

С.Л. Рубинштейн

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ДЕЛО ВОСПИТАНИЯ

Рубинштейн С.Л. Психологическая наука и дело воспитания // Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Изд. 2. Отв. ред. Е.В.Шорохова. М.: Педагогика, 1976. С.182-192.

Глубокая общая перестройка, которая, особенно за последние годы, совершилась в советской психологии, коренным образом изменила и отношение психологии к практике. Старая идеалистическая психология, строившаяся на самонаблюдении, была сосредоточена на созерцании якобы замкнутого в себе внутреннего мира переживаний, обособленных от реальной жизни и деятельности человека. Основной порок психологов-идеалистов заключался в том, что они были, говоря словами И. М. Сеченова, «обособителями» психического. Выключая психику из связи с материальной действительностью, они превращали ее в обособленную сферу, вместо того чтобы трактовать ее как психическую сторону единого процесса, начинающегося с воздействия действительности на человека и кончающегося поступком.

Основная заслуга советской психологии заключается в том, что, решая психофизиологическую проблему в духе подлинного диалектико-материалистического единства, она преодолела идеалистическое «обособление» психического и включила сознание человека в контекст его жизни и деятельности. Тем самым советская психология открыла психологический план в самой деятельности и создала возможность психологического анализа, человеческих действий и поступков.

В результате этой общей перестройки психология становится наукой, органически включающейся в практику. В этом основное достижение советской психологии, засвидетельствованное целым рядом работ, проведенных советскими психологами за последнее время в дни Великой Отечественной войны. Разрешая — своими методами и своими путями — задачу, поставленную еще И. М. Сеченовым, советская психология осуществляет в разрабатываемой ею области то «одействование» науки, которого, в своей борьбе против «буддистов» от науки, полонивших немецкую науку его времени, так настойчиво и страстно добивался: А. И. Герцен, требовавший, чтобы наука не отгораживалась от жизни и служила народу.

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 действительны 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.

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.

Какова же центральная для педагога, наиболее существенная проблематика психологии?

Задача при постановке этого вопроса и при ответе на него заключается не в том, чтобы дать возможно более полный перечень всех психологических проблем. Такой инвентарь явился бы лишь балластом бесполезной учености. Перечисляя всю, достаточно к тому же вообще известную, — обычную проблематику психологии, он не ориентировал бы педагога в том, что же является для него наиболее значимым.

Мы считаем, что особенно значимой для практики задачей психологического исследования является раскрытие внутреннего психологического содержания человеческой деятельности, в которой проявляется и формируется человек, его психические свойства. Для педагогической практики такой задачей является раскрытие внутреннего психологического содержания деятельности ребенка, в ходе которой совершается его развитие, формирование его психических свойств.

Таким образом, особо значимой для практики, в том числе и педагогической, является задача, которую как раз именно и выдвинула на передний план советская психология. Старая идеалистическая психология резко разделяет психику и деятельность. Психическое было заключено в будто бы замкнутый внутренний мир, обособленный от всего происходящего в реальном материальном мире, в том числе и от собственной деятельности человека. Механистическая поведенческая психология предметом своего изучения объявила поведение, т. е. деятельность. Покорная на деле, однако, традициям, против которых она как будто бы восставала, она выключала из поведения психику, т. е. как раз именно то, что одно лишь могло быть предметом психологического изучения. Основанная на традиционном, закреплённом идеалистической философией со времен Декарта обособлении и дуалистическом противопоставлении внутреннего и внешнего, психического, духовного и физического, материального, попытка поведенчества превратить деятельность, человека, его поведение в предмет психологии неизбежно превращалась в попытку сделать предметом психологии (и, значит, психологизировать) то, что на самом деле относится уже к области не психологии, а биологии или социологии. Этот порочный результат обусловлен порочностью принципиальных предпосылок, из которых исходила поведенческая психология.

Именно этой решающей обусловленности порочных выводов механистического поведенчества дуалистическим противопоставлением поведения и психики, получившемся в результате идеалистического обособления психического, очевидно, не видят и не учитывают те, кто полагает, что и современной советской психологии, включающей деятельность в поле своего зрения, может угрожать та же опасность. Но не видеть этого — значит не видеть, не понимать и не учитывать основного и решающего. Так называемая поведенческая психология, превращая поведение человека в совокупность реакций, выключила психику и сознание из поведения и захотела сделать предметом своеобразно понятой «психологии» именно то, что в поведении непсихологично. Современная же советская психология, как раз наоборот, преодолевая обособление психического, включает его в реальную, жизнь и деятельность индивида и, открывая, таким, образом, в деятельности человека специфически психологический план, делает именно психическое содержание действий и только его предметом своего изучения.

