместо послесловия В конце 50-х — начале 60-х гг. XX в. советские философы, психологи и педагоги не только провозгласили: школа должна

учить мыслить, но и начали создавать мыслящие школы. Они были названы школами развивающего обучения. Временами это движение встречало противодействие, временами — государственную поддержку. Сегодня и то и другое сменилось глубоким равнодушием, хотя энтузиасты — ученые и педагоги — продолжают работать. Однако невозможно далее не признавать очевидное: мы из лидеров образования и науки об образовании стали аутсайдерами. Поучительно, что стратегия Сингапура — лидера по качеству математических и естественнонаучных знаний у своих учащихся (что зафиксировано Международными программами оценки качества образования в странах — TIMSS) — состоит в Объединении мировых информационных и коммуникационных технологий с концепцией «мыслящих школ и обучающейся нации». А стратегия Южной Кореи — одного из лидеров по качеству знаний и умений школьника (в соответствии с программой PISA) и лидера по «Школьной линейке» (UNICEF) — состоит в гармоничном развитии личности и творческом созидании, нацеленных на «образование корейцев как лидеров XXI в.».

Не напоминают ли эти стратегии стратегию культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и стратегию теории и практики развивающего обучения Эльконина — Давыдова? И не наводит ли это на грустные размышления о судьбах российского образования и судьбах России?

1. *Асмус В.Ф.* Историко-философские этюды. М.: Мысль, 1984.
2. *Вайнштейн О.Б.* Язык романтической мысли. М.: Изд-во РГГУ, 1994.
3. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 2, 3. М.: Педагогика, 1982-1983.
4. *Гальперин П.Я.* К учению об интериоризации // *Вопр. психол.* 1966. № 6. С. 25-32.
5. *Гордеева Н.Д., Зинченко В.П.* Роль рефлексии в построении предметного действия // *Человек.* 2001. №6.
6. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М: Пед. об-во России, 2000.
7. *Давыдов В.В.* Последние выступления. Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1998.
8. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
9. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
10. *Дункер К.* Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование мышления // *Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина.* М.: Прогресс, 1965.
11. *Запорожец А.В.* Избр. психол. труды: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1986.
12. *Зинченко В. П.* Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002.
13. *Зинченко В.П.* Саморазвитие духа (памяти друга) // *Вопр. психол.* 1998. № 5. С. 4-11.
14. *Лотман Ю.М.* О семиосфере // *Избр. статьи: В 3т. Т. 1.* Таллин: Александра, 1992. С. 11-24.
15. *Мамардашвили М.К.* Лекции по античной философии. М.: Аграф, 1999.
16. *Узнадзе Д.Н.* Теория установки. М.; Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1997.
17. *Франк С.Л.* Живое знание. Берлин: Б.и., 1923.

18. *Шпет ГГ.* Психология социального бытия. М.; Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1996.

4.1.9 Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. «Предпосылки личностного роста в развивающем образовании» [103]

Чем определяется ценность школьного образования?

В заголовок настоящей статьи вынесено словосочетание «личностный рост». Почему мы предпочли этот термин привычному «развитию личности»? Дело в том, что понятие «личностный рост» (в отличие от понятия «развитие личности») прямо указывает на *специфический* вектор становления: движение к *вершинной полноте* человеческого бытия через «самонесовпадение», самопреодоление, саморазвитие, самостроительство, самопреображение. Как бы ни патетично звучало последнее, именно этот вектор становления является смыслообразующим для *развивающего образования*. Все остальное — усвоение теоретических понятий, формирование учебной деятельности, даже развитие разумного теоретического мышления и др. — по «гамбургскому счету» является лишь средством осуществления этой цели. Обеспечение личностного роста субъектов образовательного процесса — детей и взрослых — и есть *цель* развивающего образования, без постоянного удерживания которой никакой содержательный разговор о нем, а тем более — реальная образовательная деятельность невозможны.

Движение к вершинной полноте бытия... Можно ли сказать *таково* маленьких детей, когда не все взрослые способны определить свою «вершину» («акме») и найти пути ее достижения? Что ж, не все взрослые, как писал В.В. Давыдов [1], являются *личностями*, иногда утрачивая, а иногда вовсе не обретая этого качества (Личность — это *субъект творения новых форм «большой»* (всечеловеческой, общественной и т.д.) и *«малой»* (ограниченной пространством непосредственных межличностных отношений) культуры (Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов), т.е. *обще- и индивидуально значимого* для всех тех людей, в которых он *идеально представляется* (В.А. Петровский), в актах своего творчества выступающий как *субъект самоизменения, саморазвития, самосозидания*. Каждый такой акт всегда носит характер *адресного смыслопорождающего обращения* к субъективности других и себя самого [II], которое, будучи *ответственным поступком*, рассчитано на *ответ* со стороны адресата.). И это бесспорный факт истории и многочисленных индивидуальных биографий.

Здесь есть заслуживающий внимания нюанс. В.В. Давыдов, как и его ближайший соратник и друг, выдающийся российский философ Э.В. Ильенков [6], противопоставлял личность «случайному индивиду» и в этом следовал К. Марксу. Но К. Маркс сформулировал (зафиксировал в реальности) оппозицию «индивид как личность — случайный индивид», осмысливая *исторически*

преходящие коллизии товарно-капиталистических отношений [10; 71], а Э.В. Ильенков и В.В. Давыдов воспроизвели ее в условиях «развитого социализма», причем не только в плане критики «буржуазной социальности» и «буржуазных теорий».

Язвительные памфлеты и этюды Ильенкова о сциентистской ограниченности ученого рассудка, эстетической слепоте и этической глухоте зрячеслышаших «социально зрелых» граждан с высшим образованием, о калечащем детские умы и души педагогическом педантизме написаны с советской натурой, хотя и с неизменными ссылками на «тяжелое наследие прошлого» — на рудименты капиталистического разделения труда. Однако, во-первых, тогда иначе нельзя было писать, а, во-вторых, «грубый коммунизм», скрывавшийся у нас под псевдонимами вначале «победившего», затем «развитого социализма» (по К. Марксу, это понятие отражает ситуацию, когда частная собственность уже экспроприирована государством, но еще не национализирована, не обобществлена по-настоящему, поскольку не стала реальным достоянием всех членов общества, «зависнув» на некоей «промежуточной инстанции»), имеет тенденцию заострять все те социальные противоречия, которые обычно связывают с эпохой первоначального накопления капитала. Это Э.В. Ильенков хорошо понимал, очень пронизательно размышляя еще в 1960-е гг. над проблемой отчуждения при социализме [7].

Понимал это и В.В. Давыдов. Пристально анализируя положение дел в образовании, он видел, что типичным продуктом *массовой* советской школы является не «всесторонне и гармонически развитая личность», а усредненный, социотипический индивид — носитель обыденного сознания и житейского мышления. Он прямо писал, что если отклонение от этой «усредненности» в сторону более высоких нормативов развития там и происходит, то *не благодаря, а вопреки* сложившейся системе обучения, которая зиждется на традиционных научных — психолого-педагогических основаниях [4; 210-211]. Правда, далее — примечательная оговорка: между нормами развития, выстроенными на этих основаниях, «и практикой современного преподавания при общем взаимном соответствии все же возникает множество несогласованностей. Эта практика шире и всестороннее. В ней имеются такие моменты, которые отсутствуют в традиционной педагогике, сложившейся *при иных исторических условиях* массового образования, но продолжающей существенно влиять на обучение (курсив наш. - В.К., Г.У.)» [4; 210-211]. Каковы же эти «исторические условия»? Так как под «традиционной педагогикой» автор имеет в виду классическую европейскую дидактику, эталон которой создал Я.А. Коменский, нетрудно догадаться, что это — условия буржуазного общества (вновь — апелляция к рудиментам социального прошлого!).

Но дело не в «отдельных методических и организационных недоработках», которые можно выправить в рабочем порядке. Бесспорно, в советскую эпоху были прекрасные учителя и хорошие школы, многие программы и учебники отличались продуманностью, фундаментальностью, научностью. Наконец,

образовательную систему «подстраховывают» сами дети, которые «исключительно активны. Они открывают нередко такие связи и отношения предметов, которые не входят в круг сведений, очерчиваемый принятыми программами и методикой обучения (как показывают исследования Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддьякова и других, это справедливо и в отношении дошкольников. — В.К., Г.У.)» [4; 212]). Все это по многим показателям выводило отечественное образование на передовые позиции в мире.

И все же, когда В.В. Давыдов оценивает традиционную систему образования как не обеспечивающую развития учащихся, он не просто констатирует, что некоторый корпус заведомо устаревших идей нашел свое воплощение в современной педагогической практике. Встает вопрос: почему же «современная» практика так легко и безропотно впитывает эти анахронизмы? Для ответа на этот вопрос нужно понять, что Василий Васильевич ставит системе образования, прежде всего, *социальный диагноз*.

В своих работах В. В. Давыдов неоднократно отмечает: в школе отсутствует учебная деятельность детей — деятельность *по преобразованию* материала, в которой рождается и изменяется *сам ее субъект*. Но ведь в культивировании такой деятельности и состоит главная задача школы! Развивать и поддерживать учебную деятельность в стенах массовой школы столь же естественно, как и игровую в детском саду (из которого последняя также фактически ушла). Если это начинает казаться чем-то исключительным, то налицо — явный признак не только педагогической, но и социальной ущербности системы образования. И это мы можем наблюдать сплошь и рядом: массовая школа учит основам наук, не развивая при этом самой фундаментальной способности к учению и системы реализующих ее конкретных учебных умений. Хотя, казалось бы, очевидно, что первое без второго недостижимо. *Умение (способность) учиться* — базисный приоритет образовательно-развивающей работы школы. Это — то, чем измеряется ценность школьного образования в целом.

Так смотрел на проблему и В.В. Давыдов [2], для которого умение ребенка учиться в существенных моментах совпадает с его *умением мыслить по-человечески, разумно*. Для него она не носила узкопедагогического и узкопсихологического характера. В.В. Давыдов, его единомышленники и последователи явно или неявно удерживали в сознании гуманитарно-антропологический контекст этой проблемы. Ведь даже когда на передний план выступают задачи самообучения (самостоятельного овладения новыми знаниями и умениями), их подлинное содержание всегда определяется более широкими воспитательно-образовательными приоритетами. Так, уже формирование самой способности самостоятельно учиться — не только воспроизводить, но анализировать и перестраивать готовые дидактические образцы — является неотъемлемым моментом становления креативного мышления, а в целом — рефлексивного, критического, конструктивного сознания. Эта позиция последовательно развивалась в последних работах В.В. Давыдова.

Свобода учиться: Роджерс идет навстречу Давыдову...

Как ни парадоксально, поиски В.В. Давыдова и давыдовской школы по своей направленности созвучны тому, что стремился сделать (и сделал) в данной области К. Роджерс. Об этом свидетельствует тот уникальный опыт *исполнения миссии психолога в образовании*, который описан в его известной книге «Свобода учиться». (К. Роджерс не был ни психологом-теоретиком, ни практикующим психологом в обычном смысле слова, он был психологом-миссионером, что в профессиональном психологическом сообществе — исключительное явление.) Впервые вышедшая в США в 1969 г. книга К. Роджерса выдержала три издания, последнее из которых, переработанное его соавтором Дж. Фрейбергом (1994), недавно увидело свет в России [13].

«Если мы хотим сохранить эту хрупкую планету и построить жизнь, достойную человека, нам нужна помощь всего молодого поколения, всей огромной массы нашей молодежи, включая и серьезных, думающих молодых людей, и обеспеченных, но не имеющих цели подростков, и отчаявшихся, отчужденных обитателей городских гетто. Единственный способ, которым мы можем гарантировать себе эту помощь, — содействие молодежи в том, чтобы она глубоко и всесторонне училась и прежде всего *училась учиться*» [13; 27]. Проблема развития умения и *желания* (что вместе и составляет предпосылку «свободы») учиться остро стоит во всем мире. Не случайно идея *life long learning* («обучения на протяжении всей жизни»), в воплощении которой некоторые государственные и общественные деятели видят залог успешного возведения общеевропейского дома, оказалась востребованной в развитых западных странах на рубеже ушедшего и наступившего столетий. Обратим внимание — в западных странах, где ценности саморазвития, самостоятельности, самодеятельности, самообучения уже давно вошли в плоть и кровь культуры и цивилизации.

Свобода учиться — значительно более редка и трудно достижима, нежели любая социальная и экономическая свобода. Этой свободой система образования (как отечественная, так и мировая в целом) во многом обязана подвижничеству В.В. Давыдова и его коллектива. В.В. Давыдов, как и К. Роджерс, исполнял свою миссию в образовании, а не просто научно «обеспечивал», «сопровождал», «поддерживал» его.

Мы отдаем себе отчет в том, что сам В.В. Давыдов, если бы и согласился с нашей попыткой провести подобную параллель, то с очень большими оговорками (известно его «прохладное» отношение к гуманистической психологии, хотя этот термин уже давно используется лишь как маркер для обозначения самых разных психологических представлений и течений). Однако факт остается фактом: и В.В. Давыдов, и К. Роджерс в своих взглядах на проблему умения учиться руководствовались в первую очередь гуманитарно-мировоззренческими, в том числе ценностно-смысловыми, а не «технологическими» критериями.

В общем плане это было отчасти обусловлено тем историко-научным обстоятельством, на которое указывает А.Б. Орлов. По его мнению, в мировой психологии только два направления — марксистски ориентированная и

гуманистическая психология (при всех их порой радикальных различиях) попытались теоретически (в первом случае еще и экспериментально) сконструировать психическую реальность (и на практике работать с ней) не по образу и подобию предмета классического естествознания с привлечением выдержанных в логике причинно-следственного детерминизма объяснительных схем и прогностических инструментов, а исходя из телеологии и аксиологии развития человека. Под последним имеется в виду сама возможность достижения гуманистического идеала. Это не отрицает «научности» обеих доктрин: «И психологи-марксисты, и психологи-гуманисты рассматривают развитие психики как закономерный процесс» [12; 9]. Однако перед нами — научность иного типа: «закономерный характер этого процесса определяется не столько его объективностью и детерминированностью, сколько его самодетерминированностью и телео-логичностью (т.е. детерминированностью не по причине, а по цели, чем и определяется в итоге его объективность (Тем более что вполне определенные, работающие критерии объективности гуманитарно-антропологического знания — именно с учетом его аксиологической и телеологической специфики — на философско-методологическом уровне сформулированы еще в первой трети прошлого столетия СЛ. Рубинштейном [14]. Распространенное сегодня (хотя и имеющее под собой давнюю историко-философскую подоплеку в трудах Г. Риккерта, В. Виндельбаума, К. Ясперса и других) мнение о том, что гуманитарные науки должны всецело строиться на аксиологических основаниях, — лишь простая реакция на попытки возведения их фундамента исходя из идеалов и норм «естественнонаучной» объективности. А в науке любая замена «наличного наличным» (детерминизма — индетерминизмом, социологизма — натурализмом, коллективизма — индивидуализмом и т.д.) — крайне непродуктивна. Она снимает необходимость подлинного исследовательского поиска — поиска того, чего в наличии еще нет.), добавили бы мы. — В.К., Г.У.)» [Там же].

К решению проблемы В. В. Давыдов и К. Роджерс шли разными путями; первый — путем изменения содержания образования, способов его трансляции и усвоения детьми, второй — путем изменения сложившихся типов отношений взрослых и детей в образовательном процессе, придания этим отношениям личной и личностной формы, в которой только и может совершаться самоизменение их субъектов. Однако в конечном счете пути двух подвижников психологии и образования пересеклись, ведь «общий (теоретический) способ решения задачи», по В.В. Давыдову, предполагает не только его применимость к анализу значительного круга конкретных учебных проблем, он должен стать общим и *лично значимым* для каждого ученика в классе. Поэтому он не может быть навязан всем учащимся как некоторый принудительный алгоритм коллективной мысли. Каждому ребенку предстоит самостоятельно его открыть, осмыслить, преобразовать в рамках организации специфической формы сотрудничества с учителем и одноклассниками. В.В. Давыдов в своих работах, напечатанных в последние 10-15 лет его жизни, неоднократно подчеркивал: теоретическое мышление необходимо развивать в диалого-дискуссионной

форме, которая в наибольшей мере соответствует его содержательным особенностям. Отсюда — обостренный интерес В.В. Давыдова и да-выдовской школы к проблемам коллективного и индивидуального субъекта, сотрудничества и общения в развивающем образовании, построения учебной дискуссии и т.д. В свою очередь, К. Роджерс и его последователи, помогая детям и взрослым обрести личностный смысл в *совместном самоизменении*, способствовали и становлению у них *преобразовательного отношения* к учебному материалу (многочисленные примеры тому приведены в вышеупомянутой книге [13]). «Гуманная педагогика» К. Роджерса, в отличие от многих претендующих на сходное название «педагогик», — не ритуально приговариваемая «идеология», а основательно продуманная, цельная и целостная система *проектной работы в образовании*. Для К. Роджерса и его последователей строить школьную жизнь в соответствии с человеческими и человеческими мерками означает превратить школу в подлинно *учебное* заведение, в то время как «многие школы... являют собой крайне неприветливые и поэтому крайне «неучебные заведения» [13; 65].

Много общего у В.В. Давыдова и К. Роджерса мы найдем и в их взглядах на конкретные вопросы. Это относится к оценке ситуации в современном образовании, возможностей использования содержания учебных предметов в качестве развивающего (у К. Роджерса — фасилитирующего, иницирующего) педагогического инструмента, креативности учения (преподавания) как гаранта высоких образовательных достижений, потенциала взаимного обучения и учебного проектирования, эффективности недирективного (развивающего) типа обучения по сравнению с директивным (не развивающим), к пониманию статуса учебного сообщества, точнее — общности, в образовательном процессе и др.

В книге К. Роджерса и Дж. Фрейберга приводится (и рассматривается на правах смыслообразующей) данная М. Хайдеггером характеристика преподавания не столько как функции, сколько как миссии учителя: «Учить гораздо труднее, чем учиться... а почему учить труднее, чем учиться? Не потому, что тот, кто учит, должен владеть большим объемом информации и всегда держать его наготове. «Учить» значит, прежде всего, «позволять учиться». *В действительности настоящий учитель учит только одному — учению*. Поэтому его поведение часто создает впечатление, что мы, собственно, ничему у него не научились, если под «учением» мы подразумеваем приобретение полезной информации. Учитель идет впереди своих учеников только в этом, а именно в том, что он должен усвоить гораздо больше, чем они: он должен научиться позволять им учиться. *Учитель должен обладать способностью быть более обучаемым, чем ученики*. Учитель гораздо менее уверен в своих обоснованиях, нежели те, кто учится. Если отношение между учителем и тем, что он преподает, является подлинным, то тогда в нем нет места авторитету всезнания или авторитарному правлению должностного лица. В таком случае стать учителем — это возвышенное призвание, которое в чем-то является совершенно иным, чем стать знаменитым профессором (курсив наш. - В.К., Г.У.)» (цит. по [13; 82]).

Здесь фактически очерчена позиция педагога в системе развивающего образования, одну из граней которой В.В. Давыдов описывал следующим образом: «...Так как учебная деятельность связана с преобразованием материала, а учебная задача — это такая задача, с помощью которой дети выделяют всеобщее основание решения целого класса задач, то *вы не можете сказать, что это будет за всеобщее основание и в каком виде оно появится.*

Это есть продукт только реальной мыслительной работы школьников. Вы можете сказать: вот это всеобщее, а это — нет. То есть отрицательные характеристики этой всеобщности вы можете сообщить, а что это реально — вы не можете сказать. *Это все должно появиться и в вашем учительском сознании в конце решения учебной задачи школьником* (курсив наш. — В.К., Г.У.)» [3; 60].

В одной из наших статей, написанной в соавторстве с П. Хакхарайненом, мы стремились показать, что В.В. Давыдов произвел своего рода «коперниканскую революцию» в педагогической психологии и дидактике. Это была радикальная инверсия позиции ребенка (равно как и педагога — см. выше) в образовательной системе, точнее сказать, — *порождение нового образа ребенка* [9]. Этот образ не являлся лишь продуктом исследовательского сознания. Он воссоздавался на практике средствами формирующего эксперимента, в условиях реальной школы, реального класса.

Сопоставление двух образов ребенка — «классического» и «неклассического» — было представлено в виде таблицы (табл. 1).

Тогда мы еще не имели возможности обстоятельно ознакомиться с образовательным опытом К. Роджерса, зная о нем лишь по обзорам, а не по первоисточникам. Поэтому у нас вызвала двойственное чувство таблица, которую мы впоследствии обнаружили в книге К. Роджерса и Дж. Фрейберга [13; 45]. В этой таблице (табл. 2) сравниваются особенности учеников пассивных классов (где преобладают ученики-«туристы», просто «пребывающие» в школе, безразличные к внутренней стороне учения, не захваченные смысловыми импульсами школьной жизни, как бы наблюдающие ее извне) и активных классов (где преобладают заинтересованные ученики-«граждане образовательной среды», или «акционеры своего собственного образования»). Как мы уже сказали, наше чувство было двойственным: оно сочетало в себе, с одной стороны, приятное удивление и удовлетворение тем, что прогрессивные идеи не только «носятся в воздухе», но и поддаются конструктивной реализации в разных вариантах, с другой — печальную констатацию «общих бед». Читатель может убедиться сам, что «позитивные» и «негативные» ряды таблицы, составленной Дж. Фрейбергом, и нашей, приведенной выше, во многом совпадают.

Проекты В.В. Давыдова и К. Роджерса в какой-то мере можно рассматривать как *антикризисные*, если учитывать ситуацию кризиса в мировом образовании, с которым на протяжении нескольких десятилетий пишут его ведущие теоретики от В.Х. Килпатрика (1920-1930-е гг.) до Ф. Кумбса (1960-1980-е гг.).

Таблица 1 – Особенности ребенка при традиционном и развивающем обучении (по [9])

Ребенок в традиционном обучении	Ребенок в развивающем обучении
<p>Довольствуется объяснениями и иллюстрациями учителя, воспринимая их как истину в последней инстанции.</p> <p>Сравнивает значительное число примеров с целью установления сходства, после чего получает требуемое словесное определение (чаще в готовом виде от учителя) Путает учебные (в пределе — теоретические) и конкретно-практические задачи (например, задачу на произведение арифметического расчета и задачу на выведение правила этого расчета)</p> <p>Растрчивает силы и время на бессистемные пробы Копирует образцы, задаваемые педагогом</p> <p>Является заложником учительского контроля и отметки Испытывает невротический страх перед ошибками</p> <p>Отвечает на вопросы учителя «в порядке отчета»</p> <p>Сматривает на учение как на обременительную повинность</p>	<p>Под руководством учителя со все более возрастающей степенью самостоятельности прослеживает генезис нового знания (вопрос «откуда мы это знаем?» является вполне естественным для такого ребенка) «С места» выявляет искомую закономерность на материале анализа одного-двух случаев, овладевая общим способом решения задач данного типа.</p> <p>Умеет выделить специфически учебную задачу из общего «потока» предлагаемых для решения задач, преобразовать конкретно-практическую задачу в учебно-теоретическую, проявляя в этом инициативность С самого начала вырабатывает гибкую стратегию (теоретический замысел) решения Пристально анализирует основания чужих и своих собственных действий (при этом сомнению и критике может подвергаться и позиция педагога, если дети находят ее недостаточно обоснованной) Способен сам адекватно контролировать и оценивать успешность выполнения учебной деятельности</p> <p>Рассматривает ошибки как «лишний повод» для рефлексии и, следовательно, как потенциальные точки роста новой мысли (учится на своих и чужих ошибках)</p> <p>Иницирует диалоги и дискуссии с учителем и одноклассниками, свободно включается в коллективное обсуждение учебных проблем Радостно переживает труд самореализации в школьной жизни</p>

Одним из основных симптомов, а в значительной мере и *источников* этого *системного* кризиса выступает системная же — социальная, организационная, психологическая, педагогическая и т.д. — «отрешенность» школы от задач саморазвития образовательной системы и ее субъектов. В итоге школа, говоря словами Г. Гегеля, перестает соответствовать своему понятию. Вся масштабная работа В. В. Давыдова, К. Роджерса? их единомышленников и продолжателей их дела направлена на то, чтобы это соответствие не нарушалось.

Таблица 2 - Особенности учащихся пассивных и активных классов (по [13])

Учащиеся пассивных классов	Учащиеся активных классов
<p>Выполняют простые задания Работают каждый сам по себе. Работают над тем, что предложил им учитель. Пишут редко. Редко в явной форме демонстрируют свою работу другим людям. Редко обосновывают свои ответы редко участвуют в работе класса. Рассматривают класс как «ваш». Дисциплина контролируется учителем Имеют мало друзей в классе Обычно опаздывают на занятия. Часто пропускают занятия в школе (Относятся к школе нейтрально или ненавидят ее).</p>	<p>Подобны «акционерам» Реализуют проекты в малых группах. Работают совместно в учебных группах по два-четыре человека. Создают новые идеи и материалы в ходе выполнения проектов. Пишут каждый день. Демонстрируют другим свои работы (отобранные по своему усмотрению). Обычно обосновывают или проговаривают вслух путь получения <i>ответа</i>. Проявляют инициативу во взаимодействии с учителями и сверстниками. Рассматривают класс как «наш». Кооперативное руководит во Имеют несколько друзей в классе. Обычно приходят на занятия вовремя или даже раньше. Имеют меньше пропусков занятий. Увлечены занятиями и получают от них удовольствие.</p>

Контурсы новой философии образования

То, что традиционная педагогика и традиционная школа «не знает» учения как преобразовательной деятельности над предметом и самим собой, говорит об очень многом. Учебная деятельность в таком ее понимании содержит в себе объективный источник личностного роста ребенка. Проблема не в том, что в массовой школе — в школе «трех п»: подражания, повторения, послушания [5] — ребенок не испытывает интереса к учебным предметам. Она в том, что ребенок не испытывает интереса к себе как к личности, ибо в своих каждодневных учебных свершениях зауряден, обыден. Учение не представлено и не организовано здесь как рост над самим собой. В первую очередь поэтому ребенок не желает и не умеет учиться, все остальные причины подобного нежелания и неумения вторичны. Безразличие к учению — оборотная сторона (и симптом) отсутствия отношения к себе как к личности. И напротив, позиция ребенка в развивающем образовании такова, что он становится «не обыденным», «не предсказуемым» и тем самым «интересным», личностно значимым для самого себя. Учебная деятельность, по Эльконину — Давыдову, приобретает для ребенка смысл средства, при помощи которого он самоопределяется в той позиции, постепенно принимающей характер естественной формы его повседневной школьной жизни. Но эта «повседневность» переживается глубоко личностно, поскольку проживается как череда больших и малых, но всегда уникальных событий, главное из которых — открытие ребенком самого себя и своих возможностей.

