

И.С. Якиманская

ПРИНЦИП АКТИВНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии // Вопросы психологии. 1989. №6. С.5-13. [с сокращениями. Полный вариант статьи доступен <http://www.voppsy.ru/issues/1989/896/896005.htm>]

<...>

Принцип активности ученика как личности <...> — основополагающий принцип обучения и воспитания. Это, однако, не означает, что понимание этого принципа, его реализация остаются неизменными. Если это действительно принцип, а не догма, он должен постоянно развиваться, обогащаться новым содержанием, отвечать социально значимым целям образования, отражать уровень самого научного знания о природе субъектной активности ребенка.

Обратимся к анализу того, как разрабатывался принцип активности в советской педагогической психологии на разных этапах ее развития. В исследовании этой проблемы основное внимание, начиная с 30-х гг., уделялось изучению социальных источников субъектной активности, ее основных детерминант.

Вслед за Л.С. Выготским, сформулировавшим тезис о том, что «обучение ведет за собой развитие», исследователи стали интенсивно теоретически разрабатывать и экспериментально проверять различные обучающие (воспитывающие) программы. Механизм становления субъектной активности ребенка рассматривался как интериоризация им социальных воздействий под руководством взрослого. Интериоризируясь, эти воздействия становятся внутренними, т.е. субъектными, личностными новообразованиями. Активность ребенка (ее природу, характер), исходя из этого, стали понимать как всецело заданную извне, определяемую содержанием обучения. Личный опыт самого ребенка как результат его индивидуального взаимодействия с окружающим миром невольно характеризовался как несовершенный, недостаточный, требующий переделки в плане его социализации. Признавалось, что специально организуемое обучение является главным источником, формирующим субъектную активность ребенка, основным условием, обеспечивающим вхождение его в мир взрослых, приобщение к культуре общества, присвоение им этой культуры с помощью разработанных нормативных эталонов — сенсорных, мнемических, логических, двигательных, этических и т.п. <...>

Следует, однако, признать, что специально организованное обучение в качестве основной социальной детерминанты психического развития (что в общем бесспорно) стало рассматриваться в педагогической психологии как единственный источник, всецело определяющий содержание и логику развития ребенка. До обучения ребенок как бы своеобразная *tabula rasa*, где можно выписывать любые социально значимые письмена. Цель обучения — передача опыта взрослых, т.е. социализация ребенка. Чем полнее ребенок воспроизводит социально заданные нормативы (образцы), тем следовательно выше его субъектная активность. Если это расхождение было значительным, то его относили за счет несовершенства обучающих программ, куда вносились соответствующие коррективы.

Активность ребенка оценивалась тем самым по уровню присвоения им социально заданных нормативов.

Эффективность обучающих воздействий определялась тем, в какой мере удавалось формировать личность с заранее заданными свойствами. Оптимистичность педагогики строилась на представлении о том, что достаточно задать социально значимые нормативы поведения, обязательные для всех; разработать технологию их усвоения в единообразных условиях, и тогда можно сформировать активную личность, соответствующую всем общественно выработанным требованиям. Понятно, что особое внимание в достижении этой цели уделялось конечному результату, по которому оценивалась деятельность педагогических учреждений любого типа. Обучение было ориентировано не на формирование механизма саморазвития личности (общеобразовательная школа лишь один из возрастных этапов этого саморазвития), а на конечный продукт — всесторонне развитую личность, в своей деятельности, поведении воспроизводящую социально заданные образцы. Школа как бы брала на себя задачу передать обществу уже готовую, сложившуюся личность, которая в дальнейшем

должна лишь функционировать в заданных условиях. Реализация долгие годы этой педагогической модели привела к тому, что школа не формировала механизма самоактивности в соответствии с его психологической природой, не создавала условий для выбора путей и средств достижения учащимися намеченных целей, намерений, реализации потребностей (а они всегда лично значимы, индивидуальны), не способствовала в должной мере проявлению самостоятельности каждого ученика, которая выражается в его самоорганизации, самореализации, самооценке. Вместо внимания к процессам, происходящим в развивающейся личности, общеобразовательная школа обращалась в основном к конечному результату — оценке того, соответствует ли развитая личность заданным социальным нормативам. Именно по этому критерию оценивались результаты обучения во всех звеньях народного образования.

Признание жесткого детерминизма развития ребенка обучающими воздействиями привело к тому, что его познавательную активность тоже стали рассматривать как производную от этих воздействий, как адаптацию к социальной среде, приспособление к ней через познание ее законов и требований. Основное внимание при этом уделялось формированию адаптивных форм познавательной активности, что в целом отвечало задаче тотального воздействия на человека, формирования его как исполнителя, способствовало становлению единообразных форм сознания и поведения.

