

Министерство образования Российской Федерации
Южно-Уральский государственный университет
Кафедра общей и возрастной психологии

Ю9.я7

М759

Молочкова И.В.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
ХРЕСТОМАТИЯ**

Челябинск
Издательство ЮУрГУ
1999

ББК Ю9. Я43

Педагогическая психология: Хрестоматия – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999.
– 103 с.

В хрестоматии рассматриваются теоретические и прикладные аспекты современной педагогической психологии, связанные с практикой образования.

Хрестоматия предназначена для психологов и студентов факультетов психологии, а также всем интересующимися проблемами педагогической психологии.

Список лит. – 8 назв.

Одобрено учебно-методической комиссией факультета психологии ЮУрГУ

Рецензент: зав. кафедрой психологии ЧГПУ, кандидат педагогических наук, доцент
Горелова Галина Григорьевна

©Издательство ЮУрГУ, 1999.

**новая парадигма педагогической психологии
и практика образования***

Последние два десятилетия отмечены сменой методологических позиций как в философии, так и в других областях научного познания. В гуманитарных и естественных науках отчетливо обозначился переход от безальтернативности детерминистского принципа познания, от «закрытой рациональности к «открытой». Нет недостатка в работах, посвященных описанию смены парадигм и в современной психологии: так, например, одни авторы теоретически обосновывают переход от психологии, опирающейся на парадигму механистического и естественно-научного знания, к психологии неклассической, другие – от классической к «гуманитарной», к «органической» или от культурно-исторической к «историко-эволюционной».

Предпринимаются многочисленные, а с 1990 г. все более разнообразные попытки осмыслить смену парадигмы в психологии обучения и психологии развития. Это не случайно, ибо обе ветви психологии близки к практике образования - непрерывному базовому производству культуры и духовной жизни общества.

В последние десятилетия развитие этой области гуманитарной практики сопровождается увеличением наукоемкости, расширением и обогащением технологий. Однако темпы изменений здесь замедленны и значительно отстают по сравнению со стремительностью и глобальностью перемен в сфере материального производства, экономике и культуре в целом. Поэтому растущая потребность общества в новом качестве образования – мощный и динамичный фактор побуждающий не только технологическим переменам в образовательной практике, но и к изменению самих основ научного понимания взаимосвязи образования развития то же фактор стимулирует и особо ответственную, критико-рефлексивную позицию исследователя – носителя постклассического научного сознания как при формулировании и обосновании новой парадигмы, так и при создании проектов ее реализации.

В педагогической психологии широко признано и наиболее теоретически аргументированное положение о «лично-ориентированном» образовании как альтернативе тому типу его организации, который определялся задачами формирования знаний и умений, т.е. был ориентирован на представления о «частичном» человеке.

* В.Я. Ляудис. Новая парадигма педагогической психологии // Психологическое обозрение. – №2. – 1997. – С. 6-11.

Цель настоящей статьи - расширить рефлексивные основания построения новой парадигмы в психологии обучения и воспитания, а также соотнести ее с практикой образования, используя выделенные в нашем исследовании пути конструктивно-проективной ее реализации.

Нельзя согласиться с той разновидностью интерпретации «ориентации на личность» в образовательном процессе, которая достаточно широко распространена, охотно принимается организаторами образования, но не имеет отношения к сколько-нибудь радикальному обновлению ценностей и целей современных педагогических систем. «Личность» здесь трактуется как индивидуальное – присущее индивиду, а ориентация на личность - как «индивидуализация», т.е. приспособление к конкретному ученику с его индивидуальными свойствами учебных планов, учебных материалов и форм общения педагога и ученика. Такая интерпретация не порывает с декларациями традиционной педагогики (правда, никогда не реализуемыми) «индивидуализировать» учебно-воспитательные процедуры. Проблемы ценности личности, ее целостности редуцируются, а на первый план выступают технологические проблемы – как презентировать в учебных программах, содержании образования в технике общения индивидуальные свойства, заставить учителя «увидеть» ученика. При этом не учитывается, что современная информационная техника, успешно помогая решить именно эту проблему, ни в коей мере не снимает другую – как обеспечить полноту условий становления сознания и регуляторных образований личности. Подобная интерпретация исключает генетический подход к становлению личности – перспективу роста ее готовности к смыслополаганию самоопределению к саморазвитию. Натуралистическое сведение личности индивидууму своеобразию, а проблемы личностно-ориентированного образования – к «индивидуализации» учебного процесса оставляет данную интерпретацию за рамками нового методологического подхода.

Однако и в контексте собственно научного анализа остается немало проблем, связанных с пониманием новой парадигмы. Безусловное согласие сохраняется лишь в отношении истоков ее зарождения, которые осмысливаются не только как исключительный результат эволюции внутринаучных идей, но и как продукт «духовной ситуации нашего времени» (К.Ясперс). А именно того обстоятельства, что современная цивилизация с ее нарастающим темпом инноваций и глобальными антропогенными кризисами, конечно, стимулировала появление критико-рефлексивной по-

зиции в отношении к существующей парадигме обучения и воспитания, ускорила тем самым переход от общей идеи развития личности как ведущей ценности современного образования до фазы ее реализации в проективно-конструктивных разработках и в моделях инновационного обучения.

Вместе с тем на фоне якобы единодушного признания новых установок в психологии образования и развития, а также в современной педагогике и образовательной практике можно заметить существенные различия, а иногда и вовсе не коррелирующие друг с другом интерпретации фундаментальных основ изучения и проектирования образования, которые как раз должны были бы объединить приверженцев новой парадигмы. Поэтому важно обратиться прежде всего к уточнению того, что вносит данная парадигма в качестве нового научного регулятивного принципа в предмет и методы психологического изучения и проектирования образовательных систем, в понимание психологических основ структурирования процесса обучения. С этой целью мы привлечем результаты историко-теоретической части наших исследований психологической структуры ситуаций обучения, которые ведутся с 1970 г.

Довольно сложно расстаться с установками классического научного сознания в понимании предмета наших научных исследований даже тогда, когда психолог изучает обучение как процесс, направленный на развитие либо личности в целом, либо отдельных ее образований (речи, памяти, мышления смыслополагания, этических чувств). Попытаемся взглянуть с позиций постклассической научной рациональности на некоторые привычные формации нашего сознания, в частности на содержание предмета изучения педагогической психологии. Мы полагаем, что таковым не является сам ребенок (учащийся), ни его психика и личность, ни даже сам процесс усвоения знаний. Натуралистическая трактовка личности ребенка чрезвычайно упрощает картину психического и личностного развития, сводя личность к онтогенетически различным характеристикам психики (младенца, дошкольника, школьника, юноши и т.д.) и обусловленному возрастными особенностями процессу усвоения социального опыта. Натуралистично трактуется и личность взрослого, учителя, воспитателя и их функции в процессе обучения. Функция учителя усматривается в непосредственных социальных «воздействиях»: его личности на личность ученика, его «обучающей деятельности» на «деятельность учения». В любом случае функция учителя гипертрофируется, а роль других социальных факторов, влияющих

а процессе обучения на развитие психики и личности ребенка, например, таких, как характер взаимодействий и отношений учителя с учеником, собственная активность ученика, особенности его социального опыта, самосознания, остается вне анализа и адекватной оценки.

В известном смысле именно это обстоятельство - натуралистическое и упрощенное понимание взаимосвязи обучения и развития - имел в виду Л.С. Выготский, подвергнув в 1931 г. критике позицию Э. Торндайка в предисловии к его книге «Принципы обучения, основанные на психологии». Соглашаясь с позицией автора, утверждающего роль активности ученика, его собственных действий в обучении, Выготский подчеркивает, что Торндайк сохраняет противоречащий этой позиции «традиционный взгляд на учителя как на главный и единственный почти двигатель воспитательного процесса». И далее Выготский формулирует капитальной важности положение, преодолевающее «постулат непосредственности», не только свойственный позиции Торндайка но, к сожалению, все еще характерный для современной педагогической психологии и педагогики.

«Учитель с научной точки зрения – только организатор социальной воспитательной среды, регулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником». Выготский не только отрицает «непосредственное влияние» личности учителя на ученика, но и подчеркивает, что, даже выступая лишь как «преподаватель», «предметник», т.е. предметно опосредствуя свои влияния, учитель снимает с себя регулятивные функции и не решает «тонкие и сложные задачи организации социальной среды».

Уже эта дискуссия обнаруживала иной методологический путь анализа системы Учитель – Ученик, так же как и стоящих за ней отношений Общество – Личность, – путь, предполагающий учет позиций каждого из полюсов, но не поглощение одного другим. Остается признать, что Выготский уже в начале нашего столетия, рассматривая социальную природу учения и развития личности, был в значительной мере ближе к неклассической парадигме «воспитания воспитателя» и к системной трактовке взаимосвязи личности с обществом, чем многие из его последователей и наших современников. И не он повинен в том, что введенные им понятия «зона перспективного развития ребенка в сотрудничестве со взрослым», «социальная ситуация развития личности» также остались предметом редуccionистского истолкования в духе классического детерминизма, заставляющего абсолютизировать роль воздей-

ствия Общества на личность и прямого влияния Учителя на личность ученика вне учета не только их взаимодействия, но и опосредствующей эти «взаимодействия» и «влияния» промежуточной переменной.

В большинстве не только психологических, но и социологических, философских, этнокультурных и других исследований вплоть до конца 80-х гг. нашего столетия ставились задачи установить «приоритетное влияние» общества на личность, при этом отрицалась правомерность попыток изучения влияния личности на общество. Далеко не случайно была подвергнута критике одна из работ такого серьезного этнопсихолога, как М. Мид, где она обосновала свою типологию исторически изменяющихся в обществе отношений старшего и младшего поколений. Проследив изменение типа отношений в эпохах, определявшихся доиндустриальным и индустриальным производством, Мид отметила появление во второй половине нашего столетия нового типа отношений между старшим и младшим поколениями. Для него характерна утрата исключительного влияния традиций и авторитета старших на образ жизни и мысли последующего поколения. При этом она подчеркнула исторически возрастающую необходимость для старшего поколения учиться новому беспрецедентному опыту у младших, так же как и последних друг у друга. Указав на эту тенденцию смены отношений между поколениями, характерную для постиндустриальной культуры, Мид вызвала критику именно потому, что не поддержала приоритетную в гуманитарном познании идею «социального воздействия» на личность.

Примерно в то же время, когда Мид формулировала свою концепцию типов культур, основанную на исторически различающихся типах взаимосвязей между Старшими и Младшими, Э. Эриксон пытался преодолеть «бессознательные предрассудки общества в обращении с детьми», «отрицание за молодежью права на личную индивидуальность». Он считал, что подлинная наука о человеке не может мириться с «попыткой сделать человека более удобным для обращения, сводя его к более простой модели». Психология сталкивается со своим «гуманистическим кризисом» именно там, «где с «материалом» человеческой психики обращаются так, как если бы человек был животным, или машиной, или статистической единицей».

За упрощенными моделями отношений Общество – Детство, Общество – Личность, так же как и входящими в спектр этих отношений их модификациями: Большой – Маленький, Старший – Младший, Взрослый – Ребенок, Учитель – Уче-

ник, в конечном счете стоит «тот основной факт, что человеческое детство составляет наиболее фундаментальную основу человеческой эксплуатации».

Задачи научной психологии Эриксон видел в «признании разделенной функции партнеров, которые равны не потому, что по сути своей похожи, но потому, что самой своей уникальностью они оба равно необходимы для общей функции...», что делает необходимой борьбу с «эксплуатацией, которая существует там, где один из партнеров злоупотребляет разделенной функцией и ради своего собственного возвышения лишает другого партнера какого бы то ни было чувства личностной индивидуальности, какой бы то ни было целостности».

Здесь Эриксон, помимо критики односторонне детерминистской, упрощенной модели взаимосвязи Общество – Детство, фактически выделяет предоснову сохранения этого упрощения – тормозящую роль досознательных, донаучных стереотипов в отношениях Взрослый – Ребенок. Именно эти внерациональные послышки, тысячелетиями укоренившиеся в повседневной практике отношений, обычаев, ритуалов, и узаконили в обыденном сознании приоритет личности старшего перед младшим, исключительность права старшего «воздействовать», а не содействовать взаимодействию, сотрудничать. Несомненно, когда мы сталкиваемся с трудностями утверждения новой гуманистической парадигмы и системы ценностей в психологии и практике образования, то исключительно важно иметь в виду эту инерцию обыденного сознания и обычаев – этих своеобразных автоматизмов деспотической воли, используемых в практике повседневного неререфлексируемого общения Взрослого, Старшего с детьми.

