

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
КАЛУЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ К.Э. ЦИОЛКОВСКОГО

Факультет психологии

Кафедра психологии развития и образования

ХРЕСТОМАТИЯ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ

ПРЕДМЕТ, ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Учебное пособие

Составитель и автор вводных статей
кандидат психологических наук
Е.Ю. Савин

Калуга, 2013

ББК 88.1
X91

Составитель и автор вводных статей
кандидат психологических наук, доцент Е.Ю. Савин

Рецензенты

доктор психологических наук А.К.Попов, доктор психологических наук, декан факультета психологии И.П.Краснощеченко

Хрестоматия по педагогической психологии. Предмет, основные проблемы и методы педагогической психологии. Учебное пособие / Сост., авт. ввод. статей Е.Ю. Савин. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013. – 174 с.

Хрестоматия содержит оригинальные тексты отечественных и зарубежных ученых, посвященных предмету, основным проблемам и методам педагогической психологии.

Для бакалавров и магистров, изучающих курс педагогической психологии.

© Е.Ю. Савин, составление, вводные статьи, 2013
© КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	4
ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	5
<i>Л.С. Выготский</i> Педагогическая психология.....	6
<i>А.Н. Леонтьев</i> [О предмете педагогической психологии].....	12
<i>С.Л. Рубинштейн</i> Психологическая наука и дело воспитания.....	19
<i>Д.Озбел</i> Педагогическая психология как наука и учебный предмет.....	26
<i>В.В. Краевский</i> О соотношении педагогики и психологии.....	35
ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	46
<i>Дж. Брунер</i> [Культура и развитие сознания].....	49
<i>М. Мид</i> [Культура и воспитание].....	56
<i>А.Н. Поддьяков</i> [Типология ситуаций содействия и противодействия чужому обучению и развитию].....	76
<i>Б.И. Додонов</i> [Позитивная и негативная ассимиляция воспитательных воздействий].....	86
<i>И.С. Якиманская</i> Принцип активности в педагогической психологии	95
<i>Л.С. Выготский</i> Проблема соотношения обучения и развития в школьном возрасте.....	107
<i>Д.Б. Эльконин</i> [К вопросу о стратегии перестройки школьного образования].....	121
МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	134
<i>Е.Ю. Савин, А.Е. Фомин</i> Метод наблюдения в педагогической психологии.....	136
<i>Л.Ф. Обухова</i> [Метод срезов и формирующий эксперимент].....	146
<i>А. Коллинз, Д.Джозеф, К. Билячек</i> Проектные эксперименты: теоретические и методологические вопросы.....	158

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемая книга – первая часть хрестоматии по курсу «Педагогическая психология». Она является логическим дополнением учебника по данной дисциплине¹, и содержит тексты отечественных и зарубежных психологов, относящиеся к первому разделу курса. В соответствии с ранее опубликованной программой² главное содержание этой части курса составляет изучение таких тем, как предмет педагогической психологии, ее основные проблемы и методы. Таким образом, речь идет о своего рода введении в данную дисциплину.

Все представленные в хрестоматии тексты предназначены для использования в учебных целях, поэтому представлены в неполном и сокращенном виде. В ряде случаев, когда представленный текст является фрагментом более крупной работы, и ему было дано заглавие, отличающееся от оригинального, оно приводится в квадратных скобках. Все сделанные сокращения обозначены знаком <...>. Источник текста приводится после заглавия.

Каждый раздел открывается небольшой вводной статьей. Однако ее чтение не может заменить ни изучение соответствующего раздела учебника, ни тем более чтение самих источников. Ее цель – дать общую ориентировку в проблематике, раскрываемой в текстах и отчасти прояснить логику их отбора, которой руководствовался составитель.

Предлагаемое пособие может быть использовано как бакалаврами, изучающими курс педагогической психологии, так и магистрами, обучающимися по соответствующему профилю подготовки.

Составитель благодарит *Киру Александровну Коврову* за неоценимую помощь в техническом редактировании рукописи и *Андрея Евгеньевича Фомина* в сотрудничестве с которым разрабатывалась общая концепция хрестоматии.

*Канд. психол. наук
Е.Ю. Савин*

1 *Савин Е.Ю., Фомин А.Е.* Педагогическая психология. Калуга: КГУ им.К.Э.Циолковского, 2011.

2 *Савин Е.Ю., Фомин А.Е.* Педагогическая психология: новые ориентиры в понимании предмета и построении учебного курса // Психология в вузе. 2007. №2. С.78-95.

ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Изучение любой области науки предполагает ясное понимание её предмета – круга вопросов, которые изучает данная наука. При изучении педагогической психологии надо иметь в виду тот факт, что этим названием обозначаются две существенно различные отрасли психологической науки: фундаментальная и прикладная. Исторически педагогическая психология возникла в конце XIX века как прикладная область. О педагогической психологии говорили тогда, когда речь шла об использовании данных, полученных в психологии, в практике обучения и воспитания детей. Однако уже в первой половине XX стало совершенно ясно, что такое исключительно прикладное понимание целей и задач педагогической психологии является контрпродуктивным и препятствует её дальнейшему развитию. Фрагменты работ **Льва Семеновича Выготского** (1896–1934) и в особенности **Алексея Николаевича Леонтьева** (1903–1979) намечают иной взгляд на педагогическую психологию как на фундаментальную отрасль психологии, исследующую закономерности становления психики в условиях обучения и воспитания. Такой же взгляд на педагогическую психологию как дисциплину, исследующую природу человека в ее обусловленности деятельностью обучения и воспитания, представлен в статье **Сергея Леонидовича Рубинштейна** (1889–1960), относящейся к более позднему времени. Наконец, известный американский педагогический психолог **Дэвид Пол Озбел** (1918–2008) также отстаивает сходную точку зрения, рассматривая эту отрасль как раздел психологии, исследующий процесс учения в специально организованных, школьных условиях.

Вторая «сквозная» тема данного раздела – это отношение педагогической психологии к практике обучения и воспитания детей, которой так или иначе касаются все перечисленные выше авторы и прежде всего С.Л. Рубинштейн. В этом же контексте актуальным становится вопрос о соотношении предмета психологии и педагогики. Принципиальное решение этого вопроса дано в работе С.Л. Рубинштейна в лаконичном определении: «То, что для одной из этих наук является предметом, то для другой выступает как условие». Более подробно данный вопрос анализирует отечественный теоретик педагогики **Володар Викторович Краевский** (1926–2010).

Л.С.Выготский

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 42—47.

Во второй половине XIX в. в психологии произошел существенный перелом: психология пришла к эксперименту. Дело в том, что именно эксперименту были обязаны все естественные науки своими необычайными триумфами. Эксперимент создал физику, химию, физиологию. На возможность эксперимента в психологии впервые указали врачи, физиологи, химики и астрономы. Вместе с экспериментом в психологии возникло стремление к возможно точному изучению явлений, и психология стала стремиться к тому, чтобы сделаться точной наукой. А отсюда, естественно, возникает стремление к тому, чтобы использовать на практике теоретические законы науки так, как это бывает во всякой прикладной дисциплине.

«Педагогическая психология, — говорит Блонский, — есть та ветвь прикладной психологии, которая занимается приложением выводов теоретической психологии к процессу воспитания и обучения» [1924, с. 11]. Первоначально, в момент своего возникновения, педагогическая психология вызвала большие надежды, и всем казалось, что воспитательный процесс под руководством педагогической психологии действительно делается таким же точным, как техника. Однако ожидания были обмануты, и очень скоро наступило всеобщее разочарование в психологии. Причин было несколько: одни — теоретического характера, вытекающие из самого существа новой науки, а другие — практического, вытекающие из ее исторического развития.

Первые заключаются в том, что наука никогда непосредственно не может быть руководительницей практики. Джемс очень правильно указал, что глубоким заблуждением является мысль, что из психологии можно непосредственно для школьного употребления вывести определенные программы, планы или методы преподавания.

Текст впервые опубликован в 1926 году.

«Психология — наука, а преподавание — искусство, науки же никогда не производят прямо из себя искусств. Логика еще не научила ни одного человека правильно мыслить, и точно так же научная этика еще не заставила никого хорошо поступать. Педагогика и психология шли рядом, и первая вовсе не выводилась из второй. Обе были равнозначные, и ни одна не была подчинена другой. И именно так преподавание и психология всегда должны быть согласованы друг с другом, но это не значит, что какой-нибудь способ преподавания есть единственный, согласованный таким образом, ибо многие способы могут находиться в согласии с законами психологии. Поэтому если кто-нибудь знает психологию, то отсюда еще никоим образом не следует, что он должен быть и хорошим учителем» [Джемс, 1905, с. 6—7].

Вторые причины разочарования в педагогической психологии тот узкий характер, который она приобрела даже у самых крупных ее представителей. Лай упрекал Меймана в том, что он низвел ее до «простого ремесла». И действительно, в классической разработке она стояла гораздо ближе «к гигиене, чем к педагогике» (Гессен).

Таким образом, психология непосредственно не может дать никаких педагогических выводов. Но так как процесс воспитания есть процесс психологический, то знание общих основ психологии помогает, конечно, научной постановке этого дела. Воспитание в конечном счете означает всегда видоизменение наследственного поведения и прививку новых форм реакции. Следовательно, если мы хотим взглянуть на этот процесс с научной точки зрения, мы необходимо должны отдать себе отчет в общих законах реакций и условиях их образования. Таким образом, отношение педагогики к психологии совершенно напоминает отношение других прикладных наук к своим теоретическим дисциплинам. Психология начала применяться к практическим вопросам, к изучению преступления, к лечению болезней, к трудовой и хозяйственной деятельности. «Все указывает, — говорит Мюнстерберг, — что скоро у нас будет настоящая прикладная психология. И тогда этого рода прикладная психология уже не будет просто нагромождением таких отрывков теоретической психологии, которые могут быть использованы для практических целей. Прикладная психология будет тогда стоять к обычной психологии в совершенно таком же отношении, в каком инженерная

наука стоит к физике. Она будет занята исключительно одним вопросом: как может психология помочь нам достигать определенных целей? Итак, педагогическая психология, продукт последних нескольких лет, — это новая наука, которая является частью прикладной психологии вместе с медицинской, юридической, экономической, эстетической и промышленной психологией. Педагогическая психология делает еще только первые свои шаги, и она не в состоянии предложить сколько-нибудь законченную систему правил или советов. И все же она должна полагаться на собственные силы. Просто заимствовать готовый материал у общей психологии для нее было бы бесполезно. Однако начало положено, и, без сомнения, из скромных зачатков вскоре возникнет истинная педагогическая психология» [1910, с. 96—97].

Вот почему мы никак не можем согласиться с Блонским в том, что «педагогическая психология, с одной стороны, берет из теоретической психологии главы, имеющие интерес для педагога, например о памяти, внимании, воображении и т.п., а с другой — обсуждает выдвигаемые жизнью педагогические требования с точки зрения их соответствия законам душевной жизни, например решает, как вести обучение грамоте, наиболее соответствующее детской психологии» [Блонский, 1924, с. 11].

Здесь все неправильно. Во-первых, перенесение готовых глав из общей психологии будет означать всегда тот бесполезный труд перенесения чужих готовых материалов и отрывков, о которых говорит Мюнстерберг. Во-вторых, невозможно предоставить жизни, без посредства всякой науки, выдвигать педагогические требования; это — дело теоретической подготовки. И наконец, невозможно предоставить психологии только роль эксперта.

Правильное соотношение сил и научных задач установилось бы тогда, если бы научная компетенция была следующим образом распределена между отдельными педагогическими дисциплинами: 1) история воспитательных систем, 2) история педагогических идей, 3) теоретическая педагогика, 4) экспериментальная педагогика, которую поспешно и ложно отождествляют с педагогической психологией, пользующейся экспериментом; перед ней стоят цели экспериментального исследования отдельных педагогических приемов, но никак не психологических; и, наконец, 5) педагогическая психоло-

гия, которая должна существовать как особая наука, и совершенно напрасно некоторые авторы говорят о превращении педагогики в педагогическую психологию. Это представление на самом деле возникло только из недоразумения и неотчетливого различения задач каждой науки.

«Педагогика должна основываться, — говорит Блонский, — на педагогической психологии, как животноводство основывается на экспериментальной биологии» [там же, с. 15].

Это — одно, утверждение же, что «педагогика есть экспериментальная психотехника», — совсем другое, как одно дело, если животноводство опирается на экспериментальную биологию, и совсем другое, если бы кто вздумал слить его с экспериментальной биологией. Первое верно, второе нет.

Педагогика должна обсуждать цели и задачи воспитания, которым педагогическая психология только диктует средства осуществления. «Садовод любит свои тюльпаны и ненавидит сорную траву. Ботаник, описывающий и объясняющий, ничего не любит и не ненавидит и со своей точки зрения не может ничего любить или ненавидеть. Для него сорная трава — такое же настоящее растение, следовательно, такое же важное, как самый красивый цветок. Подобно тому как для ботаника сорная трава представляет не меньший интерес, чем цветок, так же и для науки о человеке человеческая глупость представляет не меньший интерес, чем человеческая мудрость. Все это материал, который надо анализировать и объяснять без пристрастия и предвзятости. Самый благородный поступок представляется с этой точки зрения не лучше, чем самое гнусное преступление, самое прекрасное чувство не более ценно, чем отвратительная пошлость, глубочайшая мысль гения не может иметь предпочтения перед бессмысленным лепетом сумасшедшего; все это безразличный материал, претендующий только на то, что он существует как звено в цепи причинных явлений» [Мюнстерберг, 1910, с. 30].

Точно так же педагогическая психология может быть одинаково направлена на любую систему воспитания. Она может указывать, как следует воспитывать раба и свободного человека, карьериста одинаково, как и революционера. Мы блестяще видим это на примере европейской науки, которая одинаково изобретательна в сред-

ствах и созидания, и разрушения. Химия и физика служат в одинаковой степени как войне, так и культуре. Поэтому каждая педагогическая система должна иметь свою систему педагогической психологии.

Отсутствие такой науки объясняется чисто историческими причинами и особенностями развития психологии. Прав Блонский, когда говорит, что нынешние недостатки педагогической психологии объясняются ее спиритуалистическими пережитками и индивидуалистической точкой зрения и что лишь психология, как биосоциальная наука, полезна педагогике.

Прежняя психология, рассматривавшая психику, изолировав ее от поведения, не могла найти настоящей почвы для прикладной науки. Напротив, занимаясь фикциями и абстракциями, она все время отрывалась от живой жизни и потому была бессильна выделить из себя педагогическую психологию. Всякая наука возникает из практических потребностей и направляется в конечном счете тоже на практику. Маркс говорил, что достаточно философы истолковывали мир, пора его переделывать. Такая пора наступает для каждой науки. Но пока философы истолковывали душу и душевные явления, до тех пор они не могли задуматься над тем, как их переделывать, потому что находились вне сферы опыта. Теперь же, когда психология стала изучать поведение, она естественно задается вопросом о том, как же изменить это поведение. Педагогическая психология и есть такая наука о законах изменения человеческого поведения и о средствах овладения этими законами.

Таким образом, педагогическую психологию следует рассматривать как самостоятельную науку, особую ветвь прикладной психологии. Ошибочным должно быть признано отождествление педагогической психологии с экспериментальной педагогикой, допускаемое большинством авторов (Мейман, Блонский и др.). Что это не так, достаточно убедительно показал Мюнстерберг, который рассматривает экспериментальную педагогику как часть психотехники. «Если так, — говорит Гессен, — то имеет ли право этот отдел психотехники называть себя педагогикой только потому, что он занят изысканием технических средств, могущих в педагогике получить свое практическое применение? В самом деле, ведь психотехника, применяемая в правосудии, не становится от этого правоведением. Точно так

же и психотехника, применяемая в хозяйственной жизни, не становится от этого частью политической экономии. Очевидно, что и у психотехники, применяемой в области образования, нет никаких оснований притязать не только на то, чтобы со временем стать всей педагогикой, но и на то, чтобы считаться ее отделом. Экспериментальная педагогика могла быть в лучшем случае названа педагогической психотехникой».

Правильнее всего было бы различать: 1) экспериментальную педагогику, решающую экспериментальным путем чисто педагогические и дидактические задачи (опытная школа); 2) педагогическую психотехнику, аналогичную другим отделам психотехники и занимающуюся психологическим исследованием, применяемым к воспитанию.

Но и эта последняя составляет только часть педагогической психологии, ибо «психотехника совсем не тождественна с прикладной психологией, но составляет только одну ее половину» [Мюнстерберг, 1922, с. 4]. Другая ее половина есть «психология культуры». Вместе они образуют ту истинную педагогическую психологию, создание которой есть дело близкого будущего.

«Не потому ли и экспериментальная педагогика, — спрашивает Гессен, — еще так мало может похвастать точностью своих выводов, что вместо медиков и специалистов-психологов ею занимаются больше педагоги и философы?»

Литература

Блонский П.П. Педагогика. М., 1924.

Блонский П.П. Очерк научной психологии. М., 1921.

Джемс В. Психология в беседах с учителями. М., 1905.

Мюнстерберг Г. Психология и учитель. М., 1910.

Мюнстерберг Г. Основы психотехники. М., 1922.

А.Н. Леонтьев

[О ПРЕДМЕТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ]

Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1983. С.324—347. [фрагмент].

<...>

Задача выяснения области исследований педагогической психологии может показаться на первый взгляд слишком общей и абстрактной, а ее решение чем-то само собой разумеющимся и поэтому не заслуживающим внимания. Однако именно игнорированию или неверному решению этой задачи мы и обязаны, как нам кажется, тем, что педагогическая психология до самого последнего времени по праву еще сохраняет за собой данную ей несколько десятков лет тому назад шутливую, но вместе с тем трагическую для нее характеристику: «максимум надежд и минимум выполнения».

Определение действительной области педагогической психологии, ее отношение к общей и возрастной психологии, ее связи с педагогическими дисциплинами и соответственно определение центральной для нее проблематики есть вопрос, от решения которого во многом зависит не только успех каждого отдельного исследования, но и решение общего вопроса о том, быть или не быть педагогической психологии подлинной наукой.

Прежде всего мы сталкиваемся с тем широкоизвестным пониманием педагогической психологии, которое связано с почти полным слиянием ее с так называемой экспериментальной педагогикой. В основе этого понимания лежит, как известно, идея «эмпирической», т. е. в основном психологической, педагогики, идея, которая выражается в попытке построения педагогического процесса на основе изучения тех «фактических условий, которые только и могут служить отправным пунктом при создании норм» (Э. Мейман). В наиболее яркой форме эта идея представлена, пожалуй, у Э. Клапареда,

Статья написана в 1930 году. Впервые опубликована в 1980 г.

сформулировавшего ее следующим образом: «Подобно тому как садоводство покоится на изучении жизни растений, так и педагогика должна основываться на изучении психики ребенка». Почти тождественное с этим положение развивается и Э. Торндайком, прибегающим для пояснения своей мысли к той же «ботанической аналогии».

Подобное понимание педагогической психологии неизбежно оказывается совпадающим по своей сущности и с другим, формально противоположным ему, но вытекающим из той же педагогической идеи пониманием ее «как науки о педагогическом процессе, рассматриваемом с психологической точки зрения» (С. Л. Рубинштейн). Разумеется, оба понимания равно несостоятельны, так как оба они пытаются различать науки по своеобразию их «точек зрения», по своеобразию «аспектов» исследования. Этой ложной идее «аспектного» различия наук мы должны решительно противопоставить единственно правильное понимание, а именно что, во-первых, различные науки отличаются друг от друга по своим реальным предметам, по изучаемым ими областям действительности и, во-вторых, отношения наук между собой лишь воспроизводят отношения их предметов.

Это первая теоретическая предпосылка, которая должна лечь в основу всякого разделения наук.

Столь же неудовлетворительным, хотя и более разработанным, является тот взгляд на педагогическую психологию, который заключается в признании ее одной из ветвей так называемой *прикладной* психологии. Педагогическая психология с этой точки зрения есть такая наука, которая, по выражению одного из исследователей, «занимается *приложением* данных психологии к процессу воспитания и обучения» (П. П. Блонский). Методологически неправильным является уже скрытое в самом этом определении старое противопоставление «чистых» и «прикладных» наук; несостоятельным оказывается этот взгляд на педагогическую психологию и в своем конкретном осуществлении. Он приводит к тому, что систематические обзоры проблем педагогической психологии лишь кратко повторяют собой содержание общих психологических курсов с дополнением последних пресловутыми «педагогическими выводами», неизбежно грешащими совершенно искусственным приспособлением их к господствующим педагогическим идеям или к собственным педаго-

гическим взглядам автора, приспособлением, нередко достигаемым лишь ценой прямых погрешностей против самой психологии или даже ценой прямых теоретических натяжек. Чтобы убедиться в этом, достаточно внимательно рассмотреть, например, делавшиеся в нашей литературе попытки психологического «обоснования» комплексного метода обучения положениями гештальтпсихологии, или попытки обоснования решения некоторых дидактических вопросов данными исследований так называемых типов запоминания, или, наконец, такие попытки, как попытка трактовать проблему поощрения и наказания в школе с точки зрения общей теории эмоционального поведения.

Можно ли, в самом деле, «вывести» необходимость комплексного метода обучения из положения о структурности и целостности психологической деятельности ребенка? Мы утверждаем, что — нет. Можно ли всерьез приписывать сколько-нибудь прямое педагогическое значение тому факту, что среди детей мы обнаруживаем 1% испытуемых, принадлежащих к слуховому типу заучивания, 98% — к зрительному типу, 3% — к моторному?

Что, строго говоря, устанавливается этими цифрами? Очевидно, лишь то общеизвестное и бесспорное положение, что, вообще, человек есть существо зрительного типа, причем у незначительного процента людей возникают, однако, преимущественно слуховые или двигательные представления.

<...>

Подобного рода попытки «приложения» психологии к педагогической теории и практике могут привести лишь к убеждению о крайне ограниченном значении психологии для учителя.

Таким образом, и этот взгляд на педагогическую психологию содержит в себе, с нашей точки зрения, неправильное понимание ее содержания и ее отношения к общей психологии. *Педагогическая психология не есть общая или возрастная психология, «приложенная» к педагогическим вопросам, но она есть особая область или особый раздел психологии*, подобно тому как, например, органическая химия есть особый раздел химии. Она имеет свой собственный, своеобразный предмет, свою собственную проблематику и свои специальные методы. Ее конкретные положения относятся к общей психологической теории совершенно так же, как относятся к

ней конкретные положения любого другого раздела этой теории. Таково наше второе предварительное положение.

Нам остается рассмотреть еще один, последний, взгляд на педагогическую психологию. Этот взгляд, представляющий сугубо «деловую» и «практическую» точку зрения, заключается в признании того, что к педагогической психологии относятся результаты всех тех исследований, которые используют психологические методики и имеют значение для педагогики. Понятно, что, отправляясь в построении научной области от конкретного способа добывания фактов как от основного, хотя и не всегда осознаваемого критерия, мы не в состоянии прийти ни к чему другому, как к беспринципной коллекции «имеющих отношение» к педагогическому процессу ряда фактов и положений, не объединенных ни в какую научную систему.

Характер конкретной методики менее всего способен определить область науки и само по себе совершенно законное и часто необходимое использование приемов психологического исследования в экспериментальной педагогике, в физиологии. Такое использование не может лечь в основу построения педагогической психологии, так же как оно не может быть положено и в основу построения психологии «физиологической».

Таково наше третье предварительное положение, которое мы должны иметь в виду при решении вопроса об определении области педагогической психологии.

Опираясь на произведенный нами анализ различных точек зрения на педагогическую психологию, мы можем теперь следующим образом обозначить ее действительное содержание. Мы полагаем, что действительное *содержание педагогической психологии составляют исследования психологической деятельности ребенка в процессе воспитания и обучения, и при этом исследования не всякой его психологической деятельности, но лишь той, которая является специфической для этого процесса.*

Таким образом, исследования по педагогической психологии направляются на то, что происходит, образно выражаясь, в голове у ребенка, т. е. остаются исследованиями собственно-психологическими и отнюдь не подменяют собой исследований педагогических или физиологических.

Вместе с тем, отправляясь от реальной психологической дея-

тельности ребенка, осуществляющейся в условиях педагогического процесса, исследования по педагогической психологии не ограничиваются лишь ее «интерпретацией» с точки зрения отдельных положений общей или возрастной психологии. Педагогическая психология есть особый, самостоятельный раздел общей психологии, имеющий своим предметом психологическую деятельность учащегося в процессе обучения и воспитания.

Чтобы исчерпать <...> задачу выяснения области педагогической психологии, мы должны в заключение остановиться еще на одном вопросе: на вопросе об отношении педагогической психологии к педагогике.

В своей самой общей форме этот вопрос уясняется уже из того простого факта, что организация всякого педагогического процесса осуществляется на основе учета своеобразия психологической деятельности учащегося. Эта бесспорная мысль как нельзя более ясно выражена одним из американских исследователей, говорившим, что, в то время как ученик думает лишь о преподаваемом ему предмете, учитель обязательно должен думать также и о том, *как и что* думает об этом предмете ученик.

Таким образом, педагогические дисциплины необходимо должны опираться на данные педагогической психологии; конечно, мы не хотим сказать этим, что в построении педагогического процесса мы должны исходить *исключительно* или *преимущественно* из психологических данных. Педагогическая цель, как и логика самого предмета преподавания, несомненно, выступает здесь на первый план; наконец, необходимость ориентироваться на физиологические, гигиенические и т. п. нормы, определяющие со своей стороны организацию педагогического процесса, лишает психологию того исключительного места, на которое она некогда претендовала. Все же на долю педагогической психологии остается весьма серьезная роль в построении педагогической теории и практики. Эта роль вырисовывается, однако, со всей ясностью лишь при более близком рассмотрении конкретного отношения психологического исследования к педагогическому процессу.

Всякое исследование по педагогической психологии, понимаемое так, как мы это очертили выше, необходимо отправляется от того или иного отрезка живой педагогической действительности, от

того или иного педагогического факта. Этот исходный для исследования факт воспроизводится в случае надобности в лабораторных условиях, т. е. берется в своей наиболее простой и выразительной форме, с тем чтобы та психологическая деятельность учащегося, которая выступает как один из моментов действительности данного педагогического факта в его целом, могла обнаружить себя с достаточной ясностью и стать предметом научного психологического изучения. Данные о психологической деятельности учащегося, которые мы получаем в результате нашего изучения, и составляют конечный результат исследования. Они вновь возвращают нас к исходной для исследования действительности — действительности педагогического процесса, взятого в целом. Эти новые, добытые исследованием данные о психологической деятельности учащегося, разумеется, не нейтральны по отношению к исходной педагогической действительности и той педагогической теории, которая лежит за ней. Отличаясь принципиально и качественно или лишь степенью своей разработанности от того представления о психологической деятельности учащихся, на которое фактически (безразлично — сознательно или стихийно) опиралась организация педагогического процесса, она необходимо должна привести в результате вносимой поправки к его изменению и усовершенствованию. В этом и заключается практическое значение исследования по педагогической психологии.

Весь этот процесс движения исследования может быть схематически представлен в следующем виде:

- 1) педагогическая действительность (отрезок педагогического процесса) как отправной момент для исследования по педагогической психологии;
- 2) психологическая деятельность учащегося, выделенная как один из моментов этой действительности, — предмет психологического исследования;
- 3) результат психологического исследования — новое представление о данной психологической деятельности учащегося;
- 4) педагогическое исследование, реконструирующее педагогический процесс на основании учета нового представления о психологической деятельности учащегося;
- 5) новая педагогическая действительность как результат этой реконструкции.

При рассмотрении этой схемы выявляются, как нам кажется, основные, интересующие нас соотношения. Прежде всего становится очевидным, что сфера действительности, являющаяся предметом исследования педагогической психологии, не совпадает со сферой действительности, изучаемой педагогикой; она лишь один из моментов этой педагогической действительности как целого, который снимается в этом целом. Во-вторых, тем самым выясняется и принципиальная связь исследования психологического и исследования педагогического: она заключается в том, что одно *предполагает* другое, но что они отнюдь не дублируют и не подменяют друг друга. И наконец, последнее — выясняется отношение исследования по педагогической психологии к педагогической практике: это отношение, как мы видим, не является прямым; выводы психологического исследования должны быть прежде рассмотрены педагогически, т. е. их действительное место и значение должны быть найдены лишь в последующем педагогическом исследовании (мы употребляем здесь понятие «исследование» в самом широком, разумеется, смысле слова); впрочем, последнее вытекает уже из того, что психологические данные, как мы это неоднократно подчеркивали, вообще, не могут служить *единственным* основанием, на котором строится педагогический процесс; их адекватное использование и составляет одну из задач педагогического исследования.

С.Л. Рубинштейн

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ДЕЛО ВОСПИТАНИЯ

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. С.182—192.

<...>

Из всех областей практики для психологии человека, в особенности в генетическом ее плане, для детской психологии наибольшее значение имеет практика формирования людей, практика воспитания и обучения, практика педагогическая. Она особенно близка уму и сердцу каждого психолога, в котором живы и действенны гуманистические традиции и тенденции нашей науки. Ввиду этого и для самой психологии и для педагогической практики, с которой она теснейшим образом связана, весьма важно с самого же начала установить эту связь наиболее правильно. А для этого надо прежде всего решительно устранить то очень еще распространенное, но в корне порочное представление, что будто бы связать психологию с педагогической практикой можно, только вклинив между собственно психологией и педагогической практикой особую педагогическую психологию, в которой эта связь якобы и сосредоточивается, в то время как психология развивающегося человека, изучающая закономерности его становления как таковая, от всякой связи с педагогической практикой будто бы свободна.

Согласно этому представлению, психология исследует якобы независимую от педагогической практики природу ребенка; педагогическая же психология добытые этим путем, независимо от педагогической практики, положения применяет затем к педагогической практике, к делу воспитания и обучения. В основе своей это линия Э. Меймана и вообще немецкой экспериментальной педагогики и педагогической психологии.

Выражая нашу принципиальную теоретическую позицию, мы можем сказать: мы против линии Э. Меймана, мы за линию К. Д. Ушинского.

Статья опубликована в 1945 году.

Ушинский для обоснования дорогого ему дела воспитания и обучения не считал правильным и возможным ограничиться разработкой особой педагогической психологии, оставив в стороне общую психологию как нечто, к чему педагог прямого и непосредственного отношения якобы не имеет. В своем главном труде «Опыт педагогической антропологии» он как педагог обратился к вопросам общей психологии человека, к проблемам «антропологии». Самая антропология для него глубоко и оригинально превратилась из, чисто биологической в педагогическую дисциплину. Он занялся изучением природы человека, особенно его психологической природы; но самую природу человека он правильно постиг как обусловленную в своем развитии и становлении деятельностью воспитания и обучения. Этим Ушинский — в формах, доступных передовой науке его времени, — подошел к той именно концепции психического развития человека, которая получила новое обоснование и развитие в наши дни в советской психологии.

На основе этой концепции очевидным, становится, что зависимость между психологическим познанием и педагогической практикой не односторонняя, выражающаяся лишь в том, что добытые без всякого учета педагогической практики психологические знания о природе ребенка затем применяются к делу воспитания и обучения, а двусторонняя, взаимная. Изучать детей, воспитывая и обучая их, с тем чтобы воспитывать и обучать, изучая их, — таков путь единственно полноценной педагогической работы и наиболее плодотворный путь познания психологии детей. Для ребенка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть, в процессе воспитания и обучения. Поэтому для естественности эксперимента в области детской психологии — вопреки А. Ф. Лазурскому — менее всего необходимо устранить воздействие, если иметь в виду воздействие педагогическое.

Объективность научного познания отнюдь не означает бездейственной созерцательности. В действительности мы глубже всего познаем мир, изменяя его. Это общее положение о единстве и взаимосвязи изучения и воздействия является одним из основных и наиболее специфических методологических принципов, методики

нашего психологического исследования. Применительно к психологии ребенка его частным выражением является принцип единства воспитания — обучения и психологического познания детей. Практически это положение создает принципиальное основание для вовлечения учительства, занятого непосредственно делом обучения и воспитания детей, в изучение ребенка и для использования результатов педагогической работы, в интересах психологического познания детей.

В процессе полноценной практической работы учителя-воспитателя с внутренней необходимостью совершается постоянное взаимодействие психологического познания и практической педагогической работы. Это взаимодействие можно и нужно использовать как ценнейшее средство познания психологии детей.

Выявляя взаимосвязь психологического познания и педагогической практики, необходимо, однако, учитывать следующее:

1. Наличие теснейшей взаимосвязи и взаимообусловленности психологического исследования и педагогической практики никак не должно снимать принципиально четкого различия между психологией и педагогикой, как науками, каждая из которых имеет свой предмет.

При всей взаимозависимости психического развития ребенка и педагогического процесса предметом психологии является все же психика ребенка в закономерностях ее развития; педагогический процесс здесь выступает лишь как условие этого развития. В педагогическом исследовании взаимоотношения меняются: предметом педагогики является процесс воспитания и обучения в его специфических закономерностях, психические же свойства ребенка на различных ступенях развития выступают лишь как условия, которые должны быть учтены. То, что для одной из этих наук является предметом, то для другой выступает как условие.

2. Установка на эффективность психологического исследования в области педагогической практики, правильно понятая, никак не должна сводить психологическое исследование к решению лишь частных проблем, непосредственно примыкающих к техническим процессам педагогической работы, и низводить его до уровня рецептуры. Как раз на педагогическую рецептуру психологическое исследование непосредственно не уполномочивает. Педагогические

выводы должны делаться в системе и логике педагогических закономерностей, лишь с учетом психологических данных как предпосылок. Психология же должна разрабатывать свою — психологическую — проблематику, и чем в более широком и углубленном плане это будет делаться, тем лучше. Педагогика тем больше получит от психологии, чем более мощно эта последняя развернется в своем собственном специфическом и притом центральном, а не только периферическом содержании. Поэтому в интересах не только самой психологии, но и педагогической практики, чтобы психология разрабатывалась в плане большой науки, умеющей ставить проблемы, значимые одновременно и теоретически и практически.

<...>

Учитывая невозможность эффективно строить педагогический процесс без знания внутреннего мира ребенка, некоторые педагоги-теоретики склонны сделать из этого тот вывод, что изучение внутренней стороны учебной деятельности ребенка, знание которой столь необходимо педагогу должно быть, поскольку речь идет именно об учебной деятельности, включено в педагогику как предмет ее изучения. Не подлежит сомнению, что, в силу теснейшей взаимосвязи всех явлений в любую область, отграниченную в ходе научного познания в качестве особой научной дисциплины, необходимо вплетаются явления, служащие предметом изучения другой науки. Но это не может служить основанием для того, чтобы нарушить логику наук и систему научного исследования. Такие вопросы должны решаться и обычно решаются иначе. В интересующем нас случае они должны быть решены следующим образом.

В той мере, в какой это требуется по ходу дела, в системе знаний, подчиненной логике педагогической дисциплины, психологические данные, конечно, должны учитываться. Их учет и использование там, где это требуется логикой педагогической науки, есть дело педагогики. Однако их компетентное добывание и установление остается делом психологического исследования и познания, относящимся к предмету психологической науки. Педагог — как практик, так и теоретик — должен эти знания использовать, но человек, который эти знания добывает, выполняет этим, как ученый, функцию психолога, а не педагога, кем бы он ни был по своей официальной профессии.