В 50—60-е гг. стала явно признаваться неограниченная возможность управления психическим развитием через обучение. Идея управления, заимствованная в эти годы из технических наук (кибернетики, теории информации), была перенесена в педагогическую психологию. Разрабатываемые на ее основе обучающие программы воспроизводили своеобразный механизм интериоризации («внешнее во внутреннее»). Формирование психических процессов стали отождествлять с управлением психическим развитием. Не случайно именно в эти годы большое внимание уделялось внедрению программированного обучения, призванного обеспечить оптимальные условия для адаптации каждого ученика к обучающим воздействиям через разработку логически правильных схем рассуждений и действий как нормативных образцов усвоения. Ученик был исполнителем заданных программ, их воссоздателем, своеобразным имитатором действий педагога, обучающей машины.

Разработанные на основе нормативных образцов, построенные по законам логики, эти обучающие программы через оснащение их алгоритмами, правилами, предписаниями, схемами, образцами и т.п. создавали одинаковые для всех учеников условия обучения (чем наша школа всегда очень гордилась). Если при этом сохранялся большой разброс результатов обучения, то менялась логика построения программы в направлении ее более строгой однозначности, жесткой заданности.

Индивидуальные различия в работе по программе расценивались при этом как нежелательные, как отклонение от заданной схемы действий.

В этот период в педагогической психологии интенсивно разрабатываются условия и показатели формирования умственных действий с заранее заданными качествами (мерой обобщенности, полнотой действия, широтой его применения и т.п.). Чем полнее умственные действия ученика соответствовали заданным логическим эталонам, тем, следовательно, эффективнее организован процесс обучения (Гальперин, 1968; Леонтьев, Гальперин 1964; Талызина, 1969). Индивидуальный опыт усвоения, имеющийся у каждого ученика, при этом либо игнорировался, либо всячески преодолевался. Для усвоения задавались лишь существенные с точки зрения логики признаки, свойства, которые не всегда совпадают с лично значимыми для ученика. Сложный механизм взаимодействия логически существенного и лично значимого подменялся жесткой интериоризацией логических образцов, заданных в виде одинаковой для всех «ориентировочной основы действий». Такой механизм формирования познавательной активности в целом отвечал духу своего времени, обеспечивал в массовом обучении задачу овладения учащимися знаниями, умениями и навыками, формировал ученика-исполнителя, воспроизводящего заданные логические образцы.

Однако подлинная активность проявляется не только (и не столько) в адаптации ученика к обучающим воздействиям (какими бы сложными и содержательными они ни были), сколько в их самостоятельном преобразовании на основе субъектного опыта, который у каждого уникален и неповторим. Эта активность проявляется не только в том, как человек усваивает нормативно заданные образцы, но и в том, как он их преобразует, как выражает свое избирательное отношение к предметным и социальным ценностям, заданному содержанию знаний, характеру их использования в своей теоретической и практической деятельности.

Важный источник познавательной активности — это опыт творчества ученика, обеспечивающий ему не только усвоение заданного, но и его преобразование. Механизм воспроизведения знаний (умений, навыков) и механизмы творчества разные по своей природе, хотя и тесно взаимосвязанные. Овладение индивидуальным опытом творчества невозможно вне усвоения знаний (умений), в которых кристаллизуется общественно-исторический опыт. Но овладение знаниями (умениями) часто не имеет личной значимости, если не обеспечивается опытом творчества самого ученика, куда он обязательно включает свое видение мира, идущее от индивидуального опыта взаимодействия с ним, выделения в познаваемом объекте лично значимых признаков (свойств), а не просто логически существенных с точки зрения общественно-исторического знания.

В ходе обучения присутствуют как бы две логики: учителя и ученика, которые не всегда совпадают по своему предметному содержанию. Учитель опирается, как правило, на систему признаков, существенных с точки зрения логики науки, а ученик нередко работает с признаками, лично значимыми для него, хотя и несущественными с точки зрения учителя как «носителя» научного знания.