Однако для исследователя, занимающего критико-рефлексивную позицию, имеет значение инерция не столько обыденного сознания, сколько другого рода. Опасность заключена в способах самого научного мышления – в упрочившихся установках просветительской парадигмы образования, которая влечет за собой, помимо прочего, абсолютизацию когнитивизма, предметоцентризм. Магия прежнего способа мышления препятствует ассимиляции в научную картину реального образования всей полноты личности – не только как познающей, но смысло- и целеполагающей.

Определенным подтверждением такого рода инертности может служить высказанный в 1988 г. известным социопсихологом Д.Г. Тернером призыв к своим коллегам укрепиться в понимании «особого вклада, который мы можем внести в разви-

тие социологии, если признаем важную роль личности в социальной динамике, поддерживающей, изменяющей или разрушающей общественные структуры».

Но еще более значимо преодолеть установки адаптивно-детерминистской модели личности в той сфере, которая связана с анализом условий ее становления. Именно здесь наиболее живучи позиции механического научного сознания, о чем говорил в 1984 г. О. Тоффлер, констатируя, что «подавляющее большинство социальных наук все еще находится во власти механистической парадигмы», детерминистической модели реальности. Такая модель имеет силу лишь для некоторых частей вселенной, которые могут действовать как механизмы, «закрытые» системы. Большинство же систем в мире является «открытыми» – они обмениваются энергией, веществом или информацией. «К числу открытых систем, без сомнения, принадлежат биологические, и социальные системы, а это означает, что любая попытка понять их в рамках механистической модели заведомо обречена на провал».

Рассмотренные выше положения Выготского, Мид, Эриксона не имеют прямой, исторически преемственной связи. Но существенная и очевидная, на наш взгляд, содержательная преемственность между ними заключена в идее анализа взаимосвязи Общество – Детство как «Открытой» системы. Каждый из этих ученых, рассматривая свой особый, частный аспект взаимосвязи: отношения Учитель – Ученик, Старшее – Младшее поколения, Взрослый – Ребенок продвигался в общем направлении – к более адекватному пониманию условий становления и развития личности. Конечно, различие «открытых» и «закрытых» систем не эксплицировалось, не было осознанным предметом их методологической рефлексии. Но, сопоставляя эти идеи в ретроспективе, мы хотим выявить их имплицитную связь и зафиксировать в самых общих чертах вехи движения психологической мысли к новой парадигме в русле того направления, которое в современной методологии научного познания связано не только с системными, но и организационно-проективными методами изучения саморазвивающихся и исторически развивающихся сложных систем.

Для уяснения изменений в методе и содержании предмета педагогической психологии в контексте новой формирующейся в науке парадигмы мы привлекли экспериментальный материал собственных исследований, проводившихся с 1970 г. Избегая излишней детализации, остановимся лишь на некоторых фактах и положениях, полученных в исследованиях и работах, проведенных под нашим руковод-

ством, с тем, чтобы обозначить переход к новой онтологии психолого-педагогического исследования.

Уже в первом цикле работ (1970 - 1977 гг.), где изучались условия становления памяти в онтогенезе, в особенности развитие ее генетически ранних, бессознательных и переходных к произвольным форм, мы столкнулись с фактом, поразившим нас и давшим толчок к проведению всех последующих экспериментальных и теоретических работ. Сравнивая функционирование памяти у слепоглухонемых и обычных детей в ходе наблюдения, а затем и конструирования условий становления систем поведения в естественных ситуациях их жизнедеятельности, мы обратили внимание на значительно более высокую ригидность памяти у слепоглухонемых, чем у обычных детей. Факт этот не был новым и неожиданным. Широко распространено убеждение в том, что дефект любого органа, тем более такой множественный, как слепоглухонемота, ведет к отставанию ребенка в психическом развитии по отношению к норме.

Возможно ли изменить это обстоятельство, преодолеть отставание в развитии памяти, рассматривая его как квазиестественный феномен? Мы строили исследование, основываясь на понимании памяти как регуляторного образования личности, направленного на пространственно-временную (хронотопическую) организацию поведения, деятельности и отношений в соответствии со смыслами и целями личности. Результаты экспериментального изменения ситуации, в которых формировались системы поведения слепоглухонемых детей в условиях интерната, показали, что тип функционирования ранних бессознательных форм памяти может быть изменен. Это происходило в тех случаях, когда мы изменяли способ организации совместной деятельности ребенка со взрослым, ставили его в процессе формирования новой деятельности перед задачами поиска, выбора адекватных операций и действий, вызывая тем самым активную исследовательскую позицию в отношении к собственному действию, ко взрослому и к ситуации в целом. При этом помощь взрослого, необходимая для достижения результата, строго «дозировалась» и ее уровень изменялся по мере приближения ребенка к самопобуждаемым действиям. Внесение момента вероятностного выбора в учебно-воспитательную ситуацию вопреки принципу последовательной поэлементной отработки состава операций и действий в осваиваемой деятельности хотя и увеличивало число ошибок, но одновременно ускоряло процесс освоения и отдельных деятельностей, и их систем в масштабах режима дня, недели.

Повседневная бытовая память детей утрачивала свойство ригидности, репродуктивности, что делало последние зависимым от тех ситуаций, в которых дети его осваивали. Ярким проявлением ригидности такой непосредственно ситуативной памяти, как мы полагаем, можно считать «эффект Хальбвакса», описанный им факт полной утраты памяти, связанной с системой бытового поведения ребенка, оказавшегося в новых, непривычных условиях существования. «Шок» от перемены времени и места, вызывающий эффект забывания хорошо освоенных навыков поведения, мы наблюдали и у слепоглухонемых детей, когда их перевозили из интерната в другое место. Однако у детей экспериментальной группы этот эффект не появлялся. Их поведение сохраняло адекватность и устойчивость в любых новых ситуациях благодаря новым условиям становления внутренних схем организации предметной ситуативной памяти, которая становилась реконструктивной, обеспечивая высокий уровень изменчивости поведения в любых новых ситуациях.

Но наиболее важным обстоятельством оказалась не столько продемонстрированная в данном исследовании возможность изменения типа функционирования генетически ранних форм памяти и возможность формирования динамичной и лабильной системы мнемической организации довербального, досознательного поведения, сколько сама ситуация, обеспечившая эти изменения. По сравнению с традиционной учебно-воспитательной ситуацией здесь взаимодействие и отношения ребенка и взрослого определяли иную позицию их личности в ходе обучения. Обнаружилась детерминирующая роль личностно-позиционного фактора в развитии памяти при обучении, а также позиции личности и обучающего, и ребенка, характера их сопряженности и взаимовлияний. При этом удалось избежать прямого влияния внешне заданного порядка действий в осваиваемой деятельности.

Таким образом, ключевым, теоретически значимым моментом ситуации, построенной в эксперименте, определившим иной характер становления внутренних индивидуальных структур памяти, оказалась не столько сама по себе деятельность ребенка, опосредствовавшая новообразования памяти, сколько социально-психологический аспект ее организации. Мы назвали этот тип организации социальной структуры взаимодействий совместной продуктивной деятельностью взрослого и ребенка. Продуктивность взаимодействия определялась выдвиганием на первый план не адаптивных, репродуктивных механизмов освоения деятельности, а ее мотивационно-смысловых компонентов, что, собственно, и привело к сопряженным из-

менениям позиций личности и учителя, и воспитанников в процессе обучения. Ребенок в пространстве значимых жизненных ситуаций направлялся взрослым к актуализации собственного опыта и в свою очередь оказывал регулирующее влияние на взрослого, изменяя меру его активной помощи, приходя к самоопределению результата деятельности.

Осваиваемая деятельность при таком типе взаимодействия также приобретает продуктивный характер. И не только в силу более быстрого и успешного достижения результата. Сам процесс получения результата из взаимопобуждаемого в конечном счете становится самопобуждаемым, саморегулируемым, вбирая в себя позитивный потенциал межличностных отношений в ходе сотрудничества ребенка со взрослым. Мотивационно-смысловое поле деятельности в этих условиях расширялось, процесс усвоения обогащался новыми мотивами и смыслами, побуждая ребенка ее совершенствовать.

Однако важно также зафиксировать то обстоятельство, что теоретический смысл исследований становления ранних генетических форм памяти в процессе обучения не исчерпался обнаружением ведущей роли способа организации социальной структуры взаимодействий в учебно-воспитательной ситуации. Следует сказать и о более широком методологическом значении полученных в исследовании результатов. В нем обнаружилась опосредствующая функция целостной учебно-воспитательной ситуации в становлении и развитии психических новообразований в процессе обучения. Целостность ситуации заключается не только в системно упорядоченной связи ее переменных, о чём говорилось выше, она проявляется и в зависимости от характера организации взаимосвязей. Тип организацией взаимосвязи между всеми компонентами системы становился объективным фактором, определявшим место и роль деятельности, взаимодействий и отношений всех ее участников.

В этой связи мы стали рассматривать в качестве единицы и психолого-педагогического исследования развития психики в процессе обучения, и конструирования условий этого развития не деятельность участников педагогического процесса и не их взаимодействия, а учебно-воспитательную ситуацию как целостную социокультурную структуру.

Исходя из этого положения, в 1973 г. мы начали новый цикл исследований, направленных на изучение развития личности в процессе обучения. Предметом изучения стала учебно-воспитательная ситуация, названная ситуацией совместной продуктивной

и творческой деятельности учителя с учениками и учеников друг с другом. Нам важно было найти объективные характеристики в структуре ситуации СПД, детерминирующие повышение субъективного вклада личности каждого участника образовательного процесса на всем его протяжении, раскрыв тем самым истоки расширения возможностей и изменения направления развития личности в таких ситуациях по сравнению с ситуациями традиционного обучения. В экспериментальных исследованиях, проводившихся на школьных уроках по различным учебным дисциплинам, младшим школьникам, подросткам, старшеклассникам с самого начала обучения предлагалась система продуктивных и творческих заданий. Ученики начинали их решение, опираясь на опыт свой и сверстников, помощь учителя, которая уменьшалась и изменялась по мере продвижения класса в освоении способов решения системы творческих заданий возрастающей креативной сложности и социальной значимости. Формы совместной деятельности с учителем и сотрудничества друг с другом в подгруппах и между группами строились в логике перехода ко все более саморегулируемым и самоорганизуемым действиям и отношениям. Класс как целое и подгруппы учеников в нем брали на себя функцию «многоголового режиссера» при переходе от начальной формы сотрудничества и сотворчества – совместных, разделенных с учителем действий – к саморегулируемой во всех ее компонентах деятельности. Так «выращивалась» индивидуальная способность к интеллектуальному партнерству со сверстниками и взрослыми. Росла вместе с этим инициатива детей не только при решении, но и в предложении ими новых творческих задач.

В результате этих опытов были определены особенности структуры учебной ситуации СПД как своеобразной самоорганизующейся социальной системы. Продуктивные формы взаимодействий внутри и между двумя подсистемами, «учитель – ученики», «ученики – ученики», образуют сложное саморегулируемое основание движения и эволюции всей системы в ходе обучения. Методом экспериментального исключения, редукции отдельных параметров системы, вводя совместную деятельность учеников, но не организуя их сотрудничество с учителем, сохраняя лишь репродуктивные типы задач и исключая задания продуктивные, мы получили существенное подтверждение деформации как процесса усвоения новой деятельности, так и становления межличностных взаимодействий и отношений.

Точно так же эффективность подобной системы резко снижалась, когда творческие задания включались в ситуацию урока, но при этом не организовывалась со-

вместная деятельность учеников с учителем и групповое сотрудничество самих учеников. В этом случае творческие задачи становились рутинными учебными заданиями, а процесс их решения утрачивал свой экстраординарный, лично значимый характер, исчезали мотивы сотворчества и сотрудничества и лишь ожидание контроля и оценки со стороны учителя побуждало учеников к их решению.

Такого рода факты, обусловленные варьированием либо исключением значимых переменных в процессе организации учебных ситуаций, подтверждали понимание ситуации СПД как «открытой» системы, в которой «субъект присутствует» не только как физический агент, как часть, но и как цель. Вполне правомерно поэтому рассматривать данную ситуацию как своеобразный социокультурный инструмент, обуславливающий становление и развитие единства мотивационно-смысловой и интеллектуально-коммуникативной сфер личности участников. Залогом достижения такого единства служит целенаправленное социальное конструирование двойной, взаимно дополняющей регуляции, «бирегулятора» (А.А. Богданов) двух подсистем, «учитель – ученики», «ученики – ученики», а сопряженности совместной творческой деятельности в каждой из них.

Работы 70-х гг. позволили нам четко «развести» способы организации учебно-воспитательной ситуации, а также экспериментально-теоретически обосновать психологические различия двух стратегий организации учебного процесса в современном образовании: стратегий инновационного и традиционного, нормативно-адаптивного обучения.