Система образования — не просто совокупность учебных предметов, методов и приемов их преподавания (усвоения), организационных форм обучения и т.д. Образование — это наиболее оптимальное место встречи общества и индивида в качестве личности (В.И. Слободчиков). И в данном случае — «место встречи изменить нельзя!» Ведь прежде всего через систему образования общество обращается (см.: [11]) *к развивающемуся человеку как к личности*, через нее оно утверждает его (или отказывает ему) в праве быть (становиться) личностью. Формы *ценностного* обращения *гражданского* общества к человеку весьма разнообразны: это и сама законодательная база правового государства, и развитая система социальных гарантий и зашит, и достойная оплата квалифицированных трудовых затрат, и «человекоориентированная» политика налогообложения, и демократические принципы деятельности правоохранительных институтов, и очень многое другое. Однако все это — формы обращения и отношения общества к человеку как к *социально значимому*, в предельном варианте — *социально полезному* индивиду (т.е. «значимому» и «полезному» для *социума*), а не как к личности. Их можно совершенствовать сколь угодно долго, чтобы сделать максимально «демократическими», «гражданскими», «правовыми» и т.п., но на уровне социальных макроинституций только в образовании может быть задана форма обращения общества к растущему человеку как к личности, притом как *форма личностного общения*.

Ребенок ищет смысл в тех или иных моделях социальных отношений и этим ставит само общество перед необходимостью «смысловой» рефлексии исторически выработанного им строя значений. Специфической формой такой рефлексии, а потому и столь же неотъемлемым *способом самопознания человеческого духа*, как наука или искусство, является образование (подробнее см.: [8]). В образовании не только ребенок приобщается к обществу, но и общество общается с ним. При этом оно не столько предстает перед ребенком в образе безличной социальной среды (суммы вещей и «массового» человеческого окружения), сколько персонифицируется в тех людях (позднее — в референтных группах), которые могут быть потенциально личностно значимы для ребенка. Как нетрудно догадаться, в данном случае это, прежде всего, воспитатели и учителя. Бесспорно, учитель не может говорить только от своего имени — уже по определению ему предписано быть носителем общественно выработанной системы научного знания [15]. Однако прямая и, пожалуй, главная *профессиональная задача учителя* состоит не в беспристрастной трансляции знания (такого мы никогда не найдем даже в учебниках по точным и естественным наукам), а в его переводе на язык *выразительного адресного послания, обращения к каждому ребенку*. Образование должно быть живым и *очным* в отличие от его привычной — господствующей — формы, которая, несмотря на фактическое присутствие в стенах одного класса взрослого и детей, наличие разнообразных контактов между ними так, и остается *заочным* образованием (в смысле М.М. Бахтина). С учетом сказанного выше можно утверждать, что поиски В.В. Давыдова (и К. Роджерса) с логической неизбежностью ведут к *изменению сложившейся*

философии образования. Они нацеливают ее на идею личностного роста. До сих пор в мире господствует мнение, что школа призвана заниматься передачей подрастающему поколению знаний, умений, способов и приобретения. Между тем исконный -укорененный в истории философской и теоретико-педагогической мысли — СМЫСЛ образования — *обретение целостного (всеобщего) человеческого образа.*

С «двойной редукцией» образования (к обучению, сведенному, в свою очередь к дидактическому тренажу и муштре) внутренне связано и то взаимообуславливающее сочетание «неприветливости» и «неучебности» массовой школы, о котором говорилось в книге К. Роджерса и Дж. Фрейберга. Здесь, правда, нужно добавить (не в упрек авторам — у них описываются иные ситуации): доброжелательная диалогическая атмосфера в классе, в десятый раз заучивающем соответствии цифр и счетных палочек, если и возможна (хотя и более чем проблематична), но положения дел не исправит. С одной стороны, эмоциональный посыл, человеческое и человеческое обращение к сознанию ребенка должно быть заложено в самом содержании знания и способах его освоения. Только тогда «приветливость» станет не маской-вывеской, а выражением естественного и органичного состояния школы. Только тогда нормальной станет ситуация, когда детей не загоняют в школу, а они сами рвутся туда, о чем мечтал Д. Б. Эльконин [16].

С другой стороны, у учителя должна сформироваться *смысловая установка* на включение в развивающее взаимодействие с ребенком как живое соавторство в построении образовательного процесса, в котором происходит обоюдное самоизменение его субъектов — ребенка и взрослого. Такая общая установка как раз и реализуется через те три конкретные «фасилитирующие» установки, которые выделял в своих работах К. Роджерс: конгруэнтность (подлинность, искренность), априорное и безусловное принятие, эмпатия.

Несомненно, эти установки в значительной степени являются ценностными для школы Эльконина — Давыдова. Так, В.В. Давыдов (преимущественно в своих устных выступлениях) неоднократно подчеркивал, что по учебным программам его коллектива может работать каждый ребенок (но далеко не каждый учитель — данная оценка имела особую подоплеку), так как обладает для этого всем необходимым потенциалом. Поэтому он резко возражал против специального отбора детей в школы, где развивающие программы внедрялись, ничуть не отрицая факта различия в развитии у детей тех или иных способностей. Он же утверждал, что дети, учась, не делают ошибок, как их интерпретирует обыденное сознание. То, что часто принимают за «ошибку», составляет смысл и суть учения, источник происхождения его ведущего качества — рефлексивности. Фасилитирующие установки лежат и в основе безотметочного оценивания (самооценивания) учебных достижений в системе Эльконина — Давыдова (Г.А. Цукерман и другие). Идея сотрудничества, содействия, эмпатического понимания также аксиологична для этой системы. Все вышеперечисленное служит необходимым условием разработки и внедрения инновационных программ и технологий, которые сами по себе (равно как и приветливость, не фасилитирующая последующее

предметно-преобразовательное содействие детей и взрослых) не обеспечат главного развивающего эффекта — эффекта самоизменения субъекта (субъектов).

Это, на наш взгляд, *стратегические направления работы по созданию школы нового типа — школы личностного роста, лично развивающего, или просто — развивающего, образования* (в своем основном значении эти понятия совпадают). Мы говорим именно о развивающем образовании, а не о «лично-ориентированном» (в общеупотребительном написании) обучении. Второе за последние годы стало настолько ходячим (и ни к чему не обязывающим) дежурным штампом, что даже глаз перестал замечать смысловую ошибку — «дефис», который разбивает «лично» и «ориентированное».

История научного творчества и практического подвижничества В.В.Давыдова может быть рассмотрена в логике движения от «развивающего обучения», — с которого он начинал в конце 1950-х гг. вместе со своим учителем Д. Б. Элькониным, — к «развивающему образованию» (преемственность в этом движении символично выражает единая аббревиатура — РО). Это характеризует и порядок возникновения и формирования исследовательских приоритетов В.В.Давыдова: идеальные действия (вторая половина 1950-х — начало 1960-х гг.), учебные действия, учебная деятельность, содержательное обобщение, теоретические понятия, теоретическое мышление (начало 1960-х — первая половина 1970-х), рефлексия, теоретическое сознание, учебная совместность (1970-е — первая половина 1980-х гг.), субъект деятельности, личность и ее креативный потенциал, прежде всего — воображение (1980-1990-е гг.).

Завершающей точкой поисков Василия Васильевича оказалась личность. И это вполне закономерно. Ведь именно целям ее роста, как отмечалось выше, и служит развивающее образование.

Четыре заповеди развивающего образования (вместо заключения)

Мы привыкли восхищаться духовной и педагогической мудростью книги А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц». Совсем недавно на русский язык был переведен роман-притча «Цитадель», который литературоведы и критики не без оснований считают главным и вершинным произведением великого писателя. Книга способна восхитить читателя не меньше, чем с детства знакомая история Мальчика со Звезды.

Среди многого прочего мы обнаружили в ней то, что можно было бы назвать *четырьмя заповедями развивающего образования*. Помимо не требующей комментариев пронизательности автора, поражает, что сформулированы они удивительно по-давыдовски:

«Не снабжайте детей готовыми формулами, формулы — пусты, обогатите их образами и картинками, на которых видны связующие нити.

Не отягощайте детей мертвым грузом фактов, обучите их приемам и способам, которые помогут им постигать.

Не судите о способностях по легкости усвоения. Успешнее и дальше идет тот, кто мучительно преодолевает себя и препятствия. Любовь к познанию — вот главное мерило.

Не учите их, что польза — главное. Главное — возрастание в человеке человеческого. Честный и верный человек гладко выстругает и доску» [15; 78].

Очевидно, что именно четвертая заповедь придает специфический смысл первым трем.

1. *Давыдов В.В.* Личности надо «выделаться»... // С чего начинается личность. М.: Политиздат, 1979. С. 109-139.

2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.

3. *Давыдов В.В.* Последние выступления. Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1998.

4. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. 2-е изд. М.: Пед. об-во России, 2000.

5. *Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т.* Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // *Вопр. психол.* 1997. № 1. С. 3-18.

6. *Ильенков Э.В.* Что же такое личность? // С чего начинается личность. М.: Политиздат, 1979. С. 183-237.

7. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.

8. *Кудрявцев В. Т.* Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода. Ч. I. Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1999.

9. *Кудрявцев В. Т., Хаккарайнен П., Уразалиева Г.К.* Коперниканская революция в психолого-педагогическом мышлении и ее методологический контекст // *Известия РАО.* 2000. № 2. С. 25-35.

10. *Маркс К, Энгельс Ф.* Соч. Т. 3. М.: Гос. изд-во полит, лит-ры, 1955.

11. *Михайлов Ф.Т.* Избранное. М.: Индрик, 2001.

12. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М.: Изд. центр «Академия», 2002.

13. *Роджерс К, Фрейберг Дж.* Свобода учиться. М.: Смысл, 2002.

14. *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) // *Избр. философско-психол. труды. Основы онтологии, логики и психологии.* М.: Наука, 1997. С. 433-438.

15. *Сент-Экзюпери А. де.* Цитадель. М.: ООО «Издательство АСТ», 2003.

16. *Эльконин Д.Б.* Избр. психол. труды. М.: Педагогика, 1989.

4.1.10 М.А. Степанова: «Педагогическая психология и образовательная практика: заметки о предмете педагогической психологии» [146]

Современное состояние отечественной психологической науки у профессионального сообщества вызывает озабоченность и беспокойство, которые порой переходят в резкую и нелюбезную, но обоснованную

критику. Действительно ли положение психологии таково, что впору бить в набат, или представление ситуации как кризисной сильно преувеличено — покажет время. На сегодняшний день в качестве актуальной может быть выдвинута задача всестороннего анализа внутриспсихологических проблем, с тем, чтобы впоследствии не ограничиваться короткими оценочными суждениями, а наметить пути развития психологической науки и практики. Эта задача носит перспективный характер и требует для своего решения многолетнего участия не одного исследовательского коллектива.

Тем не менее, очевидно, что она распадается на целый ряд локальных подзадач, имеющих самостоятельное звучание, и продуктивный подход хотя бы к одной из них будет означать, может быть, и не очень существенное, но все-таки продвижение вперед. Именно такой задачей локального характера нам представляется исследование положения дел в педагогической психологии. Полученные в результате подобного исследования данные будут иметь двойное значение: во-первых, узконаучное — для самой педагогической психологии и родственных с нею дисциплин, во-вторых, практическое при поиске ответов на вопросы о том, когда и по каким программам следует обучать детей, нужно ли менять базисный учебный план (пресловутый БУП) и многие другие. Однако даже эта локальная по своим масштабам задача весьма трудоемка и, что самое главное, очень ответственна. Нелишне напомнить, что расплывчатые выводы своим итогом имеют вседозволенность, а в образовании это приводит к необоснованным изменениям (в качестве примера можно привести решение вопроса о продолжительности и времени начала школьного обучения: от четырехлетней начальной школы к трехлетней и обратно; от десятилетки к одиннадцатилетке). Понимание этого — точнее говоря, не столько разумно-отстраненное восприятие фактов, сколько их проживание благодаря десятилетнему опыту работы школьным психологом, а также ограниченности собственных возможностей привело к постановке значительно более скромной задачи — выяснить, что и сколько читают современные дети и вообще читают ли они.

Данная, на первый взгляд, частная психолого-педагогическая задача имеет самое непосредственное отношение к такому капитальной важности вопросу педагогической психологии, как ее предмет.

В качестве *исходного положения* может выступать следующее: *овладение детьми навыками чтения, с одной стороны, и реальное чтение — с другой, выступает моделью отношения между психологией обучения и психологией воспитания* (Рассмотрение закономерности в качестве модели для решения научной проблемы имеет в отечественной психологии давнюю традицию. Основная проблема педагогической психологии — соотношение обучения и умственного развития — получила свое конкретно-психологическое решение на примере развития у детей устной и письменной речи, житейских и научных понятий (Л.С. Выготский), различного развивающего эффекта обучения по I, II и III типу (П.Я. Гальперин).). Если психология обучения предстает перед нами как довольно развитая область прикладного знания, то психология воспитания не может похвастаться своими успехами. Иначе говоря, на сегодняшний день

психологи знают, как научить ребенка читать (психология обучения), но заходят в тупик в поисках ответа на вопрос, а как воспитать потребность в чтении, сделать так, чтобы он приобретенным навыком пользовался (психология воспитания) (см., например, [26]).

Предмет педагогической психологии: историко-научный взгляд

Утверждение о том, что педагогическая психология изучает процессы обучения и воспитания, вроде бы сомнений не вызывает. Однако любое, даже очевидное положение нуждается в фактическом обосновании. Поэтому обратимся к тем определениям педагогической психологии, которые приводятся в классических и некоторых современных отечественных учебных пособиях (число вышедших в последние десятилетия изданий по педагогической психологии достаточно велико, и обзору всех имеющихся определений предмета психологии может быть посвящено специальное исследование).

Прежде всего, сошлемся на последнее издание «Российской педагогической энциклопедии», в котором *педагогическая психология* определяется как «отрасль психологии, изучающая закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания» [25; 124]. В энциклопедии отмечается, что в структуру педагогической психологии входят психология воспитания, психология обучения, психология учителя.

Основоположником педагогической психологии в России является П.Ф. Каптерев, он же предложил и соответствующий термин. В 1876 г. увидела свет его «Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц», о назначении которой сам автор написал так: «Мы хотим ... занимающимся воспитанием и обучением сообщить некоторые сведения о психических явлениях, которые помогли бы им в их занятиях. ... Мы хотим еще в своем труде главнейшие учения теоретической педагогики связать с твердыми данными науки о душе, вывести первые из последних» [16; 3]. В третьем издании «Педагогической психологии» (1914) П.Ф. Каптерев отмечал, что психология должна приблизиться к педагогу и приблизить к нему воспитываемых и образуемых. «...Педагогическая психология ... есть дисциплина, соединяющая педагогику с психологией, ведущая от психологии к педагогике» (см. предисловие к третьему изданию [17]).

В свете рассматриваемого вопроса нелишне вспомнить две работы, которые были переведены на русский язык в 1910 г.

В «Экспериментальной дидактике», призывающей к применению в дидактике психологии, немецкий педагог В.А. Лай писал: «Настоящий труд практически доказал на многих примерах, что экспериментальный метод в связи с наблюдением в состоянии во многих отношениях заново и глубже обосновать дидактику, что он существенно обуславливает успех и плодотворность дидактики и методики» [18; 442]. Французский психолог Г. Ле Бон в «Психологии воспитания» трактовал воспитание довольно широко: «Под «воспитанием» вообще разумеют вскоренение известных начал нравственности и известное развитие умственных способностей» [19; 6]; он считал, что «психологические основы воспитания и образования одни и те же» [19; 179].

Главная идея Г. Ле Бона сводится к утверждению о недостаточности книжного обучения и необходимости опоры на реальный опыт ребенка (воспитанника).

Появление этих изданий однозначно свидетельствовало в пользу разделения и относительно самостоятельного существования психологии воспитания и психологии обучения и, по-видимому, оказало влияние на формирование научных взглядов отечественных ученых.

П.П. Блонский дал такое определение: «Педагогическая психология есть та ветвь прикладной психологии, которая занимается приложением выводов теоретической психологии к процессу воспитания и обучения» [3; 11]. К недостаткам педагогической психологии он относил, наряду с непрактичностью и абстрактностью психологических экспериментов, изучение ребенка вне его связи с окружающей средой (процесс воспитания есть процесс общественный). Именно об этом и идет речь в нашей сегодняшней публикации.

Л.С. Выготский критически отнесся к такому пониманию педагогической психологии, во-первых, по той причине, что психология не может непосредственно дать никаких педагогических выводов, и, во-вторых, в силу недопустимости переноса целых разделов («готовых глав») из общей психологии. По мнению Л.С. Выготского, педагогическая психология должна существовать как особая самостоятельная наука «о законах изменения человеческого поведения и о средствах овладения этими законами» [7; 46]. В «Предисловии» к «Педагогической психологии» он очертил круг задач следующим образом: «Настоящая книга ставит себе задачи, главным образом, практического характера. Она хотела бы прийти на помощь нашей школе и рядовому учителю и способствовать выработке научного понимания педагогического процесса в связи с новыми данными психологической науки» [7; 34]. В работе речь идет преимущественно о познавательном развитии в ходе обучения, что находится в полном соответствии с данным выше авторским определением педагогической психологии; деление на психологию обучения и психологию воспитания отсутствует. Правда, в книге есть главы «Моральное поведение», «Эстетическое воспитание», но они соседствуют с главами «Ненормальное поведение» и «Проблема одаренности и индивидуальные цели воспитания». Таким образом, можно сказать, что Л.С. Выготский рассматривал различные аспекты усвоения социального опыта в специально организованной среде. Что касается собственно психологии воспитания, то в главе, посвященной моральному поведению, он назвал попытки морального обучения бесплодными и однозначно выступил против выделения нравственного воспитания: оно «...должно совершенно незаметно раствориться в общих приемах поведения, устанавливаемых и регулируемых социальной средой. Ни ученик, ни учитель не должны замечать, что речь идет о специальном обучении морали» [7; 257]. Эти слова Л.С. Выготского важны для нашего дальнейшего рассмотрения вопроса о предмете педагогической психологии.

Б.Г. Ананьев, как и Л.С. Выготский, считал, что определение педагогической психологии как ветви прикладной психологии недостаточно. Превратившись в специальную научную дисциплину, педагогическая психология становится одной из пограничных комплексных областей знания.

«Педагогическая психология ... стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений» [1; 14].

Авторы вышедших в последнее время изданий по педагогической психологии нередко выделяют в качестве ее составных частей психологию обучения и психологию воспитания (например, [13], [28]). И.А. Зимняя придерживается иной точки зрения и ограничивает педагогическую психологию психологией обучения: «...педагогическая психология изучает психологические вопросы управления процессом обучения, формирование познавательных процессов...» [15; 24].

Несколько лет назад вышла книга О.В. Лишина с вызывающим недоумением названием «Педагогическая психология воспитания». Это пособие, по замыслу автора, дает представление о широком спектре проблем, связанных с формированием личности. Действительно, в книге содержится немало сведений по психологии личности, аномального развития, детской психологии, а также по педагогике, в которые вкраплены авторские размышления на темы воспитания. По-видимому, это и составляет содержание науки, по имени которой названа книга, о чем приходится лишь догадываться, потому что никаких определений автор не приводит. Однако синтез психологических теорий с рассуждениями на вечную тему о важности нравственного воспитания не создает новой науки. Все поднимаемые автором проблемы, вне всякого сомнения, заслуживают внимания, но непонятна их собственно психологическая составляющая. В конце книги О.В. Лишин пишет: «...все изложенное поможет людям ... сориентироваться в психолого-педагогических проблемах формирования личности тех, кто через 10—20 лет возьмет на себя ответственность за судьбу страны. Мы уверены в том, что принципиальной позицией гуманистически ориентированного педагога по-прежнему является задача воспитания личности, способной в любых, самых неблагоприятных условиях оставаться собой и сохранять человечность» [20; 283]. В абстрактности формулировок психологов уже обвиняли — вряд ли стоит повторяться.

Среди последних публикаций по обсуждаемой проблематике — статья И.С. Якиманской, выполненная в рамках междисциплинарного антропологического подхода к становлению личности. По мнению автора статьи, предметом педагогической психологии «должно быть изучение закономерностей становления и развития личности ученика в специально организованном *образовательном процессе*, целью которого является не только обучение, но и изучение индивидуальности каждого ребенка, создание необходимых психолого-педагогических условий для ее раскрытия и направленного воздействия» [30; 11]. И.С. Якиманская фактически повторяет мысль Л.С. Выготского о том, что педагогическую психологию нельзя рассматривать как общую или возрастную психологию, приложенную к вопросам обучения. «Ее подлинный предмет — изучение индивидуальной деятельности ребенка, но не всякой, а лишь той, которая направлена на овладение научными знаниями при их специальной организации, т.е. в

обучении» [30; 12]. В данной публикации И.С. Якиманская обращает внимание на важность теоретических исследований в педагогической психологии, но при этом речь идет исключительно о проблемах обучения.

Проблема сосуществования психологии обучения и психологии воспитания в рамках единой науки — педагогической психологии — может быть рассмотрена, как было сказано ранее, на примере сравнения того, насколько дети владеют навыками чтения, с одной стороны, и их реальным отношением к чтению — с другой.

Читательская активность современных детей

С проблемой обучения детей чтению психологи и педагоги давно и весьма успешно справились. Вероятность встретить среди взрослого населения нашей страны человека, не владеющего грамотой, чрезвычайно мала. В настоящее время исследовательский и практический интерес переместился в иную плоскость — активно обсуждается вопрос о том, как и с какого возраста следует учить читать. К сожалению, при этом в расчет берется преимущественно готовность познавательных процессов, а не личностная зрелость дошкольников (есть опыт еще более раннего овладения чтением, но зачем и, главное, — с каким отсроченным эффектом?). Кроме того, дальнейшая судьба приобретенного навыка, как правило, не становится предметом специальной заботы со стороны окружающих ребенка взрослых. Таким образом, складывается ситуация, когда умеющие читать люди — и дети, и взрослые — не берут в руки художественную литературу.

О том, что дети не читают или читают до обидного мало, говорится уже давно — этим фактом, к сожалению, никого не удивишь. Правда, не совсем понятно, когда эта проблема возникла, так как среди нынешних взрослых людей тоже не так уж много почитателей книги. В недавно увидевшей свет книге «Психология и время» известный отечественный психолог А.В. Петровский предмет своего исследования выбирает время и, в частности, вспоминает о своем детстве, когда подростки читали запоем: «...читать любили буквально все» [23; 353]. «В ход шли растрепанные, перевязанные веревочками, с утраченными страницами томики Дюма, Конан Дойла и каких-то неведомых авторов, поскольку титульный лист и обложка нередко отсутствовали» [23; 354]. Автор с горечью добавляет, что о нынешних подростках этого не скажешь.

Остается открытым вопрос, почему школьники XXI в. читают значительно меньше детей, которые были их сверстниками 20—30 лет тому назад, а теперь уже стали родителями и воспитателями подрастающего поколения. Получается, что в самой читающей стране у читающих родителей выросли дети, которые вовсе не проявляют интереса к чтению. Вырисовывается парадоксальная, трудно объяснимая картина. В этой связи возникает потребность разобраться и понять, почему книга вопреки всем ожиданиям и предсказаниям перестала быть необходимой. Многие педагоги причину сложившегося положения видят в неправильном преподавании литературы в школе. Действительно, уроки литературы горой превращаются в скучные наставления по поводу того, что же хотел сказать автор, а это, по словам П. Вайля и А. Гениса, «...мешает видеть в

ней живую словесность. Книги, знакомые с детства, становятся знаками книг, эталонами для других книг. Их достают с полки так же редко, как парижский эталон метра» [6; 7]. Такое объяснение, однако, далеко не единственное, и было бы большой ошибкой сводить знакомство с книгой к урокам литературы и, как следствие, всю вину за нескрываемую нелюбовь к ней перекладывать на школу. Становление в ребенке Читателя — процесс длительный, родом из раннего детства.

Итак, попробуем разобраться, каковы современные читатели и нечитатели. И те и другие не составляют единого целого: если читатели отличаются друг от друга, по крайней мере, предпочтениями в выборе художественной литературы, то среди детей, отказавшихся от книги, можно встретить и бывших любителей чтения, и его активных ненавистников, и просто равнодушных.

Многолетние наблюдения за школьниками московской гимназии №1541 (учениками V—XI классов), беседы с ними, анализ их письменных работ и устных выступлений у доски, исследование читательской активности с помощью открытого и анонимного анкетирования позволили выделить, как минимум, три группы детей по критерию того места, которое в их жизни занимает книга. Количественное соотношение школьников, безусловно, может варьировать не только от школы к школе, но и от класса к классу в одном и том же учебном заведении. А вот описанные типы, наверняка, покажутся знакомыми: кто-то узнает в них своих подопечных, а кто-то, может быть, найдет сходство с собой.

Довольно большую группу составляют дети, которые практически вообще не читают художественной литературы, — их можно назвать *нечитатели*. На уроках литературы они в лучшем случае обращаются к краткому изложению произведений (отдельное спасибо всем взрослым, принявшим участие в создании этого проекта), а в худшем и, увы, наиболее частом — к поисковой системе Интернета и благополучно списывают (скачивают) сочинения. В нынешнее время никого не удивляет ситуация, когда в одном классе оказываются два одинаковых сочинения — свидетельство того, что ученики не удосужились хотя бы что-то поправить в найденных ими оригиналах.

У этих детей весьма предвзятое отношение к литературе. Они даже не пробовали читать «Анну Каренину», но уже наверняка знают, что книга эта совсем неинтересная, как, впрочем, и многие другие. В результате Л.Н. Толстой, а вместе с ним и все остальные писатели-классики попадают в разряд скучных, занудных и т.п., причем заметим, без всякого на то основания. Действительно, нельзя полюбить то, что никогда не пробовал.

Это — самая трудная в воспитательном отношении категория детей, так как навык чтения у них просто отсутствует. Им не читали или читали очень мало в детстве (совсем недавно в СМИ были опубликованы данные, согласно которым только в 7 % российских семей детям читают книги — это против прежних 80 %), их родители не держат в доме книг за ненужностью, и общаются они с себе подобными, отнюдь не страдающими без чтения. Еще У. Джемс писал, что вся наша жизнь «слагается из известного числа привычек — практических, эмоциональных и умственных, которые ...влекут нас навстречу

нашей судьбе» [14; 59]. Привычка чтения, увы, у таких детей не сформирована, что, если верить У. Джемсу, скажется и на всей их жизни.

Вторую группу образуют дети читающие: они читают везде и все подряд, что и позволяет их назвать *абсолютными читателями*. Эти школьники, как правило, хорошо знают программу и сверх нее. Их можно встретить с книгой в руках где и когда угодно: в транспорте, в очереди, на переменах. Правда, они не всегда читают вдумчиво, что негативно сказывается на умении связно и красиво излагать мысли. В свое время М. Цветаева писала о своем сыне: «...он не *живет* в книге, он по ней скачет, ее ест и дальше...» [29; 75]. Конечно, далеко не все читающие дети так «проглатывают» книги, но очевидно, что чтение ради слежения за сюжетом существенного влияния на психическое развитие оказать не может. Оно сродни быстрому движению по залам музея — вроде бы был и смотрел, но ничего не увидел.

Такие дети, безусловно, благополучнее детей предыдущей группы, но тем не менее тоже нуждаются во внимании со стороны взрослых. Однако внимание это должно быть разным в зависимости от отношения детей к процессу чтения. Одни дети нуждаются в регулировании количества прочитанных книг, так как это — тот случай, когда количество не всегда переходит в качество. Другим детям следует помочь разобраться в море литературы и остановиться на том, что соответствует возрасту и индивидуальным склонностям.