Конечно, для того чтобы результаты психологической науки могли быть использованы в педагогике, необходимо с самого начала строить психологическое исследование так, чтобы его результаты могли быть приложимы к педагогической практике и были бы способны выдержать испытание ею. Так именно и ведутся психологические исследования, включающие в поле своего изучения психологический анализ человеческой деятельности. Дифференциация предмета психологического и педагогического исследования не исключает, конечно, возможности комплексной психолого-педагогической работы, в которой оба плана, в принципе четко дифференцируясь, сочетаются и комплексизируются друг с другом.

Не исключено, наконец, как это широко наблюдается сейчас в различных областях системы научных знаний, образование в пограничной области и некоторой промежуточной дисциплины или промежуточного комплекса знаний. Такой пограничной промежуточной областью между педагогикой и психологией как раз и является так называемая педагогическая психология.

Правильное решение вопроса о соотношении педагогики и психологии упирается, в конечном счете, в решение вопроса о соотношении развития и обучения, развития и воспитания.

<...>

Научная значимость и плодотворность положения о единстве развития и обучения-воспитания зависит от того, каким конкретным содержанием наполняется эта общая формула. Для нас это положение, входя одной из органических частей в построенную на единых началах общую теорию развития, охватывающую не только развитие психики ребенка, но и развитие психики в процессе эволюции и в ходе исторического развития человечества, означает следующее:

1. Ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается, и воспитывается, и обучается. Это значит: воспитание и обучение в к л ю ч а ю т с я в самый процесс развития ребенка, а не надстраиваются лишь над ним. Развитие совершается, таким образом, не независимо от них, в порядке лишь органического созревания, будто бы однозначно предопределенного наследственными задатками или внешней средой. Задача воспитания и обучения поэтому не в том, чтобы приспособлять педагогический процесс к будто бы независимой от него природе ребенка, а эту последнюю —

к будто бы независимой от человека среде, а в том, чтобы, обуславливая самое созревание, формировать развитие.

2. Личностные психические свойства ребенка, его способности, черты характера и т. д., а также различные на разных ступенях развития и у разных индивидов особенности психических процессов (восприятия, памяти и т. д.) не только проявляются, но и формируются в ходе собственной деятельности ребенка, посредством которой он под руководством педагога активно включается в жизнь коллектива, осваивая правила и овладевая знаниями, добытыми в ходе исторического развития познавательной деятельности человечества.

Ум ребенка формируется активной умственной жизнью. Он складывается по мере того, как проявляется в разных мыслительных операциях, посредством которых ребенок осваивает знания. Точно так же и характер детей складывается и формируется в реальных действиях и поступках и в той внутренней работе, которая завязывается вокруг них и в них вплетается. Педагогический процесс, как деятельность учителя-воспитателя, формирует развивающуюся личность ребенка в меру того, как педагог руководит деятельностью ребенка, а не подменяет ее.

Всякая попытка воспитателя-учителя «внести» в ребенка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает, как это отлично понимал еще Ушинский, самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств.

3. Положение о единстве развития и обучения включает — и это необходимо подчеркнуть, для того чтобы из важнейшей и плодотворной истины оно не превратилось в доктринерскую и просто неверную догму, — более широкое и глубокое понимание учения, чем то, каким часто пользуются, не подвергая это понятие анализу. Учение в узком, специфическом смысле слова — учеба — рассматривается как особая деятельность, целью и мотивом которой для ребенка является именно «научение». При ограничении учения такой специфической учебной деятельностью положение о единстве развития и обучения становится явно неадекватным. Фактически, однако, «научение» может быть результатом и такой деятельности, в которой оно не является ни мотивом, ни целью для ребенка. Поэтому,

хотя учению в специальном, специфическом смысле этого слова принадлежит несомненно центральное место и ведущая роль в овладении сложной системой знаний и умений, тем не менее обучение в целом всегда предполагает в качестве начального или завершающего звена «научение» в процессе выполнения такой деятельности, которая выходит за пределы собственно «учения» как специфической учебы. Первоначальное овладение родным языком, например, осуществляется в деятельности, направленной на общение, а не на изучение речи, и лишь затем мы надстраиваем над этим деятельность изучения речи (грамматики и т.п.) и овладение «мастерством» как завершающий этап «научения». С недоучетом этой формы «научения» связана наблюдающаяся у нас иногда недооценка роли практики в процессе обучения.

Единство развития и обучения означает, таким образом, что развитие ребенка строится на всей его принимающей многообразные формы деятельности (игры, общения, труда), поскольку она дает «научение» и через его посредство формирует личность ребенка. Этим не ограничивается, а, наоборот, расширяется сфера возможного педагогического воздействия, так как при этом понимании она распространяется на всю деятельность ребенка. Задача взрослых — не только учителя, но и семьи, родителей, общественности — позаботиться о том, чтобы вся деятельность ребенка обр-азовывала и воспитывала его.

Таково в общих чертах истинное содержание положения о единстве развития и воспитания-обучения в нашем понимании. Оно образует ко многому обязывающую основу детской психологии, знание которой способно оказать помощь в деле воспитания и обучения детей — будущих граждан нашей родины.

Д.Озбел

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА И УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ

Ausubel D.P. Educational psychology as a discipline for prospective teachers // Paper presented at annual meeting, AERA, New York, 1971. (пер. с англ. – Е.Ю.Савин).

Существует ли педагогическая психология как самостоятельная дисциплина? Постановка такого вопроса кажется мне очень уместной, если обратиться к рассмотрению учебников по педагогической психологии, изданных за последние 30 лет. Фактически понятие о педагогической психологии может быть выведено из анализа содержания этих учебников. Но эта дисциплина предстает в них как поверхностная, обычно мало связанная и упрощенная смесь общей психологии, теорий научения, возрастной психологии, психодиагностики, социальной психологии, клиент-центрированной терапии и педоцентрического образования. Таким образом, судя по учебникам, трудно дать положительный ответ на вопрос, с которого мы начали статью.

Область педагогической психологии

Мой основной тезис состоит вкратце в следующем: педагогическая психология – это особая отрасль психологии, исследующая природу, условия, результаты и оценку обучения и учения в условиях школы. Таким образом, содержание педагогической психологии составляет прежде всего теория осмысленного учения, исследование влияния всех существенных переменных – когнитивных, возрастных, эмоциональных, мотивационных, личностных – на результаты школьного обучения, и рассмотрение того, как эти переменные управляются учителями, разработчиками программ, школьными психологами и школьной администрацией, а также обществом в целом.

Общая и педагогическая психология

Поскольку и общая, и педагогическая психология рассматривают процессы учения, то необходимо различить научные интересы каждой из этих дисциплин. Как прикладная наука, педагогическая психология не выявляет общие законы учения *в чистом виде*, а рассматривает только те свойства учения, которые связаны с эффективными путями *преднамеренного* влияния на стабильные когнитивные изменения, имеющие социальную значимость. Образование, таким образом, определяется как управляемое учение, направляемое конкретными практическими целями. Эти цели могут быть определены как происходящее в течение долгого времени приобретение прочных знаний и способностей, необходимых для достижения этих целей.

Общая психология также рассматривает процесс учения, но на гораздо более общем уровне. Она исследует достаточно много аспектов учения, которые не связаны с вышеуказанными. Чаще всего в общей психологии рассматривается простое, фрагментарное или краткосрочное учение, которое является более репрезентативным в отношении общих аспектов учения, чем более долгосрочное усвоение широких и организованных знаний.

Таким образом, в качестве основных проблем, рассматриваемых педагогической психологией, можно назвать следующие: а) исследование природы тех аспектов учения, которые связаны с приобретением учащимся организованных знаний и их долгосрочным сохранением; б) долгосрочное улучшение процессов учения и способностей решать проблемы; в) выявление когнитивных и личностных характеристик учащихся, а также характеристик образовательной среды, влияющих на результаты обучения, исследование мотивации учения, а также типичных способов усвоения школьного материала; г) выявление соответствующих и максимально эффективных способов организации и представления учебных материалов и целенаправленного мотивирования и направления обучения на конкретные цели.

Разницу между общей и педагогической психологией можно выразить и по другому: *общие* аспекты учения рассматриваются в общей психологии, в то время как учение в специальных, *школьных* условиях (т.е. в условиях целенаправленного учения в социальном контексте) – специальная область педагогической психологии. Поэтому предмет педагогической психологии может быть выведен непосредственно из проблем, с которыми встречается школьный учитель.

Спад теорий школьного учения

Серьезный спад в знаниях и теориях относительно школьного учения, который произошел в последние полвека и сопровождавшийся уходом педагогических психологов из школьных классов, имел под собой достаточные основания. Во многом этот спад обусловлен противоречиями в самой психологической науке и вызван, с одной стороны, отсутствием новых методов, позволяющих исследовать учение в школьных условиях, а другой – чрезмерным вниманием к исследованию улучшения частных академических навыков и методов обучения, а не открытию более общих принципов, затрагивающих совершенствование обучения и учения в школе применительно к любой предметной области. Подавляющее большинство исследований в области школьного учения были, в конце концов, проведены учителями и другими непрофессиональными исследователями, работающими в образовании. В отличие от этого, лабораторные исследования научения на материале простых задач способствовали росту престижа экспериментальных наук и сделали возможным изучение общих переменных учения при строго контролируемых условиях.

Таким образом, наиболее *научные* исследования в области учения были проведены в основном психологами, не связанными с образованием, которые исследовали проблемы, достаточно далекие от того типа учения, который имеет место в школьном классе. Основное внимание уделялось научению животных или краткосрочным и фрагментарным формам механического заучивания, а не усвоению осмысленного и обширного материала. Конечно, вряд ли можно упрекать экспериментальных психологов в том, что результаты их

исследований механического научения мало применимы к школьному обучению. Как и все чистые исследования в области фундаментальных наук, они были направлены на выявление общих законов, вне всякой практической пользы. Если и искать виноватого в этой ситуации, то это – педагогические психологи, которым не удалось провести необходимые прикладные исследования и которые в основном просто переносили теории и результаты общепсихологических исследований на условия школьного обучения.

Наконец, в последние три десятилетия педагогические психологи были заняты вопросами измерения и оценки, развития личности, психического здоровья, групповой динамики и консультирования. Несмотря на то, что проблемы школьного обучения и когнитивного развития очевидно являются центральными в области образования, они были проигнорированы как теоретически, так и эмпирически.

Хотя отход педагогических психологов от рассмотрения проблем осмысленного учения в школьных условиях был на определенном этапе целесообразен, в более долгосрочной перспективе он имел отрицательные последствия как для теории, так и для эмпирических исследований. Во-первых, осмысленно и механически выученный материал репрезентируется и организуется совершенно по-разному в структуре знаний (когнитивной структуре) учащегося, и следовательно, требует различных принципов учения и обучения. Различаются не только процессы учения, но и переменные, принимающие в них участие. При этом одни и те же переменные могут влиять по-разному в случае осмысленного и механического учения. Во-вторых, совершенно очевидно, что необходимо проводить различие между учебными заданиями, связанными с кратковременным усвоением одного, зачастую искусственного, понятия или заучиванием произвольной ассоциации – в лабораторных условиях, и долгосрочным усвоением и сохранением комплекса взаимосвязанных идей, составляющих предметное знание, которые предъявляются ученику для активного включения в его когнитивные структуры.

Таким образом, экстраполяция теории механического учения на проблемы школьного обучения привела к множеству катастрофических последствий. Она закрепила ошибочные представления о характере и условиях обучения в классе, заставила педагогических психологов пренебрегать исследованием факторов, влияющих на

осмысленное учение. И, наконец, привела некоторых исследователей к вопросу о том, насколько соответствует общая теория учения условиям школьного обучения, и необходимости разработки теории обучения, которая рассматривает характер, цели и результаты преподавания вне зависимости от процессов учения.

Необходимые условия для педагогической психологии

Приведенные соображения в отношении определения области педагогической психологии, ее отношения к общей психологии и ее статуса как прикладной дисциплины приводят к выводу, что должен быть выполнен минимум важнейших предварительных условий, прежде чем педагогическая психология утвердится в качестве жизнеспособной и процветающей дисциплины. Первое из них то, что приобретение основных интеллектуальных навыков, усвоение и сохранение предметных знаний и развитие способности решать проблемы должны рассматриваться как основная практическая проблема, на решение которой должны быть ориентированы исследования в этой области. Во-вторых, эти результаты должны быть рассмотрены как продукты осмысленного усвоения вербального или символического материала, и убедительная теория такого усвоения должна быть сформулирована в терминах управляемых независимых переменных. В-третьих, разработка такой теории требует ясной дифференциации осмысленного учения от других форм учения (классического и оперантного обусловливания, механического вербального и инструментального учения, моторно-перцептивного учения). В рамках этой теории должны быть четко отграничены такие разновидности осмысленного учения, как репрезентативное или словесное учение, концептуальное учение и пропозициональное учение. Кроме того, должно быть проведено различие между рецептивным учением и учением через открытие. Наконец, в-четвертых, осмысленное вербальное учение должно изучаться в том виде, в каком оно реально происходит в классе, а именно как направляемое, долгосрочное, структурированное усвоение в социальном контексте, крупных блоков логически организованных и взаимосвязанных понятий, фактов и принципов, а не как фрагментарное

усвоение дискретных и гранулированных единиц информации, представленных, например, в обучающих программах.

Перспективы развития педагогической психологии

Очевидно, что трудно отделить объективное видение будущего направления научных исследований в сфере педагогической психологии от утверждения личных ценностей и предпочтений в этой области. Тем не менее, откровенно признавая это серьезное ограничение в самом начале, я все же осмелюсь предсказать появление четырех основных тенденций в ближайшие десятилетия. Во-первых, я уверен, что педагогические психологи вернутся в школьный класс для изучения различных учебных процессов, которые задействованы в осмысленном усвоении предметного знания, а не будут продолжать применять для объяснения учения в этих условиях теории, полученные в весьма упрощенных случаях невербального или механического словесного учения в лабораторных экспериментах. Во-вторых, я думаю, вскоре мы прекратим представлять осмысленное учение исключительно как только самостоятельное решение учеником задач и проблем, а предпримем серьезную попытку изучить усвоение идей и информации, представляемых учителем или в виде текстовых материалов. В-третьих, вполне вероятно, мы будем разрабатывать соответствующие методы исследования переменных, влияющих на осмысленное учение, как по отдельности, так и в сочетании, а не пытаться умозрительно вывести эти влияния из особенностей частных учебных программ, в которых неопределенное число переменных управляется неопределенным и неконтролируемым образом. Наконец, я надеюсь, что мы сосредоточим внимание на более долгосрочных процессах учения и сохранения крупных единиц последовательно организованных учебных предметов, а не на краткосрочном овладении фрагментарными элементами знания.

Что же будет результатом этой научно-исследовательской деятельности, то есть что будет представлять собой будущая педагогическая психология как учебная дисциплина? Я надеюсь, что педагогическая психология завтрашнего дня будет в первую очередь связана с природой, условиями, результатами и оценкой школьного уче-

ния, что она перестанет быть неопределенным и эклектичным сплавом теории механического учения, социальной и возрастной психологии, психодиагностики, и клиент-центрированного консультирования. Таким образом, можно надеяться, что новая дисциплина не будет рассматривать такие темы, как развитие ребенка, психологию подростка, психическое здоровье, личность и групповую динамику сами по себе, а рассматривать их лишь постольку, поскольку они имеют *прямое* отношение к учению в классе. Она будет ограничиваться только такими психологическими теориями, проблемами и вопросами, которые имеют *прямое* отношение к выполнению студентом или учителем его роли в управлении школьным учением. Такой подход позволит *полностью* отказаться от многих вопросов, обычных для курсов педагогической психологии, которые не имеют практически никакого отношения к обучению в классе и берутся из общей и возрастной психологии. Примерами таких тем являются природа и развитие потребностей, общие детерминанты поведения, общие реакции на фрустрацию, задачи развития, детско-родительские отношения, эмоциональное развитие в младенчестве и раннем детстве, физическое развитие. Конечно, верно то, что, например, физическое развитие в детском возрасте влияет на координацию движений, письма, и популярность в группе сверстников. Верно и то, что физические изменения в подростковом возрасте влияют на самооценку, эмоциональную стабильность, отношения между сверстниками, и спортивные навыки. Но курс педагогической психологии не может охватить все. Будущие учителя начальных классов изучают курс детской психологии, а учителя средней школы – курс психологии подростка. Аналогичным образом, некоторые аспекты мотивации безусловно *имеют* значение для обучения в классе, но общее обсуждение потребностей, их природы, функций, развития и классификации, уместные в курсе общей психологии, едва ли необходимы в педагогической.

Было бы разумно ожидать, что курс педагогической психологии будет главным образом связан с видами учения, происходящего в школьном классе, то есть с осмысленным символическим учением – рецептивным и основанным на самостоятельном открытии. Некоторые виды учения такие, как механическое учение и моторное учение настолько несущественная часть школьного учения, что не ну-

ждаются в систематическом рассмотрении в курсе педагогической психологии. Другие виды учения, например, усвоение ценностей и установок, не являются первичной или отличительной функцией школы, и их следовало бы рассматривать только постольку, поскольку они влияют или являются частью усвоения учебного предмета; их более общие аспекты могут быть изучены в курсах общей и социальной психологии. То же самое касается научения у животных, обусловливания, инструментального научения, а также простого дискриминативного научения, которые не имеют никакого отношения к большинству учебных заданий в школе, несмотря на то, что широко обобщенные результаты из этих областей довольно часто входят в главы учебников по педагогической психологии. Кроме того, мы надеемся, что новый курс педагогической психологии не будет эклектичен в своей теоретической направленности, а будет опираться на когнитивную теорию осмысленного вербального учения. Большой акцент будет сделан на когнитивное развитие, что было и в прошлом, но и эти материалы будут более тесно интегрированы с другими аспектами когнитивного функционирования.

<...>

Подведем итог. Педагогическая психология безусловно является прикладной дисциплиной, но вместе с тем это не просто общая психология, приложенная к проблемам образования (подобно тому, как машиностроение не есть общая физика применительно к задачам проектирования оборудования или медицина – не просто общая биология применительно к задачам диагностики, лечения и профилактики заболеваний). В перечисленных прикладных дисциплинах общие законы от их «родительских» дисциплин не применяются непосредственно к области практических проблем. Скорее, существуют особые прикладные теории, которые производны от родительских наук, но формулируются на более низком уровне общности и в силу этого имеют более непосредственное отношение к решению прикладных проблем в соответствующих областях.

Знание в прикладных науках предполагает не просто технологические приложения обобщений фундаментальной науки для текущих практических задач. Прикладные науки являются науками в полном смысле этого слова, хотя и менее обобщенными, чем фундаментальные. В их рамках присутствуют отдельные разделы тео-

рии и методологии, которые не могут быть напрямую получены или экстраполированы из фундаментальных наук, с которыми они связаны. Также не верно, что лишь фундаментальные науки могут быть связаны и организованы вокруг общих принципов. Каждая из прикладных биологических наук (например, медицина, агрономия) обладает *независимым* сводом общих принципов, лежащих в основе частного знания в этой области, в дополнение к связанным в еще более общих чертах основным принципам биологии.

Подобным же образом, на мой взгляд, педагогическая психология должна развиваться в качестве автономной дисциплины со своей теорией и методологией, вместе с тем не утрачивая связи с общей психологией: как ее независимый взрослый сверстник, а не как зависимый ребенок с полностью производным статусом.

В.В. Краевский

О СООТНОШЕНИИ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Краевский В.В. О соотношении педагогики и психологии // Психологическая наука и образование. 1999. №3–4. С.36–45. [фрагмент]

В соотношении педагогики и психологии необходимо разобраться <...> потому, что вокруг него за многие годы накопилось немало неясностей и недоразумений. Выделим некоторые, наиболее явные из них на материале дидактики – педагогической научной дисциплины, со времени возникновения, которой принято вести отсчет развития педагогики как науки. Появление этой дисциплины было частью процесса дифференциации наук, выделения специальных наук из философии. Следующий шаг в ее развитии характеризовался усилением внимания к психологическому обоснованию дидактических положений (И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герbart и др.). Этому в дальнейшем способствовало отпочкование психологии как самостоятельной науки от общего комплекса философских знаний. Такое развитие было естественным и неизбежным. Учитель работает непосредственно с теми, кого он обучает и воспитывает. В школе это дети с их психикой. Понятно, что педагогу совершенно необходимо знать психологические характеристики ученика, закономерности его умственного развития, чтобы правильно и эффективно на него воздействовать. Пока педагогика не накопила в достаточной степени собственного научного содержания, психология выступает как наука, дающая теоретическое обоснование педагогической практике. Самые крупные ученые-педагоги были в первую очередь философами и психологами.

Столь же естественно и закономерно в процессе дифференциации научного знания возник вопрос, не имеющий и сегодня окончательного ответа: в каком отношении находятся психология и педагогика; можно ли выводить педагогические (в частности, дидактические) принципы и рекомендации

непосредственно из психологии?

Чтобы найти ответ, во-первых, нужно различать прошлое и настоящее состояние педагогики и психологии. Прямое психологическое обоснование практики было не только возможно, но и необходимо, пока дидактика не стала теоретической педагогической дисциплиной. Во-вторых, следует различать, с одной стороны, психологизм как методическую позицию, с другой – психологию как специальную научную дисциплину, которая была и остается важнейшим источником научного обоснования практики обучения и воспитания.

Психологизм в его применении к педагогике не раз находил прямое выражение в достаточно отчетливой форме. Так, в книге «Психология ребенка и экспериментальная педагогика» Э. Клапаред выдвинул такой тезис: педагогика должна основываться на изучении психики ребенка, следовательно, психология относится к педагогике как теория к практике. Дж. Дьюи в работе «Психология и социальная практика» (1901) писал, что психологическая теория должна направлять и освещать практику; психология предстает как рабочая гипотеза, а обучение – как экспериментальная проверка и иллюстрация гипотезы. Он предлагал создать триумвират: психолог-теоретик, педагог-«концептуалист» и учитель-практик. Функции «концептуалиста» сводились к посредничеству между психологической теорией и педагогической практикой. Аналогичных взглядов придерживался У. Джемс. Последующий отход от одностороннего психологического обоснования не означал признания права педагогической науки на самостоятельный научный статус. В книге «Источники науки об образовании» (1929) У. Джемс отрицал наличие у такой науки собственного содержания.

Нельзя сказать, чтобы подобные представления полностью принадлежали прошлому. Уже в наше время вышла в свет в переводе с английского книга Э. Стоунса «Психопедагогика» (1984), в которой психологическая интерпретация педагогической практики перемежается с выведенными эмпирически педагогическими рекомендациями.

В предисловии к книге подобный подход получил высокую оценку, хотя и было отмечено, что психологические положения воздействуют на педагогическую практику опосредованно. Однако

проблема «взаимоотношения психологии учения, дидактики, частных методик и практики обучения» решена в предисловии вполне в духе изложенных выше взглядов: достижения педагогической психологии не могут использоваться в практике обучения напрямую. Прежде их необходимо **превратить** в дидактические принципы, отразить в методах обучения, затем следует учесть специфику изучаемого предмета, т.е. спуститься на уровень частных методик, которые также опосредуют связь педагогической психологии с практикой обучения.

Значит, и в этом случае педагогическая дисциплина – дидактика выступает лишь как связующее звено между практикой и психологией, которая диктует и педагогической науке, и практике свои законы. Получается, что дидактика не разрабатывает принципы, а лишь «превращает» психологические знания в принципы.

Живучесть подобных представлений порождает иногда отрицательное отношение к попыткам преодолеть односторонность психологизма – считается, что в этих попытках проявляется стремление принизить значение психологии для педагогики и тем самым сделать педагогику «бездетной». **Истоки этого недоразумения лежат в отождествлении** (часто неосознанном) **психологизма с психологией**. На самом деле нет никакого посягательства на права и возможности психологии в предложении разобраться в специфике каждой из двух наук, чтобы полнее и рациональнее наладить их сотрудничество.

Шагом вперед на пути преодоления этого недоразумения является, на наш взгляд, разделяемое, в частности, Г.П. Щедровицким представление о педагогике как комплексной науке, «которая должна, с одной стороны, объединить, а с другой стороны, снять в себе знания и методы всех указанных наук – и социологии, и логики, и психологии, – поскольку они касаются процессов обучения и воспитания... при таком подходе строится единый предмет педагогики».

Далее отмечается, что, «критикуя лозунг «психологической теории обучения» или тенденции свести научные основы педагогики к психологии, мы, конечно, критикуем не науку психологию, а «психологизм». Он, и только он, является

ошибочным и крайне вредным как для педагогики, так и для самой психологии» [Щедровицкий, 1993].

Отождествление психологизма и психологии тесно связано с другим недоразумением – **отождествлением объектов и предметов** двух научных дисциплин – **педагогики и психологии**. Объект педагогического исследования отождествляется с объектом практического педагогического воздействия – **психикой** человека, которого нужно обучить и воспитать, т.е. с объектом психологии.

<...>

Вопрос об объекте **научной** педагогической деятельности также носит дискуссионный характер. На первый взгляд кажется, что это тоже ученик, воспитанник, что объект педагогического воздействия и объект изучения для педагогической науки – один и тот же. Но такой взгляд ведет ко многим недоразумениям. Отождествляя **объект педагогического исследования с объектом педагогического воздействия, т.е. с психикой ребенка** (и вообще любого человека, которого обучают и воспитывают), мы допускаем смешение объектов и предметов двух наук – педагогики и психологии. Получается, что обе науки специально изучают одно и то же – психику. Легко видеть, что при такой расстановке сил одной из наук остается только служить практической, прикладной частью, «практическим приложением» к другой науке. Таким образом, эта наука (педагогика, как легко догадаться) лишается собственного объекта исследования и (по словам Дж. Дьюи) собственного научного содержания.

Между тем А.С. Макаренко, которого нельзя заподозрить в пропаганде «бездетной» педагогики, еще в 1922 г. писал: «В настоящее время считается азбукой, что объектом педагогического исследования является ребенок. Мне это кажется неверным. Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться педагогический факт (явление)» [Макаренко, 1958, с.402]. Конечно, при этом ребенок не исключается из поля зрения педагога-исследователя. Педагогика, одна из наук о человеке, изучает человека в своем предмете – в аспекте целенаправленной деятельности, способствующей развитию его личности. Специально в качестве **собственного** предмета педагогическая наука изучает не самого ребенка, не индивида с его психикой, поскольку это

специальная задача психологии, а систему педагогических воздействий с включенными в нее явлениями. Она изучает ученика и учителя в их взаимодействии, методы обучения и воспитания, организационные формы, содержание образования и способы его включения в деятельность обучения и т.д.

Если не учитывать всего этого и считать, что объект психологии, изучающей факторы, закономерности и механизмы психики, совпадает с объектом педагогической науки (а не практики), то за самой педагогикой остается лишь прикладная функция – использование психологических знаний для конструирования системы практических воздействий. Поскольку объект педагогики в таком его понимании «покрывается» объектом психологии, сама категория педагогических научных знаний оказывается лишней, и педагогика в этом случае действительно никогда не будет иметь собственного научного содержания. Если объекты педагогики и психологии идентичны, исчезает различие между функциями, задачами и предметами педагогической науки и психологии. Педагогическая теория вытесняется психологической.

Итак, можно утверждать, что различие двух видов деятельности в области педагогики – научной и практической – определяется, в частности, спецификой их объектов. Если объектом практического педагогического воздействия является **индивид с его психикой**, то объектом педагогического исследования следует считать область педагогических факторов, явлений, которые возникают в практической деятельности, в процессе педагогического руководства. Эта область есть не что иное, как **воспитание** в широком педагогическом смысле, – понятие, означающее отнюдь не психику человека, а особый вид практической деятельности. Исходя из этого можно в обобщенной формулировке дать такое определение объекта педагогической научной деятельности: объект изучения педагогической науки – это сама педагогическая практика, а педагогическую теорию при определенных условиях можно считать – **теорией педагогической практики**, или теорией педагогической деятельности.

Таким образом, ученик как субъект познавательной деятельности является объектом социального изучения для педагогической психологии, а в объектную сферу педагогики

(дидактики) ученик входит как объект преподавания, выступающий в силу этой своей функции также и субъектом учения, организуемого и стимулируемого учителем.

Другой источник недоразумений подобного рода – расширительное толкование деятельностного подхода применительно к предмету психологии. На это указывает в одной из своих статей Н.И. Непомнящая: понятие деятельности, введенное в философию прежде всего в значении активности субъекта, затем стало применяться как покрывающее понятие не только психики, но и субъекта. Одно из следствий такого применения понятий – та же в конечном счете, только осуществляемая с другой стороны подмена предмета одной науки предметом другой. Если раньше многие педагоги психику ребенка полагали предметом своего изучения, то теперь психологи нередко считают **предметом** собственной науки всю педагогическую деятельность. Общее для обоих подходов – неразличение функций педагога и психолога. И в том и в другом случае педагогике как науке фактически не остается места. Ясно, что обе эти позиции не могут содействовать развитию комплексных исследований, предполагающих разделение труда, а не смешение функций их участников.

Серьезные возражения против последнего утверждения можно было бы выдвинуть с позиции, предлагающей ориентацию на проблемы, которые возникают в сфере образования, а не на предмет науки, т.е. противопоставляющей проблемную ориентацию предметной в пользу первой. Мы рассматриваем и проблемную, и предметную ориентации не как альтернативные, а как взаимодополняющие. Когда говорят о проблеме в этом контексте, имеют в виду **практическую** задачу, для решения которой целесообразно объединить усилия разных дисциплин. Но условием успешного решения задачи как раз и будет выделение каждой из участвующих в этом деле дисциплин в **собственном предмете** четко сформулированной **научной** проблемы, изучаемой в контексте других проблем той же науки. Поэтому есть основания считать, что источник противопоставления проблемного и предметного подходов кроется в терминологической и понятийной неточности – в отождествлении практической задачи и научной проблемы.

Различие предметов психологии и какой-либо общественной

науки определяется разным подходом к деятельности.

Каждая из наук, изучающих деятельность того или иного рода, рассматривает ее по-разному, особым образом расчленяет ее. Отражая объект, строят разные структурные ряды, в которых он предстает для каждой из этих наук как ее предмет.

Это описывает в одной из своих работ Э.С. Маркарян [Маркарян, 1972]. Он отмечает, что психологи, говоря о структуре деятельности, понимают под этим связь между последовательными этапами осуществления деятельности. В этом плане принято деление на мотивационную, целевую и исполнительную стороны деятельности. В социологической литературе под структурой деятельности понимается связь и соотношение между различными участками приложения кооперированной человеческой активности, абстрагируемые в соответствующие виды и сферы деятельности людей. Построение этих двух структурных рядов деятельности правомерно, так как они взаимно дополняют друг друга. При этом структурные единицы каждого из рядов качественно различны по своей природе. Поэтому, хоть любая из наук, занимающихся деятельностью, может (и в определенных случаях, очевидно, должна) учитывать оба аспекта, оба структурных ряда деятельности, новое знание она может получить в рамках предмета, построенного лишь на одном из возможных расчленений.

Дифференциация психологического и педагогического подходов к деятельности определяется различием аспектов ее рассмотрения.

В первом аспекте, где деятельность предстает с мотивационной, целевой и исполнительной сторон, она входит в предмет психологии как компонент психологической структуры личности. Во втором аспекте, в социопрактическом срезе, она учитывается психологией, но непосредственно не входит в ее предмет. Абстрагирование «русла общих усилий» осуществляется другими науками, рассматривающими именно деятельность (один из ее видов – экономическую, научную, педагогическую и т.д.) как свой собственный объект. Такое понимание существа дела соотносится с представлением о психологической структуре личности как предмете целостного психологического исследования. Эта структура рассматривается как «целостность, включающая связь сознания, деятельности и субъективно-личностных образований»

[Непомнящая, 1972].

Деятельность при таком способе рассмотрения интересует психолога постольку, поскольку связана с двумя другими компонентами и воздействует на них. Поэтому, если, например, исследуется процесс порождения в сознании учащихся средней школы грамматических понятий, то это исследование психологическое, а не педагогическое (т.е. не дидактическое, не методическое), хотя формирование понятий может происходить в условиях обучения и быть результатом деятельности учения, соотнесенного с преподаванием. Это частный случай формирования понятий в сознании индивида, порождения психологического образа. В таком исследовании вскрывается механизм связи определенного состояния сознания с действиями индивида и его субъективно-личностными характеристиками. Результаты такого исследования, как и вообще знания о психологической структуре личности, представляют большую ценность для ученого-педагога. Если таких знаний не хватает, он может провести самостоятельное психологическое исследование «внутри» педагогического, но сам он исследует другое, получает новое знание о другом. Это другое – виды и формы самой деятельности, система возникающих в ней отношений – деятельности, представляющей собой, как отмечалось, один из видов кооперированной активности людей.

Возникает вопрос: как быть с личностно-ориентированной педагогикой, которая призвана сменить педагогику авторитарную, выросшую в недрах административно-командной системы? Может показаться, что в рамках описанного выше подхода личность в педагогике уходит на второй план.

Все дело в том, что понимается под словом «педагогика». Часто этим словом обозначают и педагогическую науку, и педагогическую практику. Между тем существует большое различие между личностно-ориентированной педагогической практикой и личностно-ориентированной педагогической наукой.

Ориентация на личность ученика в практике означает прежде всего смену стиля педагогического общения, поощрение самостоятельности, формирование готовности к свободе выбора, развитие такого качества личности, как уважение к себе и, как следствие, уважение к другим людям.

Ориентация на личность в педагогической науке связана прежде всего с разработкой способов реализации личностно-ориентированных целей обучения и воспитания. Эти цели порождаются социально, формулируются психологией (дающей ответ, например, на вопрос о характеристиках творческой деятельности, к которой предстоит приобщить школьника) и выполняются педагогикой, обосновывающей и разрабатывающей соответствующие этим целям содержание образования и методы обучения.

Из ранее изложенного следует необходимость преодоления еще одного недоразумения – мнения, что психология может порождать как бы из самой себя предписание, нормы педагогической деятельности. Это задача педагогики. При конструировании норм педагогической деятельности эта наука пользуется многими источниками, и психологическое знание – один из них.

Дело не меняется и в том случае, когда предлагается те же психологические знания опосредовать через педагогику, например, превратить их в недрах дидактики в дидактические принципы (такой совет содержится в упомянутом выше предисловии к книге Стоунса «Психопедагогика»).

Попытки непосредственно или опосредованно выводить педагогические нормы (т.е. принципы, правила, рекомендации) из психологических закономерностей порождают ограниченным пониманием предмета и задач педагогической науки, а также расширительным толкованием предмета психологии. При таком подходе остаются неучтенными цели и содержание общего образования, деятельность учителя, конкретные условия и возможности учебно-воспитательного процесса и другие педагогические факторы.

Сказанное, конечно, не означает отрицания необходимости учитывать психологические закономерности при разработке педагогических принципов. Знание таких закономерностей абсолютно необходимо. Однако оно не может служить единственным источником формирования принципов и более конкретных предписаний в педагогической деятельности. Вопрос не в том, нужны или нет психологические знания педагогу, а в том, где, как и для чего следует их использовать.