В работах 80-х гг. мы начали решать проблему «воспитания воспитателя» с помощью метода проектирования ситуаций СПД при обучении студентов и постдипломном обучении преподавателей. Цель этих исследований заключалась в том, чтобы проследить эволюцию ситуации СПД как источника развития личности не только учеников, но и учителей. Первостепенными оказались проблемы включения личности учителя в качестве организатора смыслообразующих и целеполагающих ситуаций посредством структурирования как систем учебных задач, так и взаимодействий, отношений участников на различных уровнях функционирования всей системы и разных фазах ее эволюции в процессе обучения.

Тем самым было положено начало новому этапу изучения коэволюционных процессов в ситуации СПД как учебно-воспитательной системы, открытой будущему, проектирующей и организующей его. Эмпирические исследования показали,

что овладение педагогами стратегией организации инновационного образовательного процесса прежде всего связано с изменением исходных ценностно-целевых ориентаций личности их «гуманизацией». Однако перестройка исходных позиций личности далеко не сразу ведет к изменению монологического, директивно-репрессивного стиля взаимодействия и отношений с учениками. Поэтому решающую роль здесь играют самоорганизация личности педагога в ходе практического участия совместно с коллегами в ситуациях СПД, постоянное сотрудничество со службой практических психологов при проектировании этих ситуаций, а также готовность к самообучению с помощью собственных учеников.

Итак, если предыдущий цикл исследований выявил продуктивную, развивающую функцию ситуации СПД для личности учеников, то в данных работах столь же продуктивна ее роль в личностном росте педагогов в процессе сотворческой взаимосвязи с учениками.

Результаты исследовательской работы 70–80-х гг. позволили нам с 1990 г. перейти к решению научно-практических задач. Совместно с педагогами, практическими психологами, организаторами образования мы приступили к проектированию стратегии инновационного обучения в масштабе школ, других образовательных учреждений, городских и региональных систем образования. Использование метода проектирования ситуаций СПД в условиях микро- и макропедагогических систем подтвердило, что системообразующим компонентом самых различных моделей и ситуаций инновационного образования остается совместная творческая учебно-воспитательная и проективно-организационная деятельность. Именно этот тип социальной взаимосвязи максимально актуализирует солидарность Педагогического и Обучаемого, воспитываемого сообществ, создает синергетический эффект взаимной регуляции, взаимодополнения, взаимосоциализации Старшего и Младшего поколений.

На основе указанных результатов исследований существенно изменяется по сравнению с классической традицией онтология психологии образования. В новой картине реальности, изучаемой постклассической психологией, центральное место занимает коэволюция, соразвитие, сопряжение Взрослого и Детско-Юношеского сообществ. Коэволюция сообществ тех, Кто обучает, и тех, Кого обучают. В этой связи по-новому предстает предмет педагогической психологии. Предметом исследования становится не учебная или обучающая деятельность, не сами по себе личности их

носителей, не их «педагогическое общение», а метапсихологический анализ механизмов порождения и функционирования ситуаций и стратегии взаимодействия, со-регуляции, сотрудничества двух соразвивающихся сообществ. Методы исследования также существенно видоизменяются по сравнению с традиционной педагогической психологией. Основным методом становится особая разновидность генетико-моделирующего эксперимента – проектирование и организация психологом (исследователем или практиком) ситуаций совместной творческой и продуктивной деятельности всех участников педагогического процесса, где сам психолог также выступает не как лидер, но как участник и соорганизатор форм и фаз сотрудничества двух соразвивающихся сообществ.

Именно в этом расширении социопсихологической перспективы психолого-педагогической науки, в отказе от сугубо объясняющей позиции и в усилении роли личностного начала и функций всех участников образования в кооперированной, со-регулируемой деятельности заключается, на наш взгляд, существенный шаг к гуманизации и демократизации позиций психолога-исследователя-практика, организаторов образования и педагогов.

Разумеется, в русле коэволюционной интерпретации парадигмы личностно-ориентированного образования по-иному предстает отношение педагогических психологов к образовательной практике. В современном обществе, как свидетельствуют некоторые исследователи, наблюдаются две противоположные тенденции: усиление личностного начала и одновременно кооперирования. Наши исследования, подтверждая известный психологам факт, что обе эти тенденции отнюдь не противоречат друг другу, вместе с тем свидетельствуют, что рост двух начал особенно взаимно стимулируется определенным типом кооперации, а именно таким, где соорганизация обоих начал содействует росту их самоорганизации.

Практика современного инновационного образования только начинает оформляться. Но уже первые ее шаги делают заразительными для организаторов образования на всех его уровнях задачи конструирования педагогических систем в согласии с принципами коэволюционного взаимодействия. Начинают складываться новые научно-педагогические сообщества, основанные на междисциплинарной кооперации ученых и практиков. В них зарождаются и крепнут очаги коэволюционного психологического мышления. Только в этих условиях можно продвинуться дальше в изучении механизмов коэволюции двух сообществ, уточняя особенности метапсихологи-

ческой организации взаимодействий, деятельности, сотворчества, сотрудничества в педагогических системах. На микро- и макроуровнях их организации а самой практике образования. Иначе и наука, и практика рискуют остаться на позициях *сугубо* декларативного провозглашения новой парадигмы.

А.Г. Асмолов

ПСИХОЛОГИЯ – ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ*

Над психологией нашего столетия витает один образ, это образ психолога прошлого столетия сравниваемого с тираном, сидящим на развалинах Трои. Поэтому в самом начале своего выступления я хочу поднять вопрос о чем, на каких развалинах мы с вами сидим и сформулировать его несколько по иному. Психология не просто сидит на развалинах Трои, чтобы сидеть на чьих-то развалинах, их надо найти. Сегодня, когда мы находимся под гипнотическим влиянием цифры 2000 и, кажется, будто через 5 мин после того, как мы перешагнем в новое тысячелетием – нас как по мановению волшебной палочки изменится. Сегодня в нашем мире, когда я говорю о мире, я имею в виду Россию и другие страны, происходит уникальное явление. Суть этого явления заключается в том, что психология меняет, свой статус, социальный статус среди всех наук. Я хочу напомнить, что когда-то вышла хорошая книга Северцева «Психика как фактор эволюции». Перефразируя эту формулу, я могу сказать, психология как конструктивный фактор развития общества и изменения менталитета. Именно психология сегодня выступает как тот фактор, который – приводит к возникновению новых миров вокруг нас, это не только те реальные миры, о которых мы говорим. Добрый старый епископ Джордж Беркли, которого мы все называем солипсистом, на самом деле был эгоцентристом, думая, что есть только один мир, который вокруг нас. По сути дела история культуры движется по пути размножения миров, история культуры через психологию движется по пути размножения вселенных. И вот этот тезис, как бы странно он ни звучал, как им бы он ни казался нелепым даже фантастам, на самом деле более чем реален. В целом ряде работ, я имею в виду «Человек играющий» Хейзинги, говорится о том, что мы все время увеличиваем количество вселенных. Вспомните Р. Бредбери, в частности, его страшный рассказ

«Вейд» (он называется еще по другому, – «Детская комната»), когда родители были растерзаны львами, оказавшись в воображаемом мире их детей, играющих за компьютером. Что это – просто красивые игры воображения? Нет и еще раз нет. От этих понятий я хотел бы перейти к понятиям, которые звучат более экзотично, а именно Юрий Михайлович Лотман четко вводит по аналогии с ноосферой Вернадского понятие семиосфера, говоря о том, что мы все живем в знаковой реальности, знаковой – значит конструированной реальности. Вслед за Лотманом мы можем посмотреть и на другие исследования. В работах Выготского Л.С. все время говорится, особенно в его работах об игре, о создании воображаемой ситуации, и при этом эта воображаемая ситуация есть иного рода реальность. В работах В.Я. Проппа звучит идея о том, как могут быть созданы магические или мифологические ситуации. И это опять же онтологизируется. Это может быть воспринято, как реальность. Отсюда возникает заманчивая, наглая, я бы сказал, идея, заключающаяся в том, что психологи вовсе не только инженеры человеческих душ, а психологи выступают в известном смысле как архитекторы процесса всемирной истории. Как делать этот процесс? Как к нему подходить? Один из ключевых ходов к этому процессу – это ход через работу в образовании, использование образования как особого рода практики, психопрактики, меняющей реальную действительность.

За последнее время стало полностью ясно, что психология сегодня выступила как наука, проектирующая и изменяющая образование России. Это особо ярко проявляется на примере так называемой практической психологии образования. Как бы она ни была где-то наивна, дилетантски осмотрительна, но практическая психология образования сегодня и есть тот камень, который строители должны положить во главу угла, поскольку она задает совершенно другую логику организации образования. Она не сводима к педагогической, социальной, медицинской психологии, она постоянно ведет бой за целостного человека в развивающемся мире. Именно поэтому сегодня можно сказать, что благодаря практической психологии образования в России произошли коренные изменения в самом мире образования. Что это за изменения, какие они?

Я кратко остановлюсь буквально в тезисной форме, на тех событиях, которые произошли в психологии и в образовании за последние годы. В мире унитарного об-

* А.Г. Асмолов Развивающаяся психология – основа гуманизации образования. Материалы Первой Всероссийской научно-методической конференции 19-21 марта 1998г. / Под ред. Ляудис В.Я. – М.: Российское психологическое общество – 1998. – Т.1. – С. 6-8.

разования психологические инъекции как таковые, которые мы пытались сделать в 70-е, в 80-е годы, были либо обречены и ничего не меняли, поскольку унитарное образование сохраняло недюжинный иммунитет к психологии, либо же они иногда использовались для демонстрации быстротечной моды. Чтобы изменить эту ситуацию, Нужно было сделать следующие шаги.

Первый тезис. Необходимо было, чтобы не психологи шли в народ, а мир образования, народ, учителя пошли в психологию. Именно для этой цели были созданы в системе управления образованием спецфакультеты по практической психологии. При всей их быстротечности, их девятимесячности они оказались тем средством, которое помогло изменить не столько психологию, сколько – простите за такой термин, – способствовали «очеловечиванию» сознания учителя, порождению у учителя установки на личность, а не только на предмет. Спецфакультеты по практической психологии выполнили функцию системного изменения менталитета учителя, а вовсе не функцию подготовки «недоделанных» психологов. Это две разные вещи. Они решали не образовательную, не когнитивную, а именно социокультурную, культурологическую задачу.

Второй тезис. Чтобы психологи появились в образовании, необходимо было тремя программами, в свое время заданными Выготским как педологические программы образования, взломать мир унитарного образования. Эти программы – «Трудные дети», «Одаренные дети» и «Дети с отклонением развития». Появление таких программ потребовало психопрофилактики, психодиагностики, психологического проектирования, что особенно важно, образовательных программ, психокоррекции и социально-психологической и медико-педагогической реабилитации. Все эти программы нуждались и в психологии, и в психологах, и сейчас, куда бы мы ни заглянули, в какие бы дальние города России, мы с удивлением, радостью, если не сказать, с эйфорией в ряде ситуаций, обнаруживаем нечто обнадеживающее. Буквально на этой неделе я вернулся из Надыма, где видел как готовятся и работают практические психологи и видел, насколько благодаря созданной там службе социально-психологической реабилитации, идет в буквальном смысле слова не просто профилактика преступности, а изменение психического и физического здоровья детей. Это не единственная ситуация, таких ситуаций в России сегодня много.