Диалог учителя и ученика строится нередко на признании того, что ученик не понимает, ошибается, не знает и т.п., хотя у ученика имеется своя логика (своеобразная, интересная). Игнорирование этой логики приводит к тому, что ученик стремится угадать, что хочет от него учитель, и угодить ему, поскольку учитель «всегда прав», «больше знает», «может поставить плохую отметку» и т.п. Хорошо известно, сколько самых разнообразных вопросов об окружающей действительности задает младший школьник, стараясь постичь через свой опыт сложные законы движения, изменения, развития. Но чем старше он становится, тем, к сожалению, меньше задает вопросов учителю, повторяя за ним схемы, образцы действий в том виде, в котором они задаются. Несостоявшийся диалог превращается для него в скучный монолог учителя.

Игнорирование субъектного опыта учащегося приводит к искусственности, неэффективности обучения, к отчуждению ученика (особенно старшеклассника) от процесса познания, что ведет к нежеланию учиться, потере интереса к знаниям, формальному оперированию ими, вербализму знаний.

Любая человеческая активность (познавательная при этом не исключение) связана с индивидуальными целями и намерениями, потребностями человека, его эмоционально избирательным отношением к действительности. Общественные ценности не могут быть просто навязаны, они должны быть согласованы с индивидуальными ценностями, имеющимися у ученика, ставшими содержанием его внутреннего мира, источником субъектной активности.

Все сказанное, конечно, не отрицает того положения, что обучение есть основной источник психического развития. Это означает лишь, что это не единственный источник.

Механизм становления познавательной активности можно выразить весьма лаконично формулой С.Л. Рубинштейна: «Внешние условия действуют через посредство внутренних, образуя с ними единое целое» (Рубинштейн, 1958, с.11). Иначе говоря, познавательная активность есть не просто интериоризация обучающих воздействий («внешнее во внутреннее»), а преломление этих воздействий через субъектный опыт каждого ученика («внешнее через внутреннее»).

<...>

Все существующие на сегодняшний день модели обучения строятся в основном по схеме «внешнее во внутреннее», а не «внешнее через внутреннее». Это проявляется, например, в том, что сначала осуществляется логическое построение содержания знаний, подлежащих усвоению, а затем разрабатываются условия их усвоения (дидактические, методические). Источники активности самого ученика при усвоении этих знаний в должной мере не учитываются.

Можно вычленить в основном два типа обучающих моделей:

1. *Информационные модели*, реализующие представление о том, что основной целью обучения является овладение знаниями, умениями, навыками в их предметном содержании, специально отобранными для усвоения на основе реализации принципов научности, системности, доступности, наглядности.

В рамках этого подхода разрабатываются нормативные требования к усвоению, которые фиксируются в учебных программах, где четко обозначено, что должен знать и уметь ученик определенного возраста по конкретному предмету. Исходя из соответствия знаний, умений ученика заданным требованиям, решается вопрос об его обученности, разрабатываются критерии оценки деятельности ученика и учителя. Основная цель, которая должна быть достигнута, — это овладение

школьниками научной информацией, заданной в определенном содержании и объеме. Для этой цели разрабатываются технологии усвоения знаний, в основе которых лежит представление об обучении как информационном процессе, заключающемся в приеме, хранении, воспроизведении и переработке научной информации. На этом основании качество усвоения определяется тремя показателями: 1) воспроизведением знаний; 2) их применением по образцу; 3) использованием в нестандартных ситуациях.

Усовершенствование обучения осуществляется за счет постоянного обновления содержания знаний, их структурирования путем согласования отдельных тем, понятий; за счет разработки логики предъявления и организации учебного материала в соответствии с научными методами познания (индукцией, дедукцией, сравнением, классификацией, моделированием и т.п.).

Критерии оценки познавательной активности берутся из сложившейся практики построения обучения. В ней самой они и проверяются. За эталон принимается некоторый усредненный вариант, доступный большинству учащихся. Исходя из этого, разрабатываются и задаются в практике обучения нормативные требования к обязательному минимуму знаний (умений), разработке дидактических материалов разного уровня сложности, к составлению учебных пособий, методических рекомендаций и т.п.

Реализация такого подхода при разработке обучающих программ, в основе которого лежит представление об информативной функции обучения как основной, дает возможность формировать познавательную активность через содержание учебного материала, задавая его на разном уровне сложности. Разработка этого содержания (определение его объективной сложности) и проверка эффективности усвоения (определение субъективной трудности, доступности) осуществляются через соотношение заданного и конечного результатов: чем выше результат усвоения, тем, следовательно, лучше спланированы, сконструированы обучающие воздействия. Эта зависимость устанавливается в основном по анализу воспроизводящей деятельности ученика, по которой судят об уровне его адаптации к обучающим воздействиям. Трудности усвоения преодолеваются в основном за счет изменения содержания знаний (его переструктурирования с учетом межпредметных связей). Познавательная активность того или иного ученика оценивается по тому, какой по сложности материал ему доступен, т.е. рассматривается в своих характеристиках как бы заданная извне. Основное внимание при этом уделяется анализу того, что может делать ученик с помощью взрослого (учителя, экспериментатора), без достаточного учета того, что может ученик сам как носитель субъектного опыта.