И, наконец, третья группа школьников, названная нами *относительные читатели*, — самая интересная и для психолога-исследователя, и для практика. Эти дети отличаются противоречивостью в своем восприятии художественной литературы и, на первый взгляд, некоторой непоследовательностью суждений по поводу прочитанного. Критика того или иного произведения, а то и автора в целом, может сопровождаться восторженными отзывами о персонаже, причем совсем не обязательно наделенном только положительными чертами. Чеховский Лопухин вызывает у них восхищение по причине своей жизненной активности, особенно на фоне пассивно переживающей Раневской, и они готовы «простить» ему излишний прагматизм и полное отсутствие романтического отношения к жизни (так свойственного молодости). Стремление иметь собственное мнение — вот что выделяет этих детей среди одноклассников; это мнение не всегда совпадает с позицией, занимаемой подавляющим большинством сверстников или, наоборот, педагогами и родителями, и касается оно самого широкого круга вопросов.

За огульным отрицанием навязанных взрослыми образцов «настоящей литературы» не сразу можно разглядеть уважительное и даже трепетное отношение к книге. Эти дети читают, и даже много, но не совсем то, что нужно, с точки зрения взрослых. Им довольно часто неинтересна школьная программа, но они могут провести целый вечер за романом в стиле фэнтези и наутро прийти в школу с невыполненными заданиями, в том числе и по литературе. При этом они, в отличие от детей предыдущей группы, читающих нередко без разбору, хорошо осознают, какие книги их привлекают и почему. Как правило, они останавливают свой выбор на книгах современных авторов, с удовольствием читают приключенческую литературу. Лучшему представлению

об этой категории детей будет способствовать отрывок из сочинения девятиклассника «Устарел ли Пушкин?».

«В моем кругу почти никого не интересует чтение, а тем более заучивание его произведений. Практически все лучше бы почитали того же Перумова или Лукьяненко. Конечно, есть люди, которым интересно читать Пушкина, но с каждым годом таких становится все меньше. Может быть, пройдет несколько десятков лет, и никто из будущих поколений не вспомнит о нем. Но стоит ли тогда учить его стихотворения, разбирать биографию? Мне кажется, что не стоит.

Я считаю, что на протяжении своей жизни Пушкин не написал ничего гениального. Мы так много рассуждаем о том, что он хотел нам сказать, но, может быть, он не хотел этого, а все, что мы называем скрытым смыслом в его произведениях, не больше чем игра слов? Никто не может ответить на этот вопрос с полной уверенностью. Скорее всего, через некоторые стихотворения он и правда хотел что-то донести до людей, но людей своего времени, а не нашего.

Из этого можно сделать вывод о том, что Пушкин, действительно, устарел, но некоторые не хотят или не могут этого заметить».

Обращает на себя внимание стиль изложения: сочинение написано хорошим литературным языком, что наводит на мысль о том, что за плечами этого ученика — изрядный багаж прочитанных книг, причем отнюдь не низкопробных романов, а «литературы большого дыхания» (такими словами охарактеризовал русскую литературу немецкий прозаик Г. Белль). Что же заставляет подростка отказаться от классики и, в частности, от А.С. Пушкина? Действительно ли он от нее «устал» или дело в другом — например, в нежелании принимать классическую литературу как безусловный образец художественного творчества? А может быть, подростку надо каким-то образом заявить о своем особом мировосприятии, и он выбирает такой путь?

Таким образом, одни дети читают много, другие меньше, а третьи вовсе не берут в руки книгу, причем число последних неуклонно растет. В сложившейся ситуации, однако, обострение проблемы не сопровождается ростом активности психологов, готовых ее решить.

Предмет педагогической психологии: научно-практический взгляд

При рассмотрении вопроса о соотношении психологии обучения и психологии воспитания можно обратиться не только к чтению. Аналогичная картина наблюдается и с усвоением нравственных норм. Все дети очень хорошо знают, «что такое хорошо и что такое плохо», но далеко не все поступают «хорошо». В этой связи особую актуальность приобретает вопрос о предмете педагогической психологии как самостоятельной области знания. В свое время Л.С. Выготский категорически не соглашался с характеристикой педагогической психологии как прикладной дисциплины и отстаивал ее самостоятельность. Однако обращение к работам Г. Мюнстерберга — основателя прикладной психологии (ему же психология обязана и введением термина «прикладная психология»), позволяет заключить, что одно не исключает другое. Г. Мюнстерберг предложил разделить всю область

психологии на теоретическую и прикладную. «В тесном смысле прикладной психологией может быть названа та наука, которая применяет психологию для разрешения человеческих задач; она должна понять, как могут быть достигнуты важные для человека цели путем овладения механизмом души. Педагогическая или клиническая техника фактически есть такая психотехника» [21; 14]. Настоящая прикладная психология не должна быть «простым нагромождением отрывков теоретической психологии» [22; 96], она предполагает «систематическое изучение и экспериментирование над психическими явлениями с точки зрения и в интересах практических потребностей» [22; 96]. В этом случае прикладная психология «будет... стоять к обычной психологии в совершенно таком же отношении, в каком инженерная наука стоит к физике» [22; 96]. Из сказанного не следует, что прикладной характер науки лишает ее права на самостоятельность, — более того, Г. Мюнстерберг специально подчеркивает, что прикладная психология есть внутренне единая наука, развивающаяся из собственных условий роста. Педагогическая психология, которая, по мнению Г. Мюнстерберга, является частью прикладной психологии, есть новая наука, но несмотря на это, должна полагаться на собственные силы, а «заимствовать готовый материал у общей психологии для нее было бы бесполезно» [22; 98].

В настоящее время споры о том, является ли педагогическая психология самостоятельной областью знаний или нет, утихли благодаря найденному компромиссу — утверждается, что она развивается как ветвь и фундаментальной, и прикладной психологии. Таких взглядов придерживаются, например, авторы учебников «Педагогическая психология» Н.Ф. Талызина [28] и Т.В. Габай [8].

Отличительными признаками самостоятельной психологической области знания выступает своеобразие ее предмета и метода. Традиционное деление педагогической психологии на психологию обучения и психологию воспитания, которое сложилось примерно сто лет назад, в настоящее время нуждается в уточнении, так как уже не соответствует реальному положению дел как в самой науке, так и в практике образования. В частности, ни ученые, ни практики не в состоянии решить обозначенную выше проблему нечитающих детей. В свете всего сказанного вопрос о *предмете педагогической психологии* приобретает новое звучание: *правомерно ли его деление на психологию обучения и психологию воспитания, и если да, то какова специфика психологии воспитания?*

Так, в «Большом психологическом словаре» указывается: «Психология воспитания изучает закономерности процесса усвоения нравственных норм и принципов, формирования мировоззрения, убеждений, привычек и т.п. в условиях учебной и воспитательной деятельности в школе» [4; 381]. Остается открытым вопрос, что понимается под усвоением нравственных норм — только их знание или еще и применение? А под формированием убеждений? В том же словаре далее отмечается, что формированию убеждений способствуют широкие и глубокие знания в соответствующей области, которые не автоматически переходят в убеждения. Если психология воспитания имеет дело

только со знаниями, то она теряет свою специфику, и объектом усвоения выступают моральные правила по аналогии с правилами математическими, орфографическими и т.д.

Таким образом, проведенный нами анализ ситуации, сложившейся с реальным отношением детей к чтению, помог не только диагностировать неблагополучие в психолого-педагогической науке, но и осознать актуальность решения проблемы о предмете педагогической психологии. С какой стороны подойти к поставленной проблеме, какие психологические (может быть, не только психологические, а еще и иные — философские или педагогические) теории выбрать в качестве надежной опоры? Есть все основания предполагать, что такой отправной точкой может выступить позиция П.Я. Гальперина, утверждавшего, что предмет частной психологической дисциплины можно вывести из предмета общей психологии.

В его научном архиве хранятся материалы методологического семинара факультета психологии на тему «Система психологической науки». На семинаре предполагалось рассмотреть вопрос внутродисциплинарных различий между отдельными областями психологической науки (общей психологией, медицинской, инженерной, возрастной, педагогической психологией, патопсихологией, психофизиологией) (Не удастся, к сожалению, установить дату методологического семинара, известно только, что он проходил в период после выхода «Введения в психологию» (1976) и до смерти А.Н.Леонтьева (январь 1979 г.)). Ответ П.Я. Гальперина выглядел следующим образом: «Вопрос о междисциплинарных различиях внутри психологии и об отношениях психологии к смежным наукам нельзя решить без ясного представления о том, что изучает психология — что составляет ее предмет.

Распространенные представления о предмете психологии не только не позволяют дать вразумительный ответ на вопросы намечаемого семинара, но являются методологически ошибочными и служат постоянным источником разнообразного «редукционизма».

Я бы ответил на эти вопросы так, как это следует из того понимания предмета психологии, которое изложено во «Введении в психологию».

Непосредственно меня интересуют вопросы принципиального и генетического обоснования психологии, происхождения и строения разных видов психической деятельности, формирование личности, особенно личности подростка» [9]. Напомним, как определял предмет психологии П.Я. Гальперин: «Структура ориентировочной деятельности — ее формирование, развитие и характерные особенности на каждом этапе развития функции в каждом периоде жизни субъекта — составляет подлинный предмет психологии» [10; 38]. В данном определении по сути дела имплицитно присутствует и предмет педагогической психологии, что объясняется предложенным П.Я.Гальпериним методом исследования. Поэтому можно заключить, что *предметом педагогической психологии выступает ориентировочная деятельность субъекта в процессе ее формирования*, причем следует добавить — формирования не любого (не стихийного), а специально организованного, с заранее заданными показателями. Не случайно А.Н. Леонтьев обращал

внимание на вклад П.Я. Гальперина в общую и педагогическую психологию [9]. Получается, что педагогическая психология находится в более выгодном положении по сравнению с другими областями психологии, так как обнаруженные П.Я.Гальпериным общепсихологические закономерности были получены на ее материале.

Если исходить из такого понимания предмета педагогической психологии, то не вызывает сомнений, что психология обучения является ее важной составной частью, чего нельзя однозначно сказать о психологии воспитания. Педагоги и психологи единодушны в признании определяющего влияния всего социального окружения ребенка на развитие его убеждений и системы ценностей, поэтому единственное, что остается педагогам и психологам, — это заняться формированием моральных представлений и норм, а также самим демонстрировать образцы желаемого поведения. И тогда возникает следующий вопрос: а какой аспект проблемы воспитания принадлежит педагогической психологии? Следуя теории П.Я. Гальперина, мы должны ограничить его формированием действий с заранее заданными свойствами, но специальных занятий по привитию детям нравственных поступков не существует. Что касается личностных компонентов деятельности, то на их обусловленность всем ходом жизни ребенка обращал внимание еще П.Я. Гальперин при формировании такого, казалось бы, далекого от личности образования, как внимание.

В совместном с С.Л. Кабыльницкой исследовании П.Я. Гальперин экспериментально доказал гипотезу о внимании как интериоризированном действии контроля, но при этом у двух учеников не удалось выработать обобщенного умственного контроля. Причиной неудач у «философствующих» школьников, как их ласково называл П.Я. Гальперин, выступило то, что за пределами исследования оказалась мотивация деятельности — «первое и неперемное условие ее успешного воспитания», которая «...большой частью ... обеспечивается общими условиями школьного обучения» [И; 85]. И далее он заключает, что обычно это встречается в форме недостаточной общей мотивации учения. Таким образом, становится понятным, что подлежит исследованию в педагогической психологии, в частности психологии воспитания, а что — нет, так как находится за пределами управляемого формирования.

При этом не стоит забывать, что формирование мотивации реального поведения, безусловно, в школе тоже имеет место, но лишь как результат организации школьной жизни в целом: воспитывают не слова учителя о том, как надо себя вести, а его отношение к ученикам и коллегам, своему предмету и профессии, которой посвящена жизнь. Об этом прекрасно написал Г. Мюнстерберг: «...воодушевленная вера в ценность человеческих идеалов — это самое лучшее, что ребенок может приобрести у ног учителя. В высшем смысле это фактически самая полезная вещь, которая может быть усвоена в классе. И если такой огонь горит в душе учителя, тогда не найдется ни одного ребенка, который не почувствовал бы его теплоты» [22; 309] (курсив наш. — М.С.).

Итак, складывается впечатление, что в педагогической психологии не находится места проблемам воспитания, тем более что закономерности усвоения моральных норм традиционно выступали объектом исследования психологии развития. Полученные генетическими психологами результаты заслуживают внимательного изучения, прежде всего, специалистами в области психологии образования. Некоторые данные, имеющие непосредственное отношение к обсуждаемой теме, говорят сами за себя. Так, Ж. Пиаже указал на зависимость моральных суждений от уровня когнитивного развития ребенка [24]. Л. Колберг описал стадии морального развития, полагая вслед за Ж. Пиаже, наличие тесной связи между моральными представлениями и интеллектуальным развитием (см. [2]). Е.В. Субботский, обобщая полученные им данные экспериментального изучения морального поведения дошкольников, пришел к выводу: «...формирование моральных мотивов, как и всякие изменения личности ребенка, — процесс длительный, предполагающий глубокие трансформации в жизни и деятельности ребенка» [27; 24]. Таким образом, тот факт, что психология развития исследует проблемы, имеющие отношение к процессу воспитания, ставит нас перед *задачей выделения того аспекта области воспитания, который является предметом именно педагогической психологии*. Повторяем, что на сегодняшний день эта задача не нашла решения.

Предмет педагогической психологии: оптимистический взгляд

Все сказанное выше, на первый взгляд, разочаровывает в возможностях педагогической психологии, в данном случае психологии воспитания как области знания, оказавшейся не в состоянии решить поставленные реальной практикой образования задачи. Однако на ситуацию можно посмотреть и с другой стороны и увидеть те вполне ощутимые *перспективы педагогической психологии*, которые, во-первых, развивают саму науку, а во-вторых, делают возможным приложение полученных учеными результатов к условиям школьного обучения. Педагогическая психология может успешно развиваться по пути исследования закономерностей организации усвоения научных понятий, формирования умственных действий. В то же время расширение предмета педагогической психологии за счет включения в него таких аспектов воспитания, как превращение знаемых норм в реально управляющие поведением, вынуждает расписываться в собственном бессилии.

Поднятая в начале статьи проблема снижения интереса к чтению в детской аудитории носит, прежде всего, социальный, а не узкопсихологический характер. Дж. Брунер, занявшийся изучением воздействия культуры на социализацию ребенка в рамках развиваемого им междисциплинарного подхода к образованию, считает, что вопросы образования «следует анализировать не изолированно, а в контексте общей культуры» [5; 25]. Не под силу психологам справиться с проблемой создания положительной мотивации к чтению (равно как и с другими нравственными проблемами). Но *вместе с педагогами* психологи в состоянии построить школьное обучение таким образом, чтобы навык чтения не оставался только навыком, а уроки литературы приносили радость. «...Чтобы изучить литературу своего народа и уметь

правильно выражаться, имеется один только способ. Сжечь, прежде всего, ... сборники избранных отрывков из произведений, краткие учебники и, главное, рассуждения истолкователей, затем прочесть и перечитать около сотни образцовых классических произведений» [19; 204]. Эти слова принадлежат Г. Ле Бону — можно только догадываться, что бы он сказал по поводу краткого пересказа произведений школьной программы.

Итак, дело осталось за малым — педагогам и психологам объединить усилия, а начать можно с совместного создания учебников. Такой опыт в психолого-педагогической науке уже есть — достаточно вспомнить про систему развивающего обучения, про издание учебников по математике (психодидактический подход к школьному учебнику на примере курса математики реализован М.А. Холодной [12]. По мнению автора, интеллектуальное воспитание учащихся происходит за счет обогащения их умственного опыта посредством специально сконструированных учебных текстов) и др.

Тогда слова Г. Гессе, взятые нами в качестве эпитафии, имеют шанс стать реальностью, и чтение из муки мученической может превратиться в радость. Не стоит рассчитывать на сиюминутный успех и поголовное погружение детей в чтение, но это — то единственное, что доступно психолого-педагогической науке. И осознание своих возможностей, а вместе с ними и обязанностей — путь к *самоопределению педагогической психологии* и поиску путей ее взаимодействия с практикой.

Однако все сказанное относительно возможностей педагогической психологии имеет непосредственное отношение лишь к психологии обучения. Что касается психологии воспитания, то не будем спешить с окончательными выводами — вопрос о ее предмете и соответственно существовании в качестве самостоятельной области исследования на сегодняшний день развития психологической науки остается открытым.

1. *Ананьев Б.Г.* Педагогические приложения современной психологии //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. М.: Изд-во МГУ, 1981. С.13-21.

2. *Баттерворт Дж., Харрис М.* Принципы психологии развития /Пер. с англ. М.: Когито Центр, 2000.

3. *Блонский П.П.* Педагогика. М.: Работник просвещения, 1924.

4. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003.

5. *Брунер Дж.* Культура образования. М.: Просвещение, 2006.

6. *Вайль П., Генис А.* Родная речь. Уроки изящной словесности. М.: Независимая газета, 1991.

7. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология /Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.

8. *Габай Т.В.* Педагогическая психология: Учеб.пособ. М.: Академия, 2003.

9. *Гальперин П.Я.* Научный архив.

10. *Гальперин П.Я.* Проблема деятельности в советской психологии // Проблема деятельности в советской психологии: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. 4.1. М., 1977. С. 19-40.
11. *Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л.* Экспериментальное формирование внимания. М.: Из-во МГУ, 1974.
12. *Гельфман Э.Г., Холодная М.А.* Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер, 2006.
13. *Григорович Л.А.* Педагогическая психология: Учеб. пособ. М.: Гардарики, 2003.
14. *Джемс У.* Беседы с учителями о психологии. М.: Совершенство, 1998.
15. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2000.
16. *Каптерев П.Ф.* Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц. СПб., 1876.
17. *Каптерев П.Ф.* Педагогическая психология. Изд. третье, перераб. и доп. СПб., 1914.
18. *Лай В.А.* Экспериментальная дидактика / Пер. под ред. А.Нечаева. СПб.: Издание Н.П. Карбасникова, 1910.
19. *Ле Бон Г.* Психология воспитания / Пер. с фр., 11-го изд. СПб., 1910.
20. *Лишин О.В.* Педагогическая психология воспитания / Под ред. Д.И.Фельдштейна. М.: ИКЦ «Академкнига», 2003.
21. *Мюнстерберг Г.* Прикладная психология // Г. Мюнстерберг, В. Бехтерев, Г. Меде. Сборник статей по прикладной психологии. М.: Госуд. техническое издательство, 1922. С. 10—61.
22. *Мюнстерберг Г.* Психология и учитель / Пер. с англ. А.А. Громбаха. 3-е изд., испр. М.: Совершенство, 1997.
23. *Петровский А.В.* Психология и время. СПб.: Питер, 2007.
24. *Пиаже Ж.* Моральное суждение у ребенка / Пер. с фр. В. Большакова. М.: Академический проект, 2006.
25. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т. 2 / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1999.
26. *Собкин В.С., Писарский П.С.* Круг чтения художественной литературы у старшеклассников // Вопр. психол. 1994. № 5. С. 43—51.
27. *Субботский ЕВ.* Генезис морального развития у дошкольников // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология. 1978. № 3. С. 13-25.
28. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология: Учеб. пособ. М.: ИЦ «Академия», 1998.
29. *Цветаева М.И.* Письма к Наталье Гайдукевич / Сост., подгот. текста и примеч. Л.А. Мнухина; вступит. ст. В. Завистовского. М.: Русский путь, 2002.
30. *Якиманская И.С.* Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопр. психол. 2006. №6. С. 3-13.

4.1.11 Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема [159]

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 01-06-00133а.

Ставится под сомнение целесообразность синхронизации двух переходов: от младшего школьного к подростковому возрасту и из начальной в среднюю школу. Приводятся новые экспериментальные доказательства кризисного характера перехода школьников в основную школу. Фиксируется необходимость проектирования новой ступени образования, предназначенной для построения отсутствующего сейчас плавного, некризисного перехода из начальной в основную школу. На основании экспериментального анализа учебных достижений наиболее успешных школьников выдвигается гипотеза об основной форме организации учебной деятельности в переходный период.

Ключевые слова: переходы возрастные и образовательные, учебная деятельность, поисковая активность, письменная дискуссия.

1. ДОЛЖНЫ ЛИ ГРАНИЦЫ СТУПЕНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ СОВПАДАТЬ С ГРАНИЦАМИ ВОЗРАСТОВ?

О том, что образование и развитие — процессы взаимосвязанные, но не тождественные, знают почти все последователи Л.С.Выготского. Однако частые повторения этой истины не спасают от постоянного перепутывания обучения и развития в ситуациях практического действия. Ярчайшим примером такой путаницы является проблема перехода с одной образовательной ступени на другую. Если пятиклассники с удовольствием работают на уроках и дружно играют на переменах¹¹, то педагоги и школьные психологи с умилением говорят о зрелом детстве, счастливо сочетающем доверчивость и самостоятельность. Если же в V классе начинаются дисциплинарные проблемы и резко падает интерес к учению, те же учителя и психологи разводят руками и многозначительно говорят о начале подросткового кризиса. Оба суждения о возрастной принадлежности пятиклассников российских школ с одинаковой (не)справедливостью высказываются относительно десяти-одиннадцатилетних школьников [17].

В школах США взрыв конфликтности и падение учебной мотивации отмечаются двумя годами позднее, ибо в основную школу американские дети переходят после VI класса и до двенадцати лет «прописаны» в младшем школьном возрасте [24]. Но объяснение педагогических трудностей перехода в основную школу дается такое же: начало подросткового кризиса [22], [25]. Впрочем, в широкомасштабном лонгитюдном исследовании было показано, что если школьники двенадцати-тринадцати лет не претерпевают переход в

¹¹ Подобные педагогические идиллии можно наблюдать в тех школах, где пятиклассников продолжают рассматривать как учеников начальной школы, оформляя такое возрастное представление административно. Например, в школе № 91 Москвы пятые классы не переводятся на кабинетную систему и там продолжают работать учителя, которые вели этих детей с самого начала школьного обучения.

среднюю школу, если отношения учителей и учащихся продолжают строиться по модели начальной школы, то типичные негативные явления переходного периода не наблюдаются [26].

Так с чем же мы имеем дело на переходах от одной образовательной ступени к другой: с резкими внешними изменениями в укладе жизни школьников, которые субъективно переживаются как жизненный кризис²², или с *кризисом возрастным*, связанным с существенными внутренними изменениями, которые приводят к распаду устоявшейся системы связей и отношений человека с другими людьми и построению основ для новой формы жизнедеятельности [14]?

Не самоочевидно, что переход с начальной на основную ступень образования должен совпадать по времени с началом подросткового кризиса, хотя в существующей практике образования именно так и происходит. Известно, что синхронизация двух кризисов в жизни человека может привести к гораздо более тяжким и разрушительным последствиям, чем последовательное, неодновременное проживание каждого кризиса. Неочевидно также, что переход с одной ступени образования на другую должен с необходимостью носить кризисный характер, сопровождаться резким разрывом между предыдущим и последующим образом жизни. В инновационной педагогической практике уже показано, что многих кризисных явлений перехода из начальной в основную школу (спад учебной мотивации, нарастание дисциплинарных трудностей, рост тревожности, дезориентация в жизненных ситуациях) можно избежать, если сам этот переход *строится как мягкий и постепенный*³³. Однако в большинстве российских школ вечный вопрос о преемственности образовательных ступеней по-прежнему остается нерешенным.

Сейчас накапливается все больше экспериментальных данных, свидетельствующих о том, что в конце второго — начале третьего года школьного обучения появляются качественные изменения в способах работы класса как учебной общности и в типах идентификации ребенка внутри этой общности [13], [18]. Показано, что на первом-втором году обучения число

²² В англоязычной психологической литературе слово кризис (crisis) обозначает любое поворотное событие в жизни, делающее невозможным спокойное привычное функционирование и требующее перестройки многих поведенческих стереотипов [23].

³³ Мне посчастливилось познакомиться с работой московской школы № 548 «Царицыно», где уже несколько лет успешно практикуется оригинальная программа Е.Л. Рачевского, Л.В. Константиновой, М.В. Ильиной, Е.А. Воробьевой по формированию адаптационно-развивающей среды при переходе учащихся из начальной в среднюю школу. В чем остроумие и оригинальность этой программы? Прежде всего в том, что все надо делать вовремя, что пропедевтика неизбежных трудностей гораздо эффективней любого оперативного вмешательства в острые кризисные ситуации. Пример: во всех школах России подбирают учителей-предметников и классных руководителей для классов, переходящих в среднюю школу, но всюду это делается в августе, перед началом учебного года, а в школе «Царицыно» это делается в декабре, когда у учителей, выпускающих и принимающих классы, есть достаточно времени для согласования своих действий и требований. Более того, предусмотрен специальный психолого-педагогический тренинг учителей третьих и пятых классов, способствующий деловому взаимопониманию и снимающий наиболее непримиримые противоречия двух миров: начальной и средней школы.

детей, активно включенных в поисковую часть учебной деятельности, значимо растёт, а на третьем-четвертом году обучения остается практически неизменным (консервируется) [17]. Такое плато в развитии учебной общности указывает на исчерпанность исходных механизмов ее построения и на необходимость поиска ресурсов развития класса как совместно работающей группы. Показано также, что изменяется сам способ включения детей в совместную учебную работу: в первые два года школьного обучения ведущим мотивом является вовлеченность в поиск разрешения предметно-понятийных противоречий, задаваемых учебным материалом, на третьем-четвертом году обучения происходит смена ценностно-мотивационных механизмов включения ребенка в учебную общность: на первый план выступают социально-психологические мотивы, связанные с самоутверждением, самоуважением, самопринятием себя как члена учебного сообщества [13].

Эти факты дали основание для формулирования нового представления о ступенях образования и о задачах развития детей на каждой ступени [18]. *Первая ступень* (6/7–9/10 лет или первый и второй год обучения в школе) — это этап оформления развитой совместной учебной деятельности и воспитания коллективного субъекта этой деятельности. Основная задача взрослого, организующего первый этап становления учебной деятельности класса — вырастить класс, решающий учебные задачи, как слаженная команда, втягивая детей в поиск новых способов решения учебных задач. Рефлексивное развитие каждого ребенка осуществляется при этом в той мере, в какой он участвует в совместном поиске новых способов действий.

Вторая ступень (9/10–11/12 лет или третий-четвертый год обучения в школе) — это этап обособления школьников внутри уже сложившейся учебной общности. Основная задача для взрослых, организующих учебную деятельность на второй фазе начального образования — обеспечить психолого-педагогические условия для начала индивидуализации тех способностей и умений, которые были приобретены детьми в процессе совместно-распределенного решения учебных задач. Речь идет в первую очередь о способности к рефлексии и об умении учиться: самостоятельно определять границу своих знаний и умений и переходить за эту границу, становясь более умелым, знающим, понимающим. Рефлексивное развитие каждого ребенка осуществляется здесь в тех сферах и в той мере, в какой выход на границу своих возможностей, поиск новых способов действия, расширение собственных знаний и умений будет представлено ученику как его собственное, зависящее от его усилий самоизменение, как его личный, авторский вклад в общее дело.