Третий тезис. Нужны были концепции образования, которые доказали бы необходимость образования как мировоззрения и привели бы к новому образованию,

которое не формировало бы, по выражению Чингиза Айтматова, манкурта. Нужно было найти идеологию, именно идеологию, идущую от психологии развития, и прежде всего от культурно-исторической Психологии, гуманистической, в смысле Выготского и Политцера, психологии. Именно психология оказалась тем кием, который выпихивал, выбивал из образования бихевиористскую, марионеточную, палочную педагогику. Психология развития оказалась тем рычагом, который раздвигал границы жесткой дисциплинарной бихевиористской педагогики, причем педагогики не рефлексивной, а реально существующей в сознании учителей и в системе образования. Именно, это произошло, когда была сокрушена педология. В России пободала прусская палочная педагогика с ее ориентацией на дрессуру, на знания, на «зун» – знания, умения, навыки. Почему зун, потому что они отлично автоматизируются, а раз зун автоматизируется, то можно превратить человека в интеллектуального робота, и тем самым выполнить определенный социальный заказ. Прусская педагогика всегда была ориентирована на передачу знаний как вещей, на потребление знаний, а не на сотрудничество через развивающие программы жизни. Именно к прусской педагогике относятся слова А.Н. Леонтьева, что образование в мире представляет собой процесс обнищания души при обогащении информации. Именно с этим образованием было связано то, что культурно-историческая психология, деятельностная теория оказались за порогом истории на долгий, период времени. Сегодня многие говорят, что Россия деидеологизировалась, что в России идет процесс деидеологизации и среди детей, и среди учителей. Это полуправда. Благодаря идеям культурно-исторической психологии можно сказать, что в сознании учителей через культурно-историческую педагогику развития входят идеи философии развития. Я не буду играть словами, говорить о том, что наши учителя, усваивающие педагогику развития, становятся гегельянцами, но, тем не менее, идеология развития все более и более связана с психолога-педагогическими технологиями Выготского, Леонтьева, Ильенкова, Эрика Юдина. Время все более приводит к новой области, она сегодня появляется – это культурно-историческая дидактика, эта область сегодня становится, в буквальном смысле, на ноги. Почва, вспаханная культурно-исторической психологией, прежде всего изменила дошкольное образование. Она привела именно к тому, что спроектированы интересные уникальные программы, которые вошли в дошкольное детство. Это программы «Радуга», «Развитие», «Золотой ключик». Все эти программы полностью меняют дошкольное детство, дошкольную жизнь. Можно было бы

говорить и о том, насколько психология развития сегодня вошла в начальную школу. Там она чувствует себя уверенно, но расшибает себе лоб в средней школе, потому что здесь ученик привязан к разным предметам, как в арабской казне к разным лошадям, и его сознание разрывается этими предметами. По-прежнему мы в целостном мире имеем такую рваную картину сознания. Отсюда цель образования- это создание картины мира, создание гештальта, который помогал бы принимать решения в неопределенных, в том числе в критических ситуациях. Отсюда, как никогда, нам нужно, чтобы именно через психологию, изменялась ориентация образованиями происходила смена парадигм образования от информационной когнитивной парадигмы, от Парадигмы знаний, умений, навыков к парадигме смыслового вариативного образования.

Психология сегодня практически внесла эти тенденции в образование и в буквальном смысле слова делает это дело, но, к сожалению, сегодня очень трудно обстоит дело с подготовкой нового поколения психологов, культурно-исторических психологов, практических психологов в вузах. В целом ряде Вузов, в том числе технических ВУЗах, появляются уникальные специальности, например, металлург-психолог. Только не думайте, что я шучу. В целом ряде Вузов эти специальности есть, также как в ВАКС мы нашли дипломы, когда пришел человек наниматься на работу и предъявил диплом доктор парапсихологических наук. Скажу точно, что этот диплом был напечатан красивее, эстетичнее, чем дипломы, которые выдает ВАК Росси. Глядя на этот диплом так и хотелось сказать словами Северянина «Вы такая эстетная, вы такая изящная», т.е., иными словами, мы столкнулись с ситуацией, когда запрос на психологию привел к тому, что появляются, я не хочу бросить камень, поймите меня, но появляются маги, шаманы, от которых никто нигде никогда не застрахован. Я тем более не буду их критиковать, ибо в генетическом смысле шаманы наши с вами предшественники, но не только предшественники, предшественников можно изучать, а они – современники. Здесь ситуация чрезвычайно сложная, поэтому во всех ВУЗах России должна быть и будет делаться такая программа, где будут введены курсы «Психология человека», «Психология личности» и «Социальная психология». Они пойдут в известном смысле на смену той самой психологии «пучка» функций, которая до сих пор, увы, господствует в вузовских учебниках истории. И опять же я не бросаю камень, это, как говорится, требования ситуации времени, но, тем не менее, новые книги начинают появляться. Целый ряд работ Слобод-

чикова, Ильина и других, где пытаются построить своего рода антропологическую психологию. Попыток много, их надо поддержать. Ясно сегодня одно, в гуманитарном компоненте знаний для всех Вузов России, я имею в виду не университеты, а технические, медицинские, педагогические ВУЗЫ, как обязательные будут введены курсы «Психологии личности» и «Социальной психологии». Более того, начнется процесс переподготовки психологов на кафедрах психологии всех Вузов России, а целом ряде центров страны. Этот вопрос практически близок к решению, и я говорю о нем именно потому, что психология выполняет функцию конструирования социальных общественных процессов. Мы должны отчетливо понять, что если мы не сделаем это, то модель образования вновь может оказаться как бы отброшенной к унитарной педагогике к унитарному образованию. И психологи это чувствуют, понимают, ощущают. Если страна пойдет по пути фанатической страны, а что такое фанатическая страна, это страна с одним доминирующим образом. Неважно, религиозный фундаментализм, фашизм, коммунизм, но страна с одним образом, то этой стране нужна будет палочная прусская педагогика и не нужна психология. И если же она и далее будет пытаться в муках, в болях двигаться к либеральному, гражданскому, демократическому обществу, то критерий этого общества – это многоцелевое образование, это полицелевое общество, где не господствует один навязываемый идеал. Именно в этой стране психология как наука всегда будет востребована и всегда будет нужна.

По сути дела, когда мы замахиваемся на то, чтобы быть архитекторами социо-исторических процессов, часто возникает тяжелый страх, страх двигаться по этому пути. Но, перед нами альтернатива: либо вооружиться в смысле Эриха Фромма механизмами бегства от свободы, либо быть. Сегодня психолог стоит перед этим выбором, перейти от культуры полезности к культуре достоинства или перед выбором, четко обозначенном Фроммом «Иметь или быть». Я думаю, что психолог всегда выберет не, я цитирую буквально, «Лучше быть многим, чем обладать многим».

Психология и учитель*

Психологическая природа учительского труда

До сих пор мы занимались психологией педагогического процесса с точки зрения воспитанника и ученика. Мы старались выяснить те законы и влияния, которым подчинено воспитание, поскольку оно зависит от ребенка. Психологические пружины воспитательного процесса, поскольку они заложены в психике ребенка, составляли предмет всех рассуждений. Аналогично обстоит дело и в большинстве современных курсов педагогической психологии.

Однако такое учение крайне неполно и односторонне. Чтобы охватить полностью процесс воспитания и представить в психологическом освещении все важнейшие стороны его протекания, необходимо учесть и психологию учительского труда и показать, каким законам он подлежит. Это не задача настоящей заключительной и краткой главы, скорее, это могло бы найти себе место только в полном и развернутом курсе педагогической психологии, который составляет дело будущего.

Наука не дошла еще до тех данных и открытий, которые позволили бы ей найти ключи к психологии учителя. Скорее, мы располагаем только отрывочными сведениями, только фрагментарными замечаниями, не приведенными еще в систему, да некоторыми попытками чисто практического свойства, связанными с психотехническим подбором учителей. Надо заметить, что и в области психотехники выработка психогаммы учителя представляет гораздо большие трудности, чем в остальных профессиях.

В зависимости от этого мы должны признать, что сейчас едва ли можем в педагогической психологии написать научную главу о труде учителя. Однако самые общие соображения по этому вопросу намечаются уже сейчас, и без них была бы неполна настоящая книга. Поэтому приходится дать в заключение место этим основным соображениям в целях законченности и замкнутости проблемы.

Надо сказать, что всякая теория воспитания предъявляет свои собственные требования к учителю. Для педагогики Руссо учитель – только сторож и охранитель ребенка от порчи и дурных влияний. Для Толстого это должен быть непременно добродетельный человек, который своим личным примером заражал бы ребенка. Для

* Л.С.Выготский Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 358-372.

аскетической педагогики воспитатель – тот, кто умеет исполнять заповеди: «Люмай волю твоего ребенка, чтобы он не погиб». В «Домострое» требуются опять новые качества от воспитателя, когда предписывается: «Казни сына своего от юности его, и покоится на старость твою, и даст красоту душе твоей. И не ослабляй, бия младенца: аще бо жезлом биеша его, не умрет, но здравее будет, ты бо, бия его по телу, а душу его избавляеши от смерти». Для Гаюи учитель – это гипнотизер, и хорошим учителем будет тот, кто похож на гипнотизера, человек, умеющий внушать и подчинять себе чужую волю. Для Песталоцци и Фребеля воспитатель – детский садовник. Для Блонского воспитатель – инженер от антропотехники, или педотехники, техник человеководства, которое существует наряду с растениеводством и животноводством как однородная с ними наука.

Многие сравнивали работу преподавателя с работой художника и вопросы индивидуального творчества ставили во главу угла. Наоборот, другие, как Коменский, утверждали, что «надо желать, чтобы метод человеческого образования был механическим, т.е. он должен все предписывать столь определенно, чтобы все, чему учатся, чем занимаются, не могло не иметь успеха». Он же называл обучение дидактической машиной. Такого же взгляда придерживался Песталоцци.

Таким образом, мы видим, что каждое отдельное представление о педагогическом процессе связывается с особым взглядом на природу учительского труда. Поэтому понятно, что новая точка зрения, которая выдвигается сейчас в педагогике и пытается создать новую систему воспитания, непосредственно вызывает и новую систему педагогической психологии, т.е. оправдывающей ее научной дисциплины. А новая система педагогической психологии, т.е. новый взгляд на природу воспитательного процесса, пытающийся объяснить все решительно его стороны и элементы из единой мысли, само собой разумеется, приводит к новому пониманию учительского труда.

Мы уже указывали в одной из первых глав, что учитель выступает роли простого источника знаний, справочной книги или словаря, учебника или демонстратора, одним словом, вспомогательного средства и орудия воспитания. Легко заметить, что именно эта сторона учительского труда, как показано выше, составляла в Древней школе 9/10 содержания всей работы учителя. Ныне эта роль все больше сходит на нет и всячески замещается активной энергией ученика, который везде и всюду

должен сам искать и добывать знания, даже тогда, когда он получает их от учителя, а не проглатывать готовую пищу, которую учитель подает ему.

Мы уже расстались с тем предрассудком, будто учитель должен воспитывать. Мы так же далеки от этого взгляда, как и от того, согласно которому человек должен сам на себе таскать тяжести. В этом смысле глубоко права Э. Кей, когда говорит, что настоящая тайна воспитания заключается в том, чтобы не воспитывать. Процесс развития подчинен таким же железным законам необходимости, как и все остальное в природе. Следовательно, у родителей и воспитателей «нет ни права, ни власти предписывать свои законы этому новому существу, как нет у них права и власти для того, чтобы предписывать законы движению небесных тел» (1905, с.131).

Ученик воспитывается сам. Лекция, преподносимая учителем в готовом виде, может многому научить, но воспитывает она только умение и желание, ничего не делая и не проверяя, пользоваться всем из чужих рук. Для нынешнего воспитания не так важно научить известному количеству знания, как воспитать умение приобретать эти знания и пользоваться ими. А это достигается только (как и все в жизни) в процессе работы.

На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором. Там, где он вступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией. Когда учитель читает лекцию или объясняет урок, он только отчасти выступает в роли учителя: именно в той, в которой устанавливает отношение ребенка к воздействующим на него элементам среды. Там же, где он просто излагает готовое, он перестает быть учителем.

Величайшая опасность, связанная с учительской психологией, заключается в том, что в личности учителя начинает преобладать вторая сторона. Учитель начинает себя чувствовать в роли орудия воспитания, в роли граммофона, не имеющего своего голоса и поющего то, что подсказывает пластинка. Надо сказать, что всякая учительская профессия накладывает неизгладимые типические черты на своего носителя и создает жалкие фигуры, выступающие в роли апостолов ходячей истины. Недаром учитель, эта живая пропись, всегда казался юмористической фигурой, предметом шутки и насмешки и всегда бывал комическим персонажем, начиная от древних комедий и до современных рассказов. Чеховский «человек в футляре» или

его герой, который говорил вечно, что «Волга впадает в Каспийское море, а лошадь ест овес и сено», потому и ужасен, что представляет собой резкий образец полной бездарности, окончательно исчезнувшего чувства и мысли.

То, что Волга впадает в Каспийское море, есть чрезвычайно важный научный факт огромного воспитательного значения, и смешное заключается не в нем. Смешное заключается в том, что этот факт сделался футлярном вокруг человека, что он съел целую жизнь, человек за фактом перестал существовать вовсе. Истина не очень умная вещь, если ее глашатаи по большей части глупы, говорится в одной старой комедии о таком футлярном учителе.

То, что здесь подано в карикатурном виде, в сущности говоря, представляет собой постоянную черту учителя до тех пор, пока он превращается в орудие воспитания. Чрезвычайно любопытно то, что такие же учительские типы зарисованы Чеховым и среди профессоров, которые тридцать лет читают эстетику, ничего в ней не понимают и глубоко убеждены, что важен не Шекспир, а примечания к нему. Суть дела вовсе не в малом количестве знаний, ограниченностях кругозора и незначительности самих фактов, не в том, что человек всегда мелко плавает и мало знает, а, скорее, в том, что само превращение человека в воспитательную машину по психологической своей природе чрезвычайно его углубляет.