Это психологическое содержание не может быть, однако, никак вырвано из контекста деятельности — реальной, материальной деятельности реального индивида — и заключено в обособленный от нее, будто бы замкнутый в себе внутренний мир. Сделать это — значило бы снова восстановить то обособление психического, которое завело в тупик идеалистическую психологию сознания и механистическую психологию поведения. Борьба за включение психологической проблематики деятельности в психологию — это прежде всего борьба за реализацию — не на словах, а на деле, не декларативно, а фактически, в постановке, конкретных проблем и их разрешении — принципа психофизического единства. Реальное человеческое сознание не может быть обособлено от деятельности, в которой оно и проявляется и формируется, так же как исходящая из мотивов и направляющаяся на осознанную цель реальная человеческая деятельность, не может быть обособлена от психики, от сознания.

Всякое действие исходит из мотива, т. е. побуждающего к действию переживания чего-то значимого, что придает данному действию смысл для индивида. Сознательное человеческое действие направляется при этом на определенную цель, которая должна быть осознана действующим. Как ни важно осознание цели, для осуществления ее необходимо, однако, еще соотнесение ее с условиями, в которых она должна быть осуществлена. Цель, соотнесенная с условиями, определяет задачу, которая разрешается действием. Всякое сознательное человеческое действие является решением задачи. Отношение к этой задаче, к цели и обстоятельствам действия, в силу которого эта задача не только понимается, но и принимается, составляет внутреннее содержание действия. Психологическое содержание представлено, таким образом, не только вначале и в конце действия в качестве его мотива, т. е. источника цели, но и включается в самый стержень его. Изучение этого содержания и составляет задачу психологии при изучении деятельности.

Раскрытие и анализ внутреннего психологического плана деятельности ребенка — практической и теоретической, умственной, учебной деятельности, в которой складывается его ум, его поступки, в которых проявляется и формируется его характер, — имеет существеннейшее значение для педагогической практики, для всей учебной и воспитательной работы учителя, воспитателя. Без зоркости к этому внутреннему содержанию; действий ребенка деятельность педагога обречена на безнадежный формализм. Внешне, результативно один и тот же акт поведения детей — соблюдение или несоблюдение ими определенного правила, совершение или несобвершение определенной ошибки

— может, если вскрыть его внутреннее содержание, оказаться по существу совершенно различным поступком. Так, например, жалоба или заявление ребенка-дошкольника воспитательнице о нарушении товарищем какого-нибудь правила в одних случаях может быть способом убедиться в том, что нарушение товарищем правила сохраняет свою силу, и, таким образом, в результате восстановления правила воспитательницей укрепиться самому в нем. В других случаях эта «жалоба» может быть сознательным средством установления дисциплины в группе. Иной раз она есть способ легальной борьбы за свои интересы, а затем — по мере их осознания — и за свои права. Иногда она может быть, однако, и жалобой, продиктованной желанием подвести другого ребенка под неприятность.

Внешне один и тот же акт, в зависимости от мотивов, из которых он исходит, и целей, которые он более или менее сознательно преследует, приобретает, таким образом, совсем различный и в отношении педагогической своей ценности иногда прямо противоположный смысл. Характеристика поступка, основывающаяся на внешней, результативной его стороне, является поэтому в значительной мере формальной характеристикой. Педагог который строит свою работу с учетом только этой внешней, формальной характеристики поведения учащегося, не раскрывая его внутреннего содержания, по существу, не ведает, что творит. Добившись от учащегося форм поведения, внешне, результативно отвечающих моральным нормам, определенным правилами поведения, он, не зная мотивов, по которым в данной ситуации эти правила выполняются учащимися, собственно, ничего не знает о самом учащемся, о личности ребенка. А ничего не зная о подлинных личностных мотивах настоящего поведения ребенка, он и подавно не может рассчитывать на то, чтобы верно определить его дальнейшее жизненное поведение. Не умея проникнуть во внутреннее содержание действий и поступков ребенка, в мотивы его действий и внутреннее отношение к задачам; которые перед ним ставятся, воспитатель, по существу, работает вслепую. Ему равно неизвестны и ребенок, на которого он должен воздействовать, и результаты его собственного воспитательного воздействия.