Обнаружив нормативное строение ступеней образования, мы пришли к неутешительному выводу: в теории и практике учебной деятельности ([3], [9], [20]) разработаны педагогические средства организации обучения, адекватные задачам развития первой образовательной ступени, и пока еще отсутствуют средства организации учебной деятельности на второй ступени, которая по своим задачам является переходной между начальной и средней школой. Задача данной статьи — обозначить психологические основания проектирования нового образовательного перехода, призванного смягчить

трудности адаптации детей к средней школе и устранить опасную синхронизацию двух кризисов — возрастного и образовательного. Сверхзадача данной статьи — обратить внимание психолого-педагогического сообщества на то, что в отличие от возрастного кризиса, конструктивного даже в своих негативных проявлениях [7], кризис образовательный деструктивен, рукотворен (построен руками работников образования), является типичной дидактогенной, которую можно и должно устранить.

2. ДИНАМИКА ПОИСКОВОЙ АКТИВНОСТИ НА ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В СРЕДНЮЮ ШКОЛУ

Известно, что высокий уровень поисковой активности (ПА) является важнейшим фактором успешной адаптации человека к резким жизненным изменениям [10], [27]. Известно также, что специфическим для учебной деятельности младших школьников является поиск новых, отсутствующих в репертуаре ребенка способов разрешения понятийных противоречий [3]. Для учителя, разделяющего идеи и ценности теории учебной деятельности ([3], [9], [20]), проявления детской поисковой активности на уроке (догадки, вопросы, предположения, сомнения, критичность, отказ принимать на веру чье бы то ни было утверждение) являются, с одной стороны, непосредственно переживаемой радостью, а с другой стороны, главным свидетельством успешности его собственных педагогических действий, направленных на инициацию учебной самостоятельности детей. Цель описываемого здесь пятилетнего лонгитюдного исследования — проследить становление поисковой активности младших школьников в учебной деятельности и ее влияние на успешность перехода из начальной в среднюю школу.

Эксперимент в двух первых классах школы № 91 начался в сентябре 1996 г. Всего в нем участвовало 62 ребенка, из них постоянными участниками лонгитюда были 34 ребенка, обучавшихся в исследуемых классах с начала первого по конец шестого года обучения⁴⁴. Все пять лет обучение оставалось безотметочным, основной формой работы на уроке была общеклассная дискуссия, опиравшаяся на микродискуссии в малых группах детей. В начальной школе в обследованных классах работали учителя, которые являются признанными мастерами в организации учебной деятельности. В форме учебной деятельности было построено обучение математике, русскому языку, литературе, ИЗО и естествознанию. Четвертый год обучения (V класс) был организационно оформлен как переходный, сочетающий основные социальные признаки начальной и средней школы. Математику, русский язык и литературу продолжали вести учителя, работавшие в этих классах с самого начала школьного обучения, но появились и новые учителя — предметники (по биологии, истории, географии и химии). Основную часть учебного времени дети проводили на этаже начальной школы, в собственном классе, где они учились с I класса, но на отдельные уроки они поднимались в кабинеты, расположенные на этажах средней школы. В классах сохранилось

⁴⁴ В существующей сейчас школьной номенклатуре обучения детей, поступивших в школу в семь лет (± 6 месяцев), четвертый год обучения соответствует V классу, пятый год обучения — VI классу. Из III класса дети переходят в V.

безотметочное обучение, но были введены зачеты по пройденным темам, предъявляющие гораздо более «взрослые» требования к самоорганизации школьников при подготовке к зачету; появился даже такой социальный символ взросления, как зачетная книжка. Еще одним школьным символом взросления стала позиция учителя более младшего ученика, которую осваивали пятиклассники на разновозрастных уроках. В VI классе (пятый год обучения) переход в среднюю школу был завершен при практически полном сохранении преемственности в понятийном строении учебных предметов [12].

2.1. Метод исследования

На протяжении всех пяти лет обучения регулярно с помощью метода экспертных оценок измерялся уровень ПА детей на уроках. Экспертами выступали учителя, инструментом для экспертизы были шкалы Дембо — Рубинштейн. Чтобы эксперты отчетливо отделяли ПА от других видов активности ребенка на уроке, им предлагалась письменная инструкция, определяющая каждый вид активности в отдельности. Следуя инструкции, учителя оценивали каждого ученика по четырем характеристикам: поисковая активность, активность в общеклассной дискуссии, исполнительность, дисциплинированность. Ниже приводится инструкция для оценки ребенка по шкале (или по линейке) «поисковая активность».

Таблица 1 - Распределение детей по уровням поисковой активности (ПА), измеренной по 100-балльной шкале, %

Уровень ПА	Класс и число детей, %				
	I (n=51)	II (n=50)	III (n=43)	V (n=48)	VI (n=49)
100–75,1	47	48	42	46	27
75–50,1	24	22	33	33	18
50–25,1	29	30	23	19	39
менее 25	0	0	2	2	16

* Выделенные цифры различаются по критерию χ^2 с вероятностью не менее 5 %.

Эта линейка измеряет степень участия ребенка в ситуации новой задачи. Насколько ребенок активен, когда нужно искать новые способы действия, предлагать новые решения, высказывать догадки, задавать вопросы. Предположение ребенка может быть не самым успешным, важно, что оно высказано и побудило кого-то еще к новым догадкам.

На самый верх этой линейки попадут те дети, которые наиболее активны именно в ситуации новой задачи, всегда идут на риск высказать свои гипотезы, действовать по-новому, не стандартно, не так, как вчера. Их можно назвать «группой прорыва», именно их усилиями намечаются первые ходы к решению новой задачи.

На самый низ этой линейки попадают те дети, которые никогда не высказывают своего мнения до тех пор, пока учитель не одобрит новый способ решения. На первом шаге решения новой задачи эти дети бездействительны. Но на втором шаге, когда санкционированное учителем решение найдено и требуется

применять новый способ действия в конкретных ситуациях, они могут вытягивать всю работу.

Экспертиза проводилась три раза в первый год обучения и дважды в год во II–VI классах. Всего уровень ПА каждого ребенка был оценен 32 раза: 18 оценок поставили два учителя, которые учили обследуемых детей в I–V классах, и 14 оценок поставили семь учителей, обучавших этих детей в VI классе. Коэффициенты корреляции экспертных оценок двух учителей начальной школы варьировались от 0,57 до 0,80, семи учителей средней школы — чуть больше: от 0,45 до 0,84. Все показатели статистически значимы. Эти данные говорят о том, что наши девять экспертов имели относительно близкое понимание того, что такое ПА на уроке и в каких особенностях поведения ученика на уроке она проявляется. Коэффициент корреляции суммарных экспертных оценок ПА детей в I–V и VI классах — 0,76, следовательно, на переходе из начальной в среднюю школу не было резкого изменения представлений учителей о поисковой активности ученика, являющейся в системе Эльконина — Давыдова основной учебной добродетелью ребенка.

2.2. Распределение детей по уровню поисковой активности

Данные табл. 1 графически представлены на рисунке. Они свидетельствуют о том, что в III–V классе происходит медленное перераспределение детей: постепенно нарастает группа детей с ПА выше 50 баллов по 100-балльной шкале, постепенно уменьшается группа детей с уровнем ПА ниже 50 баллов. В VI классе картина резко меняется: значимо уменьшается группа детей с наивысшими (выше 75) показателями ПА, значимо увеличивается группа детей с наименьшими (ниже 25) показателями ПА, группа детей с ПА выше 50 сокращается от 79 % в V классе до 49 % в VI классе. Это говорит о том, что переход в среднюю школу кризисно отозвался на уровне поисковой активности школьников на уроке. Еще раз подчеркну: именно организация поиска новых способов решения учебной задачи является фокусом усилий учителя, работающего по системе Эльконина — Давыдова.

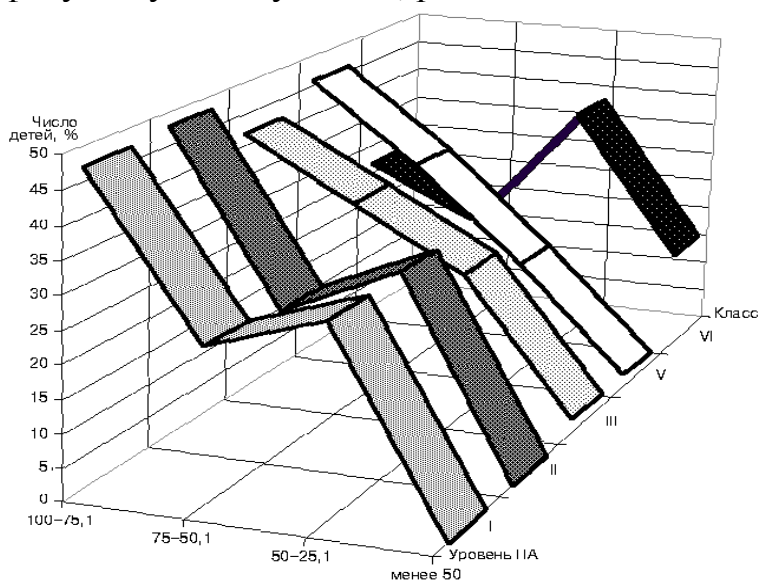


Рис. Распределение детей по уровню поисковой активности (ПА)

2.3. Устойчивость поисковой активности

Для того чтобы проследить динамику и индивидуальные траектории становления учеников как субъектов учебной деятельности, активно включенных в решение учебных задач, мы выделили четыре основных группы детей, различавшихся по уровню ПА. В *группу А* вошли дети, с наиболее высокими в классе показателями ПА (выше, чем среднее + стандартное отклонение). В *группу Б* — дети с показателями ПА выше среднего по классу, не выходящими за границы стандартного отклонения. В *группу В* — дети с показателями ПА ниже среднего по классу, также не выходящими за границы стандартного отклонения. В *группу Г* — дети с самыми низкими в классе показателями ПА (ниже, чем среднее — стандартное отклонение). В табл. 2 приведены данные о динамике ПА на протяжении всего начального обучения. Разделение на группы ПА проведено по суммарным показателям первого года обучения.

Таблица 2- Показатели поисковой активности (ПА), измеренной по 100-балльной шкале

Группа ПА (число детей)	I–II классы		III–V классы		V–VI классы	
	среднее	стандартное отклонение	среднее	стандартное отклонение	среднее	стандартное отклонение
А(7)	94,6 <i>a</i>	7,3	95,2 <i>a</i>	5,3	89,1 <i>a</i>	12,6
Б(13)	78,8 <i>b</i>	16,9	85,7 <i>b</i>	10,0	58,8 <i>c</i>	24,1
В(5)	55,6 <i>d</i>	18,4	55,3 <i>d</i>	16,4	39,8 <i>e</i>	24,7
Г(9)	40,6 <i>f</i>	19,2	52,6 <i>df</i>	15,6	36,8 <i>g</i>	19,4

* Цифры с разными буквенными индексами значимо отличаются друг от друга по критерию χ^2 с вероятностью не менее 5 %.

Таблица 3- Динамика поисковой активности (ПА) на переходах с одной образовательной ступени на другую (указан % детей)

Группа ПА (число детей)	Переход с первой на вторую ступень обучения (классы I–II/III–V)			Переход со второй на третью ступень обучения (классы III–V/VI)		
	Поисковая активность					
	стабильна	растет	падает	стабильна	растет	падает
А(7)	86	14	0	57	14	29
Б(13)	77	15	8	38	0	62
В(5)	80	0	20	80	20	0
Г(9)	33	67	0	56	33	11

Приведенные данные говорят о том, что при переходе в среднюю школу уровень ПА значимо падает во всех группах детей, кроме «группы прорыва». Показатели ПА становятся менее однородными. Особенно это заметно в группе А, обнаруживавшей на протяжении первых четырех лет учебы удивительную устойчивость поисковых усилий.

Поисковая активность считается стабильной, если ребенок при переходе с одной образовательной ступени на другую не меняет группу ПА. Смена группы ПА описана в табл. 3 как рост или падение ПА.

На переходе с первой на вторую ступень обучения у большинства детей (в группах А, Б и В) не происходит существенных перемен. В группе Г отмечены заметные миграции: большая часть детей существенно улучшают свои показатели ПА. На переходе со второй на третью ступень обучения происходит одно значимое изменение: резко ухудшаются индивидуальные показатели ПА в группе Б, составляющей более трети выборки.

Таблица 4- **Число детей с наибольшими и наименьшими индивидуальными показателями ПА в каждом классе, %**

Индивидуальные показатели ПА	Класс				
	I	II	III	V	VI
Максимальные	12	15	38	32	3
Минимальные	12	15	12	0	62

Индивидуальные колебания уровня ПА обусловлены огромным числом причин, однако у каждого ребенка в течение пяти лет школьного обучения были свои личные взлеты и падения. В табл. 4 приведены данные о том, на какие годы обучения приходится максимум «рекордов» и «поражений» у 34 учеников, обучавшихся в обследуемых классах (с I по VI). Данные приводятся по всей выборке, так как существенных различий между группами обнаружено не было.

Значимый рост личных «рекордов» ПА на переходе с первой на вторую ступень образования и не менее выразительный рост самых низких личных результатов ПА на переходе в основную школу также красноречиво свидетельствуют о кризисном течении последнего перехода. Чем обусловлен этот образовательный кризис?

3. ГИПОТЕЗА О ПРИЧИНАХ ПАДЕНИЯ ПОИСКОВОЙ АКТИВНОСТИ НА ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В СРЕДнюю ШКОЛУ

Есть немало житейских обстоятельств, объясняющих падение ПА на переходе из начальной в среднюю школу. С этажа начальной школы, где они были самыми рослыми, ученики перемещаются на этажи средней школы, где они немедленно оказываются самыми мелкими. Еще более однозначно резкое и неизбежное изменение шкалы оценок взрослости и самостоятельности при переходе из начальной в основную школу происходит на уроке в результате смены учителей. И дело не в том, что к новым учителям, к их ожиданиям, стилям, требованиям надо привыкнуть, что учителя должны привыкнуть к классу, выучить имена всех своих новых учеников, узнать их индивидуальные особенности... А в том, что учитель начальной школы, доведя свой класс до выпуска, до перехода в среднюю школу, проработал (прожил) с этими детьми четыре года, он помнит этих детей неумелыми первоклассниками, знает, сколько трудностей уже преодолел каждый ученик, и отчетливо видит, как каждый ребенок вырос, и какой потенциал для дальнейшего роста накопил. Выпуская класс, учитель любуется окрепшей самостоятельностью своих учеников, радуется их образованности. Принимая новый класс в средней

школе, учитель-предметник приходит на урок из более старших классов и видит своих новых учеников маленькими несмышленишками, чрезвычайно несамостоятельными и не слишком образованными.

В чем проявляется пресловутое изменение учительских требований? Очевидный, хотя и поверхностный ответ на этот вопрос, отражающий внешнее изменение характера обучения, повторяется неизменно в любой учительской аудитории: недостаточная для основной школы учебная самостоятельность школьников проявляется прежде всего в работе с текстами. В начальной школе преобладает устная работа, развертывающаяся как диалог, состоящий из очень коротких реплик. Работа с учебниками и другими письменными источниками информации в начальной школе еще по-настоящему не развернута, основные тексты, с которыми знакомятся младшие школьники, — это художественные тексты или занимательные описания, апеллирующие главным образом к воображению и памяти маленьких читателей. В средней школе сразу появляются тексты (письменные и устные), содержащие не только частную информацию, но и развернутые рассуждения, описания способов анализа и обобщения фактов, разные трактовки и выводы, которые можно сделать на основе тех или иных эмпирических данных. Иными словами, в текстах учебников и в речи учителей появляются те рефлексивные компоненты, пониманию которых учеников начальной школы практически не учили.

О том, до какой степени школьники V–VI классов не обучены вычитывать рефлексивное содержание текста, говорят следующие экспериментальные данные. В самом начале 2000/2001 учебного года ученики трех московских школ писали изложение научно-популярного текста, объем которого (374 слова) существенно превосходил объемы текстов, предлагавшихся им для письменного пересказа в начальной школе. В тексте было представлено экспериментальное исследование, описание строго следовало канону эмпирического научного описания, но не содержало ни единого термина или допущения, требовавшего дополнительных знаний, не содержащихся в самом тексте [15; 172–187].

Таблица 5- Объем воспроизведения научно-популярного текста «Узоры на крыльях бабочек» в ученических изложениях, %

Система обучения	Школа №	Класс	Число детей	Описательная часть текста	Рефлексивная часть текста	Коэффициент рефлексивности
РО*	91	V	31	66	32	0,48
	91	VI	41	77	34	0,44
	1133	V	17	71	20	0,28
	1133	VI	20	77	41	0,53
Традиционная	1133	V	17	64	29	0,45
	1133	VI	26	69	25	0,36

* РО — развивающее обучение по системе Эльконина — Давыдова.

Дети должны были пересказать текст коротко, сохраняя основные мысли и отбрасывая детали. Для дальнейшей обработки текст разбивался на смысловые единицы. Такие единицы, как факты, описания экспериментов и их результатов

были далее объединены в блок «описательная часть текста». В блок «рефлексивная часть текста» вошли такие единицы, как постановка проблем, формулировка гипотез, описание методов проверки гипотез, выводы. При обработке детских изложений учитывался лишь сам факт воспроизведения каждой смысловой единицы текста и не учитывалось качество воспроизведения — стилистическая связность изложения, языковая выразительность, грамотность. Для оценки «веса» рефлексивной части текста в детском изложении был введен коэффициент рефлексивности, который вычисляется как отношение объема воспроизведения рефлексивного блока к описательному блоку. При равновесности двух этих блоков коэффициент рефлексивности должен равняться единице, при преобладании рефлексивного блока он должен быть больше единицы, при преобладании описательного блока — меньше единицы. В табл. 5 приведены результаты работы 152 учеников⁵⁵.

Таблица 6- Коэффициенты корреляции между объемом воспроизведения теста «Обоняние у пчел» и уровнем развития когнитивных функций учеников I–V класса

Коэффициент корреляции	Что диагностировалось	Методика диагностирования	Класс
0,08	Опосредствованное запоминание	Пиктограмма [10]	II
0,06		Пиктограмма	III
0,20	Объем вербальной памяти	Запоминание 10 слов [10]	II
0,24		Запоминание 10 слов	V
0,19		Запоминание 9 фигур [5]	V
0,23	Объем образной памяти	Матрицы Равена [7]	III
0,35	Невербальный IQ	Тест Йирасека [4]	III
0,15	Вербальный IQ	Тест CFT20 Кеттелла ⁶⁶ [1]	V
0,57*	Невербальный IQ	Суммарный показатель ПА, полученный на основе экспертных оценок	I–V
	Поисковая активность		

* Значимо при $p < 0,01$.

При изложении научно-популярного текста, построенного как занятное, но логически безупречно строгое изложение классического экспериментального исследования, школьники воспроизводят описательную часть текста вдвое успешней, чем рефлексивную. При этом успешность воспроизведения не зависит существенно от типа обучения и возраста учащихся: обучение пониманию рефлексивной структуры текста во всех классах велось лишь эпизодически.

С чем связана успешность или неуспешность в воспроизведении рефлексивных единиц текста? В первую очередь приходят на ум предположения о том, что успешность в написании изложений должна быть обусловлена уровнем развития памяти, речи и мышления детей. Однако результаты корреляционного анализа, приведенные в табл. 6, показывают, что

⁵⁵ Я благодарна А.Б.Воронцову за существенную помощь в сборе экспериментальных данных.

⁶⁶ Эти данные любезно предоставила мне И.В. Ермакова, которая проводила тестирование и обрабатывала его результаты.

это не так. Приведены данные о 29 пятиклассниках школы № 91, участвовавших в нашем лонгитуде и обследованных по целому ряду классических диагностических методик.

Приведенные данные наводят на неожиданный ход рассуждения: вербальное описание экспериментального исследования воспроизводится тем успешней, чем больше у ребенка личный опыт участия в поисковой активности на уроке, который, по сути, воспроизводит логику исследования: перед детьми ставится новая задача, высказываются предположения о способах ее решения, эти предположения проверяются эмпирически, полученные результаты фиксируются в виде схем. (Не случайно за учебной деятельностью младших школьников закрепилось название квази-исследовательской [2].) Если это так, то дети с наиболее высоким значением ПА на уроке, наиболее полно включенные в учебную (квази-исследовательскую) работу класса, должны лучше своих одноклассников воспроизводить именно рефлексивные элементы текста, описывающего исследование, ибо с помощью этих элементов удерживается единая логика и целостность всех шагов исследовательской работы.

Таблица 7 - Объем воспроизведения научно-популярного текста «Обоняние у пчел» в ученических изложениях, %

Группа ПА (число детей)	V класс		VI класс		Коэффициент рефлексивности	
	Описательная часть текста	Рефлексивная часть текста	Описательная часть текста	Рефлексивная часть текста	V класс	VI класс
А(8)	75	53	88	75	0,70	0,86
Б(8)	53	30	60	55	0,57	0,92
В(12)	43	13	74	40	0,31	0,54
Г(7)	39	17	56	34	0,44	0,62

Таблица 8-Число детей, которые воспроизвели в изложении «Обоняние у пчел» отдельные логические связи текста, %

Группа ПА (число детей)	Структура: факт — проблема — гипотеза — эксперимент — результат — вывод		Обе гипотезы		Обе серии эксперимента	
	V класс	VI класс	V класс	VI класс	V класс	VI класс
А(8)	63	75	13	75	50	75
Б(8)	25	50	13	50	25	50
В(12)	8	50	8	25	25	42
Г(7)	29	29	0	14	0	14

* По критерию χ^2 различия между группой А и остальными детьми значимы с вероятностью не менее 1 %.

Участвовавшие в нашем эксперименте 35 учеников писали одно и то же изложение дважды с интервалом в полтора года: в середине V и в конце VI класса [16; 62–64]. В табл. 7 приведена динамика успешности воспроизведения текста.

Мы видим, что успешность воспроизведения рефлексивной части текста и в V, и в VI классе буквально пропорциональна ПА детей на уроках, измеренной с помощью экспертных оценок учителей. При этом группа А в обоих классах значимо отличается от остальных своих одноклассников (группы Б+В+Г) по успешности воспроизведения рефлексивной части текста; группы А+Б значимо отличаются от групп В+Г. С успешностью воспроизведения описательной части текста дело обстоит иначе: в VI классе группы, различающиеся по уровню ПА, практически сравниваются по этому показателю. В VI классе во всех группах существенно увеличивается «вес» рефлексивного блока в детских пересказах исследований. При этом коэффициент рефлексивности в группах А и Б приближается к единице, т.е. рефлексивный и описательный блоки текста становятся относительно равнозначимыми.

В табл. 8 приведены некоторые детали обработки детских изложений, которые указывают на основные направления совершенствования детей в понимании и воспроизводстве структуры текста, описывающего экспериментальное исследование.

1. Целостность такого текста задается логическими связями «факт — проблема — гипотеза — эксперимент — результат — вывод». В V классе группа А выразительно отличалась от своих одноклассников по способности схватывать и воспроизводить всю эту логическую цепочку. Вероятно, именно этой способностью схватывать и удерживать целостность элементов исследовательской работы на уроке дети из группы А особо «одарены»: они научились это делать сами, без специального обучения, без введения каких-либо культурных средств удержания целостности поиска, который ведется на уроке.

2. Трогательно беспомощными оказались все без исключения пятиклассники в умении (неумении) удержать и воспроизвести две гипотезы, которые выдвигались и проверялись в тексте, предложенном для пересказа. В VI классе группа А сделала гигантский прорыв в умении удерживать более одной гипотезы.

3. Двухчастная структура экспериментальной проверки гипотезы, привычная для профессиональных исследователей, представляла значительные трудности для большей части наших пятиклассников и также выразительно отличала детей из группы А от остальных одноклассников. Это позволяет предположить значительную когнитивную сложность их собственных мыслительных конструкций.

Итак, дети из «группы прорыва» (группа А) отличаются от своих одноклассников, по крайней мере, в трех отношениях: 1) их поисковая активность на уроках является самой высокой, эти дети участвуют в поиске постоянно, не фрагментарно, 2) это единственная группа, в которой показатели ПА не падают существенно при переходе в среднюю школу, 3) не только в собственной поисковой (квази-исследовательской) активности, но и при воспроизведении описания поисковой активности других ученых эти дети значительно лучше своих сверстников удерживают целостность дискурса, значительно реже теряют отдельные звенья в цепочке рассуждения,

нефрагментарность свойственна не только их собственной поисковой активности, но и их описаниям поисков других исследователей.

Можно предположить, что способность удерживать целостность рассуждения, отличающая детей из «группы прорыва» и тесно связанная с личным участием в совместной поисковой активности класса на уроке, является тем нетривиальным результатом развивающего обучения, о котором В.П.Зинченко предупреждал особо ретивых адептов формулы «обучение ведет за собой развитие», превращающих эту острую мысль в опасную догму: «За одним шагом обучения следует два шага развития, так что еще не ясно, кто кого ведет» [6; 162].

Рискну предположить, что способность удерживать дискурсивную целостность не была исходно «дана» детям из «группы прорыва» в самом начале обучения. Данные табл. 6 говорят о том, что эта способность только начинает становиться доступной ученикам V–VI классов. Однако дети из «группы прорыва» приобрели ее сами, им не предлагались какие-либо педагогические средства, опоры для удержания целостности дискурсивного монологического письменного текста или дискурса урока, формой которого является устная дискуссия.

Возможно, то, что «способные» ученики открывают сами, все остальные дети обретут в том случае, если взрослые, учителя помогут им найти и освоить способы и средства удержания целостности рассуждения, ведущего от нового факта к системе понятий, его объясняющих. Что же это за средства?

4. ГИПОТЕЗА О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВАХ РАЗВИТИЯ ПОИСКОВОЙ АКТИВНОСТИ НА ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В СРЕДНЮЮ ШКОЛУ

Главное требование к искомому педагогическому средству: оно должно быть *переходным*, органически, а не механически соединяющим формы ПА начальной и средней школы и качественно отличным от обеих.

Устная дискуссия, управляемая учителем, который удерживает целостность рассуждения, ведущего к открытию новых свойств изучаемых объектов, — вот ведущая форма поиска на первой ступени обучения. Каждое высказывание ребенка, относящееся к учебной задаче, учитель помогает расчленить на логические элементы, дооформить до полной ясности, отбросить все несущественное, связать с предыдущими репликами учебного диалога. Одновременно учитель работает не только с «говорящими», но и со «слушающими»: приучает каждого ученика в классе к тому, что все, сказанное здесь и сейчас, адресовано тебе лично, что говорящий ждет твоего ответа; ты имеешь право недопонять и переспросить, но не имеешь права не услышать и не отозваться.

Таким образом воспитывается культура учебного диалога, разительно отличающаяся от непосредственного общения детей младшего школьного возраста. Значительно бóльшая предметная определенность и в то же время логическая расчлененность, связность, доказательность и адресованность отдельных реплик учебного диалога приближают эту форму речи, а точнее речевого мышления, к письменной форме речи по степени абстрактности,

произвольности и ориентированности на собеседника. Однако контекстная ситуативность, живая реакция непосредственных собеседников, огромная доля невербальных средств выражения мысли качественно отличают учебный диалог от опосредствованного текстом мысленного общения с авторами научных теорий, составляющих предмет изучения в средней школе. При этом именно тексты становятся главным культурным средством «расширения сознания» взрослеющих школьников. «Письменная речь и характерная для нее ориентация на абстрактного читателя открывает перед ребенком новые пути общения, перенося мысль, волю и чувства ребенка в гораздо более широкий мир социальной действительности [21; 104].