Таким образом, основное требование к учителю в новых условиях – полнейший отказ от футляра и развитие всех сторон, которое дышат активностью и жизнью. Во всяком учительском труде прежнего типа непременно образовывались некоторая затхлость и несвежесть, как в непроточной и застойной воде. И этому не помогало обычное учение о священной миссии учителя, о сознании им своих идеальных целей.

Психологи требовали от учителя воспитательского воодушевления, которым определялась в их глазах личность учителя. Речь шла о внутренней теплоте учителя. «Учитель, не чувствующий красоты и святости своего призвания, поступивший в школу не потому, что сердце его исполнено желанием учить молодежь, а только для того, чтобы иметь работу и добывать себе средства к существованию, – такой учитель приносит вред ученикам и еще больший вред самому себе», – считает Мюнстерберг, наиболее ясно выражая этот взгляд. От учителя требовалось вдохновение, и таким воодушевлением учитель должен был питать ученика (1910, с.333). «Об учителе, сидящем за своим столом, можно точно так же, как о священнике на кафед-

ре, сказать, что, не имея веры в сердце, он осужден. ...Когда же души коснется вдохновение, тогда все становится живым и одухотворяющим... Для этого не требуется искажения перспективы, нет нужды говорить о неправильных глаголах как будто они – центр всего умственного мира. Всякая вещь может оставаться на принадлежащем ей месте и может истолковываться таким образом, чтобы важность знания, взятого в целом, чувствовалась в каждой мельчайшей части. ...Учитель, конечно, интересуется данным частным материалом потому, что сознает его многообразное отношение к другим, более обширным проблемам. Действительный интерес учителя относится к тому, чего он не может показать ученику, но что в его собственном уме служит общим фоном для излагаемых элементов, ...интерес ученика поглощается потому, что его интерес к воодушевленному учителю переносится на безразличный сам по себе преподаваемый материал» (там же, С.333-334).

Эти слова сказаны Мюнстербергом, одним из основателей психотехники, и он не нашел ничего лучшего, чем воодушевленная вера в ценность человеческих идеалов, для того чтобы на ней обосновать работу учителя. Истина в этом взгляде смешана с ложью. Он прав, когда, говоря психологическим языком, требует от учителя Известного врожденного эмоционального темперамента. Тот, кто не горяч и не холоден, а только тепел, никогда не сумеет быть хорошим учителем. Он прав также тогда, когда указывает на опасность того, что учительский труд все больше и больше передается в руки женщин. «Если воспитание мальчиков в те годы, когда развивается их мужские черты, находится, главным образом, в руках женщин, отсюда не может не возникать опасность для лучших интересов общества» (там же, с. 337).

Верно и то, что благодаря экономическому соотношению учительская профессия сделалась местом, куда стекается все неприспособленное, неудачливое, потерпевшее крушение на всех жизненных поприщах. Школа – та пристань, в которую жизнь отводит поломанные корабли. Поэтому для учительской профессии создается естественный отбор слабого, негодного и калеченого человеческого материала. Это символично, что когда-то в учителя шли отставные солдаты. Отставные солдаты жизни и теперь еще заполняют на 3/4 учительские ряды. «Это ужасно, – писал один из педагогов, – что среди учителей так много старых дев обоего пола и, вообще, всевозможного рода неудачников. Как можно доверить жизнь детей тому, кому не удалась его собственная жизнь?» Ведь надо сказать прямо, что в учителя может идти далеко не всякий, но только наиболее годный.

Со всем этим совпадает и нынешняя точка зрения. Далее она совпадает и с тем, что учитель должен много знать. Он должен владеть предметом, который он преподает. «Учитель должен черпать из обильного источника. Недостаточно, чтобы он знал то, что согласно его требованиям, должны знать ученики, и чтобы он вечером наспех подготовлял ответы на те вопросы, которые, может быть, будут ему поставлены на следующее утро. Только тот может сообщать сведения в интересной форме, кто мог бы давать в сто раз больше, чем ему действительно приходится давать.

Когда учитель объясняет какое-нибудь простое стихотворение, огромная разница получается в зависимости от того, знаком он со всей литературой или нет; его урок природоведения может ограничиваться в классе одними лишь элементами, и все же эти элементы требуют, чтобы перед его глазами были открыты широкие перспективы современной науки» (там же, с.338).

Это можно сравнить с процессом ходьбы, когда мы, можем уверенно ступать только в том случае, если нам видно вперед на тысячу шагов, а не только для ближайшего шага. И этот пример прекрасно поясняет нам ту роль, которую приходится отвести в нынешней педагогике специальным знаниям. Ведь для реального шага, для того чтобы поместить нашу ногу, нужно чрезвычайно узкое пространство. Для чего же нужна широкая и открытая дорога? Она нужна не столько ноге, сколько глазу, чтобы направлять, регулировать движение ноги. Так точно, и учителю, с которого снимают обязанности преподавателя, надо знать гораздо более чем прежде. В конце концов, для того чтобы преподавать, можно знать чрезвычайно мало, но только отчетливо и ясно. Для того чтобы направлять собственные знания ученика, необходимо знать гораздо больше.

Ученик до сих пор всегда стоял на плечах учителя. Он смотрел на все его глазами и судил его умом. Пора поставить ученика на собственные ноги, заставить его ходить и падать, терпеть боль от ушибов и выбирать направление. И то, что верно относительно ходьбы – ей можно научиться только на собственных ногах и на собственных падениях, – одинаково приложимо ко всем сторонам воспитания.

Существует расхождение между старой и новой педагогикой в учении об идеалистическом воодушевлении учителя. Глубоко верно то, что говорит Мюнстерберг относительно связи каждого частного факта с общей ценностью всего предмета и что переживание ценности должно быть сообщено ученика даже при изучении не-

правильных глаголов. Ошибка заключается только в определении средств, при помощи которых психологи надеялись добиться желаемого успеха.

Залог успеха они видели в том вдохновении, которое заражает учителя, в том интересе, который возникает у ученика к воодушевленному учителю. Вот это представляет собой величайшее психологическое заблуждение. Во-первых, воодушевление – психологически столь редкий и трудно регулируемый процесс, что строить на нем одном какое-нибудь жизненное дело невозможно. Получается либо ложное воодушевление, тот образ ложного пафоса, когда учитель говорит о неправильных глаголах так, как будто они действительно центр мира. Иными словами, не заражающее воодушевление, как у актера, который искренне переживает и плачет настоящими слезами, но вызывает у зрителя смех. Сколько раз воодушевленный учитель бывает в таком положении.

Всякий из нас помнит и другой благородный тип учителя – Дон Кихота, идеалиста, который бесконечно восхищался стилем Ливия или очертаниями Мадагаскара на величайшую потеху своих учеников.

Дело вовсе не в том, чтобы учитель был воодушевлен. Ведь его воодушевление не всегда доходит до ученика. Дело скорее в том, чтобы заставить учеников восхищаться тем же самым. Еще хуже бывало тогда, когда воодушевление не удавалось и, как у холодного актера, у учителя появлялся деланный, риторический пафос, который нашел великолепное выражение в слоге некоторых наших учебников старого времени, когда история или география излагалась в превыспреннем стиле, для того чтобы задеть чувство и воображение ученика. Но даже тогда, когда воодушевление доходило до сознания учеников, оно всегда бывало направлено не по адресу и, превращалось в обожание учителя, принимавшее глубоко антипедагогические формы.

Нигде болезнь нашей прежней педагогики не вырисовывалась с такой особенной ясностью, как именно в тех случаях, когда вместо открытой войны между учеником и учителем возникали дружеские отношения. Это обоготворение любимого учителя, принимавшее форму обожания, представляет на деле серьезную психологическую проблему, напоминающую то, что в психоанализе называется перенесением. Под этим именем психоаналитики разумеют то особенное ложное отношение, которое возникает между невротиком и лечащим его врачом, когда на личности врача сосредоточивается болезненный невротический интерес, когда с ним связываются ин-

тересы, питающие невроз, и когда эта личность образует средостение между окружающей средой и внутренним мирком больного.

Таким образом, задача заключается, скорее, в том, чтобы вызвать у ученика собственное воодушевление, а не предписывать учителю, как это делалось в Циркулярах, кажется, прусского министерства – приходить в восторг, излагая отечественную историю.

Вдохновение сродни шарлатанству, а воодушевление – авантюризму. Век вдохновения проходит даже в поэзии, этом вековечном убежище темной силы. Едва ли хоть один американский фабрикант доверил бы управление своей фабрикой вдохновению директора и командование кораблем – воодушевлению капитана. Он всегда предпочитает опытного инженера и ученого моряка. Пора и педагогике переходить на этот путь и подыскивать людей, которые бы точно знали законы и технику того, какими путями создается в детской душе собственное воодушевление.

Таким образом, точное знание законов воспитания – вот что раньше всего требуется от учителя. В этом смысле применимо выражение Мюнстерберга, что должно существовать много типов учителей и все же истинный учитель всегда одинаков. Это тот учитель, который строит свою воспитательную работу не на вдохновении, а на научном знании. Наука есть вернейший путь к овладению жизнью.

В будущем всякий учитель должен будет строить свою работу на психологии, и научная педагогика сделается точной наукой, основанной на психологии. Научная педагогика должна основываться, говорит Блонский, на научной, т.е. биосоциальной, педагогической психологии. Таким образом, на место знахаря мы получим ученого.

Итак, первое требование, которое мы предъявляем к учителю, заключается в том, чтобы он был научно образованным профессионалом и истинным учителем раньше, чем математиком, словесником и т.д. Только точные знания, точный расчет и трезвая мысль могут, сделаться истинными орудиями педагога. В этом смысле первобытный идеал педагога-няньки, который требовал от него теплоты, нежности и заботы, совсем не отвечает нашим вкусам. Напротив, для психолога прежняя школа осуждена уже по одному тому, что она сделала самую профессию педагога бездарной. Она свела воспитательный процесс к таким однообразным и ничтожным функциям, что глубочайшим образом систематически развращала педагога.

И это не психологический парадокс, что отметки и карцер, экзамены и надзор развращали больше педагога, чем ученика. Гимназия оказывала больше воспитательного действия на учителей, чем на учеников. Психолог мог составить не одну интересную страницу, если бы занялся психологией учителя прежнего времени. В свете психоанализа мы можем прямо сказать, что организованная в прежнем виде педагогическая система была местом для воспитания всевозможных аномальностей учителя и в полном смысле этого слова создавала учительский невроз. В этом смысле герой Сологуба, Передонов, не представляет собой какой-либо нелепой или чудовищной выдумки.

Ныне с возрастающей всякий день сложностью задач, стоящих перед учителем, количество требуемых приемов стало так бесконечно разнообразно и настолько осложнилось, что, если учитель хочет быть научно образованным педагогом, он должен усвоить чрезвычайно много.

Прежде только требовалось знать свой предмет, программу да уметь прикрикнуть на класс в трудном случае. Ныне педагогика делается настоящим сложным искусством, возникающим на научной основе. Таким образом, от учителя требуется, повышенное знание предмета и техники своего дела.

Кроме этого, метод преподавания требует от учителя той самой активности, того самого коллективизма, которыми должен быть проникнут дух школы. Учитель должен жить в школьном коллективе как его неотъемлемая часть, и в этом смысле отношения учителя и ученика могут достигнуть такой силы, прозрачности и высоты, что они не найдут ничего равного себе во всей социальной шкале человеческих отношений.

Но это составляет только одну половину дела. Другая заключается в том, что учитель должен отвечать и противоположному требованию. Он должен быть учителем до конца, и вместе с тем не только учителем или, вернее, чем-то еще, помимо учителя. Как это ни странно звучит, учительство как профессия представляет из себя с психологической точки зрения ложный факт. И, несомненно, она исчезнет в близком будущем. Это, конечно, не означает отказа от того, что сказано выше о необычайной сложности специальных познаний учителя. И хотя несомненно, учитель будущего не преподаватель, а инженер, моряк, агитатор, актер, рабочий, журналист, ученый, судья, врач и т.д., однако это не означает, что учитель будущего будет дилетантом в педагогике. Речь идет только о том, что в самой природе воспитательного

процесса, в психологической сущности его, заключено требование возможно более тесного контакта и близкого общения с жизнью.