Таким образом, познавательная активность рассматривается как своеобразное движение ученика в системе знаний, оценивается по линейной схеме: до обучения не знал, не умел, не понимал, не применял и т.п., после обучения стал знать, уметь, понимать, выполнять.

Сам процесс овладения знаниями, умениями при таком подходе к обучению специально не выявляется и не анализируется. Сравниваются только требования и конечный результат их усвоения по воспроизведению и применению учеником заданных образцов, схем рассуждений и действий.

Однако реальный процесс познания (даже самого маленького ребенка) представляет собою движение не по прямой, а по спирали, где заданное содержание научных знаний может соответствовать или не соответствовать опыту познания, накопленному учеником.

Все сказанное означает, что разработка оптимальной технологии обучения предполагает не только отбор содержания научных знаний, подлежащих усвоению в определенной системе, но и согласование проектируемого содержания с учебным опытом ученика, в котором представлены различные источники информации. Без этого движение в материале, правильно логически построенном, будет носить для ученика формальный характер, не затрагивать его личности. Кстати заметим, что существующие методики обучения отдельным учебным предметам, воспроизводящие содержание и логику движения в материале, не являются технологиями усвоения знаний в подлинном смысле этого слова, поскольку в них не раскрывается (а нередко и не учитывается) разнообразный субъектный опыт ученика.

II. *Операциональные модели* обучения опираются на разработанную в советской психологии концепцию деятельности, где дано описание строения этой деятельности (ее предметного содержания, структуры); выделены основные элементы — цели, мотивы, предмет и средства деятельности, ее контроль и оценка, которые являются общими для любого вида деятельности, в том числе и учебной. Исполнительская часть представлена системой действий (умственных и практических), в которых выражается активность субъекта по преобразованию (моделированию)

заданных условий.

Овладение всеми компонентами учебной деятельности происходит не стихийно, а разрабатывается и задается извне — учителем, экспериментатором через специальное построение системы действий (Тальзина, 1984).

На основе логико-психологического анализа содержания и структуры учебной деятельности разрабатываются эталоны ее построения, которые задаются для усвоения в условиях социально организованного обучения путем построения оптимальной системы учебных действий (ориентировочных, оценочных, контрольных).

Учебная деятельность рассматривается в качестве одного из рычагов управления разными сторонами развития психики ребенка-школьника (Формирование учебной деятельности школьников, 1981). Переход от одного компонента учебной деятельности к другому специально организуется путем разработки эталонов их усвоения с заранее планируемыми (заданными) качествами. Максимальное приближение ученика в своих действиях к заданному эталону — основной показатель его активности. Поэтому чем полнее, психологически точнее и содержательнее разработаны эталоны усвоения, тем, следовательно, интенсивнее идет развитие познавательной активности ребенка. «Овладение каждым из компонентов новой деятельности, переход от одного компонента к другому — именно это обогащает ребенка, преобразует его психику» (там же, с.6).

<...>

Итак, и информационные, и операциональные модели обучения строятся в основном по нормативным схемам, где выявлению и учету субъектного опыта ученика (запасу его знаний, житейских представлений, личностных ориентации) не уделяется специального внимания. Именно включенность индивидуального опыта ученика в познание (усвоение) делает его собственно психическим процессом. <...>

Таким образом, познавательная активность имеет как бы два тесно связанных, но нетождественных источника — обучающие воздействия (программа, учебник, учитель) и личный опыт самого ученика, который включает в себя опыт его индивидуального взаимодействия с миром и результаты предшествующего обучения. Если первый источник задает нормативное построение учебной деятельности как модели общественно выработанных форм познания, то второй несет в себе черты «открытости» человека миру, его целостное (порой неосознанное) отношение к окружающей действительности, отражение нередко тех связей и отношений, которые личностно значимы для субъекта, но не всегда существенны с точки зрения выработанной логики познания.