Предположительно, разрыв между двумя формами порождения и оформления собственной мысли и понимания мысли собеседника, различающими начальную и основную степень образования, может быть преодолен через *письменную дискуссию* — новую, несуществующую пока в практике учебной деятельности форму организации поисковой активности школьников при решении учебных задач.

4.1. Задачи письменной дискуссии

1. Мотивировать необходимость письменного оформления мысли, которое способствует развитию адресованности речи и децентрации мышления младших школьников, их умения понимать точки зрения других людей, выраженные только языковыми средствами, и формулировать свое мнение так, чтобы быть понятым вне непосредственной ситуации общения. Письменная дискуссия является переходной учебной формой между устной дискуссией, характерной для первого-второго года обучения, и мысленным диалогом с авторами научных и научно-популярных текстов, из которых ученики средней школы черпают сведения о разных взглядах на проблемы, существующие в конкретных областях знаний, и строят свое собственное понимание мироустройства.

2. Передать от учителя детям средство удерживать целостность решения учебной задачи, помочь им в живом потоке устных дискуссий, развертывающихся на уроке, выделять самые важные моменты (противоречия, обнаружение новой проблемы, гипотезы о неизвестном, способы их проверки, выводы).

3. Дать возможность высказаться всем желающим. Предоставить такую возможность даже тем детям, которые по разным причинам (неуверенность, робость, медленный темп деятельности, пассивность, предпочтение роли заинтересованного слушателя) не участвуют в устных обсуждениях.

Последняя задача требует дополнительных пояснений. Дело в том, что устная дискуссия накладывает суровые ограничения на возможность личного участия в поиске неизвестного: мнение каждого ученика практически никогда не может быть выслушано и обсуждено. Когда какой-либо юный мыслитель в азарте поиска вскакивает с места и выплескивает свою догадку, большинство его более законопослушных одноклассников опускают поднятые руки: необходимость в их мнении отпадает. Если учитель, настроенный чрезмерно

гуманистически, старается выслушать более пяти-семи мнений по каждому вопросу, это, как правило, разрушает предметную определенность урока.

К третьему году обучения в каждом классе складывается достаточно жесткая структура социальных ожиданий: ученики уже привыкли к тому, что в ситуации неопределенности, требующей поискового усилия, Митя, Инна и Матвей не смогут промолчать, даже если учитель в другие моменты урока не поощряет свободных высказываний (выкриков) с места, а уже если руку поднимет Володя или Даня, то всем остальным делать будет нечего. Одни дети переживают эту ситуацию вынужденного бездействия с досадой и обидой, другие с облегчением, но все вынуждены с ней считаться. Сам учитель в особо трудные моменты урока, когда пауза после его вопроса слишком затягивается, тоже невольно бросает взгляд именно на этих детей из «группы прорыва»: они всегда выручают, когда надо действительно прорваться к чему-то новому. Такое самоподдерживающееся общественное разделение труда в классе является прямым порождением устной дискуссии и ограничивает возможности многих детей включиться в совместный поиск новых решений.

4.2. Примеры организации письменной дискуссии

До сих пор развернутую практику письменной дискуссии невозможно наблюдать ни в одном классе. Эта новая форма обучения, соответствующая, на наш взгляд, задачам второй ступени образования, переходной от начальной к основной школе (третий-четвертый год обучения), только начала проектироваться усилиями психологов и учителей, работающих в школе № 91 Москвы⁷⁷.

Начало урока. Урок начинается с вопроса учителя, который содержит суть проблемы, обсуждавшейся на предыдущих уроках, и не предполагает пространного ответа. Когда дети записали свои ответы, учитель выслушивает нескольких добровольцев. После каждого ответа учитель просит прочесть свою формулировку тех, кто думает иначе или сформулировал ту же мысль по-другому. Характерно, что в этот момент часто поднимают руки те дети, которые практически не участвуют в устной работе класса. Пока читаются разные ответы, каждый ученик имеет право вносить в свою формулировку дополнения, уточнения или редакторскую правку. В конце опроса дается несколько минут на окончательную формулировку, которая записывается «набело» (для того, чтобы быть понятой другим). Листы с записями (подписанные или анонимные) отдаются добровольцу, который к следующему уроку готовит «параграф для учебника», содержащий вопрос и варианты ответов. Для помощи этот ученик может привлекать нескольких помощников из класса. Подготовка текста для учебника освобождает от текущих домашних заданий.

Письменная пауза в устной дискуссии (делается в узловых точках дискуссии: когда проступает противоречие, появляются первые догадки, предлагается способ проверки выдвинутых гипотез). Когда в классе высказана

⁷⁷ Я чрезвычайно признательна «первопроходцам» — Т.В. Васильевой, Е.В. Высотской, О.В. Ионовой, А.В. Кутузову, В.А. Львовскому, М.П. Романеевой, Н.Л. Табачниковой, Е.В. Чудиновой, М.А. Янишевской за творческую изобретательность и педагогическую смелость.

интересная точка зрения, учитель прерывает обсуждение и просит на отдельном листе записать:

1) вопрос, в ответ на который было высказано мнение,

2) само высказанное мнение: «Аня считает, что...»,

3) свой ответ Ане: «Аня, я с тобой не согласен, потому что...» или «Аня, мне тоже кажется, что...» (В случае согласия рекомендуется сформулировать ту же мысль своими словами и привести дополнительные аргументы в пользу высказанного мнения.)

Пока класс пишет, Аня (автор обсуждаемой идеи) старается, как можно точнее записать то, что она сказала. В этом ей почти всегда помогает учитель.

Все записи сразу же отдаются Ане. К следующему дню она готовит свой ответ оппонентам (устный или письменный). Примерная схема ответа вырабатывается классом постепенно и не является жестко обязательной:

Мы обсуждали... (формулировка вопроса).

Я предположила... (формулировка своего тезиса).

Со мной согласились... (имена, добавочная аргументация в пользу высказанного тезиса).

Со мной не согласились... (имена, опровержения тезиса).

Я не согласна с... (спор с оппонентами).

Я по-прежнему считаю, что... (формулировка тезиса, желательно в новой редакции с учетом добавлений и возражений). Или:

Выслушав все мнения, я теперь считаю, что... (формулировка нового тезиса).

Д о п о л н е н и е . К сожалению, мнения... (имена) я прочесть не смогла из-за неразборчивого почерка. Мнение... (имя) я не поняла из-за нечеткой формулировки. Мне очень жаль, что... (имена) не поняли мою мысль и спорили не со мной.

Когда этот прием был впервые применен в классе, мы убедились, что совершенно все ученики оказались способны и готовы высказать свое мнение по поводу обсуждаемой точки зрения. Естественно, нас особенно интересовали реплики детей, которые практически не участвуют в устной дискуссии, привычно отмалчиваясь. Письменные высказывания этих учеников были в большинстве своем содержательны и доказательны. Записав свою точку зрения, эти ученики выразили готовность ее немедленно обнародовать.

Эти первые наблюдения свидетельствуют о том, что письменная дискуссия решает, по крайней мере, одну задачу: позволяет включить в поиск способа решения учебной задачи гораздо большее число детей, чем устная дискуссия. Решит ли письменная дискуссия другие развивающие задачи переходного периода обучения, покажут формирующие эксперименты ближайших лет.

1. *Анастаси А.* Психологическое тестирование. М.: Педагогика, 1982.

2. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.

3. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.

4. Диагностика психического развития / Под ред. Й. Шванцара. Прага: Авиценум, 1978.

5. *Никольская И.М., Бардиер Г.Л.* Уроки психологии в начальной школе. СПб.; Рига: ПЦ «Эксперимент», 1996.
6. *Зинченко В.П.* Живое знание: психологическая педагогика. Самара: Самарский дом печати, 1998.
7. *Равен Дж.* и др. Цветные прогрессивные матрицы. М.: Когито-центр, 1995.
8. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов. М.: Academia, 2000.
9. *Репкин В.В.* Развивающее обучение: теория и практика. Томск: Пеленг, 1997.
10. *Ротенберг В.С., Бондаренко С.М.* Мозг, обучение, здоровье. М.: Просвещение, 1989.
11. *Рубинштейн С.Я.* Экспериментальные методики патопсихологии. СПб.: ЛЕНАТО, 1998.
12. *Подростковая школа развивающего обучения: от теории к практике / Под ред. Б.Д. Эльконина.* М.: МАРО, 2000.
13. *Сергоманов П.А.* Содержание и динамика конфликтов учения-обучения в младшем школьном возрасте: Автореф. канд. дис. М., 1997.
14. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000.
15. *Тинберген Н.* Осы, птицы, люди. М.: Мир, 1970.
16. *Фриш К.* Из жизни пчел. М.: Мир, 1980.
17. *Цукерман Г.А.* Две фазы младшего школьного возраста // Психол. наука и образов. 2000. № 2. С. 45–67.
18. *Цукерман Г.А.* Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // **Вопр. психол.** 1998. № 3. С. 17–31.
19. *Цукерман Г.А., Суховерша Ю.И.* Как младшие школьники становятся субъектами учебной деятельности? (три года лонгитюдного исследования) // Психол. наука и образов. 2000. № 1. С. 52–63.
20. *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974.
21. *Эльконин Д.Б.* Развитие устной и письменной речи учащихся. М.: Интор, 1998.
22. *Collins W.A.* (ed.). Development during middle childhood: The years from six to twelve. Washington, DC: Natl. Acad. Press, 1984.
23. *Drever J.A.* Dictionary of psychology. Baltimore; Maryland: Penguin Books, 1966.
24. *Feldman S., Elliott G.* (eds). At the threshold: The developing adolescent. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 1990.
25. *Johnson M.* (ed.). Toward adolescence: The middle school years. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1980.
26. *Simmons R.G., Blyth D.A.* Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context. N.Y.: de Gruyter, 1987.
27. *Venger A., Rotenberg V., Desiatnikova Y.* Evaluation of search activity and other behavioral attitudes in indefinite situations // *Dynamic Psychiatry.* 1996. N 160/161. P. 368–377.

4.2 Глоссарий

Абстрагирование - мыслительная операция, основанная на выделении существенных свойств и связей предмета и отвлечении от других, несущественных.

Абстрактное мышление - мышление, оперирующее сложными отвлеченными понятиями и умозаключениями, позволяющее мысленно вычленивать и превратить в самостоятельный объект рассмотрения отдельные стороны, свойства или состояния предмета, явления. Такое вычлененное и самостоятельное свойство является абстракцией обобщения и образования понятий. Выделение содержательных, обладающих относительной самостоятельностью, абстракцией соответствует теоретическому мышлению, способному к созданию рационалистических схем, тогда как формальные абстракции вычленивают свойства предмета, не существующие сами по себе и независимо от него, и соответствуют эмпирическому уровню.

Абстрактно-теоретическое мышление - вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями

Авторитарность (от лат. *autoritas* - влияние, власть) - социально-психологическая характеристика личности, отражающая ее стремление максимально подчинить своему влиянию партнеров по взаимодействию и общению. Авторитарность связана с такими личностными чертами, как агрессивность (см. Агрессия), завышенная самооценка и уровень притязаний, склонность к следованию стереотипам, слабая рефлексия и т.п.

Адаптация (от лат. *adapto* - приспособляю) - приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды.

Адекватный - тождественный, вполне соответствующий, точно совпадающий, правильный.

Аккомодация (от лат. *accommodatio* - приспособление, приурочивание) - в биологии и медицине термин, близкий к термину "адаптация".

Аксиология (от греч. *axia* - ценность и *logos* - учение) - учение о ценностях.

Анализ - мыслительная операция расчленения сложного объекта на составляющие части или характеристики.

Анкетирование - эмпирический социально-психологический метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные, отвечающие основной задаче исследования вопросы, составляющие анкету.

Асоциальное поведение - поведение, противоречащее общественным нормам и принципам, выступающее в форме безнравственных или противоправных деяний.

Ассимиляция (от лат. *assimilatio*) - уподобление, слияние, усвоение - 1) (этнограф.) слияние одного народа с другим с утратой одним из них языка, культуры, нац. самосознания; 2) (лингв.) уподобление одного звука другому предшествующему или следующему за ним; 3) (биол.) то же, что анаболизм, в более узком смысле - усвоение питательных веществ живыми клетками.

Ассоциативное научение - образование связей между определенными элементами реальности, поведения, физиологическими процессами или психической деятельностью на основе смежности этих элементов (физической, психической или функциональной).

Аффилиация (от англ. affiliation - соединение, связь) - потребность (мотивация) в общении, в эмоциональных контактах, дружбе, любви.

Беседа - это диалог между двумя людьми, в ходе которого один человек выявляет психологические особенности другого.

Бихевиоризм (от англ. behaviour, biheviour - поведение) - направление в американской психологии XX в., отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения, понятого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды. Направление в психологии, начало которому было положено статьей американского психолога Дж. Уотсона «Психология с точки зрения бихевиориста» (1913). В качестве предмета психологии в нем фигурирует не субъективный мир человека, а объективно фиксируемые характеристики поведения, вызываемого какими-либо внешними воздействиями. При этом в качестве единицы анализа поведения постулируется связь стимула (S) и ответной реакции (R). В дальнейшем было показано, что само обусловливание представляет собой достаточно сложный процесс, имеющий психологическое содержание. Постепенно возникли изменения в концептуальном аппарате бихевиоризма, что заставило говорить о преобразовании его в необихевиоризм. В схеме S - R появились «промежуточные переменные» (образ, цель, потребность). Другим вариантом ревизии классического бихевиоризма стала концепция оперантного бихевиоризма Б. Скиннера, разработанная в 30-х гг. XX в., где было модифицировано понятие реакции. В целом бихевиоризм оказал большое влияние на развитие психотерапии, методы программированного обучения.

Бихевиористская теория - направление в американской психологии XX в., отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения, понятого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды.

Валидность эксперимента (от англ. validity - полноценность) - 1) оценка проведенного эмпирического исследования с точки зрения "правильности" его организации и тем самым возможности считать полученные результаты и сделанные выводы достоверными. Валидность при использовании методов наблюдения или эксперимента включает оценку репрезентативности исследования как степени приближения его к возможным безупречным мысленным образцам; 2) достоверность (и степень достоверности) вывода, которую обеспечивают результаты реального эксперимента по сравнению с результатами безупречного эксперимента. Понятие «Валидность» объединяет основные цели исследования с идеальными эталонами их достижения и реальными процессами проведения эксперимента.

Вариативность - изменчивость.

Ведущая деятельность - деятельность, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных психологических новообразований человека на данной ступени развития его личности.

Вербализм - см. Вербальный.

Вербальный (от лат. *verbalis* - словесный) - термин, применяемый в психологии для обозначения форм знакового материала, а также процессов оперирования с этим материалом. Различают вербальный осмысленный материал (ряды существительных, прилагательных, глаголов, числительных, отрывки текстов, стихотворения и т.д.) и вербальный бессмысленный материал (слоги, бессмысленные слова и т.д.). Вербальному материалу противопоставляется невербальный осмысленный материал (геометрические фигуры, рисунки, фотографии, предметы и т.д.) и невербальный бессмысленный материал (необычные геометрические фигуры, чернильные пятна). В зависимости от используемого материала различают вербальное (словесное) и невербальное (например, жестовое) общение, вербальный (определяемый на основе решения вербальных задач) и невербальный интеллект (характеризуемый решением образных, конструктивных и других невербальных задач).

Внутренняя валидность эксперимента - критерий оценки планирования и проведения исследования, позволяющий считать достоверными выводы относительно именно представленной в гипотезе зависимости (а не какой-то другой).

Внутренняя мотивация учения - совокупность мотивов, заложенных в самой учебной деятельности (мотивы, связанные с содержанием и самим процессом учения).

Внутренняя речь - 1) речь, обращенная к самому себе, и т.н. внутренняя программа высказывания, не реализуемые в звучащей речи; 2) артикуляторные движения, не сопровождаемые звуком («внутреннее проговаривание»). Изучение внутренней речи способствует пониманию закономерностей мышления и его взаимоотношений с речью; 3) различные виды использования языка (точнее, языковых значений) вне процесса реальной коммуникации. Выделяют три основных типа Внутренней речи: а) внутреннее проговаривание – «речь про себя», сохраняющая структуру внешней речи, но лишенная фонации, т.е. произнесения звуков, и типичная для решения мыслительных задач в затрудненных условиях; б) собственно Внутренняя речь, когда она выступает как средство мышления, пользуется специфическими единицами (код образов и схем, предметный код, предметные значения) и имеет специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи; в) внутреннее программирование, т.е. формирование и закрепление в специфических единицах замысла (типа, программы) речевого высказывания, целого текста и его содержательных частей (А.Н. Соколов, Н.И. Жинкин и др.). В онтогенезе Внутренняя речь формируется в процессе интериоризации внешней речи.

Воспитание - 1) целенаправленное развитие человека, включающее освоение культуры, ценностей и норм общества; 2) процесс социализации

индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в т.ч. специально организованной целенаправленной деятельности родителей и педагогов; 3) обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования.

Воспитанность - определенный уровень личностного развития.

Воспитуемость - откликаемость на воспитательные воздействия извне, готовность к переходу на новые уровни развития личности.

Воспитуемый - см. Воспитание.

Высшие психические функции - сложные, прижизненно формирующиеся системные психические процессы, социальные по своему происхождению. Высшие психические функции - одно из основных понятий современной психологии, введенное Л.С. Выготским и развитое А.Р. Лурия и другими психологами. Высшие психические функции как системы обладают большой пластичностью, взаимозаменяемостью входящих в них компонентов. Разработка теории Высших психических функций позволила обосновать положение о принципиальной возможности восстановления пострадавших психических функций за счет перестройки функциональных систем, являющихся их физиологической основой. При этом были выделены внутрисистемные и межсистемные перестройки функциональных систем (перевод процесса на высший, осознанный уровень, замена выпавшего звена функциональной системы новым и др.). Формирование Высших психических функций характеризуется тем, что первоначально они существуют как форма взаимодействия между людьми и лишь позже - как полностью внутренний (интрапсихологический) процесс. Превращение внешних средств осуществления функции во внутренние психологические носит название интериоризации. Вторая важная черта, характеризующая развитие Высших психических функций, - их постепенное "свертывание", автоматизация. На первых этапах формирования Высшие психические функции представляют собой развернутую форму предметной деятельности, которая опирается на относительно элементарные сенсорные и моторные процессы; затем эта деятельность "свертывается", приобретая характер автоматизированных умственных действий. Одновременно меняется и психологическая структура Высших психических функций. Психофизиологической основой Высших психических функций являются сложные функциональные системы, включающие большое число афферентных и эфферентных звеньев. Часть звеньев функциональной системы жестко "закреплена" за определенными мозговыми структурами, остальные обладают высокой пластичностью и могут заменять друг друга, что и лежит в основе механизма перестройки функциональной системы в целом. Таким образом, каждая из Высших психических функций связана с работой не одного «мозгового центра» и не всего мозга как однородного целого, а является результатом системной

деятельности мозга, в которой различные мозговые структуры принимают дифференцированное участие.

Генезис - происхождение, возникновение; в широком смысле момент зарождения и последующий процесс развития, приведший к определенному состоянию, виду, явлению.

Гештальтпсихология - направление в западной психологии, возникшее в Германии в первой трети XX в. и выдвинувшее программу изучения психики с точки зрения целостных структур - гештальтов, первичных по отношению к своим компонентам.

Гностические способности - специфическая чувствительность педагога к способам изучения учащихся в связи с целями формирования у каждого нравственного, трудового, интеллектуального фонда личности, обеспечивающего ему саморазвитие даже при попадании в неблагоприятную среду.

Готовность детей к обучению в школе - совокупность морфологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению.

Гуманистическая психология - направление в западной (преимущественно американской) психологии, признающее своим главным предметом личность как уникальную целостную систему, которая представляет собой не нечто заранее данное, а "открытую возможность" самоактуализации, присущую только человеку.

Гуманность - человечность, человеколюбие.

Дедукция - логический вывод в процессе мышления от общего к частному.

Действие - относительно завершённый элемент деятельности, направленный на достижение определенной промежуточной осознаваемой цели. Действие может быть как внешним, выполняемым в развернутой форме с участием двигательного аппарата и органов чувств, так и внутренним, выполняемым в уме.

Действие речевое - осуществляется как громкая речь или внешняя речь про себя, которые различаются по своей функции: сообщение чего-либо другому или себе.

Действия умственные - разнообразные действия человека, выполняемые во внутреннем плане сознания.

Действия перцептивные - основные структурные единицы процесса восприятия, обеспечивающие построение предметного образа. Перцептивные действия, служащие для построения единого перцептивного образа, могут реализоваться с помощью различных наборов перцептивных операций.

Делинквент (от лат. delinquens - правонарушитель) - субъект, чье *отклоняющееся поведение* в крайних своих проявлениях представляет собой уголовно наказуемые действия.

Депривация - сенсорная недостаточность, которая может привести к потере ориентации.

Детерминизм - концепция, согласно которой действия людей детерминируются - определяются и ограничиваются наследственностью и предшествующими событиями их жизни.

Деятельность - динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе коих происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта к предметной действительности. В деятельности с точки зрения ее структуры принято выделять движения и действия.

Диагностика (от греч. diagnostikos - способный распознавать) - учение о методах и принципах распознавания болезней и постановки диагноза; процесс постановки диагноза.

Диалектика (от греч. dialektikê - искусство вести беседу, спор) - философское учение о становлении и развитии бытия и познания и основанный на этом учении метод мышления.

Дидактика (от греч. didaktikos - поучающий, относящийся к обучению) - теория образования и обучения, отрасль педагогики.

Дидактическая система - система обучения.

Дидактические принципы - руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению учебного процесса. Принцип обучения.

Доминирующий мотив - главенствующий, преобладающий над другими мотив.

Дооперациональное мышление - стадия развития интеллекта ребенка от 2 до 7 лет (Ж. Пиаже). Происходит начало формирования символической функции, которая позволяет различать обозначаемое и обозначающее и выступает основой плана представления. На этой стадии обычно еще отсутствуют полноценные обратимые операции и понятие о сохранении, но создаются условия для их формирования, что достигается переходом действий в умственный план и их сокращением, что позволяет во внутреннем плане одновременно представить себе и прямое, и обратное действие, тогда как во внешнем плане их можно выполнить только последовательно. При этом ребенком должен быть преодолен собственный эгоцентризм или центрация на ярких, но мало существенных свойствах предметов.

Духовное развитие - осмысление человеком своего предназначения в жизни, появление ответственности перед настоящими и будущими поколениями, понимание сложной природы мироздания и стремление к постоянному нравственному совершенствованию.

Естественный эксперимент - промежуточный между наблюдением и лабораторным экспериментом метод исследования, при котором исследователь может активно влиять на ситуацию, но в формах, не нарушающих ее естественности для испытуемого.

Задатки - это врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы, составляющие индивидуальные психологические предпосылки формирования и развития способностей.

Задача - 1) цель деятельности, данная в определенных условиях и требующая для своего достижения использования адекватных для этих условий средств; 2) цель, заданная в определенных условиях.

Знание - отражение в голове ребенка свойств предметов, явлений окружающего мира (знания о фактах, понятия, термины, определения, законы, теории) и способов действий с ними (правила, приемы, способы, методы, предписания).

Зона актуального развития - см. Зона ближайшего развития.

Зона ближайшего развития - расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребёнок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).

Игра - вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе.

Имманентный (от лат. immanens - пребывающий в чем-либо, свойственный чему-либо) - нечто внутренне присущее какому-либо предмету, явлению, процессу. Противоположное понятие - трансцендентный.

Индивид (от лат. individuum - неделимое) - 1) человек как единичное природное существо, представитель вида Homo sapiens, продукт филогенетического и онтогенетического развития, единства врожденного и приобретенного (см. Генотип; Фенотип), носитель индивидуально своеобразных черт (задатки, влечения и т.д.); 2) отдельный представитель человеческой общности; выходящее за рамки своей природной (биологической) ограниченности социальное существо, использующее орудия, знаки и через них овладевающее собственным поведением и психическими процессами (см. Высшие психические функции; Сознание). Оба значения термина «Индивид» взаимосвязаны и описывают человека в аспекте его отдельности и обособленности. Наиболее общие характеристики Индивида: целостность психофизиологической организации; устойчивость во взаимодействии с окружающим миром; активность. Признак целостности указывает на системный характер связей между многообразными функциями и механизмами, реализующими жизненные отношения Индивида. Устойчивость определяет собой сохранность основных отношений Индивида к действительности, предполагая вместе с тем существование моментов пластичности, гибкости, вариативности. Активность Индивида, обеспечивая его способность к самоизменению, диалектически сочетает зависимость от ситуации с преодолением ее непосредственных воздействий.

Индивидуальность личности (индивидуальность) - человек, характеризуемый со стороны своих социально значимых отличий от других людей; своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимость.

Индукция (от лат. inductio - наведение) - переход от единичного знания об отдельных предметах данного класса к общему выводу обо всех предметах данного класса; один из методов познания.

Иновация - (лат. букв. - нововведение) 1) в социально-психологическом аспекте - создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые изменения в социальной сфере; 2) результат творческой деятельности, направленной на разработку, создание и распространение новых видов изделий, технологий, внедрение новых организационных решений и т.д., удовлетворяющих потребности человека и общества, вызывающих вместе с тем социальные и другие изменения.

Инсайт (от англ. insight - пронидательность, проникновение в суть) - внезапное понимание, "схватывание" отношений и структуры проблемной ситуации (синоним: ага - реакция).

Инстинкт - совокупность врожденных компонентов поведения и психики животных и человека.

Интеллект (от лат. intellectus - разумение, понимание, постижение) - относительно устойчивая структура умственных способностей индивида. В ряде психологических концепций Интеллект отождествляют с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующего познавательной активности, с когнитивным стилем и др. В современной западной психологии наиболее распространенным является понимание Интеллекта как биопсихической адаптации к наличным обстоятельствам жизни (В. Штерн, Ж. Пиаже и др.). Попытка изучения продуктивных творческих компонентов Интеллекта была предпринята представителями гештальтпсихологии (М. Вертгеймер, В. Кёлер), разработавшими понятие инсайта. В начале XX в. французские психологи А. Бине и Т. Симон предложили определять степень умственной одаренности посредством специальных тестов. Их работами было положено начало широко распространенной до настоящего времени прагматистской трактовки Интеллекта как способности справляться с соответствующими заданиями, эффективно включаться в социокультурную жизнь, успешно приспосабливаться. При этом выдвигается представление о существовании базовых структур Интеллекта, независимо от культурных влияний. С целью совершенствования методики диагностики Интеллекта (см. Психодиагностика), были проведены (как правило, с помощью факторного анализа) различные исследования его структуры. При этом разными авторами выделяется различное количество базовых "факторов Интеллекта": от 1-2 до 120. Такое дробление Интеллекта на множество составляющих препятствует пониманию его целостности. Отечественная психология исходит из принципа единства Интеллекта, его связи с личностью. Большое внимание уделяется исследованию взаимоотношения практического и теоретического Интеллекта, их зависимости от эмоционально-волевых особенностей личности. Содержательное определение самого Интеллекта и особенности инструментов его измерения зависят от характера соответствующей общественно значимой активности сферы индивида (учение, производство, политика и др.). В связи с успехами научно-технической революции - развитием кибернетики, теории информации, вычислительной техники - широкое распространение приобретает термин

"искусственный Интеллект". В сравнительной психологии исследуется Интеллект животных.