В конце концов воспитывает только жизнь, и чем шире будет врываться жизнь в школу, тем динамичнее и полнокровнее станет воспитательный процесс. Величайшим грехом школы было то, что она замыкалась и отгораживалась высоким забором от жизни. Воспитание так же немислимо вне жизни, как горение без кислорода или дыхание в безвоздушном пространстве. Поэтому воспитательная работа педагога должна быть непременно связана с его творческой, общественной и жизненной работой.

Только тот, кто обладает творческой жилкой в жизни, может претендовать на творчество в педагогике. Вот почему в будущем педагог станет деятельным участником жизни. В области ли теоретической науки, труда или общественно-практической деятельности – он всегда через предмет своего преподавания будет связывать школу с жизнью. Таким образом, педагогическая работа временно будет соединена с широкой общественной работой ученого или политика, экономиста или художника.

В городе будущего, наверное, не будет ни одного дома, на котором красовалась бы вывеска «школа», потому что школа, означающая в точном смысле слова «досуг» и выделившая особых людей и особое здание для «досужных» занятий, вся целиком пойдет в труд и в жизнь и будет на фабрике, и будет на площади, и будет в музее, и будет в больнице, будет на кладбище.

«В каждом классном помещении, – говорит Мюнстерберг, – есть окна, настоящий учитель будет смотреть из-за своего стола в широкий мир, на людские тревоги, на радости и обязанности жизни» (1910, с.334). И в школе будущего эти окна будут растворены широчайшим образом, и учитель будет не только смотреть, но и активно участвовать в «обязанностях жизни». То, что создавало затхлость и мертвечину в нашей школе, происходило за счет и по причине того, что окна в широкий мир были в ней наглухо закрыты, и прежде всего закрыты в душе самого учителя.

Многим представляется, что в новой системе педагогики учителю отводится ничтожная роль, что это педагогика без педагога и школа без учителя. Думать, что учителю в будущей школе нечего будет делать, равносильно представлению, что роль человека при машинном производстве уменьшилась или свелась на нет. Легко может показаться, что в новой школе учитель превратится в механический манекен.

На самом деле роль его безмерно возрастет, она потребует от него высшего экзамена на жизнь, для того чтобы он мог превратить воспитание в творчество жизни.

Жизнь как творчество

До сих пор, к сожалению, существует убеждение, что воспитательный процесс, поскольку он выражается отношением между учителем и учеником, в самом главном исчерпывается подражанием. Даже в новых системах марксистской педагогики говорится подчас, что рефлекс подражания основа воспитания (А. Залкинд). «Воспитатель должен соблазнять, увлекать воспитываемый организм заманчивым содержанием собственного примера, иначе все попытки привести в движение рефлкторный и психический аппарат воспитанника будут бесплодны» (1930, с.155).

Все это существенно неверно. По мере того как в свете научных знаний трансформируется сам педагогический процесс, меняется и представление относительно основы и природы воспитания. Прежде всего, расширяется само понятие воспитания. Речь идет не просто о воспитании, но о переплавке человека. А эта переплавка, как неоднократно указывалось, нуждается прежде всего в максимальном использовании прирожденного материала поведения.

Ни одна из реакций ребенка не должна пропадать даром. Джемс говорит: «Поэтому считайтесь всегда с прирожденными реакциями, даже тогда, когда вы хотите уничтожить их связь с известными предметами, чтобы заменить ее связью иного рода и сделать последнюю обычной для ребенка. Дурные поступки служат для учителя такой же хорошей точкой отправления, как и хорошие, часто даже лучшей, чем хорошие, как ни парадоксально это, пожалуй, звучит» (1905, с.60).

Таким образом, творческий характер педагогического процесса проступает со всей ясностью. Отсюда делается понятной творческая природа воспитательного процесса, направленная не на простое культивирование природных данных, но на создание «надприродной» – «сверхприродной» человеческой жизни.

В этом смысле нынешняя педагогика коренным образом расходится с той теорией естественного воспитания, которая видит идеал позади. Для Толстого и для Руссо ребенок представляет из себя идеал гармонии, и все дальнейшее воспитание только портит его. Для научной психологии ребенок раскрывается как трагическая проблема в ужасающей диспропорциональности и дисгармоничности своего развития. Не говоря о биогенетическом параллелизме, можно все же сказать, что новорожденный ребенок есть сгусток прежнего опыта, голая биология и что за несколько

лет своего развития он действительно должен проделать весь тот путь, который проделало человечество от обезьяны до аэроплана.

Вся разница в том, что путь этот проделывается ребенком на собственных ногах и вовсе не параллельно путям истории. Однако, если принять во внимание всю огромность пути, станет понятно, что ребенку предстоит вступить в жестокую борьбу с миром, и в этой борьбе воспитатель должен сказать решающее слово. Вот когда у нас возникает представление о преподавании как о войне. «Психология, – говорит Джемс, – и всякая основанная на ней общая научная педагогика очень напоминают военную науку-стратегию. Здесь, как и там, основные принципы в высшей степени просты и определены... так что можно представить, будто те, кто их вполне усвоил, одерживают как на поле сражения, так и в классной комнате постоянные победы. Но как в одном, так и в другом случае приходится принимать во внимание еще другую, не поддающуюся вычислению величину. Дух вашего неприятеля-ученика с таким же усердием пытается парализовать ваши усилия, с каким дух вражеского военачальника стремится разрушить планы ученого генерала» (там же, с.7-8).

Таким образом, педагогика раскрывается со стороны борьбы. «Добрых 3/4 современных общественных установок в связи с хаотической структурой капиталистического человечества представляют собой систему социофобий, т.е. ловкого уклонения организма от полноценных общественных действий. Поэтому воспитание в организме твердой общественной равнодействующей и подавляющей своей части является ожесточенной то скрытой, то явной борьбой между воспитателем и воспитанником. Поэтому социогика (педагогика, психотерапия) не должна и не может быть аполитичной. Истинный социолог, т.е. воспитатель, а не граммофон – всегда политик. Воспитание общественных рефлексов является воспитанием общественной линии поведения организма, т.е. воспитание не может не быть политическим. Педагогика (социогика) никогда и не была аполитичной, так как, работая над психикой и общественными рефлексам, она всегда прививала, вольно или невольно, ту или иную общественную, т.е. политическую, линию в соответствии с руководящими ею интересами господствовавшего общественного класса» (А.Б. Залкинд, 1930, с.155, 157-158).

Поэтому никогда еще рамки воспитания не раздвигались так широко, как сейчас, когда революция предпринимает перевоспитание всего человечества и создает в самой жизни явное направление для воспитания. Надо иметь в виду, что социогика

организма сводится к вызыванию последовательных и глубоких изменений во всей его общественно-рефлекторной установке, т.е. и во всех рефлексах без исключения, так как все они пронизаны общественными элементами. Воспитание взглядов, чувствований, знаний, влечений – лишь частичное и неправильное выражение одной общей мысли о воспитании организма в целом, во всех его функциях, особенно в социальной их части, так как воспитание определенных знаний, чувствований и т.д. одновременно является воспитанием определенного социального типа дыхания, пищеварения и пр. Взгляды, чувства ни теоретически, ни практически не отделимы от «биологических моментов» (там же, с.153-154).

Прибавим к этому, что и такие функции организма, как рост, форма образования костей и пр., тоже зависят в большой мере от общественного воспитания. Таким образом, воспитание разворачивается как широчайшая в мире проблема – проблема жизни, как творчества.

В этом смысле прав А. Залкинд, когда сближает процесс художественного творчества со всяким другим психическим актом.

«Основные элементы процесса художественного творения ничем, кроме количественной напряженности, не отличаются от любого другого, самого простого психического акта. Всякий толчок в душевном аппарате человека, мельчайший сдвиг в цепи мыслей, чувствований и т.д. есть акт общественного приспособления личности, проявление общественной ее борьбы за самосохранение. Лишь состояние общественного неудобства вызывает изменение в душевном аппарате. Абсолютное благополучие погрузило бы его в глубокий сон. Источник всякого движения души, от ничтожнейшей мысли и до гениального открытия, один и тот же» (там же, с.195).

Высказанная мысль, написанная картина, занотированная соната рождаются из состояния неудобства их авторов и стремятся путем перевоспитания изменить в сторону наибольшего их удобства. Чем больше напряженности в неудобстве и в то же время сложнее душевный механизм человека, тем естественнее и непреодолимее делаются его педагогические порывы, тем с большей энергией проталкиваются они во вне.

«Творец всегда из породы недовольных». Вот почему воспитание никогда не может ограничиться одним рассудком. «Для подобных зацепок и сотрясений необходимо внутреннее сродство между воспитателем и воспитанником, нужна близость их в чувствах, в понятиях. Воспитание-процесс взаимного непрерывного приспособ-

ления обоих лагерей, где наиболее активной, исходно действующей стороной являются то руководитель, то руководимые.

Педагогический процесс – это действенная общественная жизнь, это смена встречных боевых переживаний, это напряженная борьба, в которой учитель в лучшем случае олицетворяет собой небольшую часть класса (зачастую он и совсем одинок). Все свои личные элементы, весь опыт чувствований и мыслей, помимо воли, он непрерывно использует в атмосфере напряженной общественной борьбы, называемой внутренне-педагогической работой. Цепь его личных неудовлетворений, неудобств, стремлений приспособиться и вытекающих отсюда педагогических открытий, воспитательских уроков – это все та же цепь художественного творчества, которую мы только что обрисовали. Педагог-воспитатель не может не быть художником. Чистый объективизм педагога – гиль. Рассудочный воспитатель никого не воспитает» (там же, с.196-198).

Для всякого ясно, что, чем сильнее неудобство, которое дает первоначальный толчок для движения души, тем сильнее само движение, воспитание и творчество всегда трагичны, потому что исходят всегда из «неудобства» и неблагополучия, из дисгармонии. Биология не знает телеологии. Мир развивается нецелесообразно. Именно потому детство является естественной порой воспитания, что это – пора величайшего трагизма, дисгармонии и несоответствия организма и среды. Музыка воспитания возникает из диссонанса, который она стремится разрешить. Чем мы становимся старше, чем приспособленнее и удобнее начинаем себя чувствовать в жизни, тем меньше остается в нас творческого духа и тем труднее поддаемся мы воспитанию.

Вся та педагогика, которая обсахаривала «золотую пору безмятежного детства» и подслащивала воспитательный процесс розовой водой, стоит не на нашем пути. Мы знаем, что величайшим двигателем воспитания является трагизм детства, как голод и жажда являются вдохновителями борьбы за существование. Поэтому воспитание должно быть направлено к тому, чтобы не затушевывать и не замазывать суровые черты истинного «неудобства» детства, но возможно резче и чаще сталкивать ребенка с этим неудобством и заставлять его побеждать.

Жизнь раскрывается как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения. Таким

образом, каждая мысль, каждое движение и переживание являются стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед к чему-то новому.

Жизнь станет творчеством только тогда, когда она окончательно освободится от искажающих и уродующих ее общественных форм. Вопросы воспитания будут решены тогда, когда будут решены вопросы жизни.

Жизнь человека сделается непрерывным творчеством, одним эстетическим обрядом, который будет возникать не из стремления к удовлетворению отдельных мелких потребностей, но из сознательного и светлого творческого порыва. Еда и сон, любовь и игра, труд и политика, каждое чувство и каждая мысль сделаются предметом творчества. То, что сейчас совершается в узких областях искусства, впоследствии понижит рею жизнь, и жизнь сделается творческим трудом.

Для воспитателя откроются бесконечные возможности творчества жизни в ее бесконечном многообразии. Не в узких пределах личного дела и личной жизни он станет истинным творцом будущего. Тогда педагогика, как творчество жизни, займет первое место. Наряду с техникой педагогика в широком смысле психофизического формирования новых поколений станет царицей общественной мысли. Педагогические системы будут сплачивать вокруг себя могущественные партии. Социально воспитательные опыты и соревнования разных методов получат размах, о котором ныне нельзя и помышлять.