Этот вопрос можно решить лишь при условии, что будут учтены функции и задачи каждой науки в обосновании и совершенствовании педагогической практики. Попытка прояснить, в частности, соотношение дидактики и психологии в контексте научного обоснования обучения была предпринята нами в свое время в монографии «Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ)». Главный вывод – психологическое знание присутствует во всех элементах и процедурах научного обоснования. Однако в любом месте и на любом уровне обоснования определяющим фактором будет ориентировка на **педагогическую теорию**, учет всей системы дидактических отношений, факторов, характерных для педагогической действительности. Результаты других наук преломляются, опосредуются и выстраиваются в систему обоснования практики в ходе и в результате педагогических исследований. Непосредственное же выведение педагогических норм из непедagogических положений привело бы к «размыванию» такой системы и, вследствие этого, к уменьшению влияния науки на практику.

Психолог может, выйдя за рамки своего предмета, провести педагогическое исследование. Но переход на позиции другой науки влечет за собой необходимость учета всей совокупности результатов этой науки, ее задач, системы понятий, характеристик ее эмпирической области, истории развития и т.д. При таком переходе предмет и задачи науки остаются теми же, но изменяется позиция ученого, берущего на себя новые функции и задачи в соответствии со спецификой другой науки.

В связи с проблемой научного обоснования необходимо обсудить еще одно недоразумение, порождающее упреки в адрес педагогической науки в том, что она недостаточно опирается на психологию и поэтому не реализует в должной степени личностный подход.

Это недоразумение, как и ряд других, о которых шла речь выше, связано с тем, что не различают применение психологических знаний, с одной стороны, в научной работе исследователем, а с другой – учителем в его практической деятельности.

В научном обосновании знания разных научных дисциплин

используются опосредованно, выстраиваются, в соответствии с педагогической наукой, в виде иерархической системы. Иначе обстоят дела с практической деятельностью, ради обоснования которой, в сущности, и ведется вся научная работа по педагогике. Если научные знания используются не для формирования теории или обоснования педагогических норм, а для осмысления учителем конкретных моментов собственной повседневной работы, они выступают как рядоположные. Учителю в любое время могут потребоваться знания, принадлежащие какой угодно науке: физиологии, дидактике, социологии, лингвистике, психологии и т.д. Такие знания он будет использовать **непосредственно**, применительно к конкретным ситуациям, возникающим в ходе его деятельности.

Это обстоятельство необходимо учитывать при подготовке будущих учителей. Совершенно правомерно называть такую **подготовку** психолого-педагогической. Однако и в этом случае нередко возникает недоразумение, заключающееся в переносе термина на другой объект, когда заходит речь о несуществующей психолого-педагогической науке. <...>

Литература

Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. Т. VII. М., 1958.

Маркарян Э.С. Системное исследование человеческой деятельности // Вопросы философии. 1972. № 10.

Непомнящая Н.И. К проблеме целостности предмета исследования в психологии // Системные исследования: Ежегодник. М., 1972.

Проблемы психологии образования: Труды исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов. М., 1992.

Щедровицкий Г. Построение науки педагогики // Открытое образование. 1993. № 4.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Одним из важнейших принципов современной психологической науки является положение, согласно которому любые внешние воздействия действуют на человека опосредованно, как бы преломляясь через внутренние условия. Этот принцип выдвинул и обосновал С.Л. Рубинштейн. Этот принцип, по его мнению, позволяет преодолеть крайнюю механистическую точку зрения на природу детерминации поведения человека, согласно которой его поведение или деятельность могут быть исчерпывающе объяснены, исходя только из анализа природы внешних воздействий на человека. Следует заметить, что принцип «внешнее только через внутреннее» сформулирован в предельно общем виде и требует конкретизации применительно к различным областям психологического исследования. Прежде всего это касается содержания понятий «внешние воздействия» и «внутренние условия».

В педагогической психологии под внешними воздействиями понимается в первую очередь воспитание. В широком смысле этого слова это совокупность любых внешних воздействий, предпринимаемых обществом с целью передачи накопленного опыта последующим поколениям. Требуется специальный анализ своеобразия воспитания как такой формы передачи накопленного опыта, которая присуща только человеку и связана с передачей и сохранением культуры. Предлагаемые тексты **Джерома Брунера** (р.1913) и **Маргарет Мид** (1901–1978) позволяют конкретизировать это положение. Дж. Брунер рассматривает общие условия, которые делают необходимым переход к культурной форме наследования в процессе человеческой эволюции, а также сравнивает особенности обучения молодого поколения у обезьян и человека. При этом им делается принципиальный вывод о том, что специфической особенностью процесса передачи опыта у человека является непрерывное взаимодействие между взрослым и ребенком, целенаправленное воздействие старшего поколения на младшее. М. Мид рассматривает различные формы взаимодействия между поколениями в процессе сохранения и передачи социального опыта и различает три формы такого взаимодействия (три типа культур): постфигуративные, где дети глав-

ным образом учатся у своих родителей (предков), кофигуративные, где дети учатся также и у своих сверстников, и префигуративные, где взрослые учатся также и у своих детей. В ее работе раскрыты условия возникновения и специфические особенности каждого из этих типов культур.

Однако процесс воспитания не сводится только к воздействиям, направленных на то, чтобы способствовать приобретению воспитуемым нового опыта. Как показал в своих работах **Александр Николаевич Поддьяков**, этот процесс с необходимостью включает в себя противодействие (преднамеренное или непреднамеренное) усвоению определенных видов опыта. Учет этих двух параметров позволяет более полно описать существующие в культуре типы воспитательных ситуаций, которые описаны в фрагменте, включенном в данную хрестоматию.

Внешние воспитательные воздействия не могут быть непосредственно «спроецированы» в сознание человека. Результат воспитания зависит и от внутренних условий, через которые эти внешние воздействия преломляются. Ярче всего роль внутренних условий выступает в тех случаях, когда результат оказывается прямо противоположным намерениям воспитателя и характеру внешнего воздействия. В статье **Бориса Игнатьевича Додонова** (1922–1985) факт совпадения и несовпадения характера воспитательного воздействия и его результата описывается в терминах позитивной и негативной ассимиляции воспитательного воздействия и приводятся иллюстрации каждого типа ассимиляции. Отметим, что подобные случаи включены и типологию ситуаций А.Н. Поддьякова.

Теоретическое осмысление роли внутренних условий в воспитании становится возможным в рассмотрении активности воспитуемого как важнейшего внутреннего условия, вне которого вообще невозможно никакое воспитание. Согласно формулировке С.Л. Рубинштейна «всякая попытка воспитателя-учителя «внести» в ребенка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает ... самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств»¹. Это общее положение конкретизируется в рассмотрении различных форм активности ребенка в услови-

1 Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. С.191.

ях различных образовательных моделей, которое проводится в статье **Ираиды Сергеевны Якиманской**.

Наконец, еще одна важная теоретическая проблема педагогической психологии – проблема того, как внешние воспитательные воздействия (воспитание) соотносятся с психическим развитием ребёнка. Эта проблема впервые была поставлена и проанализирована **Львом Семеновичем Выготским**. В своей статье он не только представил критический анализ существующих точек зрения относительно данного вопроса, но и предложил свой вариант его решения. В этой же статье вводится одно из важнейших понятий современной педагогической психологии – зона ближайшего развития.

В заключении раздела представлена статья **Даниила Борисовича Эльконина** (1904–1994), в которой теоретические принципы педагогической психологии применяются для анализа практических проблем образовательной политики. Данная статья, на наш взгляд, является очень хорошим примером, показывающим что именно понимание общих теоретических проблем педагогической психологии позволяет увидеть существенные проблем, возникающих в реальной практике образования. Кроме того, в ней проводится важное различие «образовательной техники» и «образовательной технологии».

Дж. Брунер

[КУЛЬТУРА И РАЗВИТИЕ СОЗНАНИЯ]

Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977. С.376—386.

Уникальным свойством человека является то, что его индивидуальное развитие зависит от истории его вида в целом — но не той истории, которая закодирована в генах и хромосомах, а, скорее, той, которая отражена в культуре, внешней по отношению к человеческому телу и по своему охвату превышающей опыт каждого отдельного человека. Развитие сознания, таким образом, неизбежно оказывается процессом, требующим посторонней помощи. Поскольку культура, особенно высокоразвитая, выходит за пределы индивидуального опыта, границы индивидуального развития, по определению, шире тех, которых достиг любой отдельный человек когда-либо в прошлом; эти границы развития зависят от того, какую помощь оказывает культура индивиду в использовании присущего ему интеллектуального потенциала. Будь то с эмпирической или с «канонической» точки зрения, мы, по всей вероятности, и весьма приблизительно не можем реально представить тех масштабов, которых способна достичь эта помощь.

Установленным на сегодняшний день является тот факт, что полная эволюция интеллекта стала возможной лишь в результате перехода к прямохождению и использованию орудий. Обширный мозг человека эволюционировал постепенно с момента первого применения булыжника в качестве орудия нашим человекоподобным предком. Сводя историю к одной фразе, можно сказать, что человекоподобный, или гоминид, с чуть большим объемом мозга и булыжником-орудием в руках имел больше шансов выжить в представленных ему природой экологических условиях, чем гоминид, который полагался не на орудия, а на собственную силу и устрашающие челюсти. Естественный отбор благоприятствовал первобытному владельцу орудий. Со временем, благодаря лучшим возможностям для

выживания и продолжения рода, он усилил эти свойства. Те, кто выжили, имели большой мозг, меньшие челюсти и менее хищные зубы. Вместо агрессивной анатомии они развивали орудия и мозг, который делал возможным использование этих средств. С тех пор человеческая эволюция стала в меньшей степени делом клыков и когтей и в большей — использования и совершенствования орудий, выражавших силу более развитого мозга, который в свою очередь также совершенствовался. Без орудий мозг приносил мало пользы независимо от того, сколько кубических сантиметров составлял его объем. Следует сказать также, что без изначально запрограммированной способности включать орудия в последовательности действий ранние гоминиды не начали бы эпигенетического прогресса, который привел их к современному состоянию. По мере стабилизации человеческих групп орудия становились все более сложными и стандартными по форме, так что исчезла необходимость изобретать их заново, чтобы выжить, нужно было лишь овладевать навыками, необходимыми для их использования. Короче говоря, начиная с некоторого момента основным средством человеческой эволюции стала передача посредством культуры тех навыков, которые были необходимы для использования ранее изобретенных приемов, орудий и средств.

Помимо этого, развитие шло, как представляется, еще по двум параллельным путям. По мере того как прямохождение гоминидов укреплялось и руки все более, освобождались для использования случайно подвернувшихся орудий в виде камней и палок, естественный отбор все более благоприятствовал особям с массивным тазовым поясом, способным выдержать ударную нагрузку, связанную с передвижением на двух ногах. Добавочное преимущество безопасности достигалось, разумеется, и постепенным сужением детородного канала. Здесь есть некий акушерский парадокс: существо со все более объемным мозгом и все более узким детородным каналом, через который ему приходится выбираться. Решение, очевидно, было найдено в виде незрелости новорожденного, особенно неразвитости его мозга, которая влечет за собой не только меньшие размеры головы, но и более долгий срок передачи навыков, требуемых человеческой культурой. В ту же самую эпоху должен был возникнуть язык, не только давший человеку новое мощное средство

отражения действительности,, но и расширивший его возможности помогать умственному развитию ребенка до степени, дотоле невиданной в природе.

Невозможно, конечно, восстановить эволюцию техники обучения в период от гоминидов до человека. Я пытался возместить этот пробел наблюдением современных ситуаций, являющихся аналогами ранних форм, памятуя при этом, что рассуждение по аналогии имеет опасное свойство уводить в сторону и вводить в заблуждение.

Я провел много часов, просматривая сырые киноматериалы, посвященные поведению свободно кочующих бабуинов Южной Африки, в которых много места уделено их детенышам и подросткам. Пленки были сняты Ирвином де Воором для компании «Эдьюкейшнл сервисез». Я получил доступ также к неизданным киноархивам о жизни бушменов-канг в Калахари. Это охотники и собиратели растений, живущие примерно в аналогичных примитивных условиях. <...>

Позвольте мне вкратце описать наиболее очевидные различия в формах свободного обучения у детенышей бабуинов и детей племени канг. В стаде бабуинов высоко развиты общественные отношения, существуют хорошо организованные и устойчивые формы господства. Бабуины занимают определенную территорию, границы которой защищаются совместными действиями крепких взрослых самцов. Поразительно, что поведение детенышей бабуинов формируется главным образом в процессе игры в группе одногодков, игры, дающей возможность для самопроизвольного осуществления и отработки входящих в ее состав действий, которые в зрелом возрасте организуются в один из двух типов поведения: господствующего самца и охранительницы детенышей — самки. Все это происходит, по-видимому, без всякого участия взрослых животных в играх детенышей.

<...>

В племени охотников-собираателей, напротив, имеет место непрерывное взаимодействие между взрослым и ребенком, или взрослым и подростком, или подростком и ребенком. В племени канг взрослые и дети играют и танцуют вместе, вместе сидят, совместно участвуют в небольших охотах, объединяются для пения и расска-

зов. Более того, весьма часто дети участвуют в ритуальных обрядах, руководимых взрослыми,— от мелких, таких, как первая стрижка волос, до крупных, как в случае, когда мальчик убивает своего первого самца антилопы куду и проходит почетную, хотя и мучительную, процедуру татуировки. Кроме того, дети в своих играх постоянно имитируют обряды, утварь, орудия и оружие, употребляемые взрослыми. Что касается подростков-бабуинов, то они, напротив, никогда не играют с предметами и не имитируют последовательностей действий, включенных в поведение взрослых.

Достоинно внимания, что во всей десятилетияметровой ленте о племени канг, в сущности, все примеры обучения относятся к случаям, когда изучаемая форма поведения имеет непосредственное практическое значение. Никто не преподаёт в нашем смысле этого слова. Нет ничего, подобного школе, ничего, напоминающего уроки. Фактически дети канг вообще мало занимаются разговорами. Большая часть того, что мы называем обучением осуществляется путем прямого показа. Нет никакой практики, никаких упражнений иначе как в форме игр, построенных непосредственно по образцу моделей поведения взрослых,—игра в охоту, игра в вождей, игра в торговлю, игра в дочери-матери, игра в домашнее хозяйство. И в результате — каждый мужчина знает все, что надо знать для жизни мужчине, каждая женщина — то, что надо знать женщине: хозяйственные навыки, обряды и мифы, обязанности и права.

Изменение в способах образования детей в более сложных обществах двоякое. Прежде всего, знания и навыки, сохраняемые культурой, далеко превосходят то, что известно любому отдельному индивиду. Как следствие этого развивается экономная техника обучения юношества, существенным образом опирающаяся на рассказ вне контекста — вместо показа в контексте. В обществах, владеющих письменностью, эта практика организационно закрепляется школой или учителем. Последние способствуют дальнейшему развитию этого по необходимости абстрактного способа образования. В своем худшем варианте такое преподавание может превратиться в обряд бессмысленной зубрежки, приводившей в отчаяние целое поколение критиков <...>. Ибо в такой школе формального обучения сообщаемые знания часто имеют мало общего с реальной жизнью общества. Этот недостаток умеряется лишь в той степени, в какой

требования школы косвенно отражают потребности жизни в технически развитом обществе. Однако эта косвенность требований оказывается часто наиболее важной чертой «абстрактной» школы. Такая, школа составляет резкий контраст практике туземцев. Обучение в ней происходит, как мы отметили, вне контекста непосредственного действия именно потому, что оно локализуется в школе. Сам этот факт превращает обучение в независимое действие (в некоторое действие в себе), оторванное от непосредственных целей; школа подготавливает учащегося к реализации цепи расчетов, весьма далеких от окончательного результата (что, конечно, необходимо для усвоения сложных понятий). В то же самое время школа (в случае успеха) освобождает ребенка от непосредственного влияния повседневной действительности. Если школе удастся избежать этого непосредственного влияния, то она может стать одним из сильнейших и действенных факторов развития мышления. Кроме того, в школе ребенку надо присутствовать на уроках. Это значит, что он обязан овладеть абстракцией письменной речи, которая абстрактна в том смысле, что принципиально оторвана от конкретной ситуации с которой речь первоначально могла быть связана. Даже если учитель пользуется устной речью, последняя все равно разворачивается вне контекста непосредственного действия. Оба эти вида речевой деятельности в высшей степени абстрактны.

<...>

Роль культуры в деле помощи развитию умственных способностей ее носителей состоит, по существу, в том, что она предоставляет в их распоряжение некоторые системы средств, которыми они, вооруженные соответствующими навыками, имеют возможность оперировать сами. Это, прежде всего, средства, усиливающие действия; молотки, рычаги, ломы, колеса, а также, что еще важнее, программы действий, в которые эти орудия включаются. Затем имеются средства, усиливающие работу органов чувств, способы рассматривания и фиксирования событий с помощью различных устройств от сигнализации дымом костров до фотографий и диаграмм, фиксирующих мгновенное состояние действия, микроскопов, увеличивающих видимые размеры. И наконец, самое главное — существуют мощные средства усиления умственных процессов. Это способы мышления, использующие сначала обиходный язык,

затем некоторым образом оформленные рассуждения, впоследствии — языки математики и логики и, наконец, приобретающие даже автоматических помощников в виде устройств, которые сами подводят необходимые итоги. Таким образом, культура — это создатель, хранитель и передатчик систем усиления природных возможностей и устройств, необходимых для того, чтобы пользоваться этими системами. Точнее говоря, мы весьма мало знаем о функции передачи этих знаний, то есть о том, как производить обучение человека, чтобы в максимальной степени использовать его потенциал, на основе достижений культуры.

Достаточно ясно, однако, что существует коренное различие между способами передачи этих знаний в технически развитом обществе, имеющем школы, и в обществе туземцев, где культура передается в контексте действия. Дело не в том, что туземное общество распадается с поразительной быстротой, когда разрушены его способы действия — как случилось в результате стихийной урбанизации в некоторых частях Африки,—а в том, что институт школы служит преобразованию знаний и навыков в более символическую, более абстрактную, более вербализованную форму. К этому процессу передачи знаний, весьма поздно появившемуся в истории человека и еще недостаточно понятому, мы теперь переходим.

Для решения вопроса о том, как надо действовать обществу, чтобы подготовить молодежь к жизни, необходимо соблюдение некоторых условий. Общество должно привести материал, подлежащий передаче — будь то навык, или система представлений, или связанная система знаний,—к форме, пригодной для овладения. Чем больше мы будем знать о процессе развития, тем лучше мы сможем обеспечить такой процесс формирования знаний. Если современному человеку не дается математика и естественные науки, то причиной, возможно, является не столько остановка в развитии, сколько наша неспособность понять, как следует преподавать эти предметы. Далее, поскольку время, отпущенное на обучение, ограничено, необходимо строго следить за тем, чтобы избавить учащегося от излишнего обучения. Должен делаться определенный упор на экономность, на передачу и изучение основных правил. Затем, всякое общество должно уметь (и, по-видимому, все общества это умеют) отличать способного человека от тупицы — хотя мало кто умен или глуп во-

обще, во всем диапазоне своей деятельности. Способность к определенному делу почти без исключений связана с использованием стратегии, с экономностью, с эвристикой, с высокой обобщенностью знаний и навыков. Общество обязано также уделять большое внимание тому, насколько преподаваемый материал может служить руководством к действию. Действительно, в туземном обществе почти невозможно отделить то, что человек делает, от того, что он знает. В более же развитых обществах такое разделение налицо и борьба с ним часто оказывается неразрешимой проблемой. Причина здесь, вероятно, в слишком большой роли, которую в обучении играет сложная передача знаний. Всякое общество должно обеспечить интерес молодежи к учебному процессу. Это сделать легко, когда обучение происходит в контексте жизни и действия, но становится трудным, когда обучение носит абстрактный характер. И наконец, совершенно очевидно, что общество обязано обеспечить в полной сохранности передачу от поколения к поколению всех жизненно необходимых навыков и операций. Последнее происходит не всегда, о чем говорит пример рапанцев, инков, ацтеков и майя.

<...>

Я постарался рассмотреть вкратце, какие проблемы возникают перед культурой в связи с передачей новому поколению знаний и навыков, а также, еще более кратко, каким образом нам, психологам, удавалось или не удавалось способствовать решению этих проблем. Я думаю, что положение здесь быстро изменяется: резко возрастает интерес к таким темам, как приведение знаний к удобной для преподавания форме, как экономия обучения, природа интереса или связь между знанием и действием. Мы переживаем, по-видимому, великий поворотный момент, когда психология снова обращается к созданию методов, оказывающих помощь познавательному развитию, будь то путем разработки рациональной технологии игрушки или путем обогащения среды, окружающей младенца в колыбели, в детской и в яслях, или содействием организации учебного процесса в школе и составлением учебных программ, с помощью которых мы передаем организованную систему знаний и навыков новому поколению, развивая тем самым его психические способности.

М. Мид

[КУЛЬТУРА И ВОСПИТАНИЕ]

Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988.
С.307–361.

Мужчины и женщины всех цивилизаций так или иначе ставили перед собой вопрос: «Что составляет специфические ценности человечества, чем люди отличаются от остального животного мира, насколько фундаментально и прочно это отличие?» Эта озабоченность может выражаться в настойчивом подчеркивании родства человека с животными, на которых он охотится и от которых как от своей пищи зависит; так обстоит дело у тех примитивных народов, которые пляшут перед охотой вокруг своих лагерных костров со звериными масками на лицах. Или она может выражаться в полном отречении от животного наследства, какое мы находим в одной бабийской церемонии, когда пару, уличенную в инцесте, заставляют встать на четвереньки с одетыми на шею деревянными колодками домашних свиней, есть из свиного корыта, а затем покинуть богов, дающих им жизнь, и поселиться в стране наказания, где царят только боги смерти. В соответствии с широко распространенным обычаем, который специалисты называют тотемизмом, подразделения различных обществ, кланы и другие организованные группы обозначают свои отличия друг от друга, выдвигая притязания на родственную связь с тем или иным видом животных. Эти животные рассматриваются как своего рода талисманы, утверждается монополия клана на употребление их в пищу, или же, наоборот, на такое употребление накладывается вечное табу. Почти у всех народов названия животных очень часто употребляются в качестве оскорбительных слов, а иногда и чтобы выразить любовь. Родителя бранят детей за то, что они ведут себя, как свиньи или собаки, или беспечно называ-

Текст составлен из фрагментов двух работ М. Мид «Отцовство у человека – социальное изобретение» (1949) и «Культура и преемственность» (1970).

ют их «кошечками» или «голубками», осуждают за то, что они ведут себя, как дикие звери, или же, наоборот, восхищаются их свирепостью и ловкостью, роднящими их с некоторыми обитателями лесов. Задолго до того как Дарвин сформулировал родство между человеком и животным в эволюционных терминах, которые так же шокировали многих в его поколении, как балийца шокирует зрелище ребенка, ползающего, как животное, на четвереньках, люди занимались проблемой сходств и различий человека с другими животными.

Это тема разрабатывалась в великих религиях, воплощалась в поэзии, например в проповеди святого Франциска Ассизского птицам; делалась элементом целого образа жизни, как в том случае, например, когда джайн¹ отказывается пить воду, которая может содержать какие-нибудь зародыши; драматизировалась в средневековых судебных процессах над животными и получала уродливое отражение в особой чувствительности тех, кто, зверски относясь к людям, проявляет повышенную заботу о лошадях. Дети видят сны и просыпаются с криком от вида странных и страшных зверей, собирающихся пожрать их, — своеобразное проявление их собственных импульсов, которые их родители называют животными. За поэзией и символикой, красотой великих жертвенных символов, когда агнец божий страдает за людей или вновь утверждается родство человека со всеми живыми тварями, за профанацией этого родства, за бранью, когда максимальное унижение человека сводится к отождествлению его сексуального поведения с поведением животных, встает один и тот же повторяющийся вопрос: в чем состоит уникальность человека и что он должен делать, чтобы сохранить ее? Задолго до того как появились философы, способные систематически обсуждать этот вопрос, люди со спутанными волосами и телами, намазанными грязью, поняли, что их человечность — нечто такое, что может быть утеряно, нечто хрупкое, что следует сберегать жертвоприношениями и табу и лелеять в каждом из сменяющихся поколений. «Что мы должны делать, чтобы быть людьми?» — вот вопрос, такой же старый, как само человечество.

1 Джайны — последователи джайнизма, индийского религиозно-философского учения, возникновение которого связывается с именем Махавиры Джини (VI в. до н. э.). Джайны отличаются крайним аскетизмом и бережным отношением ко всему живому.

И за этим вековечным вопросом кроется признание людьми того факта, что физическая конституция человека, его прямохождение, его почти безволосое тело, его гибкий, противопоставленный другим большой палец и потенциальные способности его мозга не составляют еще всей тайны. И даже долгий срок беременности, после которой единственное человеческое дитя появляется на свет еще недостаточно сформировавшимся, чтобы полностью воспринять сложную цивилизацию, не дает никаких гарантий сохранения человеческих качеств из поколения в поколение. В нашей повседневной речи мы говорим о звере в человеке, о тонком покрове культуры, и эти выражения означают наше неверие в то, что человеческий род всегда обладает свойством человечности.

Ибо человеческое в нас основывается на множестве проявлений выученного поведения, сплоченных в бесконечно хрупкие и никогда прямо не передаваемые по наследству структуры. Если мы оживим муравья, найденного в кусочке балтийского янтаря, которому 20 миллионов лет, с полной уверенностью можно ожидать, что он воспроизведет поведение, типичное для муравья. Это можно предположить по двум причинам: во-первых, потому, что его сложное поведение, разделившее его сообщество на меньшие касты с предопределенными функциями, заложено, в самой структуре его тела; во-вторых, даже сумей он усвоить нечто новое, он не смог бы передать этот навык другим муравьям. Повторение бесчисленными поколениями одного и того же вида поведенческих стереотипов, более сложных, чем грезы технократической утопии, обеспечивается именно этими двумя обстоятельствами — поведением, заложенным в физическую структуру тела, и неспособностью передать новый опыт. Но у человека даже простейшие формы его поведения не таковы, чтобы ребенок без обучения другими людьми мог самостоятельно воспроизвести хотя бы один-единственный элемент культуры. Еще задолго до того как маленький кулачок сможет нанести удар, сердитые жесты ребенка несут на себе отпечаток не его долгого животного прошлого, а навыков употребления дубин и копий его родителями. Женщина, предоставленная самой себе во время родов, взывает не к надежному инстинктивному образу, который подскажет ей, как перевязать пуповину и очистить ребенка от следов акта рождения, а беспомощно перебирает в памяти обрывки народных ве-

рований и рассказы старух, подслушанные ею. Она может действовать и вспоминая виденное ею поведение животных в таких случаях, но в своей собственной живой природе ей не найти надежных подсказок.

Мы можем гордиться нашими носами или нашими губами, нашими почти безволосыми телами, нашими красивыми плечами и изящными кистями рук, но когда вид какого-нибудь уродства, делающего человека похожим на зверя, заставляет нас отпрянуть в ужасе, когда мы содрогаемся при встрече с представителями другой расы и опознаем их по признакам, которые свидетельствуют об их большей животности по сравнению с нами, например тонкие губы и волосатость европеоидов, плоский нос некоторых монголоидов, пигментация негроидного типа, то за внешним страхом смешения рас кроется нечто другое — знание, что все формы культурного поведения могут быть утеряны, что их приобретение дорого стоило и так же дорого стоит их сохранение. Всякий раз, когда страхи людей находят свое выражение каких-нибудь социальных формах — в больших групповых ритуалах заклинаний солнца вновь вернуться на небеса, на новогодних церемониалах баийцев, когда все мужчины целый день соблюдают тишину, чтобы могла продолжиться жизнь, или же у ирокезов, когда раз в год мужчины осуществляют свою мечту, исповедуются в грехах и, по обычаю, бросаются голыми в ледяную воду, — это выражение страха становится также и средством его умиротворения. Все эти ритуалы — выражение одной и той же идеи, повторяемой вновь и вновь: только вместе люди могут быть людьми, их человечность зависит не от индивидуально-инстинкта, а от традиционной мудрости их общества. Когда люди теряют ощущение того, что они могут положиться на эту мудрость — потому ли, что они оказались в среде тех, чье поведение не является для них гарантией преимущества цивилизации, или же потому, что они больше не могут пользоваться символами своего собственного общества, — они сходят с ума, медленно отступают, часто ведя безнадежные арьергардные бои, отдавая пядь за пядью свое культурное наследие, усвоенное с таким трудом, но никогда не настолько прочно, чтобы гарантировать судьбу следующего поколения.

Этот страх скорее следует отнести на счет человеческой мудро-

сти, чем считать его проявлением какого-то иррационального начала. Он так глубок, что может распространиться на самые малые, незначительные действия. Мельчайшие детали поведения человека — какую пищу он ест, когда, с кем и на тарелках какой формы — могут стать для человека необходимыми предпосылками чувства сохранения его человеческой сущности. В кастовых обществах, таких, как Индия или юго-восточные штаты США, где культурно детерминированная принадлежность к человеческому роду неразрывно связана с членством в какой-нибудь кастовой группе, запретное общение с членами другой касты означает потерю самого статуса человека. Чувство расовой принадлежности также глубоко пронизано такими установками. Так, казачка в романе Шолохова, судача о том, как появилась эта странная турчанка среди казаков, говорит: «Сама ее видала — в шароварах... Я как разглядела, так и захолонуло во мне...» В культурах, где застольные манеры — эмблема человека, люди не смогут есть за одним столом с кем-то, кто ест не так, как они, в особенности если застольные манеры также классово и кастово маркированы, так что присутствие за столом человека, едящего по-иному, автоматически относит его к другому классу. Сильные мужчины в Западной Европе чувствуют себя униженными в своем мужском достоинстве, когда встречают людей из Восточной Европы, где мужчины мочатся сидя на корточках, а современная австралийка испытывает чувство смущения, когда американка велит своему супругу принести коктейль. Каждый маленький жест вежливости, внимания, учтивости, исходящий от других, ценится именно за то, что является чем-то, с трудом приобретенным, чем-то, что можно легко потерять.<...>

Разграничение, которое я делаю между тремя типами культур — п о с т ф и г у р а т и в н о й, где дети прежде всего учатся у своих предшественников, к о ф и г у р а т и в н о й, где и дети и взрослые учатся у сверстников, и п р е ф и г у р а т и в н о й, где взрослые учатся также у своих детей,— отражает время, в котором мы живем. Примитивные общества, маленькие религиозные или идеологические анклавы главным образом постфигуративны, основывая свою власть на прошлом. Великие цивилизации, по необходимости разработавшие процедуры внедрения новшеств, обращаются к каким-то

формам кофигуративного обучения у сверстников, товарищей по играм, у своих коллег по учебе и труду. Теперь же мы вступаем в период, новый для истории, когда молодежь с ее префигуративным схватыванием еще неизвестного будущего наделяется новыми правами.

Постфигуративная культура — это такая культура, где каждое изменение протекает настолько медленно и незаметно, что деды, держа в руках новорожденных внуков, не могут представить себе для них никакого иного будущего, отличного от их собственного прошлого. Прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения; прожитое ими — это схема будущего для их детей. Будущее у детей формируется таким образом, что все пережитое их предшественниками во взрослые годы становится также и тем, что испытают дети, когда они вырастут.

Постфигуративные культуры, культуры, в которых взрослые не могут вообразить себе никаких перемен и потому передают своим потомкам лишь чувство неизменной преемственности жизни, по современным данным, были характерны для человеческих сообществ в течение тысячелетий или же до начала цивилизации. Без письменных или других средств фиксации прошлого люди вынуждены были включать каждое изменение в свое сознание, хранить его в памяти и отработанных формах действий каждого поколения взрослых. Основные навыки и знания передавались ребенку так рано, так беспрекословно и так надежно — ибо взрослые выражали здесь свое чувство уверенности, что именно таков должен быть мир для него, раз он дитя их тела и души, их земли, их особой традиции, — что у ребенка не могло быть и тени сомнения в понимании своей собственной личности, своей судьбы. Только воздействие какого-нибудь внешнего потрясения (природной катастрофы или иноземного вторжения) могло, изменить все это. Общение с другими народами могло и не менять этого ощущения вневременности. Даже экстремальные условия вынужденных миграции, длительных плаваний к неизвестному либо же определенному месту по неизведанным морям, прибытия на необычный остров только подчеркивали это чувство преемственности.

Правда, преемственность в каждой культуре зависит от одновременного проживания в ней по крайней мере представителей трех поколений. Существенная черта постфигуративных культур — это

постулат, находящий свое выражение в каждом деянии представителей старшего поколения, постулат, гласящий, что их образ жизни, сколь много бы изменений в нем в действительности ни содержалось, неизменен и остается вечно одним и тем же. В прошлом, до современного увеличения продолжительности жизни, живые прадеды встречались крайне редко, а дедов было немного. Тех, кто дольше всех был живым свидетелем событий в данной культуре, кто служил образцом для более молодых, тех, от малейшего звука или жеста которых зависело одобрение всего образа жизни, было мало, и они были крепки. Их острые глаза, крепкие члены, неустанный труд были свидетельством не только выживания их, но и выживания культуры, как таковой. Для того чтобы сохранить такую культуру, старики были нужны, и нужны не только для того, чтобы иногда вести группы людей на новые места в периоды голода, но и для того, чтобы служить законченным образцом жизни, как она есть. Когда конец жизни известен человеку наперед, когда заранее известны молитвы, которые будут прочитаны после смерти, жертвоприношения, которые будут сделаны, тот кусок земли, где будут покоиться его кости, тогда каждый соответственно своему возрасту, полу, интеллекту и темпераменту воплощает в себе всю культуру. <...>

Хотя для постфигуративных культур и характерна тесная связь с местом своего распространения, этим местом необязательно должна быть одна область, где двадцать поколений вспахивали одну и ту же почву. Культуры такого же рода можно встретить и среди кочевых народов, снимающихся с места дважды в год, среди групп в диаспорах, таких, как армянская или еврейская, среди индийских каст, представленных небольшим числом членов, разбросанных по деревням, заселенным представителями многих других каст. Их можно найти среди маленьких групп аристократов или же отщепенцев общества, как эта¹ в Японии. Люди, которые принадлежали когда-то к сложным обществам, могут забыть в чужих странах те динамические реакции на осознанную перемену, которые вынудили их к эми-

1 Эта — низшая каста японского феодального общества, еще в 1922 г. насчитывавшая до 1300 000 человек. Это одна из групп так называемых сепминов, «неприкасаемых». Членам касты запрещались браки со всеми другими сословиями, все виды деятельности, кроме забоя скота и разделки туш и обработки кожи.