Основным инструментом, посредством которого педагог направляет и организует деятельность ребенка, являются обычно задания, которые он ставит перед ребенком. Для их эффективности нужно, чтобы они были внутренне приняты ребенком. Для этого необходима надлежащая их мотивация. От нее зависят внутреннее содержание и смысл задания для ребенка. При ненадлежащей мотивации заданий со стороны педагога внутреннее содержание задания для ребенка может сдвинуться и резко разойтись с его объективным содержанием и с замыслом учителя, воспитателя. В педагогической практике такие случаи бывают нередко, причем они далеко не всегда осознаются педагогом. Вопрос о мотивации заданий — различной на разных уровнях развития — заслуживает поэтому большего внимания, чем то, которое ему обычно уделяется.

Подчеркивая значение для педагога познания психологического содержания деятельности, выражающейся прежде всего в соотношении мотивов и задач, мы этим отнюдь не снимаем привычных для педагога и действительно очень важных вопросов об организации внимания учащихся, о прочности запоминания и т. д. Наоборот, мы как раз указываем педагогу путь действенного разрешения этих вопросов. Для того чтобы мобилизовать внимание учащегося, недостаточно лишь твердить и наказывать ребенку: будь, внимателен. Надо включить действие ребенка в выполнение какого-либо задания и мобилизовать мотивы, в силу которых оно будет внутренне принято к исполнению. Аналогично обстоят дело и с запоминанием. Как показывают исследования, вопрос и в этом случае не может быть сведен к тому, чтобы мы просто требовали от учащихся запоминания. Нужно поставить какое-либо задание и так организовать его выполнение, чтобы учащиеся запомнили то, что требуется.

Необходимо, следовательно, помнить, что каждое звено учебной деятельности ребенка должно направляться определенным заданием и исходить из тех или иных мотивов. Умение раскрыть и использовать эти внутренние психологические двигатели деятельности имеет существенное значение для педагога.

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 комплексуются 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.

Общее решение этого вопроса, даваемое советской психологией и заключающееся в признании единства развития и воспитания, можно конкретизировать на многочисленных фактах и положениях психологических исследований. Если, например, в исследовании устанавливается, что жалобы-заявления детей-дошкольников воспитательнице о нарушении другим ребенком какого-нибудь правила поведения вовсе не всегда являются «доносом», имеющим целью подвести товарища под неприятность, а сплошь и рядом, как мы уже указывали выше, выполняют совсем иную функцию и исходят из иных мотивов, то это отнюдь не значит, что «жалобы» или заявления ребенка выполняют определенную функцию в силу роковой необходимости, раз и навсегда заложенной в природе ребенка или в природе определенного возраста. Ребенок — развивающееся существо, и каждое явление, в нем наблюдаемое, находится в процессе становления. Оно не раз и навсегда одно или другое (по принципу «да-да, нет-нет, — что сверх того, то от лукавого»), но оно может стать как одним, так и другим и фактически на наших глазах, в ходе воспитательной работы, становится то одним, то другим.

Спрашивается: в зависимости от чего это происходит? В зависимости от того, как складывается воспитательная работа с ребенком. В нашем примере, касающемся жалоб детей, это означает, что, в зависимости от того, какое употребление делает воспитательница из жалоб-заявлений, меняются смысл, приобретаемый заявлением для самого ребенка, и мотивы, побуждающие его к таким заявлениям. Определяя результат, к которому, в силу отношения к нему педагога, приводит поступок ребенка, и тем самым его назначение, задачу, которую он в условиях данным образом организованного воспитания разрешает, педагог формирует мотивы ребенка. Самые же мотивы ребенка становятся — при последовательном единообразном поведении педагога — привычными для него и, таким образом укрепляясь в нем, не только проявляют, но и формируют его личностные свойства. Мотив, действенный для данного человека, — это, потенциально по крайней мере, будущая черта его характера в ее генезисе, так же как черта характера — это осевший и закрепившийся в человеке сгусток его мотивов, получивший в силу условий жизненного пути и воспитания особую действенность и устойчивость. По мере того как один ребенок привыкает прибегать к заявлениям о поведении товарищей, исходя из желания подвести товарища под неприятность, а другой — из все более осознанного стремления содействовать установлению в группе дисциплины, у одного закрепляются и приобретают тенденцию перейти в черты характера одни, у другого — другие мотивы. Формируя личное поведение ребенка, педагог формирует и личностные свойства ребенка. Единство развития и воспитания в подлинном, содержательном смысле этого положения выступает здесь наглядно и почти осязаемо.

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 включаются 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 образовывала 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.