Включение индивидуального опыта в усвоение приводит нередко к неоднозначным результатам, обеспечивает своеобразный «разрыв» логических схем рассуждений и действий, выработанных общественной практикой, дает оригинальный продукт, что и характеризует творчество как личностный процесс. Хорошо известно, что оригинальное решение той или иной задачи обеспечивается не воспроизведением известных правил, алгоритмов, образцов действий, а использованием таких ассоциативных связей, которые позволяют по-иному воспринять заданные свойства и отношения (комбинировать, перегруппировывать, рассматривать их с разных точек зрения и т.п.). Чем богаче эти ассоциации, тем свободнее ученик в их выборе и использовании при усвоении знаний, тем выше его познавательная активность.

Использование готовых образцов (правил, предписаний, алгоритмов действий) облегчает управление процессом усвоения знаний, создает единообразие условий для контроля, коррекции и оценки деятельности ученика, оказывает несомненно большую помощь детям, отстающим в учении, но снижает самостоятельность и познавательную активность многих учащихся. Находясь в таких условиях, ученики (особенно интеллектуально развитые) не ищут своих путей решения поставленных задач, не выбирают те, которые для них интереснее, больше соответствуют их жизненному и учебному опыту, а привыкают воспроизводить заданные образцы усвоения.

Наши исследования показывают, что при специальной организации урока, когда геометрическая задача могла быть решена различными способами и ученикам предлагалось самим выбрать способ решения, многие ученики не приступали к выполнению задания, а ждали образца решения. Пояснение учителя, что задачу можно решить несколькими способами и каждый может выбрать для себя наиболее удобный, ученики восприняли с недоверием. Они робко набрасывали варианты решения, заглядывали к соседу по парте, боялись все время ошибиться, ждали, когда учитель вызовет кого-нибудь из них к доске для коллективного решения и т.п. Аналогичная ситуация повторилась, когда было предложено выбрать самостоятельно вид и форму учебного материала (словесную,

графическую, знаково-символическую), по своему усмотрению воспользоваться аналитическим или графическим методом решения предложенной задачи¹. Находясь в ситуации выбора способа решения, многие ученики VII— VIII классов обнаружили скованность, робость, не показывали свои черновики, ссылаясь на то, что «там все неправильно», не могли сказать, что они уже сделали, в чем испытывают трудность, почему предпочли тот или иной способ решения и т.п.

Исследования становления способов учебной работы, отражающие субъектную переработку заданного программного материала, показывают, что любой методический прием, заданный учителем, редко воспринимается и усваивается учеником в том содержании, в котором задается (Якиманская, 1985). Ученик преобразует этот прием, как бы наполняет его значимым для себя содержанием. Поэтому очень важно разрабатывать такие дидактические процедуры, при которых удастся выявить, какое содержание знаний (понятий, систем действий) задается для усвоения, а какое привносит сам ученик, опираясь на свой опыт обучения. Без этого дидактические воздействия не смогут выполнять ни диагностической, ни коррекционной функции.

Следует, на наш взгляд, существенно изменить сложившиеся подходы к оценке школьных достижений в ходе овладения знаниями. В настоящее время оценивается в основном конечный результат усвоения (сделал, решил, воспроизвел, применил и т.п.), его соответствие заданному нормативу-образцу. Но ведь хорошо известно, что один и тот же результат (и даже весьма продуктивный) может быть получен разными способами (как эффективными, так и малорациональными). Поэтому важно анализировать и оценивать процессуальную сторону усвоения, т.е. не только *что*, но и *как* усваивает ученик. Для этого важно не только разрабатывать и задавать для усвоения систему операций, последовательность их выполнения, но и анализировать, как преобразовывает эти схемы ученик на основе субъектного опыта, в чем и выражается его активность. Без этого учитель не сможет проникнуть в «лабораторию» получения учеником знания (раскрыть источники знаний, трудности овладения им, индивидуальные возможности их преобразования). Если знание не преобразовано на основе субъектного опыта, оно никогда не будет для ученика личностно значимым. Технология усвоения знаний должна обязательно включать опыт творчества самого ученика.<...>

Литература.

- Гальперин П. Я.* Управление процессом учения // Нов. исслед. в педагогических науках. Вып. 4. М., 1965.
- Леонтьев А. Н., Гальперин П. Я.* Теория усвоения знаний и программированного обучения // Сов. педагогика. 1964. № 10.
- Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1958. 145 с.
- Талызина Н. Ф.* Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969. 132 с.
- Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М., 1984. 344 с.
- Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, Й. Ломпшера, А.К. Марковой. М., 1982. 216 с.
- Якиманская И. С.* Знания и мышление школьника. М., 1985. 75 с.

1 Важно для этого располагать набором задач, имеющих альтернативные способы решения.