грации, и сплотиться на новом месте, вновь утверждая неизменность своего тождества со своими предками. <...>

Постфигуративная культура зависит от реального присутствия в обществе представителей трех поколений. <...> Ее сохранение зависит от установок стариков и от того почти неистребимого следа, который они оставляют в душах молодых. Оно зависит от того, могут ли взрослые видеть родителей, воспитавших их точно так же, как они воспитывают своих детей. В таком обществе нельзя взывать к мифическим фигурам родителей, тени которых так часто призывают в меняющемся обществе для того, чтобы оправдать родительские требования. Здесь нельзя прибегать к формуле: «Мой отец никогда не сделал бы того-то и того-то», когда дед сидит здесь же, заключив сердечный союз со своим внуком, а отец, требующий должного повиновения от сына, оказывается противником и того и другого. Вся система постфигуративного общества существует сейчас и здесь; она не зависит от каких бы то ни было толкований прошлого, которые бы не разделялись теми, кто их слушает. Они слушали их со дня рождения и поэтому воспринимают их как подлинную реальность. Ответы на вопросы: «Кто я? Какова суть моей жизни как представителя моей культуры? Как я должен говорить, двигаться, есть, спать, любить, зарабатывать на жизнь, встречать смерть?» — считаются предрешенными. <...>

Единственно существенная и определяющая характеристика постфигуративной культуры или же тех ее аспектов, которые остаются постфигуративными среди всех громадных изменений в ее языке и традициях, состоит в следующем: группа людей, включающая в себя представителей по крайней мере трех поколений, принимает данную культуру за нечто само собой разумеющееся, так что ребенок, вырастая, принимает без тени сомнения все то, в чем не сомневался никто в его окружении. При таких обстоятельствах количество автоматически усваиваемых поведенческих реакций, отвечающих всем стандартам данной культуры, и внутренняя взаимосвязанность огромны, но только небольшая часть из них осознается: пирожные, готовящиеся к рождеству, — предмет самого пристального внимания, соль же в кастрюлю кладут автоматически. Магические знаки, намалеванные на коровниках, для того чтобы молоко не скисало, получают свои названия, а на соотношении накощенного

сена с полученным молоком не обращают внимания. Предпочтения, оказываемые некоторым людям и животным, тонкости отношений между мужчиной и женщиной, привычка укладываться спать и вставать, способы сберегать и тратить деньги, реакции на удовольствие и боль — все это разветвленные структуры поведения, унаследованные индивидуумом. Можно показать, анализируя их, что они обладают внутренней согласованностью и универсальны, и тем не менее они остаются за порогом сознания. Именно это свойство подсознательности, невербализованности, необозначенности и придает постфигуративной культуре и постфигуративным аспектам всех культур их великую устойчивость.

Положение тех, кто усваивает новую культуру во взрослом возрасте, точно так же может включать в себя большое число механизмов обучения постфигуративного стиля. Фактически никто не учит иммигрантов из другой страны, как ходить. Но когда женщина покупает одежду своей новой родины и учится носить ее — сначала неуклюже натягивает снизу одежду, которую она видит на улице на женщинах, а затем приспособливается к ее стилю, начинает надевать ее через голову,— она вместе с тем постепенно приобретает осанку и формы женщин в новой культуре. Другие женщины также реагируют на это подсознательно и начинают относиться ко вновь прибывшей скорее как к одной из соотечественниц, чем как к чужеземке, впускают ее в спальни, достаивают доверия. Когда мужчины надевают на себя странные новые одежды, они учатся вместе с тем, когда прилично, а когда неприлично стоять, засунув руки в карманы, не вызывая замечаний или оскорблений со стороны окружающих. Это процесс многосторонний, и во многих отношениях, по-видимому, он столь же не требует приложения специальных усилий и столь же бессознателен, как процесс, в котором ребенок обучается в своей культуре всему, что не стало предметом специальных форм обучения и внимания. Народ, среди которого чужак нашел себе прибежище, так же мало ставит под вопрос свое собственное привычное поведение, как и старики, прожившие всю свою жизнь в рамках одной-единственной культуры.

Эти два условия — отсутствие сомнений и отсутствие осознанности — представляются ключевыми для сохранения любой постфигуративной культуры. Частота, с которой постфигуративные сти-

ли культур восстанавливаются после периодов мятежей и революций, осознанно направленных против них, указывает, что эта форма культуры остается, по крайней мере частично, столь же доступной современному человеку, как и его предкам тысячи лет тому назад.<...>

Кофигуративная культура — это культура, в которой преобладающей моделью поведения для людей, принадлежащих к данному обществу, оказывается поведение их современников. <...> Однако обществ, где кофигурация стала бы единственной формой передачи культуры, мало, и не известно ни одного, в котором бы только эта модель сохранялась на протяжении жизни нескольких поколений. В обществе, где единственной моделью передачи культуры стала кофигурация, и старые и молодые сочтут «естественным» отличие форм поведения у каждого следующего поколения по сравнению с предыдущим.

Во всех кофигуративных культурах старшие по возрасту по-прежнему господствуют в том смысле, что именно они определяют стиль кофигурации, устанавливают пределы ее проявления в поведении молодых. Имеются общества, в которых одобрение старших оказывается решающим в принятии новой формы поведения, т.е. молодые люди смотрят не на своих сверстников, а на старших как на последнюю инстанцию, от решения которой зависит судьба нововведения. Но в то же самое время там, где общепризнано, что представители некоторого поколения будут моделировать свое поведение по поведению своих современников (в особенности когда речь идет о подростковых группах сверстников) и что их поведение будет отличаться от поведения их родителей и дедов, каждый индивидуум, коль скоро ему удастся выразить новый стиль, становится в некоторой мере образцом для других представителей своего поколения.

Кофигурация начинается там, где наступает кризис постфигуративной системы. Этот кризис может возникнуть разными путями: как следствие катастрофы, уничтожающей почти все население, но в особенности старших, играющих самую существенную роль в руководстве данным обществом; в результате развития новых форм техники, неизвестных старшим; вслед за переселением в новую страну, где старшие всегда будут считаться иммигрантами и чужака-

ми; в итоге завоевания, когда покоренное население вынуждено усваивать язык и нравы завоевателей; в результате обращения в новую веру, когда новообращенные взрослые пытаются воспитать своих детей в духе новых идеалов, неосознанных ими ни в детском, ни в юношеском возрасте, или же в итоге мер, сознательно осуществленных какой-нибудь революцией, утверждающей себя введением новых и иных стилей жизни для молодежи. <...>

Ситуация, в которой имеет место кофигурация, характеризуется тем, что опыт молодого поколения радикально отличен от опыта их родителей, дедов и других старших представителей той общины, к которой они непосредственно принадлежат. Будут ли эти молодые первым поколением, родившимся в эмиграции, первыми по праву рождения представителями нового религиозного культа или же первым поколением, воспитанным группой победивших революционеров, их родители не могут служить им живым примером поведения, подобающего их возрасту. Молодежь сама должна вырабатывать у себя новые стили поведения и служить образцом для своих сверстников. Нововведения, осуществленные детьми пионеров — теми, кто первыми вступил на новые земли или вошел в общество нового типа,— имеют характер адаптации и могут быть истолкованы представителями старших поколений, понимающими свою собственную неискусственность в жизни новой страны, свою неопытность в вопросах новой религии или делах послереволюционного мира, как продолжение их собственной целенаправленной деятельности. Ведь именно они мигрировали; они рубили деревья в лесах или осваивали пустоши, создавали новые поселения, в которых дети, подрастая, получали новые возможности для своего развития. Эти уже частично сориентировавшиеся в новой жизни взрослые, хотя они то здесь, то там все еще совершают ошибки, справедливо гордятся лучшей приспособленностью своих детей. <...>

Пионеры и иммигранты, прибывшие в США, Канаду, Австралию или Израиль, не имели в своем прошлом опыта никаких прецедентов, основываясь на которых они могли бы не задумываясь строить систему воспитания своих детей. Какую свободу следует предоставить детям? Как далеко от дома им можно разрешать отлучаться? Как управлять их поведением — так же, как их отцы в свое время управляли ими, угрозой лишения наследства? Но и дети, вы-

росшие в новых условиях, дети, создающие прочные связи друг с другом, борющиеся и с условиями новой среды, и с устаревшими представлениями своих родителей, копируют поведение друг друга все еще на очень подсознательном уровне. В США, где в одной семье за другой один за другим сын разрывал со своим отцом и уезжал на Запад или в другую часть страны, сама распространенность этого конфликта придавала ему видимость естественных отношений между отцами и сыновьями.

В обществах, где мы сталкиваемся с сильным конфликтом между поколениями, конфликтом, находящим свое выражение в стремлении отделиться или же в длительной борьбе за символы власти при переходе ее от одних к другим, вполне возможно, что сам этот конфликт является результатом какого-нибудь серьезного изменения среды. Будучи один раз включенными в культуру и принятыми за неизбежность, конфликты такого рода становятся составной частью постфигуративных культур. Прадед ушел из дому, так же поступил дед, и так же сделал, в свою очередь, отец. Или же, наоборот, дед ненавидел школу, куда его отец послал его; отец также ненавидел ее, но это не мешает ему послать своего сына в школу, хорошо зная, что и тот будет ее ненавидеть. Возникновение разрыва между поколениями, когда младшее, лишенное возможности обратиться к опытным старшим, вынуждено искать руководства друг у друга, — очень давнее явление в истории и постоянно повторяется в любом обществе, где имеет место разрыв в преемственности опыта. Такие конфигуративные эпизоды могут затем усваиваться культурой — общество резко дифференцируется по возрастным группам, восстание против авторитета старших на определенной стадии созревания институционализуется.

Ситуация, однако, приобретает совсем иной характер, когда родители сталкиваются у своих детей и внуков с таким стилем поведения, пример которому дают представители каких-то других групп: победители в завоеванном обществе, господствующая религиозная или политическая группа, коренные жители страны, куда они прибыли как иммигранты, старожилы какого-нибудь города, куда они мигрировали. В ситуациях такого рода родители вынуждены, в силу ли принуждения извне или же собственного желания, поощрять своих детей становиться частью нового порядка (разрешать детям

отходить от них), осваивая новый язык, новые обычаи и новые манеры. Все это, с точки зрения родителей, может представляться как принятие детьми новой системы ценностей.

Новое культурное наследие передается этим детям взрослыми, которые не являются их родителями, дедами, жителями их собственных иммигрантских поселков, куда они недавно прибыли или где родились. Часто доступ ко всей полноте внутренней жизни той культуры, к которой они должны приспособиться, очень ограничен, а у их родителей его вообще нет. Но когда они поступают в школу, начинают работать или идут в армию, они вступают в контакт со своими сверстниками и получают возможность сравнить себя с ними. Эти сверстники в состоянии дать им более практические модели поведения, чем те, которые могут предложить взрослые, офицеры, учителя и чиновники — люди с непонятным для них прошлым и будущим, столь же труднопредставимым для них, как и их собственное.

В подобных ситуациях вновь прибывшие обнаруживают, что их сверстники, принадлежащие к данной системе, — наилучшие наставники. Так же обстоит дело и в таких учреждениях, как тюрьмы или психиатрические клиники, где существует резкий разрыв между их обитателями или пациентами и всемогущей администрацией и их уполномоченными. В учреждениях такого рода обычно предполагается, что персонал — доктора и сестры, надзиратели и другие охранники — очень сильно отличаются от пациентов и заключенных. Вот почему новички моделируют свое поведение по поведению заключенных и пациентов, прибывших сюда ранее.<...>

В своей простейшей форме кофигуративное общество — это общество, в котором отсутствуют деды и бабки. Молодые взрослые, мигрирующие из одной части страны в другую, могут оставлять своих родителей на старом месте или же, эмигрируя в новую страну, на родине. Точно так же старшее поколение, не редко отсутствует в современном мобильном обществе, таком, как США, где как молодые, так и старые часто переезжают с места на место. Это явление свойственно и индустриальным высокоурбанизированным обществам, в которых обеспеченные или очень бедные люди отделяют от себя престарелых, предоставляя им для жительства специальные дома или районы.

Переход к новому образу жизни, требующему приобретения новых умений и форм поведения, представляется более легким тогда, когда нет дедов, помнящих о прошлом, формирующих опыт растущего ребенка, закрепляющих произвольно все невербализованные ценности старой культуры. Отсутствие старшего поколения, как правило, означает и отсутствие замкнутых узких этнических общин. И наоборот, если деды составляют часть группы, иммигрировавшей в чужое общество, тесные связи внутри деревенской общины могут обеспечить ее целостность.

Когда молодые взрослые предоставлены самим себе и создают новые связи, отвечающие новому стилю жизни, ослабляются и связи между двоюродными братьями и сестрами. Именно старшие поколения поддерживают контакты между младшими. В США живущие дяди и тетки, поддерживая отношения со своими племянниками и племянницами, сохраняют и отношения между двоюродными братьями и сестрами. Когда они умирают, эти отношения слабеют.

С физическим удалением поколения дедов и бабок из мира в котором воспитывается ребенок, его жизненный опыт сокращается на поколение, а его связи с прошлым ослабевают. Характерная черта постфигуративной культуры — воспроизведение в отношении человека к своему ребенку или к своим родителям опыта прошлого — исчезает. Прошлое, когда-то представленное живыми людьми, становится туманным, его легче отбросить или же исказить в воспоминаниях.

Нуклеарная семья, т. е. семья, состоящая только из родителей и детей, действительно представляет собой очень гибкую социальную группу в тех ситуациях, в которых большая часть населения или каждое следующее поколение должны усваивать новые жизненные привычки. Легче приспособиться к стилю жизни в новой стране или к новым условиям, если иммигранты и пионеры отделены от своих родителей и других старших родственников и окружены людьми своего собственного возраста. И принимающее общество также может больше получить от иммигрантов, прибывающих из многих культур, если все, они изучают новый язык и новую технологию и поддерживают друг у друга обязательства, вытекающие из нового образа жизни.

В больших организациях, от которых требуется, чтобы они ме-

нялись, и менялись быстро, уход на пенсию — социальное выражение той же самой потребности в гибкости. Устранение старших чиновников, престарелого персонала, всех тех, кто своей личностью, памятью, неменяющимся стилем отношения к молодежи укрепляет и поддерживает устаревшее, аналогично по своему характеру устранению дедов из семейного круга.

Когда этого поколения нет или когда оно потеряло власть, молодежь может сознательно игнорировать стандарты поведения старших или же быть безразличной к ним. Подросток играет свою ограниченную и четко определенную роль перед аудиторией более младших, и возникает полная конфигурация, при которой те, кто служит примером, всего лишь на несколько лет старше тех, кто у них учится.

Это происходит сегодня на Новой Гвинее, в деревнях манус на островах Адмиралтейства. В 1928 году молодые люди, уходившие на заработки по договору как неквалифицированные рабочие, вновь полностью сливались со своей общиной. Они могли служить моделью поведения для молодых только в том смысле, что младшие мальчики тоже хотели уйти на заработки и затем вернуться. Теперь же, однако, мальчики и девочки, возвращающиеся из школ домой, с их школьной формой, транзисторами, гитарами и учебниками, представляют в своем лице законченную картину иного образа жизни. Хотя сейчас на острове много сельских школ, именно подростки, возвращающиеся домой из школ-интернатов, служат образцами поведения для мальчиков и девочек младше их. Взрослые одобряют все это, но сами они мало чем могут помочь детям в усвоении радикально новых форм поведения.<...>

Когда бы ни возникла конфигурация — будет ли она иметь место тогда, когда молодых мужчин муштруют, заставляя подражать своим согражданам; тогда, когда мальчиков в школе обучают новому образу жизни, или же тогда, когда детей школьного, возраста загоняют в сельские школы, а затем обучают по моделям, разработанным далеко от их мест, в обществах иного типа, — возраст и состояние людей, приобщаемых к новой культуре, место и положение этой группы в старой постфигуративной культуре будут иметь большое значение. Если группа уже усвоила установку на изменения, осуществляемые с помощью образования детей, она может пережить гро-

мадные перемены, оставаясь неизменной в главном. Группа может даже сменить свои установки на противоположные, как в случае с европейскими евреями в США. В соответствии с европейским стилем отцы подыскивают дочерям многообещающих женихов; согласно стилю Америки многообещающие молодые люди ищут дочерей богатых отцов. Чем сильнее установка на изменение, тем менее разрушающими по своим вероятным последствиям окажутся внедряемые в общество кофигурации.<...>

Когда кофигурация среди сверстников институционализуется культурой, мы сталкиваемся с явлением молодежной культуры или культуры «тинэйджеров»; возрастная стратификация, поддерживаемая школьной системой, приобретает все возрастающее значение. В США последствия кофигурации, охватывающие всю культуру, стала ощущаться к началу двадцатого столетия. Утвердилась форма нуклеарной семьи, близкие отношения между старшим поколением и внуками потеряли силу нормы, а родители, утратившие господствующее положение, решение задачи разработки стандартов поведения отдали на откуп детям. К 1920 году задача выработки стиля поведения начала переходить к средствам массовой информации, решавшим ее во имя последовательно сменявшихся друг друга подростковых групп, а родительская власть переходила в руки во все возрастающей мере враждебной и озлобленной общины. В культурном отношении кофигурация стала доминирующей, преобладающей формой передачи культуры. Очень немногие из пожилых претендовали на какое бы то ни было отношение к современной культуре. От родителей же ожидалось, сколь бы они при этом ни ворчали, что они поддадутся настойчивым требованиям своих детей, требованиям, которым их обучили не школа, не другие, более адаптировавшиеся к культуре дети, а средства массовой информации.

Общества, сознательно пользующиеся возможностями, заложенными в кофигурации, общества, побуждающие подростков или взрослых образовывать группы, в которых их не воспитывают и не обучают, часто оказываются очень гибкими, легко адаптирующимися к новым условиям. В той мере, в какой формальные группы, возникающие в ученичестве различных типов, при посвящении в члены каких-либо сообществ, на предварительных этапах подготовки для службы в армии или для работы в какой-нибудь профессии

рассматриваются как одна из конденсированных форм обучения детей друг у друга либо же, наоборот, как абсолютно постфигуративное явление, они оказываются весьма эффективным механизмом преподавания и обучения.

Индивидуум, выросший в нуклеарной семье с ее двухпоколенным закреплением установок в раннем возрасте, знает, что его отец и мать отличаются от своих родителей и что, когда его дети вырастут, они будут отличаться от него. В современных обществах этот прогноз дополняется другим: образование, полученное в детстве, в лучшем случае лишь частично подготовит ребенка для членства в группах, отличных от семьи. Все это, вместе взятое, — жизнь в изменяющейся нуклеарной семье и опыт индивидуума, связанный с его членством в новых группах, — заставляет его осознать, что он живет в непрерывно меняющемся мире. Чем сильнее ощущается разница между поколениями в семье, чем сильнее социальные перемены, являющиеся следствиями вовлечения человека в новые группы, тем более хрупкой становится социальная система, тем менее уверенно, вероятно, будет себя чувствовать индивидуум. Идея прогресса, придающая смысл и цель этим неустойчивым ситуациям, делает их в какой-то мере переносимыми. Иммигранты в Америке надеялись, что их дети получат лучшее образование, больше преуспеют в жизни, и эта надежда поддерживала их в борьбе с трудностями переходного периода.<...>

Для современного мира характерно и то, что он принимает факт разрыва между поколениями, ждет, что каждое новое поколение будет жить в мире с иной технологией. Однако прогнозы этого рода не идут достаточно далеко, не доходят до признания того, что эти изменения в жизни поколения могут иметь качественно новый характер. На протяжении жизни поколений две культурные группы, евреи и армяне, прививали своим детям установку на социальную мобильность, на усвоение новых языков без потери ими чувства культурного своеобразия. Очень сходным образом дети в нашей собственной и многих других культурах воспитываются в духе установки на изменения в пределах неизменного. Простое допущение того, что ценности молодого поколения или же некоторой группы в нем могут качественно отличаться от ценностей старших, рассматривается как угроза любым моральным, патриотическим или религиозным

ценностям родительского поколения, ценностям, утверждаемым с постфигуративным некритическим пылом или же с новоприобретенной постфигуративной преданностью.

Старшее поколение предполагает, что все еще существует общее согласие относительно природы доброго, истинного и прекрасного, что человеческая природа с ее прирожденными механизмами восприятия, чувствования, мышления и действия, по существу, остается неизменной. Убеждения этого рода, конечно, никак не могли бы существовать, если бы были до конца осознаны открытия антропологии, которая обстоятельно доказала, что нововведения в технологии и в формах социальных учреждений неизбежно ведут к изменениям в характере культуры. Поразительно, как легко сочетается вера в прогресс с верой в неизменность даже в тех обществах, представителям которых доступны обширные исторические анналы, в обществах, где все согласны с тем, что история не просто сумма гипотетических конструкторов, продиктованных желаниями современности, а совокупность проверяемых фактов.

Современные заявления о человеческих бедах или же, наоборот, о новых возможностях человека не учитывают возникновения новых механизмов изменения и передачи культуры, механизмов, принципиально отличающихся от постфигуративных и кофигуративных, нам уже знакомых. Но я думаю, что сейчас рождается новая культурная форма, я называю ее префигурацией. Я понимаю это так. Дети сегодня стоят перед лицом будущего, которое настолько неизвестно, что им нельзя управлять так, как мы это пытаемся делать сегодня, осуществляя изменения в одном поколении с помощью кофигурации в рамках устойчивой, контролируемой старшими культуры, несущей в себе много постфигуративных элементов.

Я думаю, что мы сможем, и это было бы лучше для нас, применить в нашей современной ситуации модель пионеров-иммигрантов первого поколения в неизвестной и ненаселенной стране. Но мы должны представление о миграции в пространстве (географической миграции) заменить на новый образ — миграции во времени.

За два десятилетия, 1940—1960 годы, произошли события, необратимо изменившие отношение человека к человеку и к миру природы. Изобретение компьютера, успешное расщепление атома: и изобретение атомной и водородной бомбы, открытия в области био-

химии живой клетки, исследование поверхности нашей планеты, крайнее ускорение роста населения Земли и осознание неизбежности катастрофы, если этот рост продолжится, кризис городов, разрушение природной среды, объединение всех частей мира реактивной авиацией и телевидением, подготовка к созданию спутников и первые шаги в космосе, только недавно осознанные возможности неограниченных источников энергии и синтетических материалов и преобразование в наиболее развитых странах вековых проблем производства в проблемы распределения и потребления— все это привело к резкому необратимому разрыву между поколениями.

Еще совсем недавно старшие могли говорить: «Послушай, я был молодым, а ты никогда не был старым». Но сегодня молодые могут им ответить: «Ты никогда не был молодым в мире, где молод я, и никогда им не будешь». Так всегда бывает с пионерами и их детьми. В этом смысле все мы, рожденные и воспитанные до 1940-х годов, — иммигранты. Подобно первому поколению пионеров, нас обучили навыкам, привили нам уважение к ценностям, лишь частично отвечающим новому времени. Но мы, старшие, все еще распоряжаемся механизмами управления и власти. И как пионеры-иммигранты из колонизирующих стран, мы все еще цепляемся за веру, что дети в конце концов будут во многом напоминать нас. Однако этой надежде сопутствуют страхи: дети на наших глазах становятся совсем чужими, подростков, собирающихся на углах улиц, следует бояться, как передовых отрядов вторгшихся армий.

Мы ободряем себя словами: «Мальчишки всегда мальчишки». Мы утешаемся объяснениями, говоря друг другу: «Какие беспокойные времена», или: «Нуклеарная семья очень неустойчива», или же: «Телевидение очень вредно действует на детей». Мы говорим одно и то же о наших детях и о новых странах, которые, только возникнув, сейчас же требуют воздушных лайнеров и посольств во всех мировых столицах: «О, они очень незрелы и молоды. Они научатся. Они вырастут».

В прошлом, несмотря на долгую историю кофигуративных механизмов передачи культуры и широкое признание возможностей быстрого изменения, существовали громадные различия в том, что знали люди, принадлежащие к различным классам, регионам и специализированным группам в какой-нибудь стране, равно как и раз-

личия в опыте народов, живущих в разных частях мира. Изменения все еще были относительно медленными и неровными. Молодые люди, жившие в некоторых странах и принадлежавшие к определенным классовым группам, знали больше, чем взрослые в других странах или же взрослые из других классов. Но всегда были взрослые, знавшие больше, опыт которых был больше, чем знание и опыт любого молодого человека.

Сегодня же вдруг во всех частях мира, где все народы объединены электронной коммуникативной сетью, у молодых людей возникла общность опыта, того опыта, которого никогда не было и не будет у старших. И наоборот, старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей повторения своего беспрецедентного опыта перемен, сменяющих друг друга. Этот разрыв между поколениями совершенно нов, он глобален и всеобщ.

Сегодняшние дети вырастают в мире, которого не знали старшие, но некоторые из взрослых предвидели, что так будет. Те, кто предвидел, оказались предвестниками префигуративной культуры будущего, в которой предстоящее неизвестно.

А.Н. Поддьяков

[ТИПОЛОГИЯ СИТУАЦИЙ СОДЕЙСТВИЯ И ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ЧУЖОМУ ОБУЧЕНИЮ И РАЗВИТИЮ]

Поддьяков А.Н. Противодействие обучению и развитию другого субъекта // Психологический журнал. 2004. Т.25. №3. С.60—70. [фрагмент]

Теоретический анализ проблемы противодействия чужому обучению и развитию требует классификации соответствующих ситуаций. Предлагаемая типология построена на анализе соотношений между: а) целями; б) средствами; в) результатами деятельности участников образовательного процесса. Эта классификация не претендует на исчерпывающую полноту, однако, как мне представляется, она позволяет описать комплекс важных (а нередко критически важных) ситуаций. В ней показано, что помощь и противодействие в обучении связаны друг с другом отнюдь не однозначно, их не всегда можно разграничить; и что в ряде случаев и помощь обучению, и противодействие ему ведут к результатам, противоположным поставленным целям.

Вначале рассмотрим варианты, в которых основной целью является добросовестная помощь человеку в его развитии, а затем варианты с основной целью — противодействия этому развитию по тем или иным причинам. (Слова «помощь» и «содействие» я употребляю в данной статье как синонимы.)

Варианты, в которых содействие в обучении и развитии является основной целью.

Вариант 1: цель — развитие, средство — помощь в обучении, результат совпадает с целью (учащийся развивается в направлении, заданном организаторами обучения).

Наиболее гуманным соотношением обучения и развития является такое, когда преднамеренная помощь в обучении является средством развития, и эта помощь в основном достигает желаемого ре-

зультата. Цели преподавателей и учеников в отношении обучения совпадают. Это эффективное развивающее обучение на основе гуманистических идеалов педагогики сотрудничества. Здесь лучше всего работает классическое понятие «зона ближайшего развития» Л. С. Выготского, обозначающее то, что человек еще не может сделать самостоятельно, но уже способен сделать с помощью другого субъекта — более компетентного и развитого в определенном отношении (партнера, руководителя и т.п.). Обучение здесь ведет за собой развитие.

Вариант 2: цель — развитие, средство — помощь в обучении, результаты — двойственные, в том числе противоречащие цели.

Хотя во многих ситуациях обучения основной целью является именно развитие, а средством — помощь в обучении, результаты не всегда бывают однозначны. Помощь может приводить также к подавлению и задержке развития по ряду существенных параметров. Одна из причин этого непреднамеренного противодействия — педагогические ошибки, своеобразные «медвежьи услуги» добросовестного, но не очень компетентного родителя, воспитателя, учителя. В результате возникают противоречия и конфликты в обучении, негативно сказывающиеся на развитии. Здесь остро проявляются ограничения конкретных педагогических систем и техник и их неожиданные отрицательные результаты — например, рассогласование целей обучения, заданных руководством школы и реализуемых конкретным учителем, сопротивление обучаемых, негативное влияние ситуации сотрудничества на обучение и т.д.

Среди педагогических ошибок, оказывающих самое пагубное влияние на развитие, необходимо отметить формирование так называемой «выученной беспомощности», когда в результате действий педагога ученик убеждается в тщетности любых своих усилий и попыток активного самостоятельного поиска. Например, как показывает Г.А.Цукерман, снижение поисковой активности детей при переходе из начальной школы в среднюю является следствием не возрастного кризиса, а дидактогенией, результатом кризиса образовательного, «рукотворного» (построенного работниками образования) [Цукерман, 2001].

Другой, принципиально важный тип непреднамеренного противодействия не связан с конкретными педагогическими ошибками, а

является неизбежным следствием, побочным результатом любого обучения. С ним приходится мириться, потому что не может быть идеальных систем обучения, имеющих одни достоинства без недостатков. Развивая что-то одно, мы рискуем затормозить что-либо другое.

С нашей точки зрения, вопрос о соотношении между стимуляцией и подавлением способностей человека в процессе приобретения опыта, обучения и развития (а также при их диагностике) является фундаментальным.

В основе различий методов психодиагностики, психокоррекции, обучения и развития лежат разные представления о сущности человека и о том, что надо изучать и что развивать в психике человека. Отсюда вытекают различающиеся представления не только о том, какие способности следует актуализировать и развивать с помощью диагностических и обучающих процедур, но и о том, какие способности следует игнорировать или даже подавлять (только в данном диагностическом эксперименте — в исследовательских целях, или же игнорировать и подавлять эти способности вообще — например, агрессивность, чрезмерный уровень которой считается бедствием для человечества).

Какие именно способности актуализировать и развивать, а какие игнорировать или подавлять — определяется в конечном счете мировоззренческими взглядами того, кто эту помощь или противодействие осуществляет.

Рассмотрим эти положения более конкретно, начав с психодиагностики. Основным требованием к любому методу исследования в любой области (и не только в психологии) является его способность актуализировать, сделать явным, «выпятивать» и «окрасить» именно изучаемое свойство и одновременно проигнорировать, нейтрализовать, «погасить» эффект всех остальных свойств, не являющихся предметом изучения. Поэтому необходимым средством достижения цели любого конкретного психологического исследования является такой метод, который, с одной стороны, «выпячивает» изучаемое психологическое свойство, а с другой — игнорирует все остальные свойства, оставляя их в режиме «спячки» или даже активно подавляя. (Например, в инструкции к личностным тестам нередко дается указание отвечать как можно быстрее, без раздумий — тем самым

подавляется рефлексия человека, которую авторы теста считают в данном случае мешающей, вредной).

Однако такие совершенно справедливые требования, связанные с целью исследования, могут иметь неоднозначные следствия. Например, как было установлено В. Н. Дружининым, условия тестирования интеллекта подавляют проявления творческих способностей человека (а в определенных ситуациях — и сам интеллект) [Дружинин, 2001]. В свою очередь, мы показали, что аналогичное явление наблюдается и в отношении исследовательского поведения — тесты интеллекта не способствуют или даже подавляют проявления самостоятельного исследовательского поведения, а тесты исследовательского поведения не требуют высокого интеллекта в его тестовом, операциональном понимании. <...>

Обучение же обычно строится так, чтобы быть (или выглядеть) успешным с точки зрения выбранных критериев — уровня выполнения тестов, контрольных заданий и т.д. Поэтому в обучающие программы закладываются такие содержания, методы, организационные формы, которые способствуют достижению именно данной цели. При этом отсекается все остальное содержание, и ограничиваются (или даже активно подавляются) все остальные возможности развития. Очевиднее всего это проявляется при авторитарном стиле, но в скрытом виде присутствует в любом типе обучения <...>

Более того, независимо от целей организаторов обучения, в ходе его могут актуализироваться и развиваться такие познавательные и личностные способности, которые находятся в противоречивых, реципрокных отношениях с другими способностями. В. Н. Дружинин показал, что, стимулируя креативность дошкольников в ходе специально организованного, весьма интенсивного обучения, можно вызвать ослабление психологической защиты и невротизацию у значительной части детей. Плохо то, что этот результат в определенном смысле закономерен, поскольку в формировании и креативности, и невротизации задействован механизм установки на проблемность восприятия окружающего. Предоставление слишком многообразных возможностей креативных действий осложняет процесс выбора и принятия решений, что ведет к эмоциональному перенапряжению части обучаемых [Дружинин, 2001, с. 196—197]. <...>

Могут ли быть разработаны программы обучения, свободные от

недостатка «развивая одно, тормозим другое» и формирующие способности, которые всегда на пользу их обладателю? По моему мнению, таких идеальных в указанном отношении программ быть не может. Прав У. Р. Эшби: «Человек не обладает ни одной умственной способностью, которая была бы «хороша» в абсолютном смысле... Измените окружающую среду, и обладание этой способностью в изменившихся условиях может оказаться вредным. ...нет ни одного свойства или способности мозга, обычно считааемых желательными, которые не становятся нежелательными при другом типе окружающей среды» [Эшби, 1966, с. 325]. Далее на остроумных и убедительных примерах У. Р. Эшби доказывает, что всегда существуют среды, по отношению к которым обладатель той или иной умственной способности оказывается «в невыгодном положении именно в силу обладания этой способностью» [там же].

Резюмируя все вышесказанное, нельзя не согласиться с Г.А.Цукерман, которая подчеркивает необходимость ответственного анализа любых, в том числе и развивающих систем образования на предмет того, развитию каких способностей они содействуют, а развитию каких — неизбежно препятствуют [Цукерман, 1998]. <...>

Итак, даже при самом гуманистическом и развивающем обучении преподаватель может невольно закрывать ученику другие пути развития за счет того, что некоторые способности находятся в противоречивых отношениях друг с другом, а также просто из-за ограниченности ресурсов, имеющихся у отдельного человека. Взрослый — это не только посредник, открывающий всё новые возможности для ребенка, но часто также и препона, блокировщик возможностей, хотя и не осознающий этого [Фельдштейн, 1999, с. 197—198].

Вариант 3: цель — развитие, средство — противодействие в обучении, результат совпадает с целью (учащийся развивается в заданном организаторами обучения направлении).

В данном варианте целью обучения является развитие, но в качестве средства обучения и развития сознательно выбирается не столько помощь, сколько противодействие, организация мощного «сопротивления материалу» Это, по замыслу организаторов, обеспечивает последующие, более высокие результаты обучающегося (уместна поговорка «тяжело в учении, легко в бою»). Нагляднее всего данные методы представлены в обучении военнослужащих.

Однако и в обычном обучении тоже используется организация «барьеров» в виде высоких уровней трудности и «сопротивления» познаваемого материала для стимуляции интереса, личностной динамики, построения конструктивных конфликтов. <...>

Вариант 4: цель — развитие, средство — противодействие в обучении, результат противоречит цели (происходит подавление развития).

Противодействие в обучении, используемое в качестве средства развития, может и не приводить к желаемым результатам — несмотря на все усилия или, скорее, именно из-за их чрезмерности: «перегнули палку» в отношении трудности, «перегрузили» ученика и т.п. — и обучаемый может перенапрячься и «сломаться». Школьные неврозы у некоторых детей и подростков, обучающихся по усложненным или перенасыщенным программам, — нередко следствие того, что предложенный им учебный материал слишком «сопротивляется» и фактически, в данных условиях, тормозит развитие: происходит торможение развития вместо стимуляции — и это еще один вариант непреднамеренной дидактогении.

Перейдем ко второму разделу нашей типологии с основной целью — противодействием.

Варианты, основной целью которых является противодействие чуждому обучению и развитию

Поскольку в любых обществах подавляющее большинство деятельностей требует обучения, содействие и противодействие ему становятся инструментами культурной политики, орудиями влияния на чужое развитие. В ряде случаев противодействия и прямые запреты в обучении могут быть оправданы и обоснованы, в других — не оправданы, причем между ними трудно провести однозначную границу. Поэтому прежде, чем описать варианты с главной целью — противодействием чуждому обучению и развитию в том или ином направлении, — перечислим некоторые причины, по которым такого рода цели вообще ставятся.

Причины противодействия чуждому обучению и (или) развитию.

Прежде всего, общество прилагает усилия по пресечению передачи опасных видов социального опыта, связанного с: преступностью, социально неодобряемыми видами пристрастий (курение,

пьянство, наркотики), ранней передачей опыта в области сексуальных отношений и т.д. Эти причины — одни из самых обоснованных.

Возникновение новых видов деятельности, для которых еще не сформулированы или плохо сформулированы нормы и правила, требует от изменяющегося общества активного управления и регулирования, в том числе путем противодействия и ограничений по отношению к обучению этим видам деятельности. Таким способом общество пытается приспособиться к данным видам деятельности и приспособить их к себе. Другое направление приспособления к новым условиям — препятствие передаче и распространению опыта, который считается устаревшим или ненужным в этих условиях.