Интеллектуальное научение - научение, предметом отражения и усвоения которого являются существенные связи, структуры и отношения объективной действительности.

Интеллектуальные возможности - мыслительные способности; см. Интеллект, Интеллектуальный.

Интеллектуальный - духовный, умственный, разумный (противопол. - вещественный, плотской, телесный, чувственный).

Интервью - определяется как «псевдобеседа»: интервьюер все время должен помнить, что он - исследователь, не упускать из внимания план и вести разговор в нужном ему русле.

Интериоризация - процесс преобразования внешних, предметных действий во внутренние, умственные.

Интерпретационно-описательный метод - метод, при котором субъект "внешне" взаимодействует со знаково-символическим представлением объекта (графиками, таблицами, схемами).

Интерпсихический - межличностный, происходящий в психике нескольких субъектов, при взаимодействии психик.

Интроверсия - личностная характеристика, описанная швейцарским психиатром и психологом К. Юнгом в 1910 г. и означающая дословно "обращенность внутрь". Интроверсия предполагает предпочтение человеком своего внутреннего мира воображения, богатого и созидательного, объективной реальности.

Интроспекция (от лат. introspecto - смотрю внутрь) - особый способ познания человеком своего сознания, который заключается в якобы «непосредственном» восприятии его феноменов и законов.

Интуиция - знание, возникающее без осознания путей и условий его получения - как результат "непосредственного усмотрения".

Инфантилизм (от лат. infantilis - младенческий, детский) - сохранение в психике и поведении взрослого особенностей, присущих детскому возрасту. Индивид, которому свойственен инфантилизм, при нормальном или даже ускоренном физическом и умственном развитии отличается незрелостью эмоционально-волевой сферы. Это выражается в несамостоятельности решений и действий, чувстве незащищенности, в пониженной критичности по отношению к себе, повышенной требовательности к заботе других о себе, в разнообразных компенсаторных реакциях (фантазирование, замещающее реальные поступки, эгоцентризм и др.).

Классно-урочная система - организация учебных занятий в образовательном учреждении, при которой обучение проводится фронтально в классах с постоянным составом учащихся по действующему в течение определенного промежутка времени расписанию, а основной формой занятий является урок.

Когнитивный (от лат. слова cognitio - знание, познание) - познаваемый, соответствующий познанию.

Коллектив (от лат. *collectivus* - собирательный) - относительно компактная социальная группа, объединяющая людей, занятых решением конкретной общественной задачи.

Коллективизм - (как свойство личности) выражает уровень социального развития человека, проявляемый в личной ответственности за общественный прогресс, за коллектив, в постоянных действиях на благо общества.

Коммуникативные (качества) - способность ориентироваться в различных ситуациях общения, основанная на знаниях, умениях, навыках, чувственном и социальном опыте индивида в сфере межличностного взаимодействия.

Коммуникативные способности - проявляются в специфической чувствительности педагога к способам установления с учащимися и развитию педагогически целесообразных взаимоотношений на основе завоевания у них авторитета и доверия.

Коммуникативный - способный, склонный к коммуникации, установлению контактов и связей, легко устанавливающий их, общительный.

Коммуникация (лат. *communicatio*, от *communico* - делаю общим, связываю, общаюсь) - 1) путь сообщения, связь одного места с другим; 2) общение, передача информации от человека к человеку - специфическая форма взаимодействия людей в процессах их познавательно-трудовой деятельности, осуществляющаяся главным образом при помощи языка (реже - при помощи других знаковых систем).

Компенсация - развитие нарушенных функций и перестройка сохранных для замещения нарушений.

Конкретное мышление - вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов в процессе действий с ними.

Контекстное обучение - обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Теория К. о. разработана в развитие деятельностного подхода к наследованию социального опыта (А.А. Вербицкий). Согласно этому подходу, усвоение социального опыта осуществляется в форме деятельности учения, однако остается открытым вопрос перехода от познавательной деятельности студента к профессиональной деятельности специалиста. Основное противоречие профессионального обучения и состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной - учебной деятельности. Это противоречие преодолевается в К.о., представляющем собой реализацию динамической модели движения деятельности студентов: от собственно учебной деятельности (в форме лекции, например) через квазипрофессиональную (игровые формы) и учебно-профессиональную (научно-исследовательская работа студентов, производственная практика и др.) к собственно профессиональной деятельности.

Конформность - (психол.) усвоение индивидом определенных групповых норм, привычек, ценностей; необходимый аспект социализации личности и предпосылка нормального функционирования любой социальной группы.

Коррекция - доформирование отсутствующих психических функций, а также устранение отставания, отклонений от развития, нарушений, дефектов (первичных, вторичных и т.д.).

Коэффициент умственного развития - обозначаемое символом IQ отношение так называемого умственного возраста (УВ) к истинному возрасту (ИВ) ($IQ = \text{УВ} / \text{ИВ} \times 100\%$).

Креативность - способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации.

Критериально-ориентированный тест - тип тестов, предназначенный для определения уровня индивидуальных достижений относительно некоторого критерия на основе логико-функционального анализа содержания заданий.

Личность - 1) человек как типичный представитель сформировавшего его общества. 2) человек как субъект отношений и сознательной деятельности; 3) устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена общества или общности. Понятие личности следует отличать от понятий «индивид» (единичный представитель человеческого рода) и «индивидуальность» (совокупность черт, отличающих данного индивида от всех др.). Личность определяется данной системой общественных отношений, культурой и обусловлена также биологическими особенностями.

Лонгитюдное исследование (от англ. longitude - долгота) - длительное и систематическое изучение одних и тех же испытуемых, позволяющее определять диапазон возрастной и индивидуальной изменчивости фаз жизненного цикла человека. Первоначально Л. и. (как метод "продольных срезов") складывалось в детской и возрастной психологии в качестве альтернативы господствовавшим методам определения состояний или уровней развития (методам "поперечных срезов"). Самостоятельная ценность Л. и. связывалась с возможностью предсказания дальнейшего хода психического развития (см. Развитие психики) и установления генетических связей между его фазами.

Межличностное взаимодействие - субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Метод (от греч. methodos - путь исследования, теория, учение) - способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического и теоретического освоения (познания) действительности.

Методика - технические приемы реализации метода с целью уточнения или верификации знаний об изучаемом объекте. Конкретное воплощение метода - выработанный способ организации взаимодействия субъекта и объекта исследования на основе конкретного материала и конкретной процедуры.

Методология - система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

Методы обучения - способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования (Ю.К. Бабанский).

Мнемоника, мнемотехника - совокупность приемов, имеющих целью облегчить запоминание возможно большего числа сведений, фактов.

Мораль (от лат. *moralis* - нравственный) - 1) нравственность, особая форма общественного сознания и вид общественных отношений (моральные отношения); один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм. В отличие от простого обычая или традиции нравственные нормы получают идейное обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливости и т.п. В отличие от права исполнение требований морали санкционируется лишь формами духовного воздействия (общественной оценки, одобрения или осуждения). Наряду с общечеловеческими элементами мораль включает исторически преходящие нормы, принципы, идеалы. Мораль изучается специальной философской дисциплиной - этикой; 2) отдельное практическое нравственное наставление, нравоучение (мораль басни и т.п.).

Мотив (от лат. *movere* - приводить в движение, толкать) - 1) побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта; 2) предметнонаправленная активность определенной силы; 3) побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности предмет (материальный или идеальный), ради которого она осуществляется; 4) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности.

Мотив учения - направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней.

Мотивация - совокупность мотивов, обуславливающих тот или иной поступок.

Мотивация достижения успеха - одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью индивида добиться успехов и избегать неудач.

Мотивация учения - частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность.

Моторный - двигательный, приводящий в движение.

Мысль - основная единица, "молекула" мышления; в мыслях выражается процесс понимания мира, других людей и самого себя.

Мышление - наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами. Мышление - высшая ступень человеческого познания. Позволяет получать знание о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания. Формы и законы мышления изучаются логикой, механизмы его протекания - психологией и нейрофизиологией. Кибернетика анализирует

мышление в связи с задачами моделирования некоторых мыслительных функций.

Мышление логическое - один из видов мышления, характеризующийся использованием понятий, логических конструкций.

Наблюдение - целенаправленное, организованное и определенным образом фиксируемое восприятие исследуемого объекта.

Навык - способ выполнения действий, ставший в результате упражнений автоматизированным.

Наглядно-образное мышление - один из видов мышления. Связано с представлением ситуаций и изменений в них. С помощью М. н.-о. наиболее полно воссоздается все многообразие различных фактических характеристик предмета.

Наглядность - 1) свойство психических образов объектов познания, выражающее степень доступности и понятности этих образов для познающего субъекта; 2) один из принципов обучения.

Направленность личности - совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих поведение и деятельность личности относительно независимо от конкретных условий. Характеризуется доминирующими потребностями, интересами, склонностями, убеждениями, мировоззрением.

Научение - это процесс и результат приобретения индивидуального опыта; 1) приобретение индивидуального опыта, прежде всего автоматизированных навыков. Осуществляется чаще путем упражнения, запечатления, ассоциирования, иногда - в сознательной деятельности. Учение отличается от научения выраженными мотивами и целями самого субъекта, возможностью выбора им способов действия; 2) обозначает процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека как высшей формы ее организации в условиях Земли).

Научные знания - систематизированные обобщенные разряды знаний, формирование которых основано на опытных, эмпирических и на теоретических формах отражения мира и закономерностей его развития.

Необихевиоризм - направление в американской психологии, возникшее в 30-х гг. XX в. Восприняв главный постулат бихевиоризма о том, что предмет психологии - объективно наблюдаемые реакции организма на стимулы внешней среды, необихевиоризм дополнил его понятием переменных промежуточных как факторов, служащих посредующим звеном между воздействием стимулов и ответными мышечными движениями.

Нравственное воспитание - воспитание ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоничное развитие человека.

Нравственное развитие - осмысление человеком своего предназначения, появление ответственности перед настоящими и будущими поколениями, понимание сложной природы мироздания и стремление к постоянному нравственному совершенствованию.

Нравственные знания - знания нравственных принципов и норм поведения.

Обобщение - мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным признакам.

Обобщенность - степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных.

Образовательный процесс - организованное взаимодействие учителя и учеников для достижения образовательных целей.

Обучаемость - способность к усвоению знаний и способов действий, готовность к переходу на новые уровни обученности.

Обучение - в широком смысле - совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на усвоение ребенком значений предметов материальной и духовной культуры, способов действия с ними; в узком смысле, - совместная деятельность учителя и ученика, обеспечивающая усвоение знаний школьниками и овладение способами приобретения знаний.

Обученность - результат прошлого опыта и, с другой стороны, - цель предстоящего обучения.

Общеучебные умения и навыки - это такие умения и навыки, которым соответствуют действия, формируемые в процессе обучения многим предметам, и которые становятся операциями для выполнения действий, используемых во многих предметах и в повседневной жизни.

Общие способности - такие индивидуальные свойства личности, которые обеспечивают относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и осуществлении различных видов деятельности.

Объект науки - та сторона действительности, на изучение коей направлена данная наука. Часто объект фиксируется в самом названии науки.

Объект усвоения - то, на что направлена познавательная и иная деятельность субъекта.

Одаренность - 1) качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других; 2) общие способности, или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности, 3) умственный потенциал, или интеллект, целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению; 4) совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей; 5) талантливость; наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности. Многозначность термина "О." указывает на многоаспектность проблемы целостного подхода к сфере способностей. О. как наиболее общая характеристика сферы способностей требует комплексного изучения: психофизиологического, дифференциально-психологического и социально-психологического.

Одаренные дети - дети, обнаруживающие ту или иную специальную или общую одаренность.

Онтогенез (от греч. on, ontos - сущее и genesis - рождение, происхождение) - процесс развития индивидуального организма. В психологии О. - формирование основных структур психики индивида в течение его детства; изучение О. - главная задача детской психологии (см. Возрастная психология). С позиций отечественной психологии основное содержание О. составляет предметная деятельность и общение ребенка (прежде всего совместная деятельность - общение со взрослым).

Операция - законченное действие или ряд связанных между собой действий, направленных на решение определенной задачи.

Опыт - общественно-выработанные способы осуществления основных видов деятельности человека - труд, познание (в т.ч. и учение), общение, игра, саморазвитие, а также эталоны межличностных отношений и нравственных ценностей.

Ориентировочная основа действий (ООД) - система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия.

Осмыслить - открыть смысл, значение чего-либо, понять.

Оценка - отношение к социальным явлениям, человеческой деятельности, поведению, установление их значимости, соответствия определенным нормам и принципам морали (одобрение и осуждение, согласие или критика и т.п.). Определяется социальной позицией, мировоззрением, уровнем культуры, интеллектуального и нравственного развития человека. С другой стороны, учет мотивов, средств и целей действия, его условий, места в системе поведения личности - необходимое условие правильной оценки этого действия.

Педагогическая деятельность - особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями.

Педагогическая психология - наука о фактах, механизмах и закономерностях освоения социокультурного опыта человеком, закономерностях интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса.

Педагогическая система - множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.

Педагогические способности - совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учителя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью.

Педагогические технологии - совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели.

Педагогический процесс - направленное и организованное взаимодействие взрослых и детей, реализующее цели образования и воспитания в условиях педагогической системы.

Педагогический такт - это соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся.

Педагогическое общение - специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе.

Педология (от греч. pais - дитя и logos - слово, наука) - течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX-XX вв., обусловленное проникновением эволюционных идей в педагогику и психологию и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики.

Педоцентризм (от греч. pais, paidos - дитя и лат. centrum - центр) - принцип ряда педагогических систем (Ж.Ж. Руссо, свободного воспитания и др.), требующий организации обучения и воспитания без опоры на учебные планы и программы, а лишь на основе непосредственных побуждений ребенка.

Поведение - присущее живым существам взаимодействие со средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью. Термин применим как к отдельным особям, индивидам, так и к их совокупностям (поведение биологического вида, социальной группы).

Подражание - копирование чужих движений, действий, способ усвоения новых форм поведения и деятельности.

Познавательный мотив - преобладание у школьника в ходе учения направленности на содержание учебного предмета.

Познание - воспроизведение в сознании (индивидуальном и коллективном) характеристик объективной реальности.

Полидисциплинарный - (букв.) многодисциплинарный.

Понимание - мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека.

Понятие - форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений, выраженная словом или группой слов.

Попустительствовать - не противодействовать чему-нибудь плохому, противозаконному; потворствовать.

Поступок - сознательное действие, оцениваемое как акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность - в своем отношении к другому человеку, себе самому, группе или обществу, к природе в целом.

Преподавание - деятельность учителя, направленная на организацию деятельности учения школьников.

Привычка - автоматизированное действие, выполнение которого в определенных условиях стало потребностью.

Принцип - руководящая идея, основное правило поведения.

Принцип доступности - содержание и способы взаимодействия в педагогическом процессе должны быть понятными и посильными для учащихся.

Принцип научности - требует учета особенностей развития учащихся, анализа материала т.з. их возможностей и такой организации обучения, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных, физических нагрузок.

Принцип природосообразности - один из старейших педагогических принципов, суть которого заключается в том, чтобы ведущим звеном любых воспитательных отношений и педагогических процессов сделать учащегося с его конкретными особенностями и уровнем развития.

Принцип сознательности - сознательное и активное отношение школьника к педагогическому процессу; развитие самостоятельности и творчества у учащихся; развитие потребности в самообразовании и в самовоспитании.

Приоритет (от лат. *prior* - первый, старший) - первенство по времени в осуществлении какой-либо деятельности.

Проблема - осознание возможности разрешить трудности и противоречия, возникшие в данной ситуации, средствами наличного знания и опыта.

Проблемная ситуация - состояние умственного затруднения, вызванного в определенной учебной ситуации объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и способов умственной и практической деятельности для решения возникшей познавательной задачи.

Проблемное обучение - 1) один из видов обучения, основанных на использовании эвристических методов. Ставит своей целью развитие эвристических умений в процессе разрешения проблемных ситуаций, которые могут носить как практический, так и теоретико-познавательный характер; 2) организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, учится мыслить, творчески усваивать знания.

Программированное обучение - обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины).

Продуктивный - способный производить, производительный, плодотворный.

Профессиональное самосознание - одно из необходимых условий нахождения человеком наиболее подходящего для него места в профессиональной общности, а также условие планирования и построения личных профессиональных планов на этапе выбора профессии; выраженное П.С. , окрашенное положительным эмоциональным отношением к делу, чувство гордости за свою сферу труда.

Проориентация - информационная и организационно-практическая деятельность семьи, учебных заведений, государственных, общественных и коммерческих организаций, обеспечивающих помощь населению в выборе,

подборе или перемене профессии с учетом индивидуальных интересов каждой личности и потребностей рынка труда.

Процесс интериоризации - процесс формирования внутренних структур психики, обусловливаемый усвоением структур и символов внешней социальной деятельности.

Психика (от греч. *psuchikos* - душевный) - форма активного отображения субъектом объективной реальности, возникающая в процессе взаимодействия высокоорганизованных живых существ с внешним миром и осуществляющая в их поведении (деятельности) регулятивную функцию.

Психическая депривация (от ср.-век. лат. *deprivatio* - лишение) - психическое состояние человека, возникающее в результате длительного ограничения его возможностей в удовлетворении основных психических потребностей; характеризуется выраженными отклонениями в эмоциональном и интеллектуальном развитии, нарушении социальных контактов.

Психическое развитие - закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в количественных, качественных и структурных преобразованиях.

Развивающее обучение - направление в теории и практике образования, ориентирующееся на развитие физических, познавательных и нравственных способностей учащихся путем использования их потенциальных возможностей.

Развитие - качественные и количественные, прогрессивные и регрессивные, в целом необратимые изменения в психике человека.

Развитие мышления - развитие мыслительных способностей.

Регрессия поведения - форма психологической защиты, один из универсальных защитных механизмов, обуславливающий специфическую форму ухода от действительности - временный переход, возврат на более раннюю стадию развития, к более примитивным формам поведения или мышления, на примитивный уровень психического развития.

Рейтинг (от англ. *rating* - оценка) - степень популярности, авторитета какого-либо лица, организации, группы, их деятельности, программ, планов, политики в определенное время.

Рефлексия (от позднелат. *reflexio* - обращенный назад) - 1) размышление, самонаблюдение, самопознание; 2) процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний; 3) как механизм взаимопонимания - осмысление субъектом того, какими средствами и почему он произвел то или иное впечатление на партнера по общению; 4) (филос.) форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов.

реминисценций.

Реципиент (от лат. *recipientis* - получающий) - субъект, воспринимающий адресованное ему сообщение. Субъект, реагирующий на сообщение, - респондент.

Речевая форма действия - операции по преобразованию объекта проговариваемые вслух.

Речевое действие - осуществляется как громкая речь или "внешняя речь про себя", которые различаются по своей функции: сообщение чего-либо другому или себе.

Речь - 1) сложившаяся исторически в ходе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Язык в действии; 2) один из видов коммуникативной деятельности человека - использование средств языка для общения с другими членами языкового коллектива. Под речью понимают как процесс говорения (речевую деятельность), так и его результат (речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом).

Ригидность (от лат. rigidus - жесткий, твердый) - затрудненность (вплоть до полной неспособности) в изменении намеченной субъектом программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки.

Самоактуализация - (от лат. actualis - действительный, настоящий) - стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

Самоконтроль - сознательная регуляция человеком собственных состояний, побуждений и действий на основе сопоставления их с некоторыми субъективными нормами и представлениями.

Самообладание - форма психической саморегуляции через сознательное управление психическими процессами и волевое воздействие на них.

Самоорганизация - деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга.

Самооценка - элемент самосознания, характеризующийся эмоционально насыщенными оценками самого себя как личности, собственных способностей, нравственных качеств и поступков; важный регулятор поведения.

Самопознание - познание самого себя, изучение своей внутренней сущности в процессе общественной деятельности.

Саморазвитие - 1. развитие собственных сил, физических и умственных, на основе самодеятельности, самостоятельных занятий; 2. развитие, происходящее силой внутренних причин, независимо от внешних факторов, самодвижение (филос.).

Самосознание - осознание и оценка человеком самого себя как субъекта практической и познавательной деятельности, как личности (т.е. своего нравственного облика и интересов, ценностей, идеалов и мотивов поведения).

Сензитивный период (сензитивность) (от лат. sensus - чувство, ощущение) - характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям, обычно сопровождается повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний и т.п.

Сензитивные периоды психического развития - периоды онтогенетического развития, в которые развивающийся организм бывает

особенно чувствителен к определенному рода влияниям окружающей действительности.

Сенсомоторика - взаимосоординация сенсорных и моторных компонентов деятельности.

Синтез - мыслительная операция, позволяющая в едином аналитико-синтетическом процессе мышления переходить от частного к целому.

Сознание - свойственный человеку способ отношения к объективной действительности, опосредованный всеобщими формами общественно-исторической деятельности людей.

Сознательность - дидактический принцип, выражающий необходимость такой постановки учебной работы, при которой учащиеся понимают задачи учения, осознанно воспринимают, усваивают и применяют знания.

Созревание - изменение индивида (ребенка) или отдельных его функций и процессов (организма, нервной системы), происходящих под влиянием внутренних, врожденных причин.

Социализация (от лат. socialis - общественный) - 1) процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта - трудовых навыков, знаний, норм, ценностей, традиций, накапливаемых и передаваемых от поколения к поколению, процесс включения индивида в систему общественных отношений и формирования у него социальных качеств; 2) процесс становления личности человека. Этот процесс предполагает: усвоение человеком общественно выработанного опыта, отношений к миру, социальных норм, ролей, функций; активную проработку этого общественного опыта самим человеком под углом зрения своих внутренних позиций; становление у человека образа Я и выработку у себя как личности, члена общества собственного мировоззрения, реализацию своего мировоззрения в собственном опыте взаимодействия с другими людьми; участие и вклад человека в дальнейшее развитие духовных ценностей.

Социальная установка - устойчивая система взглядов и представлений, подготавливающая человека к определенным действиям, которая может быть выражена в форме отрефлексированных суждений.

Социальный мотив - если у ученика выражена направленность на другого человека в ходе учения, то говорят о социальных мотивах (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения, стремление занять определенную позицию и др.).

Способности - индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности.

Сравнение - мыслительная операция, основанная на установлении сходства и различия между объектами.

Становление - приобретение психическим процессом новых признаков и форм в процессе развития.

Субъект - активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей индивид или социальная группа.

Субъективность (субъективное) - 1) принадлежащее человеку как субъекту. В этом исходном смысле у людей все психическое объективно существует только как субъективное, т.е. как присущее индивиду. Нет ничьих ощущений, чувств и т.д. Субъективной является всякая психическая деятельность - в том числе и та, в ходе которой человек раскрывает объективную реальность и которая выражается в объективной истине; 2) неадекватное объекту познания и действия, предвзятое, одностороннее и т.д. (отсюда субъективизм, субъективистское и т.д.).

Суждение - форма мышления, отражающая связи между предметами и явлениями; утверждение или отрицание чего-либо.

Теоретические и эмпирические знания - эмпирическое знание вырабатывается при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства. Теоретическое знание возникает на основе анализа роли и функций некоторого отношения вещей внутри расчлененной системы. Сравнение выделяет формально общее свойство, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному формальному классу независимо от того, связаны ли эти предметы между собой. Путем же анализа отыскивается такое реальное и особенное отношение вещей, которое вместе с тем служит генетической основой всех других проявлений системы, это отношение выступает как всеобщая форма или сущность мысленно воспроизводимого целого. Эмпирическое знание, в основе которого лежит наблюдение, отражает лишь внешние свойства предметов и поэтому полностью опирается на наглядные представления. Теоретическое знание, возникшее на основе преобразования предметов, отражает их внутренние отношения и связи. При воспроизведении предмета в форме теоретического знания мышление выходит за пределы чувственных представлений. Конкретизация эмпирического знания состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий формально выделенный класс. Конкретизация теоретического знания требует превращения в развитую теорию путем выведения и объяснения частных проявлений системы из ее всеобщего основания. Необходимым средством фиксации эмпирического знания является слово-термин. Теоретическое знание первым делом выражается в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах, в частности средствами искусственного и естественного языка.

Теоретическое мышление - познание и обнаружение законов, принципов.

Теория - это совокупность взглядов, суждений, умозаключений, представляющих собой результат познания и осмысления изучаемых явлений и процессов объективной действительности.

Теория поэтапного формирования умственных действий - учение о сложных многоплановых изменениях, связанных с образованием у человека новых действий, образов и понятий, выдвинутое П.Я. Гальпериным.

Тест (англ. test - проба, испытание, проверка) - в психологии - фиксированное во времени испытание, предназначенное для установления количественных (и качественных) индивидуально-психологических различий.

Убеждение - твердый взгляд на что-нибудь, сложившийся на основе каких-нибудь идей.

Умение - способность осознанно выполнить определенное действие.

Умозаключение - форма мышления, при которой на основе нескольких суждений делается определенный вывод.

Умственные действия - разнообразные действия человека, выполняемые во внутреннем плане сознания.

Уровень актуального развития (УАР) - характеризуется тем, какие задания ученик может выполнить вполне самостоятельно.

Усвоение - овладение ребенком общественно выработанным опытом (т.е. значениями предметов, способами действия с ними, нормами межличностных отношений). В усвоении человек может двигаться от активной переработки общественного опыта к улучшению и преобразованию накопленного до него социального опыта (творчество). Усвоение осуществляется в учении, игре, труде и т.д. Усвоение может проходить стихийно в широком социальном опыте путем проб и ошибок и в ходе организованного обучения через поиск обобщенных ориентиров, овладение рациональными способами действия.

Условные рефлексы (временные связи) - рефлексы, вырабатываемые при определенных условиях в течение жизни животного или человека; формируются на основе безусловных рефлексов.

Установка - состояние предрасположенности субъекта к определенной активности в определенной ситуации. Явление открыто немецким психологом Л. Ланге в 1888. Общепсихологическая теория установки на основе многочисленных экспериментальных исследований разработана грузинским психологом Д.Н. Узнадзе и его школой. Наряду с неосознаваемыми простейшими установками выделяют более сложные социальные установки, ценностные ориентации личности и т.п.

Учебная деятельность - один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний в процессе решения учебных задач.

Учебная задача - такой тип задач, при решении которых учащиеся посредством учебных действий открывают и овладевают общим способом (принципом) решения целого класса однородных частных задач.

Учебная мотивация - частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность.

Учебный процесс - это направленное и организованное взаимодействие взрослых и детей, реализующее цели образования и воспитания в условиях педагогической системы.

Учение - деятельность ученика по усвоению новых знаний и овладению способами приобретения знаний.

Формирование - целенаправленное воздействие на ребенка с целью создания условий для возникновения у него новых психологических образований, качеств.