Человек примется наконец всерьез гармонизировать себя самого. Он поставит себе задачей ввести в движение собственных органов при труде, при ходьбе, при игре – высшую отчетливость, целесообразность, экономию и тем самым красоту. Он захочет овладеть полубессознательными, а затем и бессознательными процессами в собственном организме: дыханием, кровообращением, пищеварением, оплодотворением – и в необходимых пределах подчинит их контролю разума и воли. Человеческий род, застывший *homo sapiens*, снова поступит в радикальную переработку и станет под собственными пальцами объектом сложнейших методов искусственного отбора и психофизической тренировки. Это целиком лежит на линии развития. Человек сперва изгонял темную стихию из производства и идеологии, вытесняя варварскую рутину научной техникой и религию наукой. Он изгнал затем бессознательное из политики, опрокинув монархию и сословность демократией, рационалистическим парламентаризмом, а затем насквозь прозрачной советской диктатурой. Наконец, в наиболее глубоком и темном углу бессознательного, стихийного, подпочвенного затаилась природа самого человека. Не ясно ли, что сюда будут направлены ве-

личайшие усилия исследующей мысли и творческой инициативы? Не для того же род человеческий перестанет ползать на карачках перед богом, царями и капиталом, чтобы покорно склониться перед темными законами наследственности и слепого полового отбора! Освобожденный человек захочет достигнуть большего равновесия в работе своих органов, более равномерного развития и изнашивания своих тканей, чтобы уже этим одним ввести страх смерти в пределы целесообразной реакции организма на опасности, ибо не может быть сомнения в том, что именно крайняя дисгармоничность человека, анатомическая, физиологическая, чрезвычайная неравномерность развития и изнашивания органов и тканей придают жизненному инстинкту болезненную, ущемленную, истерическую форму страха смерти, затемняющего разум и питающего глупые и унижительные фантазии о загробном существовании.

Человек поставит себе целью овладеть собственными чувствами, поднять инстинкты на вершину сознательности, сделать их прозрачными, протянуть провода воли в подспудное и подпольное и тем самым поднять себя на новую ступень – создать более «высокий» общественно биологический тип, если угодно – сверхчеловека.

психологические причины возникновения учебной перегрузки школьников*

Исследуя психическое развитие подростков и старших школьников, мы подошли к очень сложной проблеме учебной перегрузки, решение которой имеет важное научное и практическое значение для повышения эффективности всего учебно-воспитательного процесса.

Авторы программ и учебников осуществляют большую работу по дальнейшему усовершенствованию, переработке учебного материала, анализу его объективной сложности, освобождают школьные программы и учебники от чрезмерно усложненного и второстепенного (часто иллюстративного) материала, создающего большую нагрузку на память школьников. Методисты, отрабатывая методы обучения и воспитания, стремятся привести их в соответствие с современными требованиями жизни. И тем не менее проблема поиска оптимальной общей и учебной нагрузки учащихся остается.

* Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д. Шадрикова: – М.: Просвещение, 1990. – С. 124-134.

Под оптимальной учебной нагрузкой педагоги и физиологи обычно понимают такую, при которой учащиеся достаточно глубоко и прочно овладевают программным материалом без превышения норм времени на классную и домашнюю работу, полностью восстанавливая за время, отведенное на сон и отдых, свою работоспособность. Нам представляется, что такая характеристика оптимальной учебной нагрузки школьников недостаточно полная. По нашему мнению, здесь упущен существеннейший момент: учебную нагрузку можно считать оптимальной только при том условии, если она способствует психическому развитию ребенка, формированию его личности.

Что стоит за словами «учебная перегрузка», какой смысл мы вкладываем в это понятие? Учащиеся тратят на приготовление домашних заданий гораздо больше времени, чем это предусмотрено возрастными гигиеническими нормами; значительная часть времени (особенно у старшеклассников) уходит на приготовление уроков, и как следствие этого – заметное сокращение досуга школьников, переутомление, ухудшение здоровья, падение успеваемости, снижение интереса к учению, познанию, общению. Следует добавить, что учащиеся воспринимают отсутствие свободного от приготовлений уроков времени как дискомфортную для себя ситуацию, порождающую отрицательные переживания. Поэтому нормализация учебной нагрузки школьников – одна из важных задач, стоящих перед нашей школой, она непосредственно связана с упорядочением всей учебно-воспитательной работы школы и зависит от многих факторов.

Наше исследование позволило выявить, что учебная перегрузка во многом обусловлена следующим обстоятельством: современная организация обучения не обеспечивает должного психического развития каждого учащегося. Недостаточная сформированность одной из сфер психического развития, наиболее чувствительных к школьному обучению, – интеллектуальной или мотивационно-потребностной может стать психологической причиной учебной перегрузки. Рассмотрим это подробнее.

Одна из главных причин учебной перегрузки школьников в старших классах – недостаточное усвоение ими изучаемого материала в предшествующие годы, несформированность основных учебных умений и навыков. Неоптимальные, малоэффективные способы учебной деятельности, низкий уровень общего познавательного развития мешают учащимся овладевать той суммой знаний, которая предусмотрена программой.

Основная линия развития интеллектуальной сферы характеризуется обогащением содержания мышления учащихся, т.е. постоянным накапливанием новых интеллектуальных умений и совершенствованием уже имеющихся. Известно, что интеллектуальные умения, с одной стороны, развиваются в ходе обучения, в процессе усвоения знаний, с другой – в значительной степени обеспечивают возможность усвоения все усложняющихся знаний.

Умственное развитие учащихся всегда индивидуально. Определенные индивидуально-психологические особенности детей влияют на уровень овладения ими логическими операциями; и даже при одинаковых условиях обучения и воспитания наблюдаются различия в степени овладения мыслительными действиями и приемами. При этом одна линия развития идет в направлении перехода от практически-действенного и образного мышления к понятийному, теоретическому. Другая линия – к совершенствованию интеллектуальных умений и навыков. С возрастом происходят изменения интеллектуальных умений, и к X классу практически все учащиеся владеют умениями, опирающимися на понятийное мышление, но уровень сформированности их очень различен (см. табл. 1). Данные таблицы дают представление о процентном соотношении учащихся по уровням сформированности некоторых интеллектуальных умений.

Из таблицы следует, что количество учащихся I уровня от VIII к X классу возрастает почти по каждому интеллектуальному умению и, наоборот, число школьников, находящихся на V уровне, падает. Отмеченная прогрессивная возрастная тенденция может считаться удовлетворительной. Но если мы посмотрим на представленность учащихся всех возрастных групп в уровнях развития мыслительных умений, то обнаружим очень неблагоприятную картину: даже в X классе менее трети учащихся владеют важнейшими умственными операциями (классификацией, аналогией, обобщением и др.) на достаточно высоком уровне. А остальные? Ведь при недостаточном развитии умственных операций овладение учебным материалом затруднено, что ведет и к низкому его усвоению, и к возникновению учебных перегрузок.

Таблица 1

Уровни	Классы	Интеллектуальные умения				
		классификация	аналогия	обобщение	Нахождение числовых закономерностей	Пространственные умения
I	VIII	–	1	–	2	–
	IX	–	1	–	2	1
	X	–	6	–	8	3
II	VIII	–	11	16	7	11
	IX	5	19	23	5	16
	X	10	24	25	9	33
III	VIII	75	63	66	60	62
	IX	90	72	74	68	73
	X	88	53	73	72	59
IV	VIII	25	20	13	27	26
	IX	5	7	13	23	10
	X	2	7	2	10	5
V	VIII	–	5	5	4	1
	IX	–	1	–	2	–
	X	–	–	–	1	1

Об этом свидетельствует и уровень развития у учащихся способности действовать в уме. Последняя – необходимое условие успешного решения любой достаточно сложной задачи, поскольку высокий уровень ее развития позволяет человеку совершать мысленные пробы, проигрывать разные варианты, чтобы, найти в уме правильное решение, успешно выполнить его реально. Во всех изучаемых классах (VII, VIII, IX и X) имеются ученики с разными уровнями способности действовать в уме и понимания предметного содержания задач. Вполне правомерно полагать (и это подтверждают наши наблюдения на школьных уроках), что ученики, обнаружившие при решении задач ситуативное понимание или понимание общего принципа, в отличие от других, находящихся на более высоком уровне, будут испытывать (при одном и том же характере требований) дополнительные сложности. Другими словами, им будет труднее выполнить учебное задание за тот же отрезок времени с тем же качеством, чем ученикам с более высоким уровнем. И как следствие сказанного – неумение самостоятельно анализировать нестандартные задачи, недостаточно глубокое

понимание сообщаемой информации (особенно противоречивой) и нерешительность в выборе и оценке данных.

Монотонность и однообразие упражнений и задач, которые выполняют учащиеся, неизбежно приводят к тому, что их деятельность имеет, главным образом, исполнительский, а не творческий характер. Перевес информативно-констатирующего типа знания, без упора на раскрытие и выведение его логического смысла отрицательно сказывается на продуктивной стороне интеллектуального развития учащихся. Информативно-констатирующие знания часто оказываются формальными и скоро забываются, поскольку они не включены в общую систему знаний конкретного индивида, в систему его, мировоззрения. Творчество в познавательной деятельности воспринимается учеником как нечто, не связанное с обучением в школе, где от него требуют чаще всего лишь быстрого и безошибочного ответа на прямо поставленный вопрос.

Не владея достаточно сформированными приемами мыслительной деятельности, учащиеся пытаются при изучении нового учебного материала непосредственно запомнить его. Следует отметить, что уровень логической памяти учащихся тесно связан с развитием у них умственных приемов и навыков. Поэтому школьники заучивают учебный материал нерационально, механически, что влечет за собой затраты неоправданно большого количества времени, возникновение чувства недовольства, скуки, отвращения к учебной работе. Отмеченные факторы не способствуют психическому развитию учащихся и ведут к перегрузкам.

Известно, что обучение и развитие находятся в сложных взаимоотношениях. Обучение, как, правило ведет за собой развитие. Но иногда возникает ситуация, при которой развитие делает скачок и обучение отстает от него, не удовлетворяет требованиям ведущего компонента. Тогда процесс обучения не обеспечивает познавательную мотивацию, и необходимость заставлять себя учиться воспринимается как психологическое переживание перегрузок.

Анализ экспериментальных материалов показал, что перегрузки в учебе особенно часты у учащихся с достаточно низким уровнем развития учебной мотивации, но желающих иметь хорошие оценки. Стремление получить хорошую отметку без интереса к предмету, без творческого, самостоятельного подхода к приобретению знаний, без положительного отношения к учению вообще приводит к нервному перенапряжению, переутомлению, затрате большого количества времени на пригото-

ление уроков. Недостаточное развитие познавательной потребности у школьников снижает мотивацию учебной и внеучебной деятельности.

Интересы к учебным предметам в целом у школьников развиты слабо. Лишь немногие учащиеся увлечены школьными предметами на высоком действенном уровне, у большинства сформированного активного стремления к учению нет, слабо развиты и внеучебные познавательные интересы.

Резко снизилась сравнительно с данными 1960-1970-х гг. роль чтения как способа удовлетворения познавательной потребности.

Почти 50% учащихся ничего не читают по собственной инициативе, ограничиваясь лишь произведениями школьной программы и обязательным внеклассным чтением. Большинство школьников чтению предпочитают передачи телевидения, которые они смотрят ежедневно.

Выяснилось, что больше всего времени на домашние задания тратят учащиеся со средним (III) и меньше – учащиеся с низкими (IV-V) уровнями развития познавательной потребности. Отсюда следует, что время для домашних заданий, видимо, определяется не столько уровнем развития познавательной потребности, сколько другими факторами, в частности мотивами учебной деятельности.

Важно отметить, что наличие учебной перегрузки ярко выражено у тех учащихся, для которых характерно сочетание высокой потребности в саморегуляции со сравнительно низкой ее устойчивостью. Эти школьники, имея определенную мотивацию к учению, не владеют соответствующими средствами организации своей учебной деятельности и затрачивают большое количество времени (часто превышающее нормативные показатели) на приготовление домашних заданий.

Нет никакого сомнения, что от уровня сформированности процессов регулирования принципиальным образом зависит учебная нагрузка. Если оптимальные навыки регулирования достаточно устойчивы, то обучение школьника, конечно, будет протекать гораздо эффективнее как во время уроков, так и при подготовке домашних заданий.

Напомним, что только 4% учащихся из всей выборки имеют сравнительно высокие [I и II) уровни целенаправленности деятельности, тогда как у всех остальных – средний, ниже среднего и просто плохой уровни.

У многих школьников не сформирована познавательная потребность в приобретении новых знаний. Анализируя экспериментальные данные, мы пришли к выво-

ду, что в тех случаях, когда не обращается специальное внимание на связь усваиваемых понятий с практической жизнью, багаж знаний, получаемых в школе, как бы «инкапсулируется» в сознании учащихся: не перестраивает их житейских представлений, не приобретает для них личностного смысла, вследствие чего не способен формировать их научное мировоззрение.

Уже отмечалось, что педагоги и гигиенисты одним из наиболее существенных показателей учебной перегрузки школьников считают время, затрачиваемое на приготовление домашних заданий. Для выяснения этого аспекта проблемы мы запросили у учащихся и их родителей сведения о времени, которое тратят школьники на приготовление домашних заданий, чтение, сон, прогулку и пр. Тот факт, что данные мы получили и от учащихся и от их родителей, позволил выяснить, в какой мере отчеты школьников о затраченном времени соответствуют реальности.