Причиной противодействия обучению нередко является необходимость экономии и сохранения тех или иных ресурсов, расходующихся при обучении (в том числе, финансовых). К разряду вынужденного противодействия, которое нельзя не упомянуть из-за его масштабов, является общее сокращение средств на обучение и образование в 90-е гг. XX в.

Наконец, противодействие обучению — это один из видов социальных противодействий, оказываемых друг другу субъектами в настоящее время социальных взаимодействий всех уровней из-за дифференциации общества на группы с противоречивыми интересами и возрастания межгрупповой и межиндивидуальной конкуренции и соперничества. *Именно удар по способности учиться, по процессам обучения и овладения новыми видами деятельности является одним из наиболее эффективных средств для того, чтобы сделать конкурента несостоятельным в стремительно меняющемся, перенасыщенном новой информацией социальном и технологическом мире.*

Рассмотрим классификации ситуаций, где противодействие чужому развитию является основной целью.

Вариант 1: цель — противодействие развитию, средство — противодействие обучению, результат совпадает с целью (развитие задерживается или подавляется).

Такое подавление и противодействие может осуществляться посредством прямых (явных, «лобовых») запретов и ограничений в обучении и образовании и достигать при этом своей цели — оста-

навливать обучение и тормозить развитие. Примерами служат официальные ограничения доступа к обучению по расовому признаку в США в XIX в., «закон о кухаркиных детях» в царской России, ограничивавший поступление в гимназии детей из низших социальных слоев, и т.п.

Вариант 2: цель — противодействие развитию, средство — противодействие обучению, результат противоречит цели (происходит развитие «вопреки»).

«Лобовое» подавление обучения и развития может быть неэффективным, не приводить к цели. Прямое противодействие имеет сильную тенденцию изменять направление развития непредсказуемым образом в процессе неконтролируемого разрастания возникшего конфликта. В том числе противодействие чужому обучению нередко приводит к результатам, противоположным желаемым: вызывает эффект развития «вопреки» <...>. Обучение в условиях противодействия может вести как к регрессу, так и прогрессу в развитии и достигать неожиданно высоких результатов. Для характеристики этого положительного влияния противодействия на развитие мы ввели понятие «зоны ближайшего развития при социальном противодействии» — это то, чему субъект не может научиться сам, но чему может научиться и что может развить в себе в противодействии с другим человеком.

Вариант 3: цель — противодействие развитию, средство — демонстрируемая помощь в обучении, результат — совпадает с целью (развитие задерживается или подавляется).

Здесь эффективное противодействие в обучении и развитии осуществляется посредством (под прикрытием) демонстрируемой помощи. Это может быть метод «тройного коня»: «учитель», якобы помогая конкуренту научиться чему-то, учит его бесполезному или вредному. Здесь человек, взявший на себя по тем или иным причинам роль обучающего, старается по возможности обучить конкурента наименее значимому материалу, скрыть наиболее ценные стратегии или даже дезориентировать обучаемого. Трансформируя термин теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, можно сказать, что идет преднамеренное формирование не ориентировочной, а дезориентирующей основы деятельности, или же — используя термин В. А. Лефевра — формирование доктрины

противника посредством его обучения. Задача обучающего здесь осложняется тем, что определенный уровень обученности все-таки должен быть достигнут (или только создано такое впечатление), а истинные цели не должны стать явными. Многочисленные реальные примеры использования подобного рода «тройных» обучающих технологий встречаются в самых разных возрастных, социальных и профессиональных группах. <...>

Таблица

Типы ситуаций содействия / противодействия чужому обучению и развитию по измерению «цель — средство — результат»

Цель организатора воздействий	Средство	Результат
Содействие чужому развитию	Помощь в обучении	Совпадение с целью
		Противоречие с целью (из-за педагогических ошибок и некоторых неизбежных ограничений, связанных с выбором определенной системы обучения)
		Совпадение с целью (развитие происходит в заданном направлении)
Противодействие чужому развитию	Противодействие обучению	Противоречие с целью (подавление развития)
		Совпадение с целью (подавление развития)
		Противоречие с целью (из-за ошибок организаторов противодействия, а также непредсказуемости ситуаций конфликта и борьбы)
Противодействие чужому развитию	Демонстрируемая помощь в обучении, «тройные» обучающие технологии	Совпадение с целью (торможение или подавление развития)
		Противоречие с целью (развитие происходит вопреки противодействию)

Вариант 4: цель — противодействие развитию, средство — демонстрируемая помощь в обучении, результат — противоречит цели (происходит развитие вопреки противодействию).

Из-за ошибок «учителя», разгадывания его замыслов обучаемым и так далее планы противодействия срываются, и учащийся продвигается в развитии. Важную роль здесь может сыграть собственная исследовательская активность человека — он осуществляет такую максимально широкую, независимую ориентировку, которая позволяет ему избежать ловушек тройных обучающих технологий, даже

если он не знает о противодействии.

Представим для наглядности все перечисленные варианты в виде итоговой таблицы.

Подчеркнем, что хотя содействие и противодействие по многим характеристикам (прежде всего — по целям) противоположны друг другу, у них имеется и существенно общее. И эффективная помощь, и эффективное противодействие развитию требуют свободного (искусного, творческого) владения той областью, в которой они осуществляются, а также высокого уровня социального творческого мышления. Противодействие, как и помощь, предполагает способность учитывать (правда, с иными целями) потребности, интересы и цели другого субъекта, его индивидуальные особенности и используемые им стратегии.

Литература

Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001.

Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: М.: Флинта, 1999.

Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 19—34.

Цукерман Г. А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников // Вопросы психологии. 1998. №5. С. 68—81.

Эшби У. Р. Принципы самоорганизации // Принципы самоорганизации. М.: Мир, 1966. С. 314—343.

Б.И. Додонов

[ПОЗИТИВНАЯ И НЕГАТИВНАЯ АССИМИЛЯЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ]

Додонов Б.И. «Здравый смысл» и наука о воспитании // Советская педагогика. 1968. № 1. С.132–141 [фрагмент].

Давно уже признано, что одни и те же воздействия социальной и природной среды могут различно сказываться на психике разных людей. Именно отсюда вытекает принцип индивидуального подхода в воспитательной работе. Однако реализация этого принципа в практике воспитания трудящихся, и прежде всего молодого поколения, далеко не достаточна. Это не в малой степени объясняется слабостью теоретической разработанностью проблемы психологической ассимиляции человеком внешних воздействий. Термин «ассимиляция» употребляется в психологии в разных значениях. Мы будем подразумевать под ассимиляцией процесс своеобразного морального, эстетического и логического «усвоения» личностью тех внешних воздействий, которым она подвергается со стороны окружающей ее социальной и природной среды, в процессе активного взаимодействия с нею. В настоящей статье нам хочет высказать соображения по затронутому вопросу.

Прежде всего подчеркнем диалектическую зависимость свойственной данному индивиду психической ассимиляции действительности от направленности личности. С одной стороны, направленность человека складывается под влиянием внешних воздействий, а с другой – эта формирующаяся направленность в значительной степени начинает определять то, как эти внешние воздействия будут им ассимилированы. Этому влиянию направленности подвержено, как известно, уже непосредственно само непосредственное видение мира. Но еще более зависимой от нее оказывается последующая эмоционально-логическая переработка воспринятого. Не отрицая зависимости результатов этой переработки от общего

стройка личности, все же обычно предполагают для этих результатов гораздо более тесные границы, чем они их в действительности имеют.

В суждениях о зависимости эффекта внешнего воздействия от индивидуальных психологических особенностей школьника пока не идут дальше признания того обстоятельства, что разные дети могут в разной степени усваивать дурные и хорошие образцы поведения. В качестве же самых крайних случаев рассматриваются факты, когда один определенный ученик оказывается способным почти полностью противостоять «плохому», а другой, наоборот, легко перенимая у окружающих все отрицательное, в то же время сплошь и рядом бывает «глух к добру». Таким образом, считается, что эффект внешнего воздействия на личность, в зависимости от ее особенностей, колеблется от единицы до нуля.

Такое ограничение в понимании зависимости результата внешнего воздействия на личность от ее внутренних качеств приводит к выводу, что общий итог формирования морального облика человека якобы определяется количественным соотношением разных форм «добра» и «зла», с которым он сталкивается в своей жизни. Чем выше процент первого и ниже процент второго, тем лучше для дела воспитания. Даже людей, плохо поддающихся «хорошему», можно якобы исправить при массированном воздействии последнего, равно как и преобладание «дурных» влияний должно, увы, неизбежно принести большой ущерб любой формирующейся личности.

Эта точка зрения кажется логичной и целиком согласуется с пресловутым «здравым смыслом», что мешает отнести к ней достаточно критически. В жизни, однако, много парадоксов, и в области педагогики их, вероятно, не меньше, чем во всякой другой области. Поэтому, если мы непредвзято присмотримся к биографиям и судьбам живых конкретных людей, то должны будем признать, что далеко не всегда можно так просто объяснить качества личности человека характером формировавших его внешних воздействий. Порою в обстановке, казалось бы, явно благоприятной для формирования социально ценных человеческих качеств, формируются люди ничтожные, а в обстановке, явно ненормальной для обстановки для воспитания, вырастают люди с большим сердцем.

Хорошей иллюстрацией последнего из упомянутых возможно-

стей является хотя бы становление личности молодого Горького, который, живя в мире звериной вражды и «свинцовых мерзостей», тем не менее постепенно формировался в будущего великого гуманиста, горячего поборника красоты, правды и справедливости. И это не единственный случай. Биографии многих выдающихся людей могли бы служить не менее яркой иллюстрацией того, как самые ценные качества личности порою возникают и развиваются, казалось бы, при самых неблагоприятных для этого условиях. С другой стороны, не надо далеко ходить и за противоположными примерами. Не столь давно в «Комсомольской правде» было опубликовано письмо Ирины А. Как видно из этого письма, мать ее – самоотверженная труженица, стремившаяся эту любовь к труду воспитать и у своей дочери, а воспитала, однако, тунеядку «по призванию».

Конечно, при желании всегда можно обнаружить, что первые из упомянутых нами людей испытывали в своей жизни и какие-то положительные влияния, а вторые сталкивались порою с дурными примерами. Но если трезво взвесить все обстоятельства их жизни, то нельзя не прийти к выводу, что в своем нравственном развитии все они плыли против «господствующего ветра жизни». И пусть это сравнительно редкие случаи, даже исключения, все равно следует задуматься над тем, как это могло случиться. Как личность могла столь успешно формировать себя в определенном направлении, имея для этого так мало подходящего материала? Это тем более интересно, что через исключения нередко раскрываются правила.

В данном случае «правило», очевидно, состоит в том, что вопреки обычным представлениям «внешние влияния» не просто ассимилируются формирующейся личностью в большей или меньшей степени, но и ассимилируются ею, так сказать, алгебраически – то со знаком плюс, то со знаком минус. Иначе говоря, существуют две формы ассимиляции внешних воздействий – позитивная и негативная. При позитивной форме ассимиляции в мозгу человека формируются модели нравственного поведения, в основном соответствующие воспринимаемому. Когда мы говорим, что какой-то ребенок легко перенимает у других все хорошее или, наоборот, все плохое, то мы ведем речь именно об этой форме ассимиляции. При негативной ассимиляции у человека напротив, усиливаются тенденции поведения, прямо противоположные тем внешним воздействиям, кото-

рые были им восприняты.

В зависимости от уже имеющейся у личности системы отношений к действительности, одни внешние воздействия она ассимилирует позитивно, а другие – негативно. Определенные внешние воздействия могут и просто не найти никакого отзвука в «душе» человека. В этом случае они едва ли окажут сколько-нибудь заметное влияние на его направленность и характер. От такого рода «нулевой ассимиляции» внешних воздействий, равно как от разных сложных комбинированных ее форм, мы пока отвлекаемся, хотя, конечно, все это представляет немалый психологический интерес.

Двоюродный брат Горького, Саша Яковлев, живя в обстановке вражды и жестокости, ассимилировал ее позитивно. Сталкиваясь с бесчеловеческим отношением к себе, он и сам стал таки же бессердечным по отношению к окружающим. Вспомним хотя бы, как охотно выполнил он совет дяди Михаила накалить на огне наперсток полуслепому мастеру Григория или как он старался подвести под наказание Алешу. Когда же дед зверски избил Горького, то это вызвало совсем другой эффект. Психологическим результатом расправы было то, что у мальчика «точно... содрали кожу с сердца, оно стало невыносимо чутким ко всякой обиде и боли, своей и чужой» (собр.соч., т.3, стр.2). Здесь перед нами ярчайший случай негативной ассимиляции жестокости, причем, очевидно, случай далеко не исключительный, ибо почти то же самое произошло, как известно, и с другим великим человеком – Жан-Жаком Руссо. Последний тоже ассимилировал несправедливое наказание таким образом, что оно способствовало формированию у него чрезвычайно ценного качества – ненависти к несправедливости и сочувствия к угнетенным. С тех пор, пишет Руссо, «это чувство... так упрочилось и так отрешилось от всего личного, что при виде любого несправедливого поступка или даже при рассказе о несправедливости над кем бы и где бы ее ни совершили – мое сердце так горит негодованием, как будто я сам являюсь жертвой» (Избранные произведения, т.3, стр.23). Вот он, этот «странный мир» педагогики, когда самые «антипедагогические воздействия» на личность, как бы выразились теперь, в огромной степени способствовали формированию у этой личности благороднейших свойств!

Поразительно, что благодаря наличию двух форм ассимиляции

один и тот же конечный результат в развитии стремлений и поведенческой людей может достигаться за счет прямо противоположных по своему характеру внешних факторов.

Интересны собранные нами совместно со студенткой Т.Н. Чебышевой данные о том, какие обстоятельства способствовали формированию педагогической направленности у некоторых студентов физико-математического и иностранного факультетов нашего института. Оказалось, что в ряде случаев желание посвятить себя педагогической деятельности возникло у студентов в школьные годы в результате тех эмоций и размышлений, которые вызывали у них учителя на уроках и в процессе внеклассного общения с учащимися. При этом, если от одной части студентов были получены сведения, что интерес к педагогической профессии пробудился у них под влиянием положительного примера учителя, вызывавшего любовь и восхищение, то другая правда, небольшая часть студентов ссылалась на совершенно противоположные обстоятельства. «Смотрю я, бывало, на наших учителей, возмущаюсь и думаю – разве таким должен быть учитель, – рассказывала нам одна из студенток. – И всегда после этого я начинала думать, а как бы я вела себя на их месте, какую бы я сама была учительницей. А потом эта мечта стала появляться независимо от обиды...» Таким образом, возмущение плохими учителями у одних, равно как и восхищение замечательными учителями у других школьников в некоторых случаях ассимилировались в желание посвятить свою жизнь воспитанию и обучению детей.

До сих пор мы преимущественно оперировали фактами, свидетельствующими о том, что положительные свойства личности могут формироваться не только благодаря позитивной ассимиляции положительных влияний, но и благодаря негативной ассимиляции отрицательного. Увы, в жизни бывают и прямо противоположные случаи, когда позитивно усваивается плохое, а негативно хорошее.

Поскольку позитивное усвоение плохих примеров факт широко известный, мы на нем останавливаться не будем. Внимания требует положение о том, что негативно в некоторых случаях может ассимилироваться все то положительное, что есть в нашей жизни, в наших отношениях к людям. С этим, очевидно, трудно примириться многим педагогам, поскольку воспитательная работа пока в основном

исходит из предпосылки, что хорошее не может дать дурной результат.

Считается, что все отрицательное в ребенке, в человеке, может укрепляться только от «дурных влияний», «дурных примеров»; хорошие же советские люди, окружающие человека, их благородные, патриотические дела, честные речи, беседы, книги – в одном случае в большей степени, в другом в меньшей, но непременно должны оказывать на человека положительное воздействие или, в самом крайнем случае, – просто никакого. Таково привычное убеждение, господствующее среди людей, отдающих себя делу воспитания. Но это убеждение не столь неуязвимо, как это кажется. Надо признать, что бывают люди, которые встречаясь с чужой отзывчивостью и благородством, только настораживаются, извлекают плохое из самой хорошей повести, кинокартины и т.п. Ведь сумел же один подросток, как об этом сообщалось в печати, сделать своим героем итальянского фашиста, о котором узнал из книги, посвященной разоблачению последнего («Чтобы не отвернулись люди», «Комсомольская правда» от 13 мая 1966г.)

Особенно наглядно возможность негативно ассимилировать хорошее выступит в том случае, если мы сопоставим две формы ассимиляции на примере конкретной реакции двух лиц с разной направленностью на один и тот же объективно положительный факт. Весной 196...г. в Комсомольской правде» были опубликованы дневники рабочего-путейца, строителя дороги Ачинск – Абалаково Василия Довгалюка, в которых изложена жизненная позиция настоящего советского патриота. Эти дневники прочитали разные люди и по-разному ассимилировали прочитанное. Ниже мы почти полностью приводим текст двух писем, написанных в ответ на выступление Василия Довгалюка.

Письмо первое

«Я прочитала в «Комсомолке» ваш дневник и потеряла покой. Простите меня за совершенную подлость. Мне тяжело об этом писать. Я приехала по комсомольской путевке на вашу стройку в 1962г., попала на центральный участок. Проработав четыре с половиной месяца, а потом мы с подружкой сбежали. Вы скажете – предатель. Ваша правда, мы испугались. Болота, мошка кусала невыносимо... Прошли годы. Я стала забывать об этой истории. Трудилась на

заводе, выполняла комсомольские поручения. И вдруг вы. Ваши слова к хлюпикам, сбежавшим со стройки, в том числе и ко мне, – как пощечина. Простите меня. Скоро уеду в Сибирь на стройку, в тайгу. Нет, не по комсомольской путевке, на нее я уже не имею права. Свой адрес вам называть не буду. Пройдут еще годы, и я вас найду. И за гнев благодарю.

Зина».

Письмо второе

«слушай, Довгалюк! Я очень сожалею, что тебя не шлепнул этот Рамазанов. От твоей суперпатриотической галиматши, которую газета называет дневниками, меня тошнит. Да, ты достоин жить в Сибири. Ты достоин того, чтобы тебя грызли комары и было холодно зимой. Неужели ты не можешь понять, что так работать, как ты, может только человек, злой на самого себя?

Зачем эта Сибирь? Кому она нужна? На кой черт Красноярская ГЭС, Абакан – Тайшет и твоя маклаковская дорога? Неужто от этого бостоновый костюм дешевле станет?

Тебе очень трудно представить, что в то время, когда ты ходишь по путям и разговариваешь с тайгой, многие твои ровесники на сто процентов наслаждаются жизнью. И барак, в котором ты живешь и, по всей вероятности, в нем же дашь дуба, их не привлекает. Если бы ты знал как мы над тобой смеялись... Эх, Довгалюк, ты Довгалюк, так тебе и надо. Давай шуруй! И чтобы план давал процентов на 300. Подбери себе таких, как ты, и поезжай куда-нибудь подальше, к медведям.

С приветом, тоже Васька».

Как мы видим, дневник патриота задел авторов обоих писем, оба на него определенным образом отреагировали. Их реакция, надо думать, не должна вызывать сомнения в искренности авторов. О чем же говорят эти письма?

Первое письмо, письмо Зины – яркий пример сильной и позитивной по форме ассимиляции прочитанного, девушка, по ее собственному признанию, отнюдь не героиня. Когда-то она совершила малодушный поступок, который, вероятно, внутренне оправдывала. Теперь, под влиянием прочитанного, у нее возникло острое раскаяние и желание испустить свою вину. Это свидетельствует о том поло-

жительном воздействии, которое оказал на нее призыв молодого рабочего. Трудно, конечно, сказать, насколько устойчивым окажется ее намерение вернуться в Сибирь. Однако нет сомнения, что все пережитое не прошло для девушки даром, что в результате этого она стала иной, стала лучше, чем была.

О совершенно противоположном эффекте свидетельствует письмо второго корреспондента. То же самое обращение, которое так адекватно отозвалось у Зины, у «тоже Васька» из Риги вызвало лишь цинизм и глумление. Читая дневник рабочего, он испытывал самые недостойные по своей направленности эмоции. И если является верным общепринятое в советской психологии положение о том, что устойчивые психические свойства личности возникают и укрепляются на основе ситуативно возникающих у нее психических процессов и временных психических состояний, мы можем сделать вывод: благородный призыв строителя Довгалюка был ассимилирован вторым корреспондентом таким образом, что способствовал лишь укреплению его наиболее отвратительных качеств.

Суть этой зависимости, как мы имели возможность убедиться, состоит в том, что каждое внешнее воздействие человека вольно или невольно, сознательно или бессознательно стремится ассимилировать так, чтобы не нарушать уже сложившуюся систему отношений к действительности. Поэтому все то, что соответствует этой системе, он ассимилирует позитивно; все то, что находится с нею в противоречии – негативно. Преодолевая таким образом противоречие между своими личностными установками и воздействиями окружающей его социальной среды, человек нередко укрепляет свою «внутреннюю позицию» не только благодаря тем из воздействий, которые соответствуют этой позиции, но и тем из них, которые приходят с ней в явное столкновение.

Вследствие указанной взаимосвязи сформировавшихся у человека установок по отношению к определенным жизненным явлениям и соответствующего этим установкам характера ассимиляции внешних воздействий возникают и определенные тенденции последующего развития личности. Формирование психического склада человека все в меньшей и меньшей степени начинает зависеть от прямого влияния падающих на него внешних воздействий, несмотря на то что все его дальнейшее нравственное созревание осуществляется

именно за их счет. Конечно, эту устойчивость внутренней позиции личности к внешним влияниям ни в коем случае нельзя абсолютизировать. Таких лиц, которые позитивно ассимилировали бы все хорошее в нашей жизни и негативно все дурное или, наоборот, позитивно ассимилировали все дурное, а негативно все хорошее, так же мало, как и абсолютных злодеев или абсолютных «рыцарей без страха и упрека». И уж, во всяком случае, их совершенно нет среди детей.

«Внутренняя позиция» ребенка, система его отношений к окружающему миру неизбежно остается еще «недостроенной» и, так сказать, не приведенной к общему знаменателю. Поэтому у формирующейся личности возникновение и разрешение противоречий между внутренними установками и внешними воздействиями сплошь и рядом сопровождаются одновременным столкновением и борьбой самих ее внутренних установок. Тенденция нравственного движения личности в определенном направлении здесь еще выражена недостаточно сильно и устойчиво, она еще может быть изменена. Но тем не менее она есть, и с нею надо считаться. Надо считаться именно для того, чтобы эту тенденцию еще более укрепить, если она нас удовлетворяет, или преодолеть, если она нас не устраивает. Педагогика здесь подчинена диалектике, как и все другие сферы человеческой деятельности. <...>

И.С. Якиманская

ПРИНЦИП АКТИВНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии // Вопросы психологии. 1989. №6. С.5—13.

<...>

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 ак-

тивность 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 письма. 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 мо-

дели 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 личностно значимыми для ученика. Сложный механизм взаимодействия логически существенного и личностно 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:

I. *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 переупорядочивания 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 уче-

ника.

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 [Талызина, 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 лично 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 задачи³. 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

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

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 мало-рациональными). 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.

Л.С. Выготский

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ И УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.-Л.: Гос. уч.-пед. изд-во, 1935. С.3–19.

Вопрос об отношении обучения и развития ребенка в школьном возрасте представляет собой самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии и педологического анализа педагогического процесса не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены. Между тем, этот вопрос является самым темным и невыясненным из всех тех основных понятий, на которых строится приложение науки о развитии ребенка к освещению процессов его обучения. Теоретическая неясность этого вопроса, конечно, не означает, что вопрос этот вовсе устранен из всей совокупности современных исследований, относящихся к данной области. Обойти центральный теоретический вопрос не удастся ни одному конкретному исследованию. Если же вопрос этот остается методологически невыясненным, то это означает только то, что в основу конкретных исследований кладутся теоретически смутные, критически невзвешенные, иногда внутренне противоречивые, неосознанные постулаты, предпосылки, чужие решения этого вопроса, которые являются, конечно, источником целого ряда заблуждений.

Если попытаться свести к одному корню источники всех самых глубоких заблуждений и затруднений, с которыми мы встречаемся в этой области, не будет преувеличением, если мы скажем, что таким общим корнем является как раз обсуждаемый нами вопрос. Нашей задачей и будет вскрыть те неосознанные и смутные теоретические решения вопроса, которые лежат в основе большинства исследований, рассмотреть их критически, на основании ряда экспериментальных исследований и теоретических соображений, наметить хотя бы в самых основных и сжатых чертах более правильное решение интересующей нас проблемы. В сущности говоря, мы можем теоре-

тически свести все существующие решения вопроса об отношении развития и обучения ребенка к трем основным группам, которые мы попытаемся рассмотреть в отдельности в их наиболее ярком и полном выражении.

Первая группа решений, которая предлагалась в истории науки, имеет своим центром положение о независимости процессов детского развития от процессов обучения. Обучение в этих теориях рассматривается как чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но который сам по себе не участвует активно в детском развитии, ничего в нем не меняет и скорее использует достижения развития, чем подвигает самый его ход и изменяет его направление. Типичным представителем этой теории может служить чрезвычайно сложная и интересная концепция Пиаже, которая изучает развитие детского мышления совершенно независимо от процессов обучения ребенка. <...>

Для Пиаже вопросом не техники, но принципа, является применяемый им метод исследования умственного развития ребенка на материале, совершенно исключаящем не только всякую возможность учебной подготовки ребенка к решению данной задачи, но и вообще всякую подготовленность ребенка к данному ответу. Типичным примером, на котором все сильные и слабые стороны этого метода могут быть показаны с совершенной ясностью, может служить любой из вопросов, предлагаемых Пиаже в клинической беседе детям. Когда ребенка пяти лет спрашивают, почему солнце не падает, то имеют в виду, что ребенок не только не имеет готового ответа на этот вопрос, но и вообще не в состоянии, будь он даже гениальных способностей, дать сколько-нибудь удовлетворительный ответ. Смысл же постановки таких совершенно недоступных для ребенка вопросов заключается в том, чтобы полностью исключить влияние прежнего опыта, прежних знаний ребенка, заставить мысль работать над заведомо новыми и недоступными для него вопросами с тем, чтобы получить в чистом виде тенденции детского мышления в их полной и абсолютной независимости от знаний, опыта и обучения ребенка. Если продолжить мысль Пиаже и сделать из нее выводы в отношении обучения, легко видеть, что они будут чрезвычайно близко подходить к той постановке вопроса, с которой мы часто встречаемся и в наших исследованиях. <...>

Очень часто говорят, что задача педологии в отношении процессов обучения заключается в том, чтобы установить, в какой мере развились у ребенка те функции, те способности деятельности, те умственные способности, которые необходимы для усвоения известных областей знания и приобретения определенных навыков. Предполагается, что для обучения арифметике, например, необходимо ребенку обладать достаточно развитой памятью, вниманием, мышлением и пр. Задача педолога заключается в том, чтобы установить, насколько эта функция созрела для того, чтобы обучение арифметике стало возможно.

Нетрудно видеть, что при этом допускается полная независимость процессов развития этих функций от процессов обучения, что сказывается даже во временном разделении обоих этих процессов. Развитие должно совершить свои определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Уже благодаря одному этому наперед исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются ходом обучения. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу.

Вторая группа решений этого вопроса может быть объединена, как вокруг своего центра, вокруг противоположного тезиса, который гласит, что обучение и есть развитие. Это есть самая сжатая и точная формула, которая выражает самую сущность этой группы теорий. Сами эти теории возникают на самой различной основе.

В недавнее время у нас мы имели дело с возможным возрождением этой старой, по существу, теории на основе рефлексологии. Формула, согласно которой обучение сводится к образованию условных рефлексов, все равно, обучение грамоте или обучение арифметике, в сущности говоря, имеет в виду то, что сказано выше, именно, что развитие и есть воспитание условных рефлексов, т.е. процесс обучения полностью и нераздельно сливается с процессом детского развития. В более старой форме и на другой основе эта же

мысль была развита Джемсом, который, различая, как и современная рефлексология, врожденные и приобретенные реакции, сводил процесс обучения к образованию привычки, а процесс обучения отождествлял с процессом развития.

С первого взгляда может показаться, что эта точка зрения является гораздо более прогрессивной по сравнению с предыдущей, ибо если та в основу кляла полное разъединение процессов обучения и развития, то эта придает обучению центральное значение в ходе детского развития. Однако ближайшее рассмотрение этой второй группы решений показывает, что при всей видимой противоположности этих двух точек зрения они в основном пункте совпадают и оказываются очень похожими друг на друга. Воспитание, говорит Джемс, лучше всего может быть определено как организация приобретения привычек поведения и наклонностей к действию. Самое же развитие тоже сводится в основном к накоплению всевозможных реакций. Всякая приобретенная реакция, говорит Джемс, обыкновенно есть либо более сложная форма, либо заместительница той врожденной реакции, которую данный предмет первоначально имел тенденцию вызывать. Это положение Джемс называет общим принципом, который лежит в основе всего процесса приобретения, т.е. развития, и направляет всю деятельность учителя. Для Джемса каждый человек является просто живым комплексом привычек.

Спрашивается, каково же отношение педологии и педагогики, науки о развитии и науки о воспитании, с этой точки зрения. Оказывается, что эти отношения как две капли воды похожи на те, которые рисовала нам предшествующая им теория. Педология есть наука о законах развития или приобретения привычек, а преподавание – искусство. Наука только указывает границы, в которых приложимы правила, искусство и законы, которые не должен преступать тот, кто занимается искусством. Мы видим, что в самом основном новая теория повторяет старую. Основа развития мыслится как чисто натуралистический процесс, т.е. как природный процесс усложнения прирожденных реакций. Законы его являются природными законами, в которых обучение ничего не может изменить, но которые указывают только границы для обучения, которых последние не должны переступать. Что прирожденные реакции подчиняются в своем течении природным законам – это едва ли нуждается в подтвержде-

нии. Важнее утверждение Джемса, что привычка - вторая природа, или, как сказал Белингтон, – в десять раз сильнее природы.

Трудно яснее выразить эту мысль, что законы развития продолжают и в этой группе теорий рассматриваться, как природные законы, с которыми обучение должно считаться так же как техника должна считаться с законами физики, и в которых обучение так же бессильно изменить что-либо, как самая совершенная техника бессильна изменить что-либо в общей закономерности природы. <...>

Третья группа теорий пытается преодолеть крайности одной и другой точки зрения путем простого их совмещения. С одной стороны, процесс развития мыслится как процесс, независимый от обучения. С другой стороны, самое обучение, в процессе которого ребенок приобретает целый ряд новых форм поведения, мыслится также тождественным с развитием. Таким образом создаются дуалистические теории развития, ярчайшим представителем которых может служить учение Коффки о психическом развитии ребенка. Согласно этому учению, развитие имеет в своей основе два различные по своей природе, хотя и связанные, взаимно обуславливающие друг друга процесса. С одной стороны, – созревание, непосредственно зависящее от хода развития нервной системы, с другой стороны, – обучение, которое само, по известному определению Коффки, также есть процесс развития. <...>

Три рассмотренные нами теории, по-разному решая вопрос об отношении обучения и развития, позволяют нам, отталкиваясь от них, наметить более правильное решение того же самого вопроса. Исходным моментом для него мы считаем тот факт, что обучение ребенка начинается задолго до школьного обучения. В сущности, говоря, школа никогда не начинает на пустом месте. Всякое обучение, с которым ребенок сталкивается в школе, всегда имеет свою предысторию. Например, ребенок начинает проходить в школе арифметику. Однако задолго до того, как он поступит в школу, он имеет уже некоторый опыт в отношении количества, ему уже пришлось сталкиваться с теми или иными операциями деления, определениями величины, сложения и вычитания, следовательно, у ребенка есть своя дошкольная арифметика, которую только близорукие психологи могли не заметить и игнорировать. <...>

Правда, эта дошкольная предыстория школьного обучения не

означает прямой преемственности, которая существует между одним и другим этапом арифметического развития ребенка.

Линия школьного обучения не является прямым продолжением линии дошкольного развития ребенка в какой-нибудь области, она может, кроме того, повернуться в сторону в известных отношениях, может быть даже противоположно направлена по отношению к линии дошкольного развития. Но все равно, будем ли мы иметь дело в школе с прямым продолжением дошкольного обучения или с его отрицанием, мы не можем игнорировать того обстоятельства, что школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда имеет перед собой уже определенную стадию детского развития, проделанную ребенком до поступления в школу.

Больше того, нам кажутся чрезвычайно убедительными доводы таких исследователей, как Штумпф и Коффка, которые пытаются стереть границу между обучением школьным и обучением в дошкольном возрасте. Внимательный взгляд легко откроет, что и обучение не начинается только в школьном возрасте. Коффка, пытаясь выяснить для учителей закон детского обучения и их отношения к умственному развитию ребенка, сосредоточивает все свое внимание на наиболее простых и примитивных процессах обучения, которые выступают именно в дошкольном возрасте. <...> В самом деле, разве ребенок не научается речи от взрослых; разве задавая вопросы и давая ответы, ребенок не приобретает целого ряда знаний, сведений от взрослых; разве, подражая взрослым и получая от них указания, как он должен действовать, ребенок не вырабатывает у себя целого ряда навыков?

Само собой разумеется, что этот процесс обучения, как он имеет место до наступления школьного возраста, существенно отличается от процесса школьного обучения, который имеет дело с усвоением основ научных знаний. Но даже тогда, когда ребенок в период первых вопросов усваивает названия окружающих его предметов, он, в сущности говоря, проходит известный цикл обучения. Таким образом, обучение и развитие не встречаются впервые в школьном возрасте, но фактически связаны друг с другом с самого первого дня жизни ребенка.

Таким образом, вопрос, который мы должны поставить себе, приобретает двойную сложность. Он распадается как бы на два

отдельных вопроса. Мы должны, во-первых, понять отношение, которое существует между обучением и развитием вообще, и затем мы должны понять, каковы специфические особенности этого отношения в школьном возрасте.

Начнем со второго вопроса, который позволит нам выяснить и интересующий нас первый вопрос. Для определения этого мы остановимся на результатах некоторых исследований, имеющих, с нашей точки зрения, принципиальное значение для всей нашей проблемы и позволяющих внести в науку новое понятие чрезвычайной важности, без которого рассматриваемый нами вопрос не может быть правильно решен. Речь идет о так называемой зоне ближайшего развития.

Что обучение так или иначе должно быть согласовано с уровнем развития ребенка – это эмпирически установленный и многократно проверенный факт, который невозможно оспаривать. Что грамоте можно начинать обучать ребенка только с определенного возраста, что только с определенного возраста ребенок становится способным к изучению алгебры – это едва ли нуждается в доказательствах. Таким образом, определение уровня развития и его отношения к возможностям обучения составляет незыблемый и основной факт, от которого мы можем смело отталкиваться как от несомненного.

Однако только в недавнее время было обращено внимание на то, что одним только определением уровня развития мы не можем никогда ограничиться, когда пытаемся определить реальные отношения процесса развития к возможностям обучения. Мы должны определить по меньшей мере два уровня развития ребенка, без знания которых мы не сумеем в каждом конкретном случае найти верное отношение между ходом детского развития и возможностями его обучения. Первый назовем уровнем актуального развития ребенка. Мы имеем в виду тот уровень развития психических функций ребенка, который сложился в результате определенных, уже завершившихся циклов его развития.