Формирующий эксперимент - применяемый в возрастной и педагогической психологии метод прослеживания изменений психики ребенка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого.

Формы обучения - внешняя сторона организации процесса обучения, определяющая когда, где, кто и как обучается. Обычно выделяются следующие формы обучения: индивидуальные, коллективные, групповые; классные и внеклассные; школьные и внешкольные.

Целеобразование - процесс порождения новых целей в деятельности человека, одно из проявлений мышления.

Целеполагающее действие - то, что реализует человеческую потребность и выступает в качестве образа конкретного результата деятельности.

Цель - то, что реализует человеческую потребность и выступает в качестве образа конкретного результата деятельности.

Ценность - положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; **критерий** и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях. Различают материальные, общественно-политические и духовные ценности; положительные и отрицательные ценности.

Эксперимент - один из основных (наряду с наблюдением) методов научного познания вообще, психологического исследования в частности. Отличается от наблюдения активным вмешательством в ситуацию со стороны исследователя, осуществляющего планомерное манипулирование одной или несколькими переменными (факторами) и регистрацию сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта. Правильно поставленный Эксперимент позволяет проверить гипотезы о причинно-следственных отношениях, не ограничиваясь констатацией связи (корреляции) между переменными.

Экспериментальное обучение - один из современных методов исследования психолого-дидактических проблем.

Экстериоризация - переход от внутреннего, умственного плана действия к внешнему, реализуемому в форме приемов и действий с предметами.

Экстериоризация действий - процесс перехода от внутренней психической деятельности к внешней, предметной.

Экстраверсия - преимущественная направленность личности вовне, на окружающих людей, внешние явления, события.

Эмпатия (от греч. *empathia* - сопереживание) - внерациональное познание человеком внутреннего мира других людей (вчувствование); эмоциональная отзывчивость человека на переживания другого.

Я-концепция - относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе.

4.3 Тестовые задания

1. Предмет педагогической психологии – это:

- а) психологические закономерности передачи социального опыта;
- б) взаимоотношения педагога и психолога;
- в) передача социального опыта;
- г) психологические закономерности образовательного процесса.

2. Теория о восьми психосоциальных кризисах, которые должен преодолеть человек в течение жизни, разработана:

- а) Э.Эриксоном;
- б) Л.С.Выготским;
- в) З.Фрейдом;
- г) Ж.Пиаже.

3. Согласно Ж.Пиаже, эгоцентризм является проявлением стадии:

- а) конкретных операций;
- б) сенсомоторного развития;
- в) формальной операций;
- г) интериоризации.

4. Кольберг Л.утверждал, что личность, которая ориентируется в своем поведении на одобрение других людей, находится на:

- а) преднравственном уровне;
- б) конвенциональном уровне;
- в) постконвенциональном уровне;
- г) уровне самоактуализации.

5. Сензитивные периоды – это:

- а) периоды, наиболее благоприятные для развития определенных психических функций;
- б) периоды наиболее интенсивного развития сенсорных функций;
- в) переломные периоды в жизни человека;
- г) периоды неравномерного созревания отдельных сторон личности периоды.

6. Возрастные критические периоды - это периоды развития, во время которых:

- а) созревание осуществляется быстрее всего;
- б) организм достигает зрелости;
- в) организм более восприимчив к тому или иному научению;
- г) научение затруднено.

7. Конвергентность психического развития это:

- а) сближение психических функций;
- б) многообразие функций;
- в) процесс формирования основных функций;
- г) противоречия, возникающие в ходе развития.

8. Ведущей деятельностью в младенческом возрасте является:

- а) комплекс оживления;
- б) непосредственное эмоциональное общение ребенка и матери;

- в) общение ребенка со сверстниками;
- г) сюжетно-ролевая игра.

9. Воображение является новообразованием:

- а) дошкольного возраста;
- б) младенческого возраста;
- в) младшего школьника;
- г) подросткового возраста.

10. Потребность дошкольника в общении с детьми, способность подчиняться интересам и условиям детской группы составляют содержание:

- а) эмоциональной зрелости;
- б) умственной зрелости;
- в) социальной зрелости;
- г) познавательной зрелости.

11. Произвольность, внутренний план действий, рефлексия являются новообразованиями:

- а) младшего школьного возраста;
- б) дошкольного возраста;
- в) подросткового возраста;
- г) старшего школьного возраста.

12. Наглядно-действенное мышление является новообразованием:

- а) дошкольного возраста;
- б) младшего школьного возраста;
- в) младенческого возраста;
- г) раннего детства.

13. Преобладающим видом внимания младшего школьника в начале обучения является:

- а) произвольное;
- б) непроизвольное;
- в) послепроизвольное;
- г) несформированное.

14. Восприимчивость, впечатлительность, подражательность, потребность точно выполнять требования учителя свойственны:

- а) учащемуся средних классов;
- б) младшим школьникам;
- в) старшему школьнику;
- г) дошкольникам.

15. Доминирующей функцией, определяющей работу других функций сознания в младшем школьном возрасте, является:

- а) воля;
- б) эмоции;
- в) мышление;
- г) память.

16. Новообразованием младшего школьного возраста является:

- а) рефлексия;
- б) произвольность;

- в) внутренний план действий;
- г) самоконтроль.

17. Ведущей деятельностью подростка является:

- а) учебно-профессиональная;
- б) общение;
- в) учебная;
- г) верного ответа нет.

18. Благополучному вхождению подростка во взрослость может способствовать:

- а) расширение его прав;
- б) доверие;
- в) передача всей ответственности за себя;
- г) увеличение его обязанностей.

19. К основным новообразованиям младшего подросткового возраста относится:

- а) чувство взрослости;
- б) рефлексия;
- в) негативизм;
- г) профессиональное самоопределение.

20. По Ж.Пиаже, подростковый возраст – это время развития:

- а) конкретных операций;
- б) формальных операций;
- в) сенсорного интеллекта;
- г) подражательного интеллекта.

21. Референтная группа для подростка – это:

- а) группа, которой подросток подражает;
- б) неформальная группа;
- в) группа, провоцирующая девиантное поведение подростка;
- г) неформальная группа.

22. По Д.Б.Эльконину, ведущим видом деятельности в подростковом возрасте является:

- а) общение со сверстниками;
- б) учебная деятельность;
- в) учебно-профессиональная деятельность;
- г) общественно полезная деятельность.

23. Развитие Я-концепции в подростковом возрасте идет под влиянием:

- а) созревания организма и общения со сверстниками;
- б) созревания организма и семейных взаимоотношений;
- в) общения со сверстниками и семейных взаимоотношений;
- г) все ответы верны.

24. Центральной линией развития личности старшего школьника является:

- а) выбор профессии и учебно-профессиональная деятельность;
- б) умственное и физическое развитие;
- в) общение со сверстниками;
- г) эмоциональные отношения.

25. Характерными особенностями старших школьников является то, что они:

- а) моральные качества предпочитают волевым;
- б) испытывают потребность в общении со взрослыми;
- в) овладевают более общими законами природы, общественной жизни и познания;
- г) избегают общения.

26. Ведущим видом деятельности в юношеском возрасте является:

- а) учебно-профессиональная деятельность;
- б) учебная деятельность;
- в) общение со сверстниками;
- г) общественно полезная деятельность.

27. Одним из важнейших новообразований интеллектуальной сферы в юношеском возрасте становится:

- а) склонность к философским обобщениям;
- б) наглядно-образное мышление;
- в) эмпирическое мышление;
- г) теоретическое мышление.

28. Временная перспектива в юности:

- а) «устремлена в будущее»;
- б) «сосредоточена на настоящем»;
- в) охватывает принадлежащее ему прошлое;
- г) не определена.

29. Отделение юноши от семьи, которое сопровождается полным эмоциональным разрывом и формализацией отношений:

- а) является одним из путей деструктивного отделения от семьи;
- б) является одним из путей конструктивного отделения от семьи;
- в) характеризует установление амбивалентных отношений с семьей;
- г) не влияет на взаимоотношения с семьей.

30. Психологические приемы, конструируемые на учебном материале и предназначенные для оценки уровня овладения учебными знаниями и навыками, известны как тесты:

- а) достижения;
- б) интеллекта;
- в) личности;
- г) проективные.

31. Классификация методов по характеру познавательной деятельности:

- а) объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные;
- б) словесные, наглядные, практические;
- в) индуктивные и дедуктивные;
- г) метод контроля.

32. Все прижизненно приобретенные организмом изменения поведения и деятельности являются фактами:

- а) научения;
- б) адаптации;

- в) образования;
- г) развития.

33. Понятия научения и учения совпадают:

- а) в бихевиоризме;
- б) в гештальтпсихологии;
- в) в теории деятельности;
- г) в психоанализе.

34. В отечественной психологии научение рассматривается:

- а) как процесс и результат приобретения индивидуального опыта, возникающий благодаря осуществлению деятельности индивида;
- б) как результат приобретения опыта, вызванный врожденными реакциями организма;
- в) как результат осмысления материала;
- г) как процесс усвоения знаний.

35. По участию сознания в процессе приобретения опыта выделяют:

- а) попутное и преднамеренное научение;
- б) оперантное и викарное научение;
- в) инсайт и перенос;
- г) безусловный и условный рефлекс.

36. Вторичное научение отличается от первичного тем, что приобретается посредством:

- а) психической деятельности;
- б) внешней деятельности;
- в) безусловных реакций;
- г) условных реакций.

37. Если имеющийся в опыте навык успешно используется в новых условиях, то говорят о психическом явлении:

- а) переноса;
- б) инсайта;
- в) импринтинга;
- г) рефлексе.

38. Можно считать, что человек приобрел когнитивное научение, если он научился:

- а) анализировать и обобщать;
- б) находить сходства и различия в предметах и явлениях;
- в) составлять план текста;
- г) умножать и делить числа.

39. По содержанию приобретенного опыта научение может быть:

- а) случайным или преднамеренным;
- б) викарным или латентным;
- в) рефлексорным или когнитивным;
- г) первичным или вторичным.

40. Первые теории, объясняющие процесс приобретения прижизненного опыта, были разработаны:

- а) философами;
- б) социологами;

- в) психологами;
- г) педагогами.

41. Структуру учения впервые включил «ступень затруднения»:

- а) Дж.Дьюи;
- б) П.Ф.Лесгафт;
- в) А.Дистервег;
- г) Я.А.Каменский.

42. В дидактических концепциях среди основных факторов учения выделялись:

- а) заучивание;
- б) исполнение;
- в) повторение;
- г) сосредоточение.

43. Собственно психологические теории учения начали разрабатываться:

- а) с начала XX века;
- б) с конца XX века;
- в) с XIX века;
- г) в XXI веке.

44. Учение как результат установления связи между стимулом и установленной связи исследовано:

- а) в бихевиоризме;
- б) в гештальтпсихологии;
- в) в психоанализе;
- г) в гуманистическом подходе.

45. В гештальтпсихологии учение рассматривалось:

- а) как процесс спонтанного упорядочивания сознания организованных и неорганизованных форм в окружающем мире;
- б) как процесс установления связи между стимулом и реакцией;
- в) как процесс осознания учебной информации;
- г) как процесс освоения учебных действий.

46. В процессе учения, по мнению представителей гештальтпсихологии, происходит:

- а) запечатление структуры или смысла усваиваемой информации;
- б) осознание воспринимаемых образов;
- в) систематизация пожизненного опыта;
- г) усвоение приемов учебной деятельности.

47. В когнитивной психологии учение рассматривается:

- а) как процесс создания когнитивных образов;
- б) как процесс восприятия;
- в) как процесс изменения потребностей;
- г) как процесс влияния знаний на поведение.

48. В контексте культурно-исторических концепции учение трактовалось:

- а) как процесс усвоения культурно-исторического опыта;
- б) как процесс влияния культурно-исторического опыта на поведение;
- в) как процесс приобретения знаний о культуре и истории;

г) как процесс развития общих способностей.

49. Я.Гальперин считал, что предметом учения должна быть:

- а) обобщенные способы действий;
- б) знания по применению действий;
- в) действие по применению знаний;
- г) научные понятия.

50. Эльконин Д.Б. и Давыдов В.В. под учением понимали:

- а) приобретение познавательного опыта;
- б) приобретение любого опыта;
- в) приобретение научного опыта;
- г) приобретение любого опыта.

51. С.Л.Рубинштейн понимал под учением:

- а) целенаправленное развитие;
- б) управляемое познание;
- в) детерминированное изменение;
- г) согласованные действия учителя и ученика.

52. В структуру учения С.Л.Рубинштейн включил:

- а) восприятие с первичным осмыслением;
- б) движение от частного к общему;
- в) ясную речевую форму;
- г) интеллектуальный рост.

53. С.Л.Рубинштейн и Л.Б.Ительсон специфику учения как деятельности усматривали:

- а) в создании условий для личностного и интеллектуального развития;
- б) в воспроизведении себя самой;
- в) в создании нематериального продукта;
- г) в особых целях и мотивах.

54. Психологическое содержание понятия учебной деятельности впервые раскрыл:

- а) Д.Б.Эльконин;
- б) В.В.Давыдов;
- в) Л.С.Выготский;
- г) П.Ф.Каптирев.

55. Учебной деятельностью Д.Б.Эльконин называл:

- а) осмысленную деятельность;
- б) любую деятельность в процессе обучения;
- в) сознательно направленную на усвоение ЗУНов;
- г) любое усвоение культурно-исторического опыта.

56. Учебная деятельность отличается от других видов деятельности:

- а) содержанием;
- б) структурой;
- в) уровнем развития;
- г) соотношением структурных компонентов.

57. Учебные мотивы выполняют по отношению к учебной деятельности:

- а) смыслообразующие функции;
- б) организующие функции;

- в) воспитательные функции;
- г) формирующие функции.

58. Усиление познавательной мотивации может:

- а) повышать результативность учебной деятельности;
- б) снижать результативность познавательной деятельности;
- в) изменять структуру учебной деятельности;
- г) усложнять структуру учебной деятельности.

59. Действие контроля в учебной деятельности – это:

- а) действие по сопоставлению полученных результатов с целями и задачами;
- б) действие по проверке учащихся;
- в) действие по подведению итогов учебного года;
- г) действие по определению качества усвоения учебного материала.

60. Действие оценки в учебной деятельности заключается:

- а) в определении качества осваиваемого материала;
- б) в выставлении отметок;
- в) в оценивании собственных учебных способностей;
- г) в определении уровня интеллектуального развития.

61. Применительно к усвоению учебного материала выделяют такой вид самоконтроля, как:

- а) личный контроль;
- б) познавательный контроль;
- в) постоянный контроль;
- г) выборочный контроль.

62. Для учебной деятельности младшего школьника характерны:

- а) учебные цели принятые извне;
- б) широкие познавательные мотивы;
- в) действия контроля по результатам;
- г) наличие рефлексии.

63. Учебную деятельность подростков существенно отличает:

- а) формирование предварительного контроля;
- б) самостоятельная постановка учебных целей;
- в) переход к продуктивному уровню;
- г) наличие учебной рефлексии.

64. Формированию учебной мотивации способствует:

- а) переживание успеха в учении;
- б) наличие силы воли;
- в) мотивация положительными отметками;
- г) внешний контроль.

65. Сформированность учебной деятельности определяется такими критериями, как:

- а) умение различать способы и результаты учения;
- б) умение проводить исследование;
- в) умение моделировать учебную ситуацию;
- г) высоким уровнем развития знаний.

66. По критерию осознанности знание может быть:

- а) формальное и осознанное;

- б) теоретическое и практическое;
- в) логическое;
- г) творческое.

67. Самым высоким уровнем усвоения знаний является:

- а) умение применять на практике;
- б) умение точно воспроизводить их;
- в) их осмысленность;
- г) их обобщенность.

68. Процесс усвоения понятий – это:

а) отделение существенных признаков от несущественных и часто встречающихся;

- б) движение от грубых ошибок к менее грубым;
- в) движение к правильному пониманию понятия;
- г) абстрагирование.

69. Для успешного усвоения понятий необходимо:

а) выполнить действия по выделению существенных признаков предметов или явлений;

- б) выучить определения;
- в) владеть терминологией;
- г) выделить яркие признаки предметов или явлений.

70. Эмпирическое понятие построено:

- а) на непосредственно наблюдаемых свойствах предметов и явлений;
- б) на существенных признаках предметов и явлений;
- в) на выделении общих и единичных признаков;
- г) на определениях.

71. Учение – это:

а) процесс, в котором происходит изменение сознания индивида в результате присвоения форм общественного сознания;

б) процесс, в котором происходит изменение поведения индивида в результате присвоения общепринятых в социуме форм поведения;

- в) оба ответа верны;
- г) нет верного ответа.

72. Истинными мотивами учебной деятельности Д.Б.Эльконин считал:

- а) познавательные мотивы;
- б) мотивы долга;
- в) мотивы стремления к саморазвитию;
- г) мотивы ответственности.

73. Самым высоким уровнем усвоения знаний является:

- а) умение применять на практике;
- б) умение точно воспроизводить их;
- в) их осмысленность;
- г) их абстрактность.

74. Процесс усвоения понятий – это:

- а) отделение существенных признаков от несущественных;
- б) движение к правильному пониманию понятия;
- в) движение от грубых ошибок к менее грубым;

г) содержательное обобщение.

75. Отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения действия, обеспечивает часть действия:

- а) ориентировочную;
- б) исполнительную;
- в) контрольную;
- г) корректирующую.

76. Термин «ориентировочная основа действий» в научный язык ввел:

- а) П.Я.Гальперин А.Н.Леонтьев;
- б) С.Л.Рубинштейн;
- в) Л.С.Выготский;
- г) П.Я.Гальперин.

77. Одной из основных и самых общих задач ориентировочной деятельности является:

- а) построение плана действия;
- б) установление актуальных значений элементов ситуации и отношений между этими элементами;
- в) анализ проблемной ситуации;
- г) реализация плана действия.

78. Основной единицей анализа учебной деятельности выступает:

- а) учебное действие;
- б) учебная операция;
- в) учебный мотив;
- г) учебная цель.

79. Научение является:

- а) приобретением опыта;
- б) изменением поведения, являющегося следствием созревания организма;
- в) постепенным и скачкообразным изменением поведения;
- г) врожденным рефлексом.

80. Понятие «научение» возникло в отрасли психологии:

- а) зоопсихологии;
- б) возрастной;
- в) общей;
- г) педагогической.

81. Теорию научения разработал:

- а) Дж. Уотсон;
- б) Э. Торндайк;
- в) Б.Скиннер;
- г) И.Лингарт.

82. Термин «социальное научение» возник:

- а) в когнитивной психологии;
- б) в гештальтпсихологии;
- в) в бихевиоризме;
- г) в неопрейдизме.

83. Аккомодация и ассимиляция как две составляющие адаптации были выведены

- а) Дж. Брунером;
- б) П.Жане;
- в) Ж. Пиаже;
- г) Л.С.Выготским.

84. Самый простой вид научения – это:

- а) оперантное научение;
- б) классическое обусловливание;
- в) привыкание;
- г) комплексное научение.

85. Самым общим понятием, обозначающим процесс и результат приобретения индивидуально опыта биологической системой, является:

- а) учение;
- б) обучение;
- в) научение;
- г) учебная деятельность.

86. Сенсорное научение является разновидностью научения:

- а) интеллектуально-рефлекторного;
- б) когнитивно-ассоциативного;
- в) ассоциативно-рефлекторного;
- г) интеллектуально-когнитивного.

87. Обнаружение у предмета новых свойств, имеющих значение для его жизнедеятельности, и их усвоение-это:

- а) сенсомоторное научение;
- б) научение действиям;
- в) научение знаниям;
- г) научение навыкам.

88. Решение проблемы путем озарения противопоставила методу проб и ошибок психология:

- а) ассоциативная;
- б) гештальтпсихология;
- в) когнитивная;
- г) отечественная.

89. Обнаружение и использование существенных отношений реальности, их отображение в понятиях и закрепление в словах составляют содержание теорий научения:

- а) ассоциативных;
- б) условно-рефлекторных;
- в) операциональных;
- г) знаковых.

90. Способ выполнения действий, ставший в результате упражнений автоматизированным, называется:

- а) умением;
- б) привычкой;
- в) навыком;
- г) операцией.

91. Исследование навыков началось с таких из них, как:

- а) сенсорные;
- б) мнемические;
- в) двигательные;
- г) умственные.

92. Впервые междисциплинарный подход к анализу учения осуществил:

- а) В.В.Давыдов;
- б) И.Лингарт;
- в) Л.Б.Ительсон;
- г) Д.Б.Эльконин.

93. Система специальных действий, необходимых для прохождения основных этапов процесса усвоения, называется:

- а) учением;
- б) обучением;
- в) научением;
- г) преподаванием.

94. В отечественной науке Д.Б.Эльконин и В.В.Давыдов трактовали учение как:

- а) специфический вид учебной деятельности;
- б) усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий;
- в) приобретение знаний, умений и навыков;
- г) вид деятельности.

95. Понятие «зона ближайшего развития» введено:

- а) Л.С.Выготским;
- б) Дж.Брунером;
- в) Ж.Пиаже;
- г) А.Н.Леонтьевым.

96. Величиной зоны ближайшего развития относится то, что:

- а) ребенок может освоить в ближайшее время;
- б) доступно ребенку в самостоятельной деятельности;
- в) ребенок может выполнить с чьей-либо помощью;
- г) разница между тем, что ребенок может выполнять вместе с взрослым и тем, что ему доступно в самостоятельной деятельности.

97. Автором утверждения о том, что между обучением и развитием стоит собственная деятельность ребенка, является:

- а) А.Н.Леонтьев;
- б) Ж.Пиаже;
- в) Э.Торндайк;
- г) З.Фрейд.

98. Ж.Пиаже считал, что:

- а) развитие ведет за собой обучение;
- б) обучение ведет за собой психическое развитие;
- в) развитие психики сводится к приобретению навыков;
- г) обучать ребенка можно только опираясь на тот уровень, который он уже достиг.

99. Согласно представлениям Л.С.Выготского:

- а) развивающее обучение ведет за собой развитие;

- б) ребенка можно научить чему-либо, не считаясь с его возрастом;
- в) всякое обучение способно вести за собой психическое развитие;
- г) обучение не должно приспособливаться к развитию.

100. Внутреннюю связь обучения и развития Л.С.Выготский отразил в понятиях:

- а) зоны актуального и ближайшего развития;
- б) ведущий вид деятельности;
- в) знаки;
- г) средства.

101. К зоне ближайшего развития относится то, что:

- а) ребенок может освоить в ближайшее время;
- б) доступно ребенку в самостоятельной деятельности;
- в) ребенок может выполнить с чьей-либо помощью;
- г) ребенок выполнит в неопределенное время.

102. Обучаемость – это:

- а) восприимчивость к знаниям;
- б) школьная успеваемость;
- в) широта знаний;
- г) абстрактность знаний.

103. Для традиционного обучения характерны:

- а) обращенность к готовой учебной информации;
- б) обучение с опорой на зону ближайшего развития учеников;
- в) личностно ориентированный подход;
- г) все ответы верны.

104. Психологически ориентированными моделями обучения являются те, которые:

- а) разработаны психологами;
- б) ориентированы на психологическое развитие ученика;
- в) ориентированы на высокую общую информированность ученика;
- г) все ответы верны.

105. При организации развивающего обучения взаимодействие ученика и учителя строится по типу:

- а) совместно-распределительных отношений;
- б) полисубъектные взаимодействия;
- в) субъектные взаимодействия;
- г) командно-административных отношений.

106. Основная цель обучения по системе Эльконина-Давыдова заключается:

- а) в формировании качественных знаний, умений и навыков у учащихся;
- б) в развитии субъектности;
- в) в развитии личности учащегося;
- г) в формировании теоретического сознания учащегося.

107. При решении учебной задачи изменяется:

- а) предмет решения;
- б) субъект учения;
- в) успеваемость;

г) субъектные взаимодействия.

108. Основная цель обучения по системе Л.В.Занкова – это:

- а) высокое развитие учебной мотивации;
- б) высокое развитие познавательных процессов;
- в) высокое общее развитие личности;
- г) субъектные взаимодействия.

109. Цель обучения в контексте психологической концепции

П.Я.Гальперина:

- а) вооружение знаниями на высоком уровне;
- б) формирование умения действовать на основе имеющихся знаний;
- в) создание проблемной ситуации;
- г) субъектные взаимодействия.

110. Понятие «зона ближайшего развития» введено:

- а) Дж.Брунером;
- б) Л.С.Выготским;
- в) Ж.Пиаже;
- г) А.Н.Леонтьевым.

111. В младшем школьном возрасте ведущей является деятельность:

- а) учебная;
- б) сюжетно-ролевая;
- в) интимно-личностная;
- г) предметно-манипулятивная.

112. Рассмотрение ребенка как целостного существа в различных его проявлениях по отношению к окружающему миру – основное требование такого подхода к изучению развития личности, как:

- а) системный;
- б) деятельностный;
- в) поведенческий;
- г) интегральный.

113. Теория интеллектуального развития Ж.Пиаже отражает такой подход к развитию личности, как:

- а) когнитивный;
- б) поведенческий;
- в) гуманистический;
- г) деятельностный.

114. По Ж.Пиаже, то, что дети учатся мысленно совершать действия, которые раньше они выполняли только руками, характерно для стадии:

- а) предоперационной;
- б) сенсомоторной;
- в) конкретных операций;
- г) формальных операций.

115. Сознательность и активность в обучении – это

- а) дидактический принцип;
- б) метод обучения;
- в) метод исследования;
- г) прием обучения.

116. Правило: «от простого к сложному» относится к принципу обучения

- а) связи теории с практикой;
- б) доступности;
- в) научности;
- г) наглядности.

117. Владение способами применять усвоенные знания на практике называется

- а) умениями;
- б) обученностью;
- в) знаниями;
- г) образованностью.

118. Индивидуальный показатель скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения есть

- а) воспитанность;
- б) обучаемость;
- в) образованность;
- г) одаренность.

119. Сущность проблемного обучения состоит в

- а) изучении познавательных возможностей учащихся;
- б) управлении познавательной деятельностью учащихся;
- в) постановке перед учащимися учебной проблемы;
- г) постановке проблемы и усвоении готовых выводов.

120. Самостоятельная учебная работа учащихся – это

- а) внеклассная учебная работа;
- б) учебная деятельность школьника по заданию учителя;
- в) форма учебной деятельности, осуществляемой без учителя;
- г) индивидуальная учебная деятельность.

121. Преподавательская деятельность учителя и, руководимая им, познавательная деятельность ученика – это:

- а) учение;
- б) обучение;
- в) воспитание;
- г) образование.

122. Движущей силой процесса обучения являются:

- а) вооружение учащихся системой знаний, умений и навыков;
- б) противоречия процесса обучения;
- в) изложение учителем новых знаний и организация деятельности учащихся;
- г) осознание учащимися необходимости овладеть умениями и навыками.

123. Обучение – это:

- а) деятельность человека с определенной целью;
- б) совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, её образование и воспитание;
- в) влияние внешних и внутренних факторов на процесс формирования личности;

г) формирование личностных качеств.

124. Закономерности обучения – это:

а) повторяющиеся связи между составными компонентами процесса обучения;

б) объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными компонентами, частями процесса обучения;

в) повторяющиеся связи между составными частями процесса обучения;

г) объективные связи между педагогическими явлениями.