Таблица 2 дает представление о количестве времени, требующегося для приготовления домашних заданий учащимся.

Таким образом, у учащихся с высокими уровнями регулирования деятельности нет предпосылок для возникновения учебных перегрузок: они тратят на приготовление домашних заданий значительно меньше среднего времени по выборке в целом, все хорошо учатся, уровни сформированности познавательных интересов у них самые высокие (I или II).

Посмотрим, как варьируется среднее время, затрачиваемое на приготовление домашних заданий, для учащихся с III—V уровнями целенаправленной деятельности. В табл. 3 представлены соответствующие данные по VIII—X классам.

Итак, мы видим, что сколько-нибудь выраженной разницы в количестве времени между уровнями нет. Вероятно, ее отсутствие связано с двумя обстоятельствами.

1. Хотя III уровень регулирования принято считать удовлетворительным, тем не менее, как уже отмечалось, он еще далек от оптимального, что, кстати, понимают и сами учащиеся – в сочинениях они часто пишут, что хотели бы меньше тратить время зря: *быть более волевой, быть организованным*. Точно так же, обращаясь к экспериментатору, эти ребята интересуются: *как развить волю; как научиться делать то, что нужно, а не то, что хочется* и т. п.

2. Оказалось, что нет разницы в средних показателях между III и V (самым низким) уровнями регулирования, которые, однако, существенно отличаются друг от

друга. Дело в том, что учащиеся V уровня представляют собой крайне неоднородную группу: одни из них—с высокой учебной мотивацией, но крайне низкой сформированностью навыков саморегулирования; другие – с низкими уровнями и регулирования и учебной мотивации. И если у первых на уроки часто уходит 6-7 ч. (а иногда до 8), вследствие чего они испытывают перегрузку, то у вторых – не более 2–3, в редком случае 4 ч. Конечно, это определенным образом сказывается на успеваемости: первые учатся несколько лучше, чем вторые, хотя уровень регулирования у них примерно одинаков.

Таблица 2

Время, затрачиваемое на приготовление домашних заданий учащимися VIII-IX классов в зависимости от уровня сформированности познавательной потребности, ч

Классы	Уровни сформированности познавательной потребности		
	I-II	III	IV-V
VIII	2,1	2,4	2,0
IX	3,2	3,4	2,3
X	3,9	4,1	3,0

Таблица 3

Время, затрачиваемое на приготовление домашних заданий учащимися VIII-X классов имеющими III-V уровни целенаправленности деятельности, ч

Классы	Уровни целенаправленности деятельности		
	III	IV	V
VIII	2,3	2,2	1,8
IX	3,3	3,5	3,0
X	3,8	4,0	3,9

Следует отметить, что хотя школьники, находящиеся на III и на V уровнях регулирования, тратят примерно одинаковое количество времени на домашние задания, тем не менее их успехи неодинаковы: оценки учащихся с III уровнем выше, чем у школьников с V уровнем.

Таким образом, учебная перегрузка у учащихся может возникать из-за недостаточной сформированности навыков целенаправленного регулирования как одного из факторов общего личностного развития учащихся. Неорганизованность, неумение выполнить намеченное, нехватка времени порождают неуверенность в своих силах, создают атмосферу эмоционального дискомфорта, тревожности.

По нашим данным, школьная тревожность у большинства учащихся не связана с реальной успеваемостью или положением в классном коллективе; она объясняется прежде всего противоречием между высокими притязаниями на успех в интеллектуальной деятельности и общении и степенью осознанности, уверенности в собственных силах и возможностях. Иначе говоря, эмоциональный дискомфорт испытывают учащиеся с неадекватной самооценкой, которая в совокупности со школьной тревожностью может спровоцировать общую и учебную перегрузку.

Коррекция подобного положения во многом зависит от ориентации школьников на поиск причин своих успехов и неудач. По нашим наблюдениям, даже в X классе ребята чрезвычайно редко и неумело пытаются доискаться этих причин. Показательно следующее: в IX классе подавляющее большинство учащихся в устных беседах указывали на возросшие требования школы, их несоизмеримость с теми, которые были в средних классах; однако лишь немногие, заканчивая в методике неоконченных предложений фразы «Домашние задания для меня...», «Требования школы для меня...», вспоминали об их сложности, необходимости много заниматься и т. п. В табл. 4 приведены наиболее распространенные и информативные, с нашей точки зрения, высказывания девятиклассников по предложению «Домашние задания для меня...» в сопоставлении с их успеваемостью. (Сходная картина обнаружена и в X классе.)

Из таблицы следует, что к наиболее часто встречающимся высказываниям принадлежат суждения о легкости и доступности заданий. Правда, таких высказываний достоверно меньше в группе неуспевающих (средний балл – 2,67-3,25), но и эти учащиеся предпочитают говорить не об устойчивой трудности домашних заданий, а о том, что они иногда бывают трудными (категория 3). Обращает на себя внимание и то, что в группе неуспевающих наиболее часто встречаются высказывания о домашних заданиях как «проверке себя» (категория 7), среди хорошо успевающих таких высказываний нет совсем. Итак, существуют расхождения между пониманием учащимися возросших требований школы и тем, как оно воплощается лично для них при выполнении реальных заданий.

Таблица 4

Представления десятиклассников о домашних заданиях и их успеваемость, баллы

Категории высказываний	Успеваемость				Всего
	4,26- 5,0	3,76- 4,25	3,26- 3,75	2,67- 3,25	
1. Доступны, легки	35,1	28,3	23,2	8,0	27,3
2. Неприятны, скучны, «сущий ад»	22,8	21,7	15,9	16,0	20,3
3. Бывают легкими и трудными	10,5	17,4	11,6	24,0	14,9
4. Трудны	5,3	13,0	8,7	8,0	9,1
5. Обязанность, закон, долг	7,0	8,7	4,4	–	5,9
6. Важны, необходимы	3,5	2,2	5,8	4,3	4,3
7. Проверка себя, разминка мозга	–	4,3	2,9	17,4	4,3
8. Интересны	1,8	–	7,2	4,0	3,7
9. Легкие, но обширные	8,8	–	–	4,0	3,2
10. Не важны, не обязательны	5,3	–	1,4	4,0	2,7

Есть основание считать, что приведенные ответы свидетельствуют не о браваре или определенной инерции к занятиям, а прежде всего о том, что возросшие требования воспринимаются учащимися преимущественно с «количественной» стороны. В этом убеждают беседы, в которых ребята указывают в первую очередь на то, что *много стали задавать, надо много читать литературы*; качественные изменения, заложенные в программе старших классов, если осознаются учащимися, то недостаточно. Отсюда и реакция на _ новые требования школы: им представляется достаточным увеличить количество времени на уроки (*посидеть, когда-нибудь, 2–3 раза, в конце четверти*) – и все придет в норму. Когда же это не помогает, то, не умея понять причин возникающего отставания, школьник начинает испытывать повышенную тревожность: у него появляются переживания, связанные с тем, что он не справляется с предъявляемыми к нему требованиями.

Повышенная напряженность, эмоциональный дискомфорт чрезвычайно неблагоприятны для успешности деятельности, их следствием может стать и нарушение внимания, снижение работоспособности, повышение утомляемости и т. п. Учащиеся с повышенной тревожностью оказываются в ситуации заколдованного психологического круга, когда имеющееся эмоциональное неблагополучие ухудшает возможности школьника, результативность его деятельности, что, в свою очередь, усиливает эмоциональное неблагополучие. На подобном фоне даже обычные, соответствующие

щие нормативным требования могут восприниматься как непосильные и вести к перегрузке.

Субъективно перегрузка и выступает в виде переживания напряженности, неудовлетворенности в связи с невозможностью ответить как требованиям окружающих, так и своим собственным.

И здесь чрезвычайно велико значение самооценки, поскольку именно «через включение самооценки в структуру мотивации деятельности, личность осуществляет непрерывное соотношение своих возможностей, внутренних психологических резервов с целями и средствами деятельности» (И. И. Чеснокова, 1977, с. 123). Представление о своем соответствии требованиям в значительной степени зависит от характера строения самооценки – гармоничного или конфликтного. Конфликтная самооценка влечет за собой искаженное восприятие данных личного и практического опыта, реальной его оценки, поскольку он воспринимается в этом случае не в своем объективном значении, а как средство разрешения самооценочного конфликта. Понятно, что это должно происходить либо из-за чрезмерно завышенного представления о предъявляемых требованиях, либо за счет затрудненности в оценке этих требований, порождающей переживание напряженности, неуверенности. Учебная деятельность отличается от многих других тем, что результат в ней постоянно и предельно конкретно оценивается – в системе баллов, сравнении с успешностью других учащихся и т. п. Поэтому следовало бы, по-видимому, ожидать, что в учебной деятельности искажение практического опыта, неправильное понимание требований должны быть очень незначительными, минимальными. Экспериментальные данные показывают, однако, что этого не происходит. Проиллюстрируем сказанное и проследим за поведением во время эксперимента учащихся VIII класса с конфликтной и бесконфликтной самооценками. Для чистоты эксперимента возьмем школьников с хорошей и отличной успеваемостью (средний балл – 4,26-5,0).

Как указывалось выше, ситуация эксперимента, состоящая в решении задач на сообразительность, строится как оценочная, в которой и для испытуемого и для экспериментатора в открытой форме как бы проявляется уровень способностей школьника в интеллектуальной деятельности. В этой ситуации дети с конфликтной самооценкой делали значительно больше ошибок, чем те, у которых она бесконфликтна, причем ошибок нелепых. Ребята часто не могли справиться с задачами, которые, судя по успеваемости и показателям уровня интеллектуального развития, вполне им по

силам. При этом большинство из них ориентировались не на процесс решения, не на поиск правильного ответа (что было свойственно испытуемым с бесконфликтной самооценкой), а на то, как этот ответ оценит экспериментатор. Показательно отношение подростков с конфликтной самооценкой к ошибкам: они очень боялись дать неправильный ответ, хотя знали, что, по условиям эксперимента, неверное решение, предложенное до истечения времени, отведенного на задачу, не учитывается. Подростки с бесконфликтной самооценкой часто пользовались этим условием, чтобы отклонить неверные варианты.

Все это свидетельствует о том, что для учащихся с конфликтной самооценкой в значительно большей степени, чем для школьников с бесконфликтной, ситуация выступает как оценочная, где проверяются способности, причем их поведение свидетельствовало о боязни именно такой ситуации.

Острота самооценочного конфликта может провоцировать искажение правильного восприятия требований, соответствия им, по крайней мере, по четырем основаниям: (1) повышенная значимость успеха ведет к тому, что любое, даже незначительное отклонение от «желаемого стандарта» переживается как неудача; (2) стремление добиться успеха любой ценой (вплоть до некоторого обмана, как это имело место в нашем эксперименте в случае «провокации» успеха) снижает его субъективную ценность для испытуемого; (3) неоправданно большое количество ситуаций воспринимаются как оценочные(4); повышенная чувствительность к оценке со стороны окружающих создает предпосылки для восприятия их требований как очень высоких.

Кроме того, на самооценочный конфликт может влиять и свойственный подросткам характер постановки целей: они выбирают или слишком трудные для себя задачи, вследствие чего и терпят неуспех, или, боясь обнаружить свою мнимую несостоятельность, слишком легкие, неизбежно вызывающие неудовлетворенность собой. Таким образом, конфликтность самооценки, заставляя детей постоянно добиваться успеха, одновременно мешает им правильно отнестись к успеху, оценить его, порождая постоянное чувство неудовлетворенности, напряженности. Это свидетельствует о гипертрофированной потребности в достижении, о том, что она становится практически ненасыщаемой и начинает доминировать в мотивации поведения. Очевидно, не случайно в нашем исследовании выявилась устойчивая связь конфликтно-

сти самооценки в VII—VIII классах с переживанием школьной тревожности, а в IX – с общей, разлитой тревогой.

Психологи считают, что при наличии сильной потребности в достижении и сильной потребности в избегании неуспеха (а как мы видели выше, для учащихся с конфликтной самооценкой характерна яркая выраженность обеих этих тенденций) человек становится особенно подверженным фрустрациям (часто мнимым), что ведет к повышению общей напряженности, эмоциональному неблагополучию способствует возникновению психологической перегрузки.

Мы показали, что любой изученный нами компонент интеллектуального или мотивационно-потребностного развития личности школьника может стать источником учебной перегрузки учащихся, если он не сформирован на достаточном для данного возраста уровне. Таким образом, психологических причин для возникновения учебных перегрузок в современной школе много. Отметим еще одну.

До этого момента мы говорили об отдельных сторонах психического развития учащихся. Сейчас обратимся к