В сущности говоря, при определении умственного возраста ребенка с помощью тестов мы почти всегда и имеем дело с таким уровнем актуального развития. Однако простой опыт показывает, что этот уровень актуального развития еще не определяет с достаточной полнотой состояние детского развития на сегодняшний день.

Представьте себе, что мы исследовали двух детей, определили умственный возраст обоих в семь лет. Это значит, что оба ребенка решают задачи, доступные семилеткам. Однако когда мы пытаемся продвинуть этих детей в решении тестов дальше, то между ними оказывается существенное различие. Один из них, с помощью наводящих вопросов, примеров, показа, легко решает тесты, отстоящие от уровня его развития на два года. Другой решает только тесты, простирающиеся вперед на полгода.

Мы здесь сталкиваемся непосредственно с центральным понятием, необходимым для определения зоны ближайшего развития. Это центральное понятие, в свою очередь, связано с переоценкой проблемы подражания в современной психологии.

Прежде установившийся взгляд считал незыблемым то положение, что показательным для уровня умственного развития ребенка может быть только его самостоятельная деятельность, но никак не подражание. Этот взгляд нашел свое выражение во всех современных системах тестовых исследований. Только те решения тестов принимаются во внимание при оценке умственного развития, которые ребенок решает самостоятельно, без помощи других, без показа, без наводящих вопросов.

Однако этот взгляд, как показывает исследование, не является самостоятельным. Уже опыты над животными показали, что действия, которым животное способно подражать, лежат в зоне собственных возможностей животного. Это значит, что животное может подражать только таким действиям, которые в той или иной форме доступны и ему самому, причем, как установили исследования Келера, возможность подражания у животных почти не выходит за пределы возможностей их собственного действия. Это значит, что если животное способно подражать какому-либо интеллектуальному действию, то оно и в своей самостоятельной деятельности обнаружит при известных условиях способность к совершению аналогичного действия. Таким образом, подражание оказывается тесным образом связанным с пониманием, оно возможно только в области тех действий, которые доступны пониманию животных.

У ребенка существенное отличие подражания заключается в том, что он может подражать ряду действий, которые выходят далеко за пределы его собственных возможностей, но которые, однако,

не безгранично велики. Ребенок в состоянии с помощью подражания в коллективной деятельности, под руководством взрослых, сделать гораздо больше и притом сделать с пониманием, самостоятельно. Расхождение между уровнем решения задач, доступных под руководством, при помощи взрослых, и уровнем решения задач, доступных в самостоятельной деятельности, определяет зону ближайшего развития ребенка.

Вспомним только что приведенный пример. Перед нами два ребенка с одинаковым умственным возрастом в семь лет, но один из них при малейшей помощи решает задачи на девять лет, другой - на семь с половиной. Одинаково ли умственное развитие обоих этих детей? С точки зрения самостоятельной их деятельности одинаково, но с точки зрения ближайших возможностей развития оно резко расходится. То, что ребенок оказывается в состоянии сделать с помощью взрослого, указывает нам на зону его ближайшего развития. Это значит, что с помощью этого метода мы можем учесть не только законченный уже на сегодняшний день процесс развития, не только уже завершённые его циклы, не только проделанные уже процессы созревания, но и те процессы, которые сейчас находятся в состоянии становления, которые только созревают, только развиваются.

То, что ребенок сегодня делает с помощью взрослых, завтра он сумеет сделать самостоятельно. Таким образом, зона ближайшего развития поможет нам определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития, учитывающее не только уже достигнутое в развитии, но и находящееся в процессе созревания. Двое детей в нашем примере показывают одинаковый умственный возраст с точки зрения уже завершённых циклов развития, но динамика развития у них совершенно разная. Таким образом, состояние умственного развития ребенка может быть определено по меньшей мере с помощью выяснения двух его уровней – уровня актуального развития и зоны ближайшего развития.

Этот, сам по себе, казалось бы, малозначительный факт на самом деле имеет решающее принципиальное значение и вносит переворот во все учение об отношении между процессом обучения и развития ребенка. Прежде всего, он изменяет традиционную точку зрения на вопрос о том, каким образом должны быть сделаны педагогические выводы из диагностики развития. Прежде дело пред-

ставлялось в таком виде. С помощью тестового испытания мы определяем уровень умственного развития ребенка, с которым педагогика должна считаться, за границу которого она не должна выступать. Таким образом, уже в самой постановке этого вопроса заключалась мысль о том, что обучение должно ориентироваться на вчерашний день в развитии ребенка, на уже пройденные и завершенные его этапы.

Ошибочность такого взгляда на практике была открыта раньше, чем сделалась ясной в теории. Яснее всего это может быть показано на примере обучения умственно отсталых детей. Как известно, исследование устанавливает, что умственно отсталый ребенок оказывается малоспособным к отвлеченному мышлению. Отсюда педагогика вспомогательной школы сделала, казалось бы, правильный вывод относительно того, что все обучение такого ребенка должно быть основано на наглядности. Большой опыт в этом отношении привел, однако, специальную педагогику к глубокому разочарованию. Оказалось, что такая система обучения, которая базируется исключительно на наглядности и исключает из преподавания все, что связано с отвлеченным мышлением, не только не помогает ребенку преодолеть свой природный недостаток, но еще закрепляет этот недостаток, приучая ребенка исключительно к наглядному мышлению и, заглушая в нем те слабые зачатки отвлеченного мышления, которые все же имеются и у такого ребенка. Именно потому, что умственно отсталый ребенок, предоставленный сам себе, никогда не достигнет сколько-нибудь развитых форм отвлеченного мышления, задача школы заключается в том, чтобы всеми силами продвигать ребенка именно в этом направлении, развивать у него то, что само по себе является в его развитии недостаточным. И в совершенной педагогике вспомогательной школы мы наблюдаем, этот благодетельный поворот от такого понимания наглядности, который и самым методом наглядного обучения придает их истинное значение. Наглядность оказывается нужной и неизбежной только как ступень для развития отвлеченного мышления, как средство, но не как самоцель.

Нечто в высшей степени близкое происходит и в развитии нормального ребенка. Обучение, которое ориентируется на уже завершенные циклы развития, оказывается бездейственным с точки зре-

ния общего развития ребенка, оно не ведет за собой процесса развития, а само плетется у него в хвосте.

В отличие от старой точки зрения учение о зоне ближайшего развития позволяет выдвинуть противоположную формулу, гласящую, что только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию. <...>

Мы знаем из целого ряда исследований, которые мы не станем здесь приводить и на которые позволим себе только сослаться, что ход развития высших психических функций ребенка, специфических для человека, вскрывавшихся в процессе исторического развития человечества, представляет собой в высшей степени своеобразный процесс. В другом месте мы сформулировали основной закон развития высших психических функций в следующем виде: всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – сперва как деятельность коллективная, социальная деятельность, т.е. как функция интерпсихическая, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая.

Пример с развитием речи может служить в этом отношении парадигмой ко всей проблеме. Речь первоначально возникает как средство общения между ребенком и окружающими его людьми. Только впоследствии, превращаясь во внутреннюю речь, она становится основным способом мышления самого ребенка, становится его внутренней психической функцией. Исследования Болдуина, Реньяно и Пиаже показали, что прежде возникает в детском коллективе спор и вместе с ним потребность в доказательстве своей мысли и только после возникают у ребенка размышления, как своеобразный фон внутренней деятельности, особенность которой состоит в том, что ребенок научается осознавать и проверять основания своей мысли. «Сами себе мы охотно верим на слово, – говорит Пиаже, – и только в процессе общения возникает необходимость в проверке и подтверждении мысли».

Точно так же, как внутренняя речь и размышление возникают из взаимоотношений ребенка с окружающими его людьми, точно так же источником развития детской воли являются эти взаимоотношения. В своей последней работе Пиаже показал в отношении развития моральных суждений ребенка, что в основе их лежит сотрудни-

чество. Другие исследования раньше могли установить, что прежде в коллективной игре ребенка возникает умение подчинять свое поведение правилу и только после возникает волевая регуляция поведения как внутренняя функция самого ребенка.

То, что мы видим здесь на отдельных примерах, иллюстрирует общий закон развития высших психических функций в детском возрасте. Этот закон, думается нам, приложим всецело и к процессу детского обучения. Мы не боялись бы после всего сказанного утверждать, что существенным признаком обучения является тот факт, что обучение создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка.

Обучение с этой точки зрения не есть развитие, но правильно организованное обучение ребенка ведет за собой умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека.

Точно так же, как ребенок глухонемых родителей, не слышащий вокруг себя речи, остается немым несмотря на то, что у него есть все природные задатки для развития речи, а вместе с тем у него не развиваются те высшие психические функции, которые связаны с речью, — точно так же и всякий процесс обучения является источником развития, вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще в развитии возникнуть не могут.

Яснее роль обучения как источника развития, обучения, создающего зону ближайшего развития, может быть выяснена при сопоставлении процесса обучения ребенка и взрослого. До последнего времени очень мало внимания обращалось на различие между обучением взрослых и обучением ребенка. <...>

В самом деле, с точки зрения приведенных выше теорий Торндайка, Джемса и других, которые сводят процессы обучения к об-

разованию привычек, принципиальной разницы между обучением взрослых и ребенка не может быть. Самый вопрос об этом является праздным. Образование привычек имеет в своей основе один и тот же механизм, образуется ли эта привычка у взрослого или у ребенка. Все дело только в том, что один образует эту привычку с большей, а другой с меньшей легкостью и быстротой.

Спрашивается, чем тогда будет существенно отличаться процесс обучения письму на пишущей машинке, езде на велосипеде, игре в теннис у взрослого от процесса обучения письменной речи, арифметике, естествознанию в школьном возрасте? Нам думается, что самое существенное различие того и другого будет заключаться в их различном отношении к процессам развития.

Обучение письму на пишущей машинке действительно означает становление ряда навыков, которые сами по себе ничего не меняют в общем умственном облике человека. Это обучение использует уже сложившиеся и завершенные циклы развития. Именно поэтому оно с точки зрения общего развития играет чрезвычайно небольшую роль.

Другое дело -- процессы обучения письменной речи. Специальные исследования показали, что эти процессы вызывают к жизни целые новые, чрезвычайно сложные циклы развития таких психических процессов, возникновение которых означает столько же принципиальное изменение в общем духовном облике ребенка, как и обучение речи при переходе от младенческого возраста к раннему детству.

Мы можем попытаться сейчас подытожить сказанное и сформулировать в общем виде найденное нами отношение между процессами обучения и процессами развития. <...>

Самым существенным для выдвигаемой здесь гипотезы является положение о том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, что процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающими зоны ближайшего развития.

С этой точки зрения меняется и традиционный взгляд на отношение между обучением и развитием. С традиционной точки зрения в тот момент, когда ребенок усвоил значение какого-нибудь слова, например слова «революция», или овладел какой-либо операцией сложения, письменной речью, процессы его развития в основном

являются законченными. С новой точки зрения они в этот момент только начинаются. <...>

Наша гипотеза устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Она предполагает переход одного в другое. Показать, как внешнее значение и внешнее умение ребенка становится внутренним – это и составляет прямой предмет педологического исследования.<...>

Вторым существенным моментом гипотезы является представление о том, что хотя обучение и связано непосредственно с ходом детского развития, тем не менее, они никогда не совершаются равномерно и параллельно друг другу. Развитие ребенка никогда не следует, как тень за отбрасывающим ее предметом, за школьным обучением. Поэтому тесты школьных достижений никогда не отражают реального хода детского развития. В самом деле, между процессом развития и процессом обучения устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой. <...>

Д.Б. Эльконин

[К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИИ ПЕРЕСТРОЙКИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ]

Эльконин Д.Б. Размышления о перестройке советской системы образования // Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С.94—121 [фрагмент].

Если объективно проанализировать современное школьное образование, то обнаруживаются те представления о ходе развития детей и о механизме усвоения учащимися знаний, которые благодаря недостаточной осознанности стали фактической основой организации обучения.

Ребенок в 7 лет поступает в I класс школы: он надевает форму, которая на протяжении десяти лет остается почти одной и той же; садится за парту или за стол, которые изменяются за время обучения только своими размерами. Организация его пребывания в школе подчинена в принципе одинаково построенному классно-урочному расписанию, с раз и навсегда установленной длительностью уроков и перемен; успехи ученика оцениваются по одной и той же пятибалльной системе, проверяются неизменными по форме контрольными работами и домашними заданиями; система его отношений с педагогами остается относительно стабильной — его всегда называют по имени или по фамилии, как в I классе, делают такие же замечания, а в случае каких-либо проступков вызывают родителей. Наконец, и это главное, неизменным остается его место и связь с обществом — место ученика, которым он должен довольствоваться в течение десяти лет.

Все это свидетельствует о том, что в основе организации нашего образования лежит представление о чисто количественных изменениях, происходящих при переходе из класса в класс и особенно от одной ступени к другой; ребенок немного больше знает и становится

Текст написан в 1983 году, во время подготовки школьной реформы 1984 года.

ся чуть-чуть умнее, а процесс развития представляет собой непрерывную прямую линию количественных накоплений этих «чуть-чуть», без скачков, без качественных преобразований. Эту непрерывную линию произвольно делят на отрезки любой длины, совершенно не считаясь с объективными закономерностями процесса психического развития, установленными в детской психологии.

Приведенное положение можно проиллюстрировать рядом фактов. Некоторое время тому назад при переходе ко всеобщему полному среднему образованию вся школьная система состояла из трех ступеней, или звеньев, по схеме: младшая ступень — 4 года, средняя — 4 года, старшая — 2 года (4+4+2). Затем под давлением требований высшей школы содержание обучения усложнилось и увеличилось в объеме; потребовалось удлинение среднего звена, и это было сделано за счет сокращения младшей ступени и создания для нее новых программ, более насыщенных теоретическими знаниями. Система образования в конце 1960-х гг. строилась по схеме 3+5+2. Вскоре оказалось, что усвоение нового содержания обучения приводит к чрезмерной перегрузке учащихся во всех звеньях. Началась работа по устранению перегрузки программ в средних и старших классах, а в связи с тем что результаты обучения в младших классах не удовлетворяют требованиям, которые предъявляет среднее звено, встал вопрос об удлинении времени обучения в начальном звене. В результате сложилось такое положение, при котором начальное звено оказалось под прессом верхних этажей.

Выход стали искать в том, чтобы возвратиться к четырехлетней начальной ступени, но уже за счет сокращения дошкольного возраста, с началом школьного обучения не в 7, а в 6 лет. Авторы проектов исходят все из того же чисто количественного представления о развитии детей, считая, что шестилетки лишь незначительно отличаются от детей 7 лет, что ребенок сможет стать школьником в 6 лет, а младший школьник в 10, вместо 11 — 12 лет стать подростком. Таким образом, вопрос о начале школьного обучения уже предрешен.

На наш взгляд, в основе возрастной организации современной школы лежит ложное представление о психическом развитии как о чисто количественном процессе нарастания знаний, интеллектуальных умений, практических навыков. При таком понимании, проти-

воречащем современной психологии, реорганизация образовательной системы возможна посредством или увеличения сроков обучения, или сокращения объема программного материала, или путем соединения того и другого; доведенные до своего логического конца, эти пути становятся тупиковыми. Перечисленные тактические решения сводились к разнообразным эмпирическим попыткам именно на этих путях.

В действительности сегодня необходимо не просто совершенствование содержания, форм, методов и средств школьного обучения, а коренное изменение самой школьной технологии. (Однако при всех указанных попытках очень незначительно изменялась именно технология обучения.) Мы хотели бы подчеркнуть: именно технологии, а не техники, подразумевая под первой в широком смысле слова внутреннюю организацию программного учебного материала, подлежащего усвоению, и принципы и способы построения процесса усвоения этого материала, в то время как вторая не что иное, как совокупность средств, орудий данной сферы деятельности.

В системе образования ежегодно выпускаются сотни новых учебных пособий, приборов для учебных кабинетов, таблиц, усовершенствованных учебников, но все это в рамках традиционной, десятилетиями устанавливаемой технологии передачи учащимся и усвоения ими готовых знаний. Были отдельные находки научных работников и творчески работающих учителей или педагогических коллективов, но они не нашли широкого распространения, ибо содержали лишь частные дополнения или усовершенствования сложившейся технологии, не внося в нее принципиальных изменений. Когда же кем-либо создавались и предлагались практике принципиально новые технологии, то они, как правило, наталкивались на воинствующий консерватизм и, не будучи поддержаны, очень скоро увядали в обстановке традиционных форм «производства».

Итак, требуется значительно повысить производительность работы учащихся, а тем самым и учителя. Достижения педагогической науки, опыт педагогов-новаторов открывают громадные резервы для совершенствования образования и вместе с тем создают новые резервы времени, на нехватку которых так жалуются в школах. Усиле-

ние воспитательного воздействия школьной системы на развитие личности ребенка, повышение роли трудового обучения, соединение обучения с производительным трудом — все это требует дополнительных затрат времени, а его может дать только новая педагогическая технология. Ныне для всех очевидно обострившееся противоречие между неизбежно усложняющимся содержанием обучения, школьными задачами и временем, отпущенным на получение среднего образования. Устранить это противоречие можно только на основе кардинального совершенствования процесса усвоения знаний учащимися. Никакими механическими прибавками сроков обучения, никакими формальными пристройками снизу или сверху данную проблему не решить.

Парадоксально, но факт, что в период, когда во всех областях производства технология стала революционизирующей силой, здесь, в сфере образования, она оказывается самым консервативным элементом. И этот консерватизм укрепляется и усиливается стандартизацией технологии обучения, выражающейся в отсутствии возможности выбора учителем учебного пособия или метода обучения, в жесткой регламентации количества времени и порядка прохождения отдельных разделов программы, в монопольном праве на составление новых учебников и учебных пособий и т. д. и т. п. Все это сковывает творческую инициативу учителей-практиков.

Если объективно проанализировать современную технологию обучения в узком смысле слова, т. е. принципы и способы построения обучения, то окажется, что процесс усвоения знаний состоит из таких звеньев: 1) учитель сообщает и разъясняет сведения о какой-либо области действительности, а ученик воспринимает и старается в меру своего развития понять и запомнить их (при этом предполагается, что необходимые способности у ученика уже есть) ; 2) учитель предлагает ряд типовых задач, иногда показывает образец решения, а ученик воспроизводит данный образец или пытается самостоятельно применить знания в решении относительно простой задачи.

Один из советских дидактов — И. Я. Лернер удачно назвал такую технологию информационно-рецептивным и репродуктивным методами. Но он полагает, что «оба метода — информационно-рецептивный и репродуктивный — для обеспечения усвоения готовых

знаний и умений молодым поколением были и остаются самыми экономными и целесообразными»¹. Таким образом эмпирически сложившаяся система освящается и объявляется исторически неизменной.

Эти методы действительно сложились очень давно, еще во времена Я.А. Коменского. И.Я. Лернер не ставит вопрос о возможности их изменения, он лишь констатирует, что они являются общепринятыми и в современной школе. Все имевшие место попытки повысить эффективность процесса проходили в рамках этих методов. Они шли, во-первых, в направлении совершенствования приемов подачи информации и ее восприятия (рецепции) — разнообразных видов наглядности, мнемосхем, лабораторных опытов, введения различных технических средств и, во-вторых, в направлении рационализации подбора задач, используемых для применения полученной учащимися информации.

Мы не можем здесь вдаваться в подробную методологическую критику этих принципов. Укажем лишь, что они исходят из давно преодоленного в советской психологии сенсуалистического ассоцианизма.

С сожалением приходится констатировать, что в современных программах определяется главным образом объем материала, подлежащего усвоению, т. е. сумма знаний, которые школьник должен уметь репродуцировать и прилагать к решению относительно узкого круга типовых задач в конце своего обучения в каждом из классов и по окончании школы. Указывается в программах и общая, внешняя последовательность прохождения учебного материала, но не раскрываются внутренние связи между усваиваемыми понятиями. Последнее особенно ярко проявляется тогда, когда в программы для старших классов включаются достижения современной науки (например, новые сведения о строении материи или сегодняшние данные о молекулярной биологии и т. п.), а содержание и последовательность их усвоения в средних и младших классах остаются, в принципе, без всяких изменений. Это приводит к тому, что у школьников не формируются система научных понятий, основы научного мышления, а возникает совокупность не связанных друг с другом

1 Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981. С.99.

понятий разного уровня, представляющих собой своеобразную мозаику, а не целостную систему.

Аналогичная картина вырисовывается при взгляде на то, как происходило устранение перегрузки учащихся в последние годы. Перегрузка преодолевалась количественным изменением объема знаний. (Мне пришлось присутствовать на докладах, в которых указывалось, какой процент понятий был изъят из программ по разным учебным предметам.) И совершенно игнорировался тот простой и давно установленный в психологии факт, что даже запоминание осмысленных предложений происходит значительно легче и эффективнее, чем запоминание ряда отдельных, взятых вне всякой смысловой связи слов из тех же предложений. (Сказанное особенно относится к младшим школьникам и подросткам, которые еще не могут самостоятельно определять смысловые, внутренние связи между отдельными понятиями, и эти связи необходимо устанавливать учителю совместно с школьниками.) Уменьшение объема программного содержания, конечно, должно иметь место, но это не единственный и не самый эффективный путь устранения перегрузок и углубления качества усвоения.

Таким образом, мы вынуждены заключить, что чисто количественно понимается не только развитие ребенка (сколько лет учить, с какого возраста и т. д.), но и технология обучения. Она построена, с одной стороны, как информационный (количественно измеряемый) процесс, а с другой — как процесс рецептивно-репродуктивный по своему психологическому механизму, т. е. ориентирующий на восприятие и память, а не на формирование научных обобщений (понятий) и их систему.

Советская школа — первая в мире, в которой осуществляется единое для всех детей всеобщее обязательное среднее образование, политехническое обучение и трудовое воспитание. Она успешно решала задачи, встававшие перед ней в различные периоды социалистического строительства. Общеизвестны ее заслуги. Она стремительно прошла период экстенсивного развития. Но наступила новая пора, предъявившая новые требования, — время интенсивного развития и для школы. А это значит, что нужно вскрыть те внутренние противоречия, что возникли и накопились в нашей воспитатель-

но-образовательной системе, — вскрыть, чтобы наметить пути их разрешения. Представляется, что без такого анализа невозможно движение вперед.

Существует ли реальная альтернатива той технологии, взятой в широком смысле слова, которая сложилась в нашей образовательно-воспитательной системе? На этот вопрос можно ответить утвердительно. Да, наука располагает теоретическими основами новой технологии. Мало того, имеется опыт ее экспериментальной реализации и практической проверки. И здесь мы в первую очередь обязаны трудам Л.С. Выготского, посвященным природе высших (исторически высших) и специфических для человека психических процессов. К числу таких процессов он относил и формирование научных понятий. Им была выдвинута гипотеза, что развивающий эффект обучения определяется усвоением связной системы понятий, отражающих сущность (т. е. основной закон) явлений природной и социальной действительности и что такое усвоение, или, вернее, рождение, формирование в голове ученика научного понятия, есть процесс, проходящий через ряд стадий и осуществляющийся в сотрудничестве со взрослым (учителем), который выступает носителем формируемых понятий и их системы.

А. Н. Леонтьев, исследуя формирование обобщений, показал, что этот процесс теснейшим образом обусловлен, определен реальными практическими действиями ребенка с предметом. В итоге был сделан вывод, что в основе формирования отдельных понятий лежит постижение таких свойств действительности, которые не даны в непосредственном восприятии и могут быть вскрыты только особыми действиями, практическими, реальными изменениями познаваемого предмета и обобщены. Данная точка зрения противостояла традиционному представлению об информационно-рецептивном характере усвоения знаний: не от готовой информации о непосредственно воспринимаемых признаках или свойствах предмета к использованию этих знаний при решении практических задач, а, наоборот, от решения практических задач по изменению предмета к выделению его скрытых свойств и их обобщению, к обобщенному знанию (понятию) о предмете.

На этой теоретической базе при Научно-исследовательском

институте общей и педагогической психологии АПН СССР в 1959/60 учебном году был организован эксперимент в школе № 91 Москвы. Он оказался очень продуктивным и постепенно расширялся и проверялся в новых условиях (школа села Медное Калининской области). В начале 1960-х гг. после тщательного знакомства с результатами проведенной работы школа была передана в ведение этого института в качестве экспериментальной.

В дальнейшем работа в школе № 91 углублялась и расширялась под руководством В. В. Давыдова. Именно им был выдвинут ряд важных принципов конструирования новых программ и всей технологии усвоения школьниками системы теоретических знаний на основе формирования учебной деятельности. В. В. Давыдов разработал оригинальную концепцию по различению формально-эмпирического и содержательно-теоретического мышления, теоретического (или содержательного) обобщения и таких составляющих этого мышления, как рефлексия, анализ, планирование. Вместе с тем им показана внутренняя связь формирования у школьников развернутой учебной деятельности с развитием у них основ теоретического мышления (1972).

На основе выдвинутых теоретических предпосылок экспериментальные школы (наряду с московской) были организованы в г. Туле (№ 11) и Харькове (№ 4 и 17), в которых под общим руководством В. В. Давыдова ведут экспериментальные исследования и опытную проверку новых программ и методов преподаватели педагогических институтов данных городов. К разработке теории учебной деятельности подключились психологи и педагоги ГДР, НРБ и ряда других стран.

Опыт создания принципиально новых программ, формирования учебной деятельности у школьников широко публикуется и обсуждается на съездах, специальных конференциях и симпозиумах и вызывает большой интерес как в нашей стране, так и далеко за ее пределами — в социалистических и капиталистических странах. Эффективность новой технологии тщательно проверяется со стороны не только усвоения знаний, но и влияния на психическое развитие школьников, на их интеллектуальное, мотивационно-эмоциональное развитие. Тщательно и многократно проверялся этот опыт (в г. Туле эксперимент, включающий все начальные классы, был

проведен 7 раз). Экспериментом охватываются не только основные предметы преподавания — русский язык и математика, но и трудовое обучение и дисциплины эстетического цикла (рисование); не только преподавание в начальных, но и в средних классах школы (русский язык — синтаксис и стилистика, литература, физика). Публикации по результатам эксперимента насчитывают уже сотни статей и значительное число монографий и сборников.

В 10-й пятилетке (1976—1980) по заказу Министерства просвещения СССР были разработаны программы по родному языку, математике, труду и изобразительному искусству для всех начальных классов; созданы макеты соответствующих учебников; по этим учебным предметам были также разработаны конспекты всех уроков; созданы рабочие тетради для учащихся. Все материалы были прорецензированы учителями и методистами, в основном одобрены и приняты на специальном совместном заседании бюро Отделения дидактики и частных методик и бюро Отделения психологии и возрастной физиологии АПН СССР (1981). Выполненный заказ приняло Министерство просвещения СССР, он хранится сейчас в Президиуме АПН СССР. Он активно используется и внедряется в ряде школ страны, например в школе № 40 г. Уфы, в школе № 45 Волгограда и др. Широкое внедрение в практику разработанных материалов сдерживается прежде всего отсутствием возможности их размножения и соответствующей подготовкой учителей.

Психолого-педагогическая эффективность использования в школе материалов, разработанных указанным научно-исследовательским коллективом, выражается по следующим линиям:

1) в формировании у детей основных компонентов учебной деятельности — «умения учиться», в значительном повышении их самостоятельности, самоконтроля и самооценки уже к четвертому году обучения, т. е. к концу младшего школьного возраста;

в значительном влиянии на общее умственное развитие, прежде всего на интеллектуальное; по интеллектуальному уровню, развитию связной речи, логичности рассуждений и другим параметрам школьники экспериментальных классов значительно опережают своих сверстников. Их широкая ориентация в предмете и более высокие интеллектуальные возможности создают предпосылки к

большей глубине усвоения в последующих классах;

в значительном воспитательном эффекте у школьников экспериментальных классов — интенсивно развиваются познавательные интересы и активность, элементы творческого и инициативного отношения при выполнении общественных поручений, у них ярко проявляются черты коллективной деятельности.

Анализ противоречий, имеющихся в существующем школьном образовании, и результаты экспериментальных исследований по созданию новой технологии обучения дают основания для определения основных стратегических направлений перестройки школьной воспитательно-образовательной системы, той ее стороны, которая относится к общему образованию.

Переход на новую технологию усвоения знаний. Создание программ с четким выделением исходных понятий и системы связанных с ними узловых понятий, определение основных способов действий, необходимых для усвоения, и знаково-моделирующих средств опосредования этих действий и фиксации их результатов.

Определение этапов формирования полноценной учебной деятельности у школьников с постепенным переходом ее от проводимой во всех своих звеньях под непосредственным руководством учителя, через передачу отдельных звеньев (контроль, оценка, определение необходимых упражнений, постановка учебных задач) для самостоятельного выполнения при контроле со стороны учителя (переход от внешнего контроля к самостоятельной проверке, от оценки учителем к самооценке) и, наконец, к вполне самостоятельной деятельности.

Создание четких, основанных на современных данных о периодизации детства, ступеней образования. При полном единстве и преемственности содержания переход с одной ступени на другую должен быть четко внешне обозначен (некоторыми изменениями в форме одежды, особым значком, переходом от ранца к портфелю и т. п.) и состоять в изменении всей организации учебной работы, системы контроля за усвоением, системы отношений с педагогами.

Например, при переходе школьников в средние классы — сдача зачетных работ по отдельным темам программы, устный опрос с предварительным предупреждением, увеличение лабораторных за-

нятий, усиление самостоятельности в классной работе, использование различного вида справочников, подчеркнуто уважительное отношение к личности учащегося, установление менее официальных отношений с учениками; при переходе в старшие классы — приближение учебной работы к типу вузовской — введение лекционно-семинарской работы с лабораторными практикумами, сдача зачетов по разделам курса, конспектирование лекций и учебных пособий и т. п.

Организация самоуправления также должна быть построена так, чтобы в ней отчетливо выражалось повышение ответственности и степени участия в организации всей школьной жизни на различных этапах развития.

Осуществление этой новой стратегии школьного образования не только повысит эффективность обучения и создаст у школьников резервы времени для участия в производительном труде и различных видах внешкольной деятельности, но и, что не менее важно, создаст необходимые условия для внедрения в технологию обучения электронно-вычислительной техники в ее самых разнообразных формах. Внедрение различного рода обучающих машин при современной технологии обучения очень затруднено и может приводить к отрицательным результатам, углубляя недостатки информационно-рецептивной и репродуктивной технологии.

При новой технологии, связанной с формированием у школьников самостоятельной учебной деятельности, различные типы обучающих машин (микрокомпьютеры, репетиторы, экзаменаторы и т. п.) могут хорошо в нее вписаться и усилить ее эффективность.

Таковы основные линии возможной перестройки школьного образования.

Почему же мы написали «возможной»? Ведь для ее реализации возникли как общественные потребности, так и определенные научные предпосылки (снова упомянем хотя бы результаты «тайн» формирования учебной деятельности школьников). Дело в том, что на путях такой перестройки могут возникнуть существенные препятствия. Укажем одно из них (и, может быть, оно будет главным).

Опыт показывает, что всякая попытка создания новой технологии обучения встречает сопротивление сторонников традиционно сложившейся системы.

Самое интересное — мотивировки, на основании которых идет борьба с разработкой новых технологий. Не имея возможности оспорить принципиальные научные положения, лежащие в основе экспериментально подтверждаемой новой технологии, критики отвергают ее под предлогом невозможности немедленно внедрить в широкую школьную практику. Но чтобы подняться до уровня возможности поставить новую технологию «на поток», передать в руки любому учителю, необходимо хотя бы апробировать ее. Но даже сама разработка новой технологии объявляется не оправдывающей затрат.

Обращает на себя внимание терминология, в которой сейчас оформлена структура образования: «начальная школа», «неполная средняя школа», «средняя общеобразовательная и профессиональная школа». Для меня она звучит отголоском тех реформ, через которые исторически проходило становление единой системы всеобщего обязательного среднего образования в нашей стране. Начальная школа существовала до тех пор, пока не было реализовано всеобщее и обязательное неполное среднее образование, а неполная средняя школа — до тех пор, пока не было реализовано всеобщее среднее образование. Терминологию легко изменить, обозначив указанные ступени образования: начальные, средние и старшие классы школы.

Вчитываясь и вдумываясь в формулировки задач, стоящих перед каждой из этих «школ», начинаешь понимать, что за терминологией стоит и определенное содержание. Так, суть деятельности начальной школы в документах реформы 1984 г. сформулирована следующим образом: «В начальной школе (I—IV классы) продолжительность учебы увеличивается на один год, что позволит обеспечить более основательное обучение детей чтению, письму и счету, элементарным трудовым навыкам, одновременно уменьшить нагрузку учащихся и облегчить последующее усвоение основ наук» (О реформе общеобразовательной и профессиональной школы, 1984, с. 42). Это значит, что усвоение основ наук здесь вроде даже и не начинается, а только подготавливается, причем очень своеобразным способом — путем формирования практических навыков чтения, письма, счета без всякого отношения их к познанию соответствующих областей действительности. Усвоение научных понятий как

будто оказалось за пределами содержания начальной школы. Как же в таком случае оно сможет облегчить последующее усвоение основ наук?

Мне вспоминается, что в конце 1960-х — начале 1970-х гг. было введено трехлетнее начальное обучение. Уже тогда со стороны некоторых ученых раздавались предостережения. Так, Л. В. Занков и пишущий эти строки заявляли, что переход к трехлетнему начальному обучению не подготовлен, что необходимо критически отнестись к его внешним показателям, что для подлинного успеха необходима коренная перестройка технологии самого начального обучения. Но эти голоса остались голосами вопиющих в пустыне. И вот через 15 лет мы возвращаемся к исходной точке, и ставится вопрос о возврате к четырехлетнему начальному обучению с той лишь поправкой, что один год пристраивается снизу за счет дошкольного возраста. Примечательно, что такое предложение исходит именно от тех методистов, которые в свое время ратовали за переход к трехлетнему начальному обучению!

Спорной мне представляется сама постановка вопроса о необходимости особого этапа усвоения сугубо практических навыков чтения, письма, элементарного счета. Ведь практические навыки тем прочнее, обобщеннее, чем глубже и шире ориентировка формирующейся личности в той области действительности, к которой относятся задачи, решаемые посредством этих навыков. Игнорирование элементарных педагогических принципов, утилитарный подход к задачам школы, формализация обучения, превращение его в бесконечные упражнения, осуществляемые по образцу, данному в учебнике для ученика и в контексте соответствующего урока для учителя, — вот в чем истинная причина того не удовлетворяющего ныне всех состояния начального обучения, которое и ведет к необходимости удлинения срока начального обучения.