125. Программированное обучение:

а) с использованием программированных, электронных учебников;

б) по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога;

в) оптимизация учебного процесса;

г) по обучаемым программам.

126. Психологическими механизмами воспитания личности являются:

а) процесс интериоризации;

б) стремление к самосовершенствованию;

в) высокий авторитет воспитателя;

г) сила воли.

127. Разрыв между обучением и воспитанием в практике педагогической деятельности:

а) теоретически не обоснован;

б) является следствием условного разделения деятельности педагога на урочную и внеурочную;

в) теоретически обоснован;

г) противоречит сути понятия воспитания.

128. С точки зрения Л.С.Выготского, общие цели воспитания:

а) спонтанно возникают;

б) задаются обществом;

в) являются отражением позиции учителя;

г) являются отражением позиции ученика.

129. Принципами организации взаимодействия являются:

а) принцип диалогизации;

б) принцип проблематизации;

в) принцип персонификации;

г) принцип индивидуализации.

130. Воспитание в широком смысле слова представляет собой:

а) деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта;

б) формирование поведения человека;

в) создание положительных интересов;

г) адаптация к новым условиям.

131. Самовоспитание – это:

а) сознательная деятельность личности, влияющая на ее совершенствование

б) торможение отрицательных качеств;

в) воздействие личности на среду, в которой она обитает;

г) адаптация к новым условиям.

132. Необходимость передачи социального опыта возникла:

- а) одновременно с появлением общества;
- б) с появлением технических средств обучения;
- в) в ходе разработки содержания образования;
- г) с развитием педагогики как науки.

133. Воспитание – это:

- а) общение людей в неформальных объединениях;
- б) воздействие среды на личность;
- в) передача социального опыта;
- г) учебная деятельность.

134. Факторы, влияющие на постановку цели воспитания:

- а) потребности общества в человеческих ресурсах;
- б) идеалы родителей в отношении детей;
- в) возможности учебно-воспитательных заведений;
- г) интересы педагогов общеобразовательной школы.

135. Цель воспитания – это:

- а) форма обучения учащихся;
- б) конечный результат формирования личности;
- в) уровень цивилизации общества;
- г) подготовка к выбору профессии.

136. Движущие силы процесса воспитания:

- а) познавательные интересы личности;
- б) противоречия, возникающие в развитии личности;
- в) процесс накопления количественных изменений;
- г) сложившиеся формы взаимоотношений.

137. Главной движущей силой воспитания является:

- а) противоречие между имеющимся уровнем развития и новыми, более высокими потребностями;
- б) противоречие общественного развития;
- в) противоречие между умственным и физическим трудом;
- г) противоречие индивидуального морального сознания.

138. Важным признаком результативности процесса воспитания является:

- а) понимание сущности процесса воспитания воспитателями;
- б) наличие специально подготовленных людей для передачи знаний;
- в) знание воспитанниками в соответствии с их возрастом норм и правил поведения;
- г) формирование умений и навыков общения.

139. Важным признаком результативности процесса воспитания является:

- а) знание воспитанниками в соответствии с их возрастом норм и правил поведения;
- б) наличие специально подготовленных людей для передачи знаний;
- в) понимание сущности процесса воспитания воспитателями;
- г) формирование умений и навыков общения;

140. Требование личностного подхода:

- а) учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- б) участие воспитанников в совместном обсуждении программ воспитания;
- в) отказ от централизованного школьного воспитания;
- г) полная свобода действий воспитанников.

141. Развивающая функция воспитательной работы:

- а) развитие индивидуальных способностей;
- б) изучение воспитательных возможностей учащихся;
- в) формирование и основ мировоззрения и поведения;
- г) управление деятельностью учащихся.

142. Перевоспитание- это:

- а) перестройка установок взглядов и способов поведения, противоречащих этическим нормам;
- б) специально организованная познавательная деятельность;
- в) адаптация человека к различным ценностям;
- г) воспитание чувства национального достоинства.

143. Самообразование – это:

- а) приобретение знаний о мире на основе самостоятельных знаний;
- б) приемы активизации мыслительной деятельности;
- в) самопознание, преодоление недостатков предыдущего воспитания;
- г) специально организованная оздоровительная деятельность.

144. Принцип поведения личности, основанный на мировоззренческих установках, идеалах и нормах называется:

- а) жизненной позицией;
- б) самоанализом;
- в) самосознанием;
- г) саморегуляцией.

145. Интенсивное проявление потребности в самовоспитании, как правило, происходит:

- а) в подростковом возрасте;
- б) в младенческом возрасте;
- в) в зрелом возрасте;
- г) в пожилом возрасте.

146. Модульное представление профессиональной компетентности в педагогической психологии разработано:

- а) Н.Ф.Талызиной;
- б) Н.В. Кузьминой;
- в) А.К.Марковой;
- г) Л.М.Митиной.

147. Позитивное педагогическое воздействие имеет своей целью:

- а) актуализацию его личностного потенциала;
- б) изменение установок ученика;
- в) подавление воли ученика;
- г) удовлетворение своих собственных притязаний и амбиций.

148. Успешность профессионального развития преподавателя определяется:

- а) результатами обученности учащихся;
- б) сформированностью профессиональной направленности учителя;
- в) коммуникативными способностями учителя;
- г) сформированностью педагогических умений.

149. Владение учителем стратегиями формирования системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету соответствует:

- а) системно-моделирующему уровню деятельности;
- б) адаптивному уровню деятельности;
- в) локально-моделирующему уровню деятельности;
- г) репродуктивному уровню деятельности.

150. Негативное отношение учителя к учащемуся свидетельствует о наличии:

- а) барьера стереотипизации и социально-психологического барьера в отношениях;
- б) организационно-психологического барьера в отношениях;
- в) барьера неправильной установки сознания учителя;
- г) барьера стереотипизации.

Таблица 2 - Ответы на тестовые задания

№ зад.	а	б	в	г	№	а	б	в	г	№	а	б	в	г
1-11	-				97-103	-				134	-			
12- 20		-			104-110		-			135-136		-		
21- 81	-				111-115	-				137	-			
82 - 93			-		116-128		-			139-150	-			
94 - 95	-				129-132	-								
96				-	133			-						

Список использованных источников

1. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология: схемы и тесты / Б.Б. Айсмонтас. - М.: Владос, 2004. - 208 с.
2. Акмеология: учебник / под ред. А.А. Деркача. СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
3. Амонашвили, Ш.А. *Гуманно-личностный подход к детям* / Ш.А. Амонашвили. М.; Воронеж: [б.и.], 1998. - 554 с.
4. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
5. Асмолов, А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания. / А.Г. Асмолов. - Москва, Воронеж: [б.и.], 1996.- С. 625 – 642.
6. Асмолов, А.Г. Психология личности: учебник / А.Г. Асмолов. М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
7. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 728 с.
8. Асмолов, А. Г. Образование как расширение возможностей развития личности / А. Г.Асмолов, Г. А. Ягодин // Вопросы психологии. - 1992. -№1. - С. 6 – 18.
9. Ашин, Г.К. Элитное образование / Г.К. Ашин // Общественные науки и современность. - 2005. - № 5. – С. 32.
10. Ашин, Г.К. Неэлитарное образование [Электронный ресурс] // Независимая газета. – Электрон. дан. – М.: Независимая газета, 27.03.2007 -. – Режим доступа: http://www.ng.ru/scenario/2007-03-27/14_education.html, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
11. Бабанский, Ю. О дидактических основах повышения эффективности обучения / Ю.О. Бабанский // Народное образование. – 1986. - № 11. -С.105-111.
12. Бадмаев, Б.Д. Психология в работе учителя: в 2 кн. / Б.Д. Бадмаев - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
13. Бадмаев, Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения / Б.Ц. Бадмаев. - М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1998. - 272 с.
14. Байярд, Дж. Ваш беспокойный подросток: практ. рук. для отчаявшихся родителей / Дж. Байярд, Т. Роберт ; пер. с англ. А. Б. Орлова. -М.: Акад. Проект, 2003.-208 с.
15. Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В. Басова. - Ростов н/Д.: Феникс, 2000. - 416 с.
16. Батаршев, А.В. Психология индивидуальных различий: от темперамента - к характеру и типологии личности / А.В. Батаршев. - М.: [б.и.], 2000. – С.24-53.
17. Безруких, М.М. Леворукий ребенок: тетрадь для занятий с детьми. Методические рекомендации / М.М. Безруких. - М.:Вентана-Граф, 2001. - 64 с.

18. Бехтерев, В.Ф. Активность личности: психолого-педагогические аспекты воспитания в современных условиях: учеб. пособие / Бехтерев В.Ф. – Красноярск : [б.и.], 1996. – С. 34-56.
19. Бехтерев, В.Ф. Проблемы развития и воспитания человека / В.Ф. Бехтерев; под ред. А.В. Брушлинского, В.А. Кольцовой. - М.: [б.и.]; Воронеж, 1997. – С. 34-67.
20. Бодалев А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. СПб.: [б.и.], 2000. – С. 13-22.
21. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Л.И. Божович. - М. : [б.и.], 1995. – С. 45.
22. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. - М.; Воронеж: [б.и.], 1997. – С.73.
23. Бойко, Е.М. Психология и педагогика / Е.М. Бойко, Е.А. Садовникова. - М.: [б.и.], 2005. - 108 с.
24. Большой энциклопедический словарь. - М.: «Астель», «АСТ», ИЦП «Дизайн. Информация, картография», 2004. – 1197 с.
25. Бордовская, Н.В. Педагогика. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. - СПб: Питер, 2000. - 304 с.
26. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Н.М. Борытко; науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград: Перемена, 2001. — 181 с.
27. Брызгунов, И.П. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях / И.П. Брызгунов. - М.: [б.и.] , 2001. – С. 3-45.
28. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. — СПб.: Питер, 2006. — 351 с.
29. Бурлачук, Л.Ф., Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. - СПб.: [б.и.], 2000. – С. 13-23.
30. Вачков И.В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию / И.В. Вачков // Вопросы психологии. –2007, - №4. – С. 16- 29.
31. Венгер, А.Л. Групповая работа со старшеклассниками, направленная на их адаптацию к новым социальным условиям / А.Л. Венгер, Ю.М. Десятникова //Вопросы психологии, 1995, - №1 - С.72.
32. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А.Л. Венгер. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
33. Венгер, Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе / Л.А. Венгер, Т.Д. Марцинковская, А.Л. Венгер. - М.: Знание, 1994 . - 192 с.
34. Вергелес, Г.И. Младший школьник: Помогите ему учиться: книга для учителей и родителей / Г.И. Вергелес, Л.А. Матвеева, А.И. Раев. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена; Союз, 2000. - 159 с.
35. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. М.: Высшая школа, 1992. – 301с.
36. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. - М.: Академия, 2005. - 368 с.

37. Волкова, А.А. Психология и педагогика для студентов вузов / А.А. Волкова, Л.В. Димитрова. - Ростов н/Д.: Феникс, 2005. - 249 с.
38. Волкова, А.И. Психология и педагогика для технических вузов / Волкова А.И., Дмитриева И.А., Кукушин В.С. - Ростов н/Д.: Март, 2005. - 620 с.
39. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением: учеб.-метод, пособ. / под ред. М.И. Рожкова. М.: [б.и.], 2001. – С. 33-67.
40. Воспитательный процесс: изучение эффективности: метод, рек. / под ред. Е.И. Степанова. М.: [б.и.], 2001. – С. 12-43.
41. Вульф, Б.З. Словарь педагогических ситуаций: учимся воспитанию / Б.З. Вульф. М.: [б.и.], 2001. – С. 23-55.
42. Выготский, Л. С, Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. - М.: [б.и.], 1956. – С. 67.
43. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики/ Л.С. Выготский; под ред. А. М. Матюшкина. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.
44. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М.: [б.и.], 1996. – С 63-67..
45. Габай, Т.В. Педагогическая психология: учеб. пособие / Т.В. Габай. М.: [б.и.], 1995. – 386 с.
46. Галушкина, М. Путь наверх/ М. Галушкина // Газета «Эксперт». – 2005 - 21 марта.
47. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин. - М.: Книжный дом «Университет», 1999. - 332 с.
48. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. - М.: [б.и.], 1985. – С 56- 71
49. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова - М.: Педагогическое общество России, 2004. - 512 с.
50. Гончарова, Е.Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков / Е.Б. Гончарова // Вопросы психологии. - 2000. - №6. - С. 132 - 144.
51. Горелова, Г.Г. Культура и личностный стиль педагогической деятельности / Г.Г. Горелова // Педагогика. - 2002. - №6. - С. 61-66.
52. Грабал, В.Л. Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся/ В.Л. Грабал // Вопросы психологии. – 1987. - №1. - С. 57- 69.
53. Грезнева, О.Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О.Ю. Грезнева. – М.: [б.и.], 2003. - 69 с.
54. Григорович, Л.А. Педагогическая психология / Л.А. Григорович. - М.: Гардарики, 2003. - 314 с.
55. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности / М.Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ, 2003. - 415 с.
56. Гуревич, П.С. Психология и педагогика / П.С. Гуревич. - М.: ЮНИТИ, 2005. - 320 с.
57. Гурье, Л.И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособие/ Л.И. Гурье. – Казань: Казан. гос. технол. ун-т, 2004. – 212с.
58. Давыдов В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности /

- В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. - 1992. - №3. - С.14 – 26.
59. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего образования / В.В. Давыдов. - М.: [б.и.], 1986. - С. 12-113.
60. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. - М.: [б.и.], 1996. - 273 с.
61. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. - 1992. - №1. – С. 12-24.
62. Давыдов, В.В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцева // Вопросы психологии. – 1997. - №1. - С. 3 – 15.
63. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. - М.: [б.и.], 1988. - С. 130.
64. Данилова, Е.Е Практикум по возрастной и педагогической психологии: для студентов средних педагогических учебных заведений / Е.Е. Данилова. - М: Академия, 2000. - 160 с.
65. Демиденко, М.В. Педагогическая психология: Методики и тесты / М.В. Демиденко, А.И. Ключева. - Самара: Бахрах, 2004. - 143 с.
66. Джурицкий, А.Н. Воспитание в России и за рубежом / А.Н. Джурицкий. - М.: Просвещение, 1998. - 105с.
67. Днепров, Э.Д. Четвертая школьная реформа в России / Э.Д. Днепров. - М.: [б.и.], 1994. - С.159-160.
68. Добсон, Дж. Непослушный ребенок / Дж. Добсон. - СПб.: [б.и.], 2001. - 312с.
69. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология: учебное пособие / В.Н. Дружинин. — М.: ИНФРА-М, 1997. - 256 с.
70. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; пер. с англ. Н.М. Никольской. - М.: Совершенство, 1997.— 208 с.
71. Дюркгейм, Э. Социология образования / Э. Дюркгейм. - М.: [б.и.], 2006. – С. 132.
72. Еремеева, В.Д. Мальчики и девочки - два разных мира: нейропсихология, учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам / В.Д. Еремеева. - СПб. : [б.и.], 2000. – С 47-68.
73. Епанчинцева, Г.А. Психология развивающей диагностики в образовании / Г.А. Епанчинцева. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – 300 с.
74. Ждан, А.Н. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России (Рецензия на книгу А.А. Никольской «Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России») / А.Н. Ждан // Вопросы психологии. - 1996. - № 3. - С.141.
75. Заваденко, Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания / Н.Н. Заваденко. М. : [б.и.], 2000. – С. 124.
76. Зак, А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / А.З. Зак. - М. : [б.и.], 1984.- С. 45.
77. Занков, Л. В. Дидактика и жизнь / Л.В. Занков. - М. : [б.и.], 1968. - С. 32.
78. Занков, Л. В. Избр. пед. труды / Л.В. Занков. - М. : [б.и.], 1990. - С.96.

79. Захаров, А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка / А.И. Захаров. - СПб.: [б.и.], 2000. – С. 65.
80. Зимняя, И.А. Новое учебное пособие по педагогической психологии (Рецензия на книгу Н.Ф. Талызиной «Педагогическая психология») / И.А. Зимняя // Вопросы психологии. - 1999. - № 2. - С.115.
81. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебное пособие / И.А. Зимняя. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.- 480с.
82. Зинченко, В.П. Готовность к мысли / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2005. - №4. С. 63- 75.
83. Зинченко, В.П., Человек развивающийся: очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. - М.: [б.и.], 1994. – С. 54.
84. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2002. - 752с.
85. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы/ Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. - 512 с.
86. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2000. – С. 310 – 316.
87. Кабанова-Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее образование / Е.Н. Кабанова-Меллер. - М.: [б.и.], 1981. - С. 7.
88. Калмыкова, З. И. Развивает ли продуктивное мышление система обучения В.Ф. Шаталова? / З.И. Калмыкова // Вопросы психологии. – 1987. - № 2. - С.71- 83.
89. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. - М.: [б.и.], 1981. - С.241.
90. Каминская М.В. Проблема освоения педагогической деятельности в системе Эльконина-Давыдова/ М.В. Каминская // Вопросы психологии. - 2001. - №5. - С. 49.
91. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф.Каптерев. М.: [б.и.]; Воронеж, 1999. – С. 67.
92. Карабущенко, П.Л. Политическое образование для становления элит / П.Л. Карабущенко // Полис. - 2006. -№ 4. – С. 32.
93. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова; под ред. Н.Л. Селиванова. М.: [б.и.], 2000. - 187с.
94. Касицина, Н. Как выстроить сотрудничество учителя и ученика: педагогика поддержки: тактика взаимодействия / Н. Касицина, Н. Михайлова, С. Юсфин. — М.: Чистые пруды, 2007. - 32 с.
95. Клевцова, Е.А. Элитное образование России и США [Электронный ресурс]: Электронный каталог allbest. – Электрон. дан. – М., [200-]. – Режим доступа: http://www.revolution.allbest.ru/sociology/00022661_0/html. – Загл. с экрана.
96. Клепцова, Е.Ю. Психология и педагогика толерантности / Е.Ю. Клепцова. - М.: Академический проект, 2004. - 287с.
97. Корнилова, Т.В. Экспериментальная психология: Теория и методы: учебник для вузов / Т.В. Корнилова. М.: Аспект Пресс, 2002. - 381 с.

98. Кравченко, А. И. Общая социология: учеб. пособие для вузов / А. И. Кравченко. - М.: ЮНИТИ, 2001.
99. Кроль, В.М. Психология и педагогика: для студентов технических вузов / В.М. Кроль. - М.: Высшая школа, 2004. - 325 с.
100. Крысько, В.Г. Психология и педагогика в схемах и комментариях / В.Г. Крысько. - СПб.: Питер, 2006. - 320 с.
101. Крысько, В.Г. Психология и педагогика: курс лекций / В.Г. Крысько. - СПб.: Омега, 2006. - 367 с.
102. Ксензова, Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: учеб. метод. пособие / Г.Ю. Ксензова. - М.: [б.и.], 1999. - 97с.
103. Кудрявцев, В.Т. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 52- 62.
104. Кудрявцев, В.Т.: Психологические основы развивающей педагогики оздоровления в свет идей А.В. Запорожца/ В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 101- 112.
105. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев; под ред. М.К. Кабардова. 2-е изд., перераб. и доп. - М.; Нальчик, 1996. – С 43.
106. Логвинов, И. Педагогическая психология в схемах и комментариях / И. Логвинов, С. Сарычев, А. Силаков. - СПб.: Питер, 2005. - 220 с.
107. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. М.: [б.и.], 1999. – С. 24.
108. Лук, А.Н. Эмоции и чувства / А.Н. Лук. -М. : [б.и.], 1972. – С. 56.
109. Маннхейм, К. Диагноз нашего времени / К. Маннхейм. - М. : [б.и.], 2004. – С. 65.
110. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К.Маркова, Т.А. Матис, А.Б.Орлов. - М. : [б.и.], 1990. – С. 34.
111. Марцинковская, Т.Д. Детская практическая психология: учебник / Т.Д. Марцинковская. – М: Гардарики, - 2000. – 255 с.
112. Марцинковская, Т.Д. История детской психологии: учебник для студ. пед. вузов / Т.Д. Марцинковская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
113. Милорадова, Н.Г. Психология и педагогика / Н.Г. Милорадова. - М.: Юристъ, 2005. - 334 с.
114. Минаева, В.М. Психолого-педагогический практикум / В.М. Минаева. - М.: Академический проект, 2004. - 122 с.
115. Минияров, В.М. Психология семейного воспитания (Диагностико-коррекционный аспект) / В.М. Минияров. - М.; Воронеж: [б.и.], 2000. - С. 56.
116. Минияров, В.М. Диагностика и коррекция характерологических свойств личности / В.М. Минияров. - Самара.: [б.и.], 1997. – С. 16.
117. Митина, Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя: учеб. пособие / Л.М. Митина. –Кемерово: [б.и.], 1996. - С. 78.
118. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. М.: [б.и.], 1998. - С.23

119. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие / А.В. Мудрик. М.: [б.и.], 2001. - 276с.
120. Никольская, А.А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России / А.А. Никольская. - Дубна: Феникс, 1995. - 336 с.
121. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования / Р.В. Овчарова. - М.: [б.и.], 2000. - С. 17.
122. Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование / под. ред. Л.В. Занкова. - М., 1975. – С. 32.
123. Оганесян, Н.Т. Педагогическая психология: вопросы образования и обучения: вистема разноуровневых контрольных заданий / Н.Т. Оганесян. - М.: КноРус, 2006. - 324 с.
124. Орлов, Ю.М. Научение / Ю.М. Орлов. - М.: [б.и.], 1997. - 298 с.
125. Павлов И.П. Полн. собр. соч. / И.П. Павлов. - М.; Л. : [б.и.], 1951. - С. 333.
126. Петерс, В.А. Психология и педагогика в вопросах и ответах / В.А. Петерс. - М.: Проспект, 2005. - 298 с.
127. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии: учебно-методическое пособие / В.Ю. Питюков. - М.: [б.и.], 2001. - 354 с.
128. Поляков, С. Д. Психопедагогика воспитания / С.Д. Поляков. - М.: [б.и.], 1996. - 318 с.
129. Психология и педагогика / под ред. А.А. Радугина. - М.: Центр, 2003. - 256 с.
130. Психолого-педагогическая диагностика / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. - М.: Академия, 2005. - 318 с.
131. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве. Проблемы управления / под ред. Н.Л. Селивановой. - М.: [б.и.], 2001. – С. 78..
132. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний. Экспериментально-педагогическое исследование / под. ред. М.В. Зверевой. - М.: [б.и.], 1983. – С.115..
133. Раис, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста/ Ф. Раис. -СПб.: [б.и.], 2000. – С 156..
134. Реан, А.А. Педагогическая психология: научно-психологические основы практики образования (Рецензия на книгу И.А. Зимней «Педагогическая психология») / А.А. Реан // Вопросы психологии. - 1998. - № 1. - С.146.
135. Реан, А.А., Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л.Коломинский. - СПб.: Питер, 1999. – С. 117.
136. Репкин, В.В. Развивающее обучение: теория и практика / В.В.Репкин, Н.В.Репкина. - Томск, 1997. – С. 35.
137. Салов, Ю.И. Психолого-педагогическая антропология / Ю.И. Салов, Ю.С. Тюнников. - М.: Владос, 2003. - 254 с.
138. Самойлов, Е.Ф. Элитное образование. Социальная справедливость // Общественные науки и современность. - 2006. - № 11.
139. Серена, В. Теория деятельности, обучения и формы знаний / В. Серена// Психологический журнал. – 1993. - № 1. – С. 131-137.

140. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. - М.: [б.и.], 1998. – С. 116.
141. Слостенин, В.А. Психология и педагогика: учебное пособие / В.А.Слостенин, В.П.Каширин. - М.: Академия, 2004. - 477 с.
142. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии: учеб. пособие для вузов / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. - М. : [б.и.], 1995. - 416 с.
143. Слободчиков, В.И. Новое образование – путь к новому сообществу // Народное образование. – 1998. - №5. – С. 3-5.
144. Социология образования: учеб. пособие / под ред. Ю.В. Манова. - М.: [б.и.], 2007.- С. 45.
145. Социология: учебник для вузов/ В. Н. Лавритенко, Н. А. Нартов, О. А. Шабанова, Г. С. Лукашова ; под ред. В. Н. Лавритенко. - М.: ЮНИТИ, 2006. – С. 57.
146. Степанова, М.А.Педагогическая психология и образовательная практика: заметки о предмете педагогической психологии / М.А. Степанова // Вопросы психологии. - 2008. - № 1. С. 111- 122.
147. Столяренко, А.М. Психология и педагогика / А.М. Столяренко. - М.: ЮНИТИ, 2006. - 526 с.
148. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология для студентов вузов. - Ростов н/Д.: Феникс, 2004. - 250 с.
149. Такман, Б.У. Педагогическая психология: от теории к практике: пер. с англ./ Б.У. Такман. - М.: [б.и.], 2002. – С. 48..
150. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. - М.: Академия, 2006. - 288 с.
151. Талызина, Н.Ф. Практикум по педагогической психологии / Н.Ф. Талызина. - М.: Академия, 2002. - 192 с.
152. Теоретические основы элитологии образования / Г.К.Ашин, Л.Н.Бережнова, П.Л.Карабущенко, Р.Г. Резаков. - М. : [б.и.], 2004. – С. 17.
153. Титов, В.А. Психология и педагогика: Конспект лекций / В.А. Титов. - М.: ПРИОР, 2003. - 240 с.
154. Фельдштейн, Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избр. психол. тр. / Д.И. Фельдштейн. - М.: [б.и.], 1995. – С 56.
155. Фридман, Л.М. Психология воспитания. Книга для тех, кто любит детей / Л.М. Фридман. - М.: [б.и.], 2000. – С. 114.
156. Фридман, Л.М. Психопедагогика общего образования: пособие для студентов и учителей/ Л.М. Фридман. - М. .: [б.и.], 1997. – С. 28.
157. Фрумин, И. Д. Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления») / И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. - № 1 - С.24- 36.
158. Хон, Р.Л. Педагогическая психология: принципы обучения / Р.Л. Хон. - М.: Академический проект, 2005. - 735 с.
159. Цукерман, Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. - 2001. - №5. - С. 19 – 23.

160. Цукерман, Г.А. Предметность совместной учебной деятельности / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. - №1. - С. 41- 53.
161. Цукерман, Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. - 1998. - №5. - С. 68 – 80
162. Цукерман, Г.А. Введение в школьную жизнь / Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова. - Томск: [б.и.], 1992. – С. 67.
163. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения) / Н.И. Чуприкова. - М. : [б.и.], 1994. - С. 46.
164. Шаталов, В. Ф. Точка опоры / Шаталов. - М.: [б.и.], 1987. – С. 17-78.
165. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. - М.: [б.и.], 2000. - С. 34.
166. Элитное образование: вчера и сегодня: учеб. пособие / под ред. В.С. Горшкова. – С.Пб.: [б.и.], 2007. – С.19.
167. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин; под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.; Воронеж.: [б.и.], 1997. – С.37.
168. Эльконин, Д.Б. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. - М.: [б.и.], 2001. - С. 56
169. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. - М.: [б.и.], 1996. – С. 79.
170. Якунин, В.А. Педагогическая психология /В.А. Якунин. - М.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. - 349 с.