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Как и любая другая отрасль психологической науки, педагогическая психология использует прежде всего общенаучные методы исследования, такие, как наблюдение, эксперимент и измерение. Однако своеобразие предмета данной отрасли определяет некоторые особые формы использования этих методов. Среди множества возможных классификаций методов психологического исследования для педагогической психологии особое значение имеет разделение всех методов на две группы: констатирующие и формирующие методы. Каждая из этих групп предполагает особое отношение к объекту исследования. В рамках использования констатирующих методов предполагается, что объект исследования есть то, что существует и развивается в соответствии с закономерностями, которые не зависят от исследователя. В случае использования формирующих методов предполагается, что объект исследования создается в процессе взаимодействия с ним в соответствии с представлениями, замыслами о его устройстве, которые изначально существуют в сознании исследователя. Иными словами, констатирующие методы имеют дело с естественными объектами, а формирующие – с искусственными; констатирующие методы – изучают объекты, а формирующие – конструируют. Формирующие методы широко используются, например, в технических науках. Возможности использования формирующих методов в психологии были впервые исследованы Л.С. Выготским в рамках общей психологии при исследовании процессов формирования искусственных понятий. В 60-е годы методология формирующего эксперимента была обоснована П.Я. Гальпериным применительно к изучению возможностей формирования умственных действий¹. Позднее В.В. Давыдов разработал особый вариант формирующего эксперимента в педагогической психологии – генетико-моделирующий эксперимент. По своей сути он предполагает масштабное инновационное преобразование образовательных институтов с целью формирования не просто отдельных характери-

1 См.: Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопросы психологии. 1966. №4. С.128–135, а также статью Л.Ф. Обуховой в этой хрестоматии.

стик человека, но развития целостной личности¹. В 90-е годы методология формирующих исследований стала развиваться в психолого-педагогических исследованиях в США в работах А. Браун, А. Коллинза, П. Кобба и других учёных.

В данном пособии предлагаются три текста, позволяющие в целом составить представление об особенностях констатирующих и формирующих методов в педагогической психологии. В статье **Евгения Юрьевича Савина** и **Андрея Евгеньевича Фомина** представлен анализ метода наблюдения в педагогической психологии. Он представляет собой наиболее показательный пример использования констатирующего метода. Вместе с тем показано, как общие черты данного метода трансформируются с учетом особенностей предметной области педагогической психологии.

В работе **Лидии Федоровны Обуховой** сопоставляются два подхода к изучению развития детского мышления: метод «срезов», который наиболее яркое воплощение нашел в исследованиях Ж. Пиаже, и метод поэтапного формирования П.Я. Гальперина. При этом показана общая логика и этапы формирующего исследования и его принципиальное отличие от метода «срезов».

В статье **Алана Коллинза**, **Дианы Джозеф** и **Кэтрин Билячек** рассмотрены методологические и методические вопросы применения проектного эксперимента в педагогической психологии, как наиболее яркого варианта использования формирующего метода.

1 См.: Цукерман Г.А. Развивающее обучение: генетико-моделирующий эксперимент // Вопросы психологии. 2010. №4. С.128–141, а также статью Д.Б. Эльконина в этой хрестоматии

МЕТОД НАБЛЮДЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Определение и виды наблюдения. Способ работы, при котором психолог не вмешивается в протекание психических явлений, а лишь отслеживает их динамику, называется *наблюдением*. Необходимо отличать житейское и научное наблюдение. Педагог в своей обычной деятельности имеет возможность наблюдать множество фактов, быть свидетелем множества событий. Но такое наблюдение носит нецеленаправленный, несистематический характер. Научное наблюдение в отличие от этого: 1) проводится в рамках научной теории и осуществляется целенаправленно, 2) носит не случайный, а систематический характер, 3) сопровождается фиксацией результатов в той или иной форме, 4) может быть подвергнуто повторным проверкам и контролю для оценки точности и надежности.

В психологии имеется ряд классификаций видов наблюдения. Некоторые из них приведены в таблице 1.

Таблица 1. Классификации видов наблюдения (по [Регуш, 1996]).

Основания классификации	Виды наблюдения
Направленность	Самонаблюдение Объективное наблюдение
Полнота	Сплошное Выборочное
Позиция наблюдателя	Включенное Невключенное
Форма записи	«Фотографическое» Обобщенное Интерпретационное
Ограничения, введенные наблюдателем	Формализованное Неформализованное

Из таблицы видно, что критерии для выделения разновидностей наблюдения могут самыми разными: как относящимися к общей ор-

Статья публикуется впервые.

ганизации научного исследования, так и к технике его проведения. С нашей точки зрения, наиболее существенными «параметрами», определяющими характер наблюдения в педагогической психологии, являются: 1) степень информированности испытуемых о самом факте наблюдения (знают или не знают о факте наблюдения), 2) степень включенности наблюдателя в наблюдаемую среду (например, группу) (находится вне или изнутри наблюдаемой среды)¹. Сочетания параметров позволяют различить четыре основных вида наблюдения, и, соответственно, четыре ролевые позиции наблюдателя. Представим эти виды в таблице 2.

Таблица 2. Классификация видов наблюдения в зависимости от позиции наблюдателя и осведомлённости наблюдаемых о факте наблюдения.

Наблюдатель	Испытуемые	
	знают о наблюдении	не знают о наблюдении
вне среды	1.стороннее, открытое	2.стороннее, скрытое
«внутри» среды	3.включенное, открытое	4.включенное, скрытое

1. *Стороннее, открытое наблюдение* (ролевая позиция — «наблюдатель-участник») наиболее часто и широко используемый вид наблюдения. Примером его является психологический анализ урока при котором наблюдатель (студент-педагог или учитель) отслеживает и оценивает какие-либо психологические составляющие общения учителя и учеников. Это могут быть особенности организации познавательной деятельности, стиля педагогического общения, управления мотивацией школьников. Как правило в подобном наблюдении исследователь не скрывает цель наблюдения или же открывает её по крайней мере частично. Главным недостатком этой разновидности наблюдения является то обстоятельство, что наблюдаемый так или иначе изменяет свое поведение в присутствии наблюдателя. Причем это происходит не только на сознательном, но и на неосознаваемом уровне регуляции поведения. Чтобы в какой-то мере преодолеть этот недостаток, рекомендуется организовать наблюдение

1 Предложенная классификация частично заимствована у А. Пинтера [1975] и дополнена представлениями о «ролях» наблюдателя [Рабочая книга социолога, 1977].

ние так, чтобы испытуемые привыкли к присутствию наблюдателя и вели себя более естественно.

2. *Стороннее, скрытое наблюдение* (ролевая позиция — «наблюдатель») позволяет снять проблему влияния фигуры наблюдателя на поведение испытуемых. Организационно оно более сложно, чем открытое, поскольку для его осуществления требуются специальные технические средства: аппаратура для скрытой съемки, оборудование специальных помещений со стенками односторонней прозрачности и т.п. Наблюдение такого рода использовалось, например, при изучении психологических особенностей подростков на базе экспериментальной московской школы №91, где проходила апробация модель развивающего обучения Эльконина-Давыдова. При использовании этого метода часто возможны препятствия этического характера.

3. *Включенное, открытое наблюдение* (ролевая позиция — «участник-наблюдатель») предполагает, что исследователь является членом наблюдаемой группы и ее участники осведомлены о факте наблюдения. Психолог получает в этом случае некоторую дополнительную информацию, которой он лишен в случае стороннего наблюдения, за счет того, что он может «прочувствовать» ситуацию в группе на самом себе. Вместе с тем, это может стать и помехой объективности. В педагогической психологии «включение» в ситуацию наблюдения часто носит условный характер. Так, В.И. Журавлев рекомендует при наблюдении за учебным процессом на уроке как бы проходить все его стадии вместе с учениками (решать примеры, выполнять упражнения, записывать план рассказа, работать с учебником, картой и пр.). При этом открывается возможность испытать на себе тот комплекс требований, который предъявляется к ученикам [Журавлев, 1972]. Ясно, что тут речь не идет о полном включении в группу, но все же подобное участие в работе класса безусловно обогащает результаты наблюдения.

4. *Включенное, скрытое наблюдение* (ролевая позиция — «участник») сходно с открытым, с той разницей, что испытуемые не знают об этом факте. Оно обладает преимуществами и недостатками открытого включенного наблюдения. Вдобавок к этому оно позволяет снять возможные искажения, вызванные знанием испытуемых о наблюдении. Технически этот вид наблюдения более сложен,

так как требует специальных процедур, позволяющих «внедрить» наблюдателя в группу (легендирование). Ясно, что сфера применения этого вида наблюдения в педагогической психологии весьма ограничена, так как изучение детской группы «изнутри» фактически невозможна по понятным причинам. В.И. Журавлев сообщает об опыте использования подобного варианта наблюдения при изучении некоторых особенностей поведения учеников на перемене. При этом были подготовлены специальные «наблюдатели» из числа самих учеников [Журавлев, 1972]. В исследовании были задействованы пятиклассники, и они достаточно успешно справились с поставленной задачей. Поэтому можно полагать, что этот метод еще в большей степени применим для старшеклассников.

Ошибки наблюдения. Под ошибками наблюдения подразумеваются различные искажения восприятия исследователем изучаемых событий и явлений. Речь в этом случае не идет о небрежности или недобросовестности наблюдателя, а о факторах, которые закономерно присущи чувственному познанию и обычно не поддаются сознательному контролю. Наиболее значимыми ошибками наблюдения являются следующие [Дружинин, 2003].

1. *Гало-эффект* (эффект ореола). Он заключается в том, что наблюдатель оценивает отдельные характеристики поведения испытуемого, исходя из предварительного общего впечатления о нем. Психологически данный эффект связан с общим свойством целостности восприятия, когда восприятие целого предшествует и определяет восприятие деталей.

Если у наблюдателя сложилось первоначально положительное мнение о человеке, то впоследствии, наблюдая его, он будет склонен приписать ему и другие положительные качества, фактически их не наблюдая. Напротив, если у наблюдателя сформировалось отрицательное мнение об испытуемом, то он с большой долей вероятности «увидит» в нем отрицательные черты, реально не проявляемые испытуемым.

Наиболее ярко этот эффект проявляется в тех случаях, когда наблюдатель располагает минимальной информацией об испытуемом, или когда у него сложилось устойчивое, сильное эмоциональное отношение к испытуемому.

2. *Эффект снисхождения.* Он выражается в стремлении давать общему результату наблюдения преувеличенно положительную оценку. Этот эффект может быть связан с формированием чувства

симпатии к испытуемым и заинтересованности в их успехах со стороны наблюдателя. Вероятность его появления высока в ситуациях включенного наблюдения, когда наблюдатель систематически общается с испытуемым и помогает ему решать жизненные проблемы.

С этим эффектом часто приходится сталкиваться, анализируя студенческие работы, посвященные изучению личности школьника на педагогической практике. Так, А.Э. Штейнмец, проанализировав более 60 подобных работ, отмечает, что положительные эмоции в адрес наблюдаемого школьника содержатся приблизительно в половине из них. Студенты часто выражали стремление оказать помощь ученику, оценивали его как интересного собеседника, подробно описывали его внешность. Иногда, по словам А.Э. Штейнмеца, это были просто умилённые характеристики [Штейнмец, 1998].

3. *Ошибка усреднения.* Этот эффект состоит в том, что наблюдатель избегает крайних оценок поведения испытуемого и склонен давать усредненные оценки наблюдаемым фактам. Психологической причиной, вызывающей ошибку усреднения, является интуитивное убеждение людей, что «крайние», «экстремальные» признаки поведения встречаются намного реже, чем свойства средней интенсивности. Особенно велика вероятность возникновения этого эффекта в том случае, когда предлагается не только фиксировать наличие или отсутствие у испытуемых какого-либо проявления, но и оценивать степень его выраженности.

4. *Ошибка корреляции.* Данный эффект заключается в том, что оценка одного признака поведения дается на основе другого наблюдаемого признака. Например, уровень знаний оценивается на основе темпа изложения испытуемым материала.

В исследовании В. Притца были подготовлены две видеозаписи ответа на выпускной экзамен по географии. Обе видеозаписи были идентичны по содержанию: их читала одна и та же девушка, присутствовали одинаковые жесты и обращения к карте. Различие состояло лишь во времени ответа (в одном варианте – 16 мин, во втором – 24 мин). В замедленном варианте девушка отвечала естественно, не запиналась, но подыскивала нужные слова и делала краткие паузы. Затем эти видеозаписи были показаны учителям географии и было предложено оценить их по пятибалльной системе (1 – высшая оценка, 5 – низшая). Для «быстрого» варианта средняя оценка составила 2,51 балла; для «медленного» – 3,38. Таким образом, разница почти в 1 балл обусловлена только скоростью изложения [Приводится по: Ингенкамп, 1991]. Это исследование показывает, что ошибка корреляции в ситуации экзамена может привести к весьма плачевным для экзаменуемого последствиям.

5. *Ошибка контраста.* Эффект состоит в том, что наблюдатель акцентирует и преувеличивает у испытуемых те черты и признаки

поведения, которые противоположны его собственным особенностям.

Учителю-холерику, присутствующему на уроке своего коллеги-флегматика, темп урока будет касаться слишком медленным, изложение – чрезмерно затянутым, речь – слишком неторопливой, эмоции – бедными. Авторы данного пособия, отличающиеся по складу и стилю преподавания, неоднократно отмечали действие этого эффекта, присутствуя на занятиях друг у друга. Этот факт – свидетельство тому, что знание о существовании ошибок наблюдения не освобождает от их влияния.

6. *Ошибка моделирования.* В данном случае наблюдатель исходит из неявного предположения о том, что свойства испытуемого определенным образом связаны между собой, то есть наличие одного из них предполагает присутствие и другого (или, напротив, одно свойство исключает другое). Таким образом, по фактическому присутствию одной или двух черт делается вывод и о тех характеристиках, которые в действительности не наблюдаются. В основе данной ошибки лежит механизм стереотипизации.

Учитель может предполагать, что приветливые ученики добродушны, а добродушные – доверчивы. Ученик с правильной речью в глазах учителя обретает черты воспитанности; заметив, что ученик курит, учитель делает вывод о его недисциплинированности и низком моральном облике.

Нужно учитывать, что подобные выводы могут быть как правильными, так и неправильными. В то же время они ограничены житейским знанием о законах поведения людей, что снижает качество наблюдения.

7. *Ошибка установки.* Этот эффект выражается во влиянии предшествующих наблюдению ожиданий, гипотез, предварительной информации об испытуемых и других подобных факторов. В принципе, воздействия данного эффекта полностью избежать невозможно, так как наблюдение предполагает избирательность в восприятии лишь определенных фактов. Но в некоторых случаях установка приводит к тенденциозности: склонности замечать одни факты и игнорировать другие.

В эксперименте Дж. Кеннеди и Х. Упхоффа наблюдатели фиксировали результаты эксперимента, направленного на изучение феномена телепатии. При этом они были разделены на две группы: верящих и не верящих в существование передачи мыслей на расстояние. Им было предложено фиксировать сколько раз один испытуемый угадал правильность «телепатического послания» другого. Оказалось, что те, кто верили, увеличили количество правильных угадываний на 63%, а те, кто не верил, уменьшили на 67% [Дружинин, 2003].

Способы повышения качества наблюдения. Все способы повышения качества наблюдения можно достаточно условно разделить на две группы. Первая группа включает способы повышения эффективности самой процедуры наблюдения, ко второй относятся способы, улучшающие деятельность наблюдателей.

1. *Повышение эффективности процедуры наблюдения.* Одним из наиболее известных приемов подобного вида выступает использование разнообразных технических средств проведения наблюдения и фиксации его результатов. В настоящее время – это использование видеосъемки, аудиозаписи, зеркал с односторонней прозрачностью и т.п. Эти приемы имеют как свои преимущества, так и ограничения. Использование видеозаписи позволяет производить сплошную запись результатов. При этом использование технических средств позволяет особенно эффективно осуществлять скрытое наблюдение. Кроме того, полученная информация хранится благодаря этим средствам так, что исследователь может в любой момент получить ее во всей полноте. Он может вернуться к любому месту записи, чтобы посмотреть и проанализировать нужный фрагмент, показать его другим исследователям.

В то же время нужно понимать, что использование технических средств так или иначе приводит к утрате определенной части информации. Другим ограничением является то, что субъективные моменты в оценке и объяснении результатов наблюдения хотя и снижаются, но не могут быть полностью устранены. Ученый, анализирующий видеозапись, находится в положении, во многом похожем на реальную ситуацию наблюдения.

Важнейший способ повышения качества процедуры наблюдения – стандартизация его условий. Она предполагает единообразие для каждого конкретного случая схем, способов фиксации данных, их анализа и интерпретации. Использование схемы наблюдателем – это существенный признак, который отличает научное наблюдение от житейского. Разработка схемы наблюдения включает в себя четкое определение **категорий наблюдения и признаков поведения** испытуемого, которые соответствуют этим категориям.

Например, в схему наблюдения на уроке вводится такой пункт: «рациональное использование учителем времени урока». Ясно, что сам по себе он очень неопределенный. Так, наблюдатель, считающий себя сторонником проблем-

ного обучения, может подразумевать под «рациональным использованием» прежде всего создание проблемной ситуации пусть и в ущерб закреплению изученного нового знания. Тогда учитель, за которым он наблюдает, вероятно, получит по этому пункту высокие оценки. Совсем другой точки зрения может придерживаться сторонник традиционных форм организации учебы, считающий, что получение нового знания на уроке – самое главное условие рационального использования времени.

Поэтому категории схемы наблюдения должны формулироваться так, чтобы они однозначно понимались разными наблюдателями и не вызывали разночтений в интерпретации. Категории, включаемые в схему наблюдения, представляют собой более крупные единицы фиксации и анализа наблюдаемых явлений и в действительности не отслеживаются наблюдателем непосредственно. Когда исследователь стремится оценить, например, «уровень познавательного интереса школьников», то он не наблюдает его прямо. Он имеет дело с косвенными данными, поведенческими признаками этого феномена. В указанном случае это могут быть: устойчивое внимание учеников к тому, что говорит и делает учитель, задавание дополнительных вопросов по материалу урока, стремление отвечать на вопросы учителя, активность в выполнении самостоятельных заданий и другие. Этот пример также ясно показывает неоднозначность взаимосвязи между конкретной категорией и указывающими на нее признаками поведения. Задавание дополнительных вопросов может свидетельствовать не только об интересе к предмету, но и о желании обратить на себя внимание педагога, просто понравиться ему. Другими словами одни и те же поведенческие проявления могут быть объяснены в системе различных категорий.

Понятно, что это осложняет наблюдение даже в его стандартизированном виде. Одним из путей решения этой проблемы при разработке схемы наблюдения является указание необходимых и достаточных поведенческих признаков, «квалифицирующих» данную категорию. В этом случае категория определяется не по изолированным признакам, а по их определенному сочетанию. Это напоминает способ постановки медицинского диагноза, когда болезнь определяется не по совокупности симптомов, а как определенный синдром.

Если вернуться к нашему примеру, то нужно рассуждать следующим образом. Учащийся задает вопросы учителю, но в то же время может оказаться, что он не активен в самостоятельной работе. Это снижает вероятность вывода о его познавательных интересах и повышает вероятность наличия у него социаль-

ной заинтересованности в фигуре педагога, то есть школьник учится не столько ради получения новых знаний, сколько ради одобрения учителя.

Помимо стандартизации процедуры наблюдения в процессе отработки схемы наблюдения необходимо повышать ее надежность. В данном случае надежность понимается как согласованность мнений у различных наблюдателей, использующих одну и ту же схему для оценки одного и того же фрагмента поведения. При этом еще на этапе первоначальной разработки схемы могут быть отброшены те поведенческие признаки, которые вызывают максимальную степень разногласия во мнениях.

2. *Способы повышения квалификации наблюдателей.* Можно говорить о двух путях повышения квалификации наблюдателей: обучение процедурам наблюдения и развитие личностных качеств, способствующих более эффективному наблюдению.

Типичные программы обучения наблюдателей включают в себя такие вопросы, как: общетеоретическая подготовка (знакомство с методом, его возможностями и ограничениями), получение опыта работы с конкретными схемами наблюдения, профессиональный самоанализ и совместное обсуждение с другими наблюдателями своего опыта. Подобная подготовка может осуществляться как в общем плане получения навыков наблюдения вообще, так и для обучения наблюдению в каком-то конкретном исследовании.

Существуют также программы обучения, в рамках которых у учащихся формируются качества, способствующие более эффективному наблюдению. Одним из примеров является система упражнений по развитию наблюдательности [Регуш, 1996]. Она включает в себя специальные тренинговые занятия, направленные на оценку внешности человека, типов телосложения людей, знакомства с общими признаками строения головы и лица, средствами выражения психических состояний и свойств человека (жестов, поз, мимики) и других. В отличие от обучения наблюдателей в тренингах наблюдательности делается акцент не на использование наблюдения в научных целях, а в решении профессиональных практических задач.

Литература

Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2003. 319 с.

Журавлев В.И. Наблюдение – метод педагогического исследования // Методы педагогического исследования: Лекции / под ред. В.И. Журавлева. М.: Просвещение, 1972. С.62-88.

Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М.: Педагогика, 1991. 240 с.

Пинтер А. Наблюдение // Процесс социального исследования. М.: Прогресс, 1975. С.323-346.

Рабочая книга социолога / под общ. ред. Г.В. Осипова. М.: Наука, 1977. 511 с

Регуш Л.А. Наблюдение в практической психологии (характеристики, методики, упражнения). СПб.: Образование, 1996. 148 с.

Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 1999.

Л. Ф. Обухова

[МЕТОД СРЕЗОВ И ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ]

Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления: Формирование элементов научного мышления у ребенка. М.: Из-во Моск. ун-та, 1972. С.9—19.

Требование объективного исследования психических процессов может быть реализовано по крайней мере двумя разными методами. С помощью одного метода изучаются психические явления в том виде, как они выступают перед нами в своих более или менее сложившихся формах. Такой путь намечен издавна и распространен столь широко, что кажется, на первый взгляд, единственно возможным. Обычно не возникает никаких сомнений относительно его ценности.

Как много разнообразных форм этого метода насчитывает его история: от первых попыток объективного исследования психических процессов, начатых Вундтом, Эббингаузом и др., до использования современных приемов математической обработки психологических фактов! Со времени своего возникновения метод исследования уже сложившихся форм психики не только распространялся на изучение различных психических процессов, но и приобретал новые свойства. Он стал генетическим. Постепенно сформировалась новая область науки — генетическая психология. Исследователи начали понимать, что видеть становление вещей — лучший способ их объяснить. С методом психологии происходило изменение, которое свойственно методам любой естественной науки. Так, например, занимаясь ботаникой, Гете говорил, что произведения природы можно познать, только изучая их в становлении, а когда они созрели и готовы — их невозможно понять. Однако, став генетическим, метод психологии продолжал оставаться способом изучения уже сложившихся форм на разных возрастных ступенях развития психического процесса. Наиболее яркий пример этого пути исследования — метод и теория интеллектуального развития ребенка, созданные Пиаже.

Другой способ изучения психических явлений возник сравнительно недавно. Сегодня это уже полноценный метод исследования, и он все больше завоевывает признание. Суть этого способа исследования психики — активное, управляемое формирование новых психических процессов. Разработка метода осуществлена П. Я. Гальпериным и его сотрудниками.

Метод формирования нового процесса вообще характерен для наук о жизни. Так, синтез белка — создание живого — позволяет решить многие вопросы о происхождении жизни, о самом процессе жизнедеятельности. А сколько законов физиологии мозга было открыто И. П. Павловым с помощью метода формирования новых нервных связей!

Конечно, нельзя думать, что этот метод в психологии возник внезапно, что у него нет никакой истории. Предшествующей, исторически наиболее близкой ступенью в возникновении метода планомерного формирования психических процессов следует считать экспериментально-генетический метод Л. С. Выготского. Ему принадлежит мысль превратить вещь в процесс — уже сложившуюся, кристаллизовавшуюся психологическую форму вернуть к исходному внешнему состоянию и проследить шаг за шагом все моменты ее формирования. Экспериментально-генетический метод позволяет искусственно, в лабораторных условиях вызвать и создать генетический процесс психологического становления. Но это была лишь замечательная идея нового метода. В исследованиях развития внимания, памяти, научных понятий Л. С. Выготскому и его сотрудникам не удалось раскрыть весь путь превращения внешней предметной деятельности в собственно психический процесс. По нашему мнению, эта задача может быть решена благодаря методу поэтапного формирования умственных действий и понятий, разработанному П. Я. Гальпериным.

Рассмотрим способы исследования интеллектуального развития ребенка — клинический метод, предложенный Жаном Пиаже, и метод планомерного формирования умственных действий и понятий, созданный П. Я. Гальпериным.

Пиаже начал свои исследования, когда в детской психологии был распространен метод тестов, позволяющих с помощью заранее составленного опросника получить реакцию ребенка и соотнести ее

с принятой шкалой развития. Пиаже признавал практическое значение такой работы, но одновременно хорошо понимал ее теоретическую ограниченность, постоянно проявлявшуюся в отсутствии адекватного анализа результатов, а в некоторых случаях даже в искажении общей картины развития. Метод непосредственного наблюдения, который дал ученым много ценных сведений о ребенке, также не мог вполне удовлетворить Пиаже. Этот метод, по его мнению, не обеспечивал качества наблюдения, не позволял раскрыть то, что скрыто за внешней картиной поведения и часто не осознано самим испытуемым.

В те времена основные методы исследования в детской психологии могли дать лишь количественные характеристики психических процессов. В этих условиях Пиаже сумел создать новый метод исследования психических явлений, позволяющий раскрыть качественное своеобразие мышления ребенка. Он показал, что ребенок — не просто маленький взрослый, который меньше знает, хуже понимает вещи, события. Ребенок обладает особой логикой мышления, качественно отличающейся от логики взрослого. В создании такого метода — особая заслуга Пиаже перед детской психологией.

Пиаже использовал перенесенный в психологию из медицины клинический метод, когда изучаются не симптомы — внешние признаки болезни, а процессы, которые приводят к их возникновению. Клинический метод в его исследованиях позволил раскрыть реальную позицию ребенка по отношению к внешнему миру и к себе самому, помог увидеть ее за словесной оболочкой детских высказываний, за внешней картиной детского поведения. Суть клинического метода, говорит Пиаже, в том, чтобы отделить зерно от плевел, чтобы рассматривать каждый ответ, данный ребенком, в общей системе его представлений. Всякий раз для исследователя важно направление мышления ребенка, а не формула его ответа.

Психологи школы Пиаже свободно беседуют с ребенком. Они не ограничиваются фиксированными стандартными вопросами, как это обычно бывает при тестовых испытаниях; поэтому метод, используемый Пиаже, — сугубо качественный, описательный. Как признается он сам, к его исследованиям трудно было бы применить количественную обработку материала. В самом деле, вопросы, задаваемые ребенку, трудно заранее запрограммировать. Во многом они зависят

от реакции на данную тестовую ситуацию, и реакция эта может быть неодинаковой у разных детей. Не удивительно, что последовательность опроса, его содержание и продолжительность значительно варьируют в экспериментах с разными детьми.

Применение клинического метода — далеко не такое простое дело, как это может показаться при первом знакомстве с ним. Всегда имеется опасность неправильно интерпретировать реакцию ребенка, растеряться и не найти нужного в данный момент вопроса или, наоборот, внушить ребенку желаемые ответы. По определению Э. Клапареда, метод Пиаже — это умственная аускультация и перкуссия, это искусство — искусство спрашивать. Чтобы успешно применять клинический метод, надо, как считает Пиаже, по крайней мере в течение целого года ежедневно работать под руководством опытного психолога.

Заслуга Пиаже состоит в том, что он сумел использовать клинический метод в экспериментальных исследованиях. Он проводит наблюдения как настоящие эксперименты. У него всегда имеется ясная гипотеза, и для ее доказательства систематически меняются условия опыта. Для Пиаже важно не только получить ответ испытуемого, но и установить структуру его мышления в данный момент развития. Поэтому хороший исследователь, применяя этот метод, позволяет себе идти за испытуемым, но при этом постоянно сохраняет контроль и учитывает особенности детских представлений в целом. Хороший исследователь благодаря клиническому методу, никогда не становится жертвой «систематической ошибки», как это часто случается в эксперименте.

Пиаже начал разрабатывать свой метод полвека назад. В дальнейшем методика его экспериментов существенно изменялась. От наблюдений спонтанной речи и бесед на темы, далекие от опыта ребенка («Почему зимой бывает холодно?», «Что такое снег?», «Почему луна движется?», «Что такое ночь?», «Почему реки текут?», «Почему солнце светит?» и т. д.), он перешел к изучению манипуляций ребенка с объектами. Однако основная установка метода — никогда не оценивать поведение по внешней картине — сохранилась до сих пор.

В клинических беседах Пиаже всегда старается говорить на понятном ребенку языке. Для этого он использует спонтанные вопро-

сы детей, которые они по разным поводам задают взрослым или своим сверстникам. Известно, что для исследования речевого и интеллектуального развития ребенка Пиаже применял тесты Берта, Клапареда, Бинэ-Симона. Но вершина клинического исследования Пиаже — это тесты на сохранение количества, созданные им самим. По признанию одного из исследователей Женевской школы, их своеобразие состоит в том, что они сами приобретают клинический характер. Экспериментальный материал (вода, глина, наборы разных предметов и т. д.) пластичен и допускает большое число преобразований с разной степенью изменения его отдельных свойств. Создание таких тестов — особое достижение Пиаже. Мало кому из психологов посчастливилось разработать столь разносторонние, точные и остроумные приемы исследования!

На протяжении многих лет Пиаже развивал и совершенствовал свой клинический метод. Для интерпретации полученных фактов он использовал формализацию, которая, по его мнению, позволяет доказывать и предвидеть события, происходящие в процессе развития. В конце 30-х годов он выдвинул гипотезу, согласно которой к психологии мышления можно применить опыт операциональной логики. По его мнению, символическая логика, а не математика, позволяет выразить на точном языке процесс развития интеллектуальных операций. Математика, к которой так часто обращаются психологи, по его мнению, этой задачи выполнить не может, так как она позволяет характеризовать лишь стабильные состояния, но не механизм их становления.

В последних исследованиях Пиаже делает следующий шаг — теперь он признает важность построения моделей, дающих возможность придать некоторым психическим законам гипотетико-дедуктивный характер. По его мнению, роль абстрактных моделей в науке очень важна. Более того, Пиаже считает, что чем точнее наука, тем более абстрактную физико-математическую форму она должна принимать.

Клинический метод Пиаже можно назвать генетическим, ибо с его помощью сравнивается картина развития на разных возрастных этапах. Для этого проводятся возрастные «срезы» развития. Однако Пиаже дает описание уже сложившейся картины психических процессов на каждом возрастном уровне, а путь, который ведет к их

формированию, ему остается лишь конструировать. Поэтому, не смотря на генетический характер самого метода, он относится к традиционному способу изучения психики — способу констатации наличного состояния и интерпретации хода и движущих сил развития.

В настоящее время генетические исследования с помощью ряда последовательных «поперечных срезов» постоянно сопровождаются так называемыми «продольными исследованиями», в которых одни и те же дети регулярно, примерно через каждые полгода, подвергаются психологическому обследованию. Образцом «продольного исследования» может служить экспериментальное изучение психического развития, проводимое Пиаже в течение ряда лет на собственных детях. «Продольное исследование» показывает, как изменяются с возрастом реакции испытуемого.

С точки зрения Пиаже, генетический метод — незаменимое средство изучения психического развития. Такой метод дает возможность классифицировать явления. Как правило, во всех своих работах Пиаже сначала классифицирует факты, затем отыскивает закономерные связи между ними и устанавливает причину их появления. Он с самого начала своего пути работает в психологии как естествоиспытатель. В этом — характерная черта Пиаже и объяснение многих особенностей построенной им психологической системы.

Следуя клиническому методу Пиаже, любой исследователь может получить сходные факты. Это убеждает в достоинствах метода и порождает веру в теоретическую систему Пиаже, который стремится доказать, что именно такой механизм развития имеется на самом деле.

Благодаря возрастным «срезам» развития, исследователям школы Пиаже удалось описать последовательность и преемственность разных форм психического развития ребенка. Но, по нашему мнению, в этих исследованиях не раскрыты причины перехода от одной формы к другой, не доказана необходимость прохождения ребенка через каждую из намеченных ими ступеней развития, не дана собственно психологическая характеристика интеллектуальных форм психической деятельности.

Кроме генетических исследований клинического характера Пиаже использует теперь методы научения (или обучения — Пиаже не

делает существенного различия между ними). По его мнению, научение — это процесс, развертывающийся во времени, и поэтому он представляет своеобразный тип развития.

Однако, с нашей точки зрения, этого мало, так как сущность вопроса заключается в том, *как* организовано обучение и к каким непосредственным результатам и последствиям оно приводит.

Мы считаем, что понять и должным образом оценить факты Пиаже, раскрыть их психологическую природу можно только изменив метод исследования. Надо перейти от традиционного способа исследования явления путем проведения возрастных срезов развития к его управляемому формированию.

Методу Пиаже можно противопоставить способ изучения психических явлений путем их формирования, разработанный в советской психологии. Главное условие успешного применения нового метода — изменение позиции самого исследователя. Экспериментатор, строя по этому методу новый психический процесс, не ограничивается простым наблюдением результата выполнения испытуемым того или иного задания, как это бывает при проведении срезовых исследований. От констатации разнообразных явлений психической жизни он должен перейти к выявлению и созданию условий, обеспечивающих формирование психического процесса с заданными свойствами. Понятие такого полноценного процесса определяется не субъективным желанием экспериментатора. Напротив, оно обусловлено определенными, объективными требованиями системы задач, которые испытуемый должен решить с помощью формируемого психического процесса. Сила нового метода состоит, прежде всего, в разработке объективной системы требований к конкретному психическому процессу и системы условий, обеспечивающих выполнение этих требований.

Согласно теории П. Я. Гальперина, для того, чтобы психика могла выполнить свою жизненную функцию — ориентировки поведения субъекта, в ее структуру обязательно должны входить образы и идеальные действия с представленными в них объектами. В образах перед нами открываются предметы, составляющие поле нашего действия. Однако психическая жизнь, ограниченная наличием в ней одних лишь образов, была бы бесполезна для поведения. В реальной жизни предметы существуют не только сами по себе. Субъект

всегда производит с ними определенные изменения, преобразования, осуществляемые с помощью материального действия. Значит и с предметами, открывающимися в образах, как формами психического отражения внешнего мира также возможны действия. Но это — идеальные действия, например примеривание прежних способов поведения для наиболее целесообразного их приспособления к ситуации. Поэтому идеальное действие и есть тот решающий элемент, без которого образы не могут выполнить своего назначения. Однако это лишь одна сторона дела. Другую составляет тот важнейший факт (давно отмеченный в психологии), что сами образы строятся только на основе действия. Вот почему формирование у субъекта новых идеальных действий имеет особое значение для проверки и защиты нового метода изучения психики.

Трудность решения этой задачи очевидна, ибо мы никогда не начинаем формирования психического процесса с нуля. У испытуемого до нашего эксперимента, разумеется, уже имеются образы, и он умеет выполнять некоторые идеальные действия. Поэтому экспериментатор обязан сначала проверить наличные знания и умения испытуемого, чтобы убедиться, на какой основе он начинает формирование нового процесса.

Самая большая трудность, однако, состоит в том, что в специальных условиях обучения необходимо получить новое *идеальное* действие. Обычно исследователи считают, что нужно только развивать имеющиеся идеальные действия. П.Я. Гальперин и его последователи идут не от готовых психических действий к их развитию в каком-то частном, конкретном случае. Они начинают с новых форм предметного действия и лишь затем превращают их в идеальные действия, в новые психические процессы.

Как же происходит превращение некоторого объективного процесса в собственно психическое действие человека? Любое действие есть объективный процесс преобразования исходного материала в некий (заданный) продукт. Поэтому содержание действия и его качество всегда представлены объективно. Всякий раз существует либо образец выполнения действия, либо определенные требования к действию выдвигаются в соответствии с задачей, которая решается с помощью этого действия. Вот почему заранее можно установить требуемые свойства действия.

Эмпирически установлены первичные и вторичные свойства действия. К первичным свойствам относятся: уровень его выполнения (материальный, громкоречевой, умственный), дифференцировка (разделение постоянного от переменного), временные и силовые характеристики, мера полноты операций, входящих в состав этого действия. Вторичные свойства образуются из определенного сочетания первичных свойств. Это — разумность действия, его сознательность, критичность и произвольность, а также мера овладения самим действием. Новый метод исследования требует, чтобы все свойства действия были заранее предусмотрены экспериментатором и установлены условия, обеспечивающие их формирование.

Согласно теории П.Я. Гальперина, в действии субъекта различаются две основные части — ориентировочная и исполнительная. Качество действия зависит от ориентировочной части. Поэтому основную задачу формирования действия составляет формирование его ориентировочной части. Последняя представляет собой управляющий механизм действия. Именно он — подлинный предмет психологии. Другую сторону действия — его предметное содержание — психология не изучает. Это предмет других наук. Управляющий механизм действия, т. е. его ориентировочная часть, неразрывно связан с исполнительной частью. Во-первых, потому, что сама ориентировочная часть строится с учетом качества будущего выполнения действия. Во-вторых, от качества ориентировочной части зависит продуктивность действия в целом. В ориентировочной части в расчлененном виде представлены структура объекта, образец действия и намечен путь его исполнения. Благодаря намеченным ориентирам обеспечивается контроль за ходом действия. Исполнительная часть представляет собой реализацию этого пути и получение заданного продукта.

Формируя новое идеальное действие, мы пытаемся прежде всего создать для него полную ориентировочную основу: систему ориентиров, обеспечивающих испытуемому правильное и безошибочное выполнение действия с первого раза и далее каждый раз. Полная ориентировочная основа действия открывает для испытуемого «свободное и успешное движение к ясно поставленной цели». При такой установке каждая ошибка испытуемого ставит перед экспериментатором задачу: найти ориентир, позволяющий испытуемому избежать

в дальнейшем этой ошибки. Вот почему для работы по этому методу для предварительного выяснения самой ориентировочной основы действия особенно важны слабые ученики. Если у таких испытуемых мы сможем сформировать новое предметное действие, а затем и такое же новое идеальное действие, то тогда мы будем знать, что собой представляет этот психический процесс, ибо он создан нами, он возник на наших глазах. Ошибки испытуемых служат для нас свидетельством неполноты ориентировочной основы действия. И, наоборот их отсутствие у слабых испытуемых — важный показатель полноты ориентировочной основы нового действия.

Составление ориентировочной основы представляет собой первый этап формирования идеального действия. На следующем этапе испытуемый выполняет материальное действие с реальными предметами (или материализованное действие — с их заместителями). На третьем этапе действие выполняется в громкой социализованной речи. Когда такое действие становится быстрым и безошибочным, испытуемый начинает выполнять его с помощью «внешней речи про себя». Здесь действие впервые становится умственным. Но на этом процесс формирования идеального действия не заканчивается. Оно претерпевает дальнейшие изменения — по мнению П.Я. Гальперина, речь, звуковые образы слов как бы «уходят» из сознания, в котором сохраняются лишь значения слов. Процесс теперь выступает для субъекта как мысль о действии.

Такой ход психологической эволюции действия — от развернутого действия с предметами к действию, которое выполняется в идеальном плане с предметами, представленными в образах, и в конце концов превращается в мысль — неизбежен и проверен многими исследованиями. Намеченные этапы позволяют управлять формированием умственного действия с заданными свойствами. Они дают возможность строить психическое *явление*.

Экспериментальным материалом для изучения психических явлений по новому методу послужили действия и понятия, которым обычно обучают в школе. Это, прежде всего, счет, звуковой анализ слова, начальные грамматические и математические понятия и т. п. Однако с помощью этого метода в настоящее время формируются не только умственные действия и научные понятия, но и образы восприятия, внимание, память и двигательные навыки. Благодаря

этому методу в перспективе открываются возможности для формирования способностей.

Когда намечены этапы формирования умственных действий и понятий, можно анализировать уже сложившиеся формы психической деятельности. Это особенно важно для нашей работы, так как, проведя формирование понятия о сохранении физических величин по методу П.Я. Гальперина, мы можем оценить феномены, открытые Пиаже, иначе, чем это было сделано до сих пор. Работа по методу П. Я. Гальперина — всегда исследование, которое позволяет раскрыть новые стороны изучаемого психического процесса и дополнить первоначальные представления о структуре самого метода.

Поворотным моментом в развитии теории умственных действий было установление основных типов ориентировки и соответствующих им типов учения. При первом типе ориентировки ученик обращает внимание на внешнюю форму образца, самого действия и его продукта. Стихийно складывающаяся система ориентиров еще недостаточна для выполнения заданий на высоком уровне. При втором типе ориентировки ученику дают все указания для правильного выполнения конкретного задания. Наконец, при третьем типе ориентировки ребенка учат методу анализа объектов, который дает ему возможность самостоятельно установить систему ориентиров, позволяющую правильно выполнять любые задания в этой области.

Учение о типах ориентировки неизбежно ведет к проблеме интеллектуального развития ребенка. При первом, широко распространенном типе обучения ребенок сам находит ориентиры для правильного выполнения действия. Часто он делает это случайно и неосознанно, так как обучение идет путем проб и ошибок. Понятно поэтому, что успех такого обучения в значительной степени зависит от уровня интеллектуального развития ребенка.

При втором типе ориентировки экспериментатор выделяет все необходимые условия и указывает ориентиры, позволяющие ребенку с первого раза правильно выполнить новое действие. Но эти ориентиры устанавливаются эмпирически, путем подбора условий, устраняющих ошибки. По мнению П. Я. Гальперина, развития мышления в таком обучении не происходит, а имеется лишь накопление знаний.

При обучении по третьему типу ребенка вооружают методами

выделения основных единиц соответствующей области науки и общими правилами их сочетания в конкретных объектах. В ориентировке третьего типа важную роль играют мера, эталон, которые позволяют дать объективную характеристику объекта. Применяя эти методы к изучаемому материалу, ребенок начинает выделять «общие схемы вещей», свойственные всем объектам данной области.

Так, например, в процессе обучения начальным арифметическим понятиям по третьему типу ориентировки (П.Я. Гальперин, Л.С. Георгиев) вещи начинали выступать перед испытуемыми как комплекс относительно самостоятельных параметров; свойство вещи превращалось в множество «основных единиц», выделенных с помощью применения к объекту меры; между основными единицами измеряемых параметров устанавливалось соотношение по схеме, общей для всех объектов изучаемой области. Схема представляет собой не простое, упрощенное изображение внешнего вида предметов подобно рисунку или макету местности. В схеме отражаются существенные отношения объектов, их внутренняя структура. Поэтому схема часто представляет объект в преобразованном виде. Схема отношения длины или веса двух предметов представляется, например, в виде взаимнооднозначного соотнесения основных единиц, полученных в результате измерения этих параметров. Но в схеме отражается не только структура объектов. По словам П.Я. Гальперина, уже в процессе выделения этих схем и на каждой стадии их готовности они используются как орудия при решении задач в отношении изучаемых объектов, они становятся схемами мышления о вещах, общими схемами, на основе которых предпринимаются и выполняются отдельные теоретические действия. Они становятся новыми структурами мышления. Вот почему, по мнению П.Я. Гальперина и его сотрудников, при третьем типе обучения благодаря формированию общих схем ориентировки в вещах происходит развитие мышления.

А. Коллинз, Д. Джозеф, К. Билячек

ПРОЕКТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ

Collins A., Joseph D., Bielaczyc K. Design research: theoretical and methodological issues // Journal of the Learning Sciences. 2004. V.13 №.1. P.15–42. [фрагменты] (перевод с англ. Н. Гриневой, А. Жигуновой, Е.Ю. Савина)

В 1990-ых годах появились предпосылки для разработки новой методологии проведения исследований в области образования под названием «проектный эксперимент» или «проектное исследование»; в данной статье эти понятия являются взаимозаменяемыми. Основоположителем этого направления является Анна Браун [1992] и эта статья – попытка развития ее работ с целью подробного описания основных принципов этого направления и методов исследования, которыми оно располагает.

Методология проектного исследования была разработана с целью обратить внимание на некоторые вопросы, являющиеся центральными для исследования обучения, такие, как:

- Необходимость решения теоретических вопросов о природе обучения в социальном контексте.
- Необходимость исследования обучения в условиях реального мира, а не только в лаборатории.
- Необходимость выхода за рамки изолированных измерений процесса научения.
- Необходимость проведения исследований в области процессуального оценивания.

Несмотря на то, что проектное исследование является мощным инструментом, позволяющим решать эти вопросы, оно сталкивается с серьезными трудностями, в числе которых:

- Трудности, являющиеся результатом комплексности ситуаций реальной действительности, и их сопротивления эксперимен-

тальному контролю.

- Большое количество информации, возникающее из-за необходимости объединять описательные методы и количественный анализ данных.

- Сопоставление исследований.

Хотя проектные исследования все более популярны среди ученых, занимающихся проблемами обучения, их использование наталкивается на ряд препятствий в более широком исследовательском сообществе. Это затрудняет публикацию научных трудов и препятствует профессиональному росту ученых, использующих этот метод. Поскольку некоторые из этих препятствий являются всего лишь результатом внедрения нового методологического подхода, они могут быть смягчены действиями, которые предпринимаются в этой области. Если проектному исследованию суждено утвердиться в качестве особого типа научного исследования, научному сообществу необходимо разработать критерии, которые сделают подобные исследования доступными для оценки другими учеными. <...>

ВВЕДЕНИЕ

Проектные науки в сравнении с аналитическими науками

Герберт Саймон [1969] в своей классической книге «Науки об искусственном» разграничивает естественные науки и «науки об искусственном», под которыми он понимает проектные науки. Он относит к «наукам об искусственном» такие сферы деятельности, как архитектура, инженерное дело, информатика, медицина и образование и описывает, какие дисциплины может включать учебная программа технических наук (например, теория полезности, теория управления и т. д.) По мнению Г. Саймона, технические науки были отодвинуты на второй план из-за недостатка в точных теориях. Он показывает, что недавние разработки в инженерной и компьютерной науках начали обеспечивать ту теоретическую основу, которой не хватало наукам об искусственном. И хотя он обозначил основные характеристики теории для технических наук, его анализ не дает достаточной теоретической базы для проектной науки об учении.

В одной из первых статей по проектным экспериментам А. Коллинз [1992] определил свою работу как направленную на разработку проектной науки об обучении. Он рассматривал проблемы, сходные с теми, что затронул Г. Саймон, с точки зрения различия между аналитическими (или естественными) науками и «проектными науками». Он рассматривал физику, биологию и антропологию в качестве аналитических наук, целью которых является объяснение явлений окружающего мира. С другой стороны, аэронавтика, робототехника и акустика выступают как проектные науки, цель которых — определить, как сконструированные объекты (например, самолеты, роботы или концертные залы) ведут себя в различных условиях. Коллинз полагает, что подобно тому как в аэронавтике исследователи изучают, как различные конструкции обуславливают подъем, торможение и другие зависимые переменные, в проектной науке об обучении мы могли бы исследовать, как специально сконструированные модели обучения влияют на зависимые переменные в обучении и учении.

Проект как замысел и проект как реализация

В разработке проектной науки об обучении есть одна существенная проблема — реализованный проект часто довольно сильно отличается от замысла проектировщика. Браун и Кэмпбелл [1996] описывали эту проблему в терминах «летальных мутаций» (lethal mutations), когда цели и принципы, лежащие в основе модели, изменяются при ее реализации. В более общем смысле, реализация любого проекта требует принятия решений, выходящих за его рамки. Это происходит потому, что никакой проект не может предусмотреть все детали и потому что действия участников в процессе реализации (например, учащихся, родителей, учителей и администраторов) требуют постоянного принятия решений относительно продвижения на каждом конкретном этапе реализации. Педагогические проекты могут быть более или менее точными, но никогда полностью просчитанными. Оценка проекта производится, только исходя из конкретных реализаций, которые изменяются в значительной степени в зависимости от потребностей, интересов, способностей, интерпретаций, взаимодействий и целей участников. <...>

Проблема узости методов оценки

Другая проблема, с которой сталкивается исследование в образовании, заключается в том, что большинство экспериментов имеют дело с единственной изолированной переменной, такой, как, например, приобретение определенного знания или навыка. Эта проблема наиболее явно проявляется в представлении, что тест множественного выбора на знания и умения может быть использован в качестве главного метода в оценке деятельности учащегося, учителя или школы в целом. В действительности же работодатели гораздо более заинтересованы в общих качествах учащихся, нежели в конкретных знаниях и умениях, которые они получают в школе [Rosenbaum, 2001, Stasz, 2001]. Их интересует, приходят ли потенциальные работники вовремя, берут ли на себя ответственность за выполнение работы, хорошо ли работают в коллективе, прикладывают ли усилия, чтобы преуспеть и так далее. Они, возможно, посчитали бы школу, прививающую эти качества, гораздо более полезной, чем школу, которая просто дает большое количество специальных знаний. Согласно подобному аргументу, эти качества — ключ к успеху в колледже и в любом другом стремлении, которое учащиеся возможно предпримут.

Но это всего лишь один аспект узости оценки образовательных вмешательств. Главный интерес учителей — достаточно ли учащиеся мотивированы в желании учиться. Если учащиеся выходят из школы с умением искусно выполнять тесты, но с ненавистью к школе, математике или Шекспиру, школа потерпела неудачу. Образование должно производить «специалистов в учении» (expert learners) [Brown, Ellery, Campione, 1998], которые любят учиться и знают, как добывать нужную им информацию. Учителю необходимо создать обстановку, в которой учащиеся не боятся предлагать новые идеи, делиться тем, что они знают, и демонстрировать своё видение мира. Если мы не оцениваем образовательную среду, исходя из этих принципов, мы будем недооценивать учащихся и, что еще хуже, мы приведем их к постановке неправильных целей [Frederiksen, Collins, 1989; Shepard, 2000].

Особенности проектного исследования

Проектные эксперименты были разработаны как способ проведения формирующего исследования с целью проверки и усовершенствования образовательных проектов, основанных на теоретических принципах, полученных из предыдущих исследований. Этот подход *последовательного усовершенствования* (progressive refinement) проекта заключается в реализации его первой версии в условиях реального мира, чтобы посмотреть, как он работает. Потом проект постоянно модифицируется на основе полученного опыта до тех пор, пока не устранены все ошибки. Основоположниками последовательного усовершенствования в автомобильной индустрии были японцы, которые в отличие от американских производителей автомобилей, постоянно улучшали свои проекты, не ожидая долгие годы, пока полное изменение модели превзойдет по качеству прошлые образцы. <...> Исследуя проект на практике с целью его последовательного усовершенствования, со временем можно будет разработать более устойчивую модель. <...>

Проектное исследование не направлено исключительно на усовершенствование практической деятельности. Чтобы быть достаточно эффективным, оно также должно рассматривать теоретические вопросы и проблемы. <...> Проектное исследование всегда должно преследовать двойную цель усовершенствования и теории, и практики.

Поскольку проектные исследования проводятся в реальных учебных условиях, существует много переменных, которые не могут контролироваться. Вместо этого исследователи пытаются оптимизировать проект настолько это возможно, и внимательно наблюдать за тем, как работают различные элементы. Такое наблюдение должно быть, соответственно, и качественным, и количественным, так же, как потребительский отчет оценивает продукты по качественным и количественным параметрам. Когда какой-либо аспект проекта не работает должным образом, группа проектировщиков, включая учителя, должна рассмотреть различные варианты усовершенствования проекта на практике и вносить изменения в него с необходимой частотой. Любые изменения, относящиеся к како-

му-либо аспекту проекта, необходимо рассматривать с точки зрения их сочетаемости с другими аспектами, так как – Браун и Кэмпбелл [1996] это подчеркивали, – проект – это, в первую очередь, интегрированная система. Таким образом, оценка проекта – это непрерывный процесс, который меняется с изменением самого проекта.

Проектные эксперименты имеют некоторые существенные ограничения. Поскольку они проводятся в непредсказуемых ситуациях реального учебного процесса, то и в классе, и за его пределами, есть переменные, которые непосредственно влияют на успех модели. Многие из них неконтролируемы.

Проектные исследователи обычно собирают большие объемы информации, например, видеозаписи и продукты деятельности учащихся, чтобы понять, что происходит в деталях. Таким образом, они обычно буквально завалены данными и вынуждены решать задачу их сокращения (редукции), поскольку обычно недостаточно времени или ресурсов, чтобы проанализировать всю собранную информацию. Для сбора такого количества информации, необходимы соответствующие ресурсы; проектные эксперименты требуют огромных усилий и большого числа участников, вся работа которых должна быть скоординирована. Все эти факторы затрудняют проведение проектных экспериментов и нарушают достоверность выводов.

Проектные исследования и другие исследовательские методы

Все методы имеют свои достоинства и недостатки. Несмотря на ограничения проектных экспериментов, они играют важную роль среди различных других способов изучения учебной практики. Чтобы определить место проектных экспериментов среди других методов, сравним их с тремя основными подходами к исследованию учения.

Лабораторные и обучающие (training) исследования проводятся в условиях контроля переменных, чтобы установить, как изолированные независимые переменные влияют на некоторые зависимые переменные, такие, как овладение знаниями и навыками. Анна Браун [1992] считала, что обучающие исследования не принимают во внимание важные переменные, которые влияют на успех проекта.

Также они обычно проводятся за столь короткий период времени, что, опираясь на них, невозможно установить значимое воздействие педагогического проекта на процесс обучения.

Коллинз [1999] сравнил лабораторные исследования с проектными с точки зрения семи отличительных аспектов их методологии:

1. *Лабораторные условия vs. непредсказуемые ситуации.* Эксперименты, проводимые в лабораториях, избавлены от побочных эффектов. Учащиеся сосредоточены на задании, без каких-либо помех и отвлечений. Материал для изучения четко определен и преподносится стандартизированным способом. Проектные эксперименты проводятся в непредсказуемых условиях, которые характеризуют обучение в реальной жизни, чтобы избежать погрешностей лабораторных экспериментов.

2. *Единственная зависимая переменная vs. множество зависимых переменных.* В большинстве психологических экспериментов существует только одна зависимая переменная, например, количество или процент правильных ответов в каком-либо тесте. В проектных экспериментах существует множество значимых зависимых переменных, хотя исследователи могут обращать внимание не на каждую из них.

3. *Контроль над переменными vs. описание ситуации.* Психологические эксперименты используют метод контроля над переменными, при котором относительно малое количество переменных рассматриваются как независимые и зависимые, а остальные переменные в ситуации поддерживаются постоянными. В проектных экспериментах не преследуется цель поддержания всех переменных постоянными, а вместо этого используется идентификация всех переменных или характеристик ситуации, которые оказывают воздействие на любые интересующие зависимые переменные.

4. *Постоянная методика vs. гибкость в доработке проекта.* Психологические эксперименты проводятся в соответствии с фиксированной, тщательно описанной процедурой, следуя которой другие экспериментаторы могут воспроизвести эксперимент. Проектные эксперименты, напротив, начинаются с запланированной методики и программы исследования, которые не до конца определены и которые изменяются в зависимости от практического успеха.

5. *Социальная изоляция vs. социальное взаимодействие.* В

большинстве психологических экспериментов испытуемые учатся в изоляции. Нет взаимодействия с другими учащимися и обычно нет взаимодействия с учителем или специалистом; материал, который нужно изучить, обычно представлен в виде теста или видеофильма. В отличие от этого, проектные эксперименты проходят в комплексных социальных ситуациях, таких, как класс.

6. *Проверка гипотез vs. создание профиля.* В психологических экспериментах экспериментатор выдвигает одну или несколько гипотез, которые проверяются посредством систематического изменения условий обучения. В проектных экспериментах целью является учет множества различных аспектов проекта и создание качественного и количественного профиля, который описывает проект в действии.

7. *Экспериментатор vs. соучастник проекта и анализа.* В психологических экспериментах экспериментатор принимает все решения относительно плана и анализа данных, чтобы контролировать процесс эксперимента. В проектных экспериментах делается попытка вовлечь различных участников в проект с целью привнесения их экспертного знания в процесс создания и анализа проекта.

Лабораторные исследования эффективны для определения взаимодействий конкретных переменных, но они часто игнорируют переменные, важные для успеха того или иного педагогического вмешательства. Анна Браун [1992] положительно оценивала их роль в разработке проекта, но его тестирование и усовершенствование требует комплексных условий.

Полевое (ethnographic) исследование также проводится в условиях естественной среды обучения, но оно имеет некоторые черты аналитических наук, так, например, оно не имеет целью изучение вмешательств. В целом полевое исследование (например, [Eckert, 1989]) пытается охарактеризовать взаимосвязи между событиями, происходящими в различных учебных средах. В полевом исследовании, в отличие от проектных экспериментов, не делается попытка изменить педагогическую практику, но оно дает богатые описания, которые позволяют понять, что происходит и почему.

Масштабные исследования (large-scale studies) образовательных вмешательств используют множество методов определения эффективности программы или интервенции. Методика обычно

включает стандартные методы оценки и исследования критических участников, не связанных с каким-либо конкретным проектом. Эти исследования могут быть использованы для определения критических переменных и оценки эффективности программы с точки зрения тестовых баллов, но они не предоставляют подробной картины, необходимой для проведения усовершенствования модели. <...>

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В этом разделе мы попытаемся дать руководство для людей, которые планируют проводить проектные эксперименты. Наш подход к проектным исследованиям требует намного больше усилий, чем может осилить один человек. Мы предлагаем эти идеи не потому, что ожидаем, что каждый воплотит проектный эксперимент в реальность, а для того чтобы дать обоснование всех вещей, за которое ответственно сообщество проектного исследования. В нашем идеальном мире проектное исследование будет двигаться в направлении воплощения многих действий, которые мы опишем здесь в общих чертах. Но для этого нужны команды исследователей и доступные документальные архивы проектных экспериментов, чтобы воплотить эти мечты в реальность. <...>

Реализация проекта

Каждая реализация проекта не похожа на другую. Поэтому важно идентифицировать критические элементы проекта и их сочетание. Для того чтобы оценить любую конкретную реализацию, необходимо проанализировать ее в терминах этих ключевых элементов и их взаимодействия. Некоторые элементы будут реализованы более или менее в соответствии с намерением проектировщика, некоторые будут изменены в соответствии с условиями, некоторые не будут выполнены вообще. Необходимо знать, как каждый был реализован каждый критический элемент, и как хорошо элементы в данной реализации сочетаются между собой для достижения главной цели проекта. <...>

Модификация проекта в процессе выполнения

Целью проектного исследования является улучшение проекта на практике. Преподаватели или исследователи в ходе эксперимента могут увидеть, что какой-либо элемент проекта не работает. Важно проанализировать, почему он не работает, и предпринять шаги к исправлению. В этом случае мы собираем информацию о неудачах, плюс информацию о предпринятых действиях — были ли они успешными или провалились. При этом важно, чтобы фиксировались неудачи и исправления, а не только общие результаты эксперимента.

Экспериментальные методы предполагают фиксированную процедуру на протяжении всего исследования. Проектное исследование предполагает непрерывное усовершенствование. Это различие имеет глубокие последствия и требует изменений путей анализа и описания исследования. Мы предлагаем, чтобы исследователи детально описывали свои проекты, фиксируя все главные изменения. Эти изменения в проекте задают границы между фазами исследования. Затем необходимо охарактеризовать элементы проекта, относящиеся к каждой фазе и причины перехода к следующей. Факты, отвечающие исследуемым вопросам, должны собираться в каждой фазе. Например, если в некоторой реализации проекта четыре фазы, то будет хорошо, если будет проведена промежуточная оценка результата между второй и третьей фазами, а не только начальная и конечная оценки. Детальная история проекта, описанная по такому типу, позволяет другим исследователям оценить убедительность проектных решений и качество выводов из исследования.

Многообразие уровней анализа

Рогофф [1995] указывает три критических аспекта для анализа учебных сред: личностный слой (опыт отдельного человека), интерперсональный слой (взаимодействие друг с другом) и общественный слой. В контексте проектных экспериментов исследователи должны дополнительно следить за взаимодействиями учащихся с элементами окружающей среды. Существует много различных аспектов того, что делает проект эффективным, в итоге и исследовате-

лям, и оценщикам пришлось многое перепробовать, чтобы спроектировать и оценить педагогическое вмешательство. Рассмотрим несколько различных аспектов, которые относятся к образовательным проектам:

Когнитивный уровень. Что обучающиеся знают до того, как они вступили в конкретную обучающую среду, и как эти знания меняются с течением времени? Некоторые из инструментов для анализа на этом уровне включают в себя наблюдения за мышлением через анализ представлений и объяснений учащихся. Исследователи просят обучающихся продемонстрировать свои знания через визуальные и вербальные описания идей. Понятны ли их объяснения? Выделены ли в их представлениях существенные взаимосвязи между идеями?

Интерперсональный уровень. Насколько хорошо учителя и ученики взаимодействуют друг с другом? Делятся ли они знаниями? Если учащиеся связаны друг с другом, то уважают ли друг друга и помогают друг другу? Исследователи используют полевые способы рассмотрения таких видов взаимодействий.

Групповой уровень. На этом уровне анализ направлен на исследование структуры участников, групповой идентичности и отношений внутри группы. Участвует ли каждый? Существуют ли в этих групповые цели и идентичность? И снова эффективными тут являются полевые методы.

Ресурсный уровень. Этот уровень определяет, насколько доступны ресурсы для обучающихся, и просты ли они для понимания и использования. Насколько доступны данные ресурсы? Насколько хорошо они включены в действия?

Институциональный или школьный уровень. На этом уровне объектом анализа выступает общение с людьми извне и институциональная поддержка. Довольны ли родители проектом? Поддерживает ли его администрация? Какие микро-политические факторы имели воздействие на проект?

Эти уровни очень сильно переплетены. Проектирование и оценка этих различных вопросов требует участия многих специалистов: учителей, администрации учреждения, психологов, антропологов и т. д.

Характеристика зависимых переменных

Успех или неудача новшества не может быть просто оценена на основе того, что ученики выучили в соответствии с некоторым критерием. Необходимы различные виды оценок обращенных к таким вопросам, как: поддерживается ли проект после ухода исследователей, как дизайн повлиял на установки учащихся и т. д. Чтобы оценить различные переменные, необходимо использовать разнообразные методы, включая стандартизированные тесты, опросники и интервью, систематические наблюдения за классами. Как качественные, так и количественные оценки являются неотъемлемой частью методологии проектного исследования.

Для оценки важны по крайней мере три типа зависимых переменных:

1. Климатические переменные, такие как занятость, сотрудничество, контроль за учащимися.
2. Учебные переменные, такие, как предметное знание, навыки, установки, метакогнитивные стратегии, учебные стратегии.
3. Системные переменные, такие, как поддержка, распространение, масштабность, легкость принятия и цена.

Оценивание климатических переменных требует методов наблюдения, в том числе с использованием видеозаписи с последующей оценкой. Например, эти методики могут быть использованы для оценки трех типов климатических переменных: степень занятости учащихся учебной работой в классе, уровень сотрудничества среди учеников в классе, и уровень усилий учеников, приложенных, чтобы понять учебную тему. В дальнейшем данные видео могут быть оценены с использованием рейтинговых шкал при помощи экспертов.

Учебные переменные лучше всего оцениваются сбором тестов до эксперимента и после. Например, такие тесты могут использоваться для оценки трех видов переменных: содержание знаний, рассуждения и установки. Оценивая содержание знаний и рассуждения, можно использовать короткие ответы или вопросы, устные беседы, тесты с множественным выбором ответа. Используя пункты из стандартизированных тестов, возможно сравнить их результаты с национальными нормами. Оценивая учебные установки, исследователь может применить средства, предложенные Двек [1986] для

определения существуют ли изменения в установках учащихся, отражающие движение от целей достижения к учебным целям. Такие изменения были выявлены, например, в проектном эксперименте, выполненном Лэмоном и его коллегами [Lamon, Chan, Scardamalia, Burtis & Brett, 1993; Scardamalia, Bereiter, & Lamon, 1994].

Системные переменные лучше всего оцениваются беседами и опросами. Например, исследователь может оценить такие переменные, как легкость встраивания проекта в определённый учебный план, то, насколько легко он воспроизводился в последующие разы, а также распространение его использования другими учителями и учениками. Это может быть измерено опросом и структурированными беседами с учителями и учениками. Возможно создание опросников, которые направлены на преимущества и сложности использования проекта, с которыми сталкиваются учителя, применяющие его в своем классе. Другие переменные могут быть оценены опросами, предъявляемыми учителям и ученикам с постоянным интервалом. Опросы показывают, какие аспекты проекта используются и распространяются, а какие нет.

Характеристика независимых переменных

Существует большое количество переменных, которые могут влиять на его успех проекта на практике. Определить, какие аспекты конкретной реализации могут повлиять на успех проекта, – особое умение. Наша цель здесь сказать, какие общие аспекты ситуации необходимо рассмотреть исследователям, чтобы решить, что повлияло на его результат. Контекстуальные переменные, которые определяют успех нововведения, следующие:

Условия. Условия учебной среды – критическая переменная в отношении любого проекта. Условия могут варьировать в пределах дома, рабочего места, музея, школы или колледжа; начальных, средних, высших школ; частных или общественных школ; городских, пригородных или сельских школ; элитных или общедоступных школ и т. д. То, насколько широко может быть применено новшество, может быть определено только использованием его во многих различных условиях.

Характер обучающихся. Критические переменные для обучаю-

щихся включают такие вещи, как возраст, социально-экономический статус, мобильность, посещаемость и т. д. Например, некоторые новшества могут работать с более слабыми учениками, и некоторые с одаренными. Следовательно, важно определить, для какого типа учащихся проект эффективен и почему.

Требуемые ресурсы и техническая поддержка. Чтобы выполнить любой проект, необходимы ресурсы и различного рода поддержка, включая материалы, техническую поддержку, административную поддержку и поддержку родителей. Если проект требует, чтобы преподаватели собрали материалы, потратили время на подготовку или другие действия, если поддержка администрации или родителей делает проект успешным, то эти переменные необходимо описать.

Профессиональное развитие. Часто, чтобы проект был успешным, необходимо, чтобы учителя имели возможность профессионального развития различного рода. Это развитие может заключаться в семинарах, проектных встречах, видео-курсах, практике работы с экспертами-профессионалами, совместной рефлексии с коллегами и т. д. Выявить то, что необходимо учителям, чтобы выполнить проект – важный аспект проектирования нововведения.

Финансовые требования. Любое вмешательство подразумевает расходы, которые необходимо покрыть, включая расходы на оборудование, услуги, профессиональную подготовку и т. д. Очень часто существенные расходы, такие как техническая поддержка и восстановительная стоимость, игнорируются при подсчёте цены технологического новшества.

Путь выполнения. Термин объединяет переменные, включающие в себя выполнение проекта, например, как ввести новшество, требуемое для этого время, его продолжительность и т. д.

Существует переплетение между зависимыми и независимыми переменными. Разница между ними зависит от того, в каких результатах заинтересован человек. Но изменение любой переменной может повлиять на другие переменные через комплекс обратных связей. Следовательно, изменение зависимой переменной может привести к изменениям независимой переменной, например, увеличение вовлеченности учащихся в занятия приводит к росту их посещаемости. Язык зависимых и независимых переменных означает лишь выявление различий между результатами, которые нам следу-

ет рассмотреть и этими переменными, которые могут повлиять на результаты.

Описание проектного исследования

В экспериментальных работах сложилась стандартная структура описания, состоящая из четырех частей: проблема, метод, результаты и обсуждение. Поскольку проектное исследование имеет иную структуру, то оно требует иного подхода к описанию. Гипотетически мы предлагаем пять разделов в описании проектных экспериментов:

Цели и элементы проекта. Важным аспектом описания проектных экспериментов являются идентификация ключевых (критических) элементов проекта и того, как они сочетаются друг с другом, чтобы достигнуть целей проекта. Ключевыми элементами проекта могут быть материалы, действия, ряд принципов, некоторые комбинации всего этого. Одинаково важно описать цели, и то, как элементы работают друг с другом в направлении их достижения. Цели, ключевые элементы и их взаимодействия необходимо описывать достаточно подробно, чтобы было возможно оценить, насколько хорошо проект был реализован в различных условиях.

Условия реализации. Описание условий должно включать всю информацию, относящуюся к успеху проекта, описанную ранее в разделе «Характеристика независимых переменных». Различия между тем, как был реализован проект в каждом из условий, должны быть детализированы, чтобы читатели могли оценить, насколько хорошо был выполнен проект в каждом условии.

Описание каждой фазы. Проект обычно реализуется по разному в каждом из условий. Поэтому важно описать каждую фазу в каждом условии. Когда изменения в условиях осуществились, должно быть описано, как ключевые элементы измененного проекта достигают целей оригинального проекта или того, как изменились цели.

Полученные результаты. Результаты должны быть описаны в терминах профиля важности зависимых переменных в различных условиях. Также должно быть приведено описание данных, полученных на промежуточных фазах проекта.

Общие выводы. Рассматривая, что произошло в различных реализациях, следует попробовать собрать все сведения в связную кар-

тину, как развивался проект в различных условиях. Важно описать как успехи, так и неудачи проекта в реализации и в результатах.

Литература

Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions. *Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141-178.

Brown, A., & Campione, J. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.) *Innovations in learning: New environments for education* (pp. 289-325). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, A., Ellery, S., & Campione, J. (1998) Creating zones of proximal development electronically. In J. G. Greeno and S. Goldman (Eds.) *Thinking practices in mathematics and science learning* (pp. 341-367). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Collins, A. (1992) Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.) *New directions in educational technology*. Berlin: Springer-Verlag, 1992.

Collins, A. (1999) The changing infrastructure of education research. In E. Lagemann & L. Shulman (Eds.) *Issues in education research* (pp. 289-298). San Francisco: Jossey-Bass.

Dweck, C. (1986) Motivational processes affecting leaning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

Eckert, P. (1989) *Jocks and burnouts: Social categories and identity in high school*. New York: Teachers College Press.

Frederiksen, J. R. & Collins, A. (1989). A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18 (9), 27-32.

Lamon, M., Chan, C., Scardamalia, M., Burtis, P.J., & Brett, C. (1993, April). Beliefs about learning and constructive processes in reading: Effects of a computer supported intentional learning environment (CSILE). Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. D. Rio & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 252). Cambridge UK: Cambridge University Press.

Rosenbaum, J. (2001) *Beyond college for all: Career paths for the forgotten half*. New York: Russell Sage.

Scardamalia, M., Bereiter, C., & Lamon, M. (1994). *CSILE: Trying to bring*

students in world 3. In K. McGilley (Ed.) Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice (pp. 201-228). Cambridge MA: MIT Press.

Shepard, L. A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Education Researcher*, 29(7), 4-14.

Simon, H. A. (1969) The sciences of the artificial. Cambridge MA: MIT Press. (Рус. перев.: Саймон Г. Науки об искусственном. М.: Мир, 1972).

Stasz, C. (2001) Assessing skills for work: two perspectives. *Oxford Economic Papers*, 3, 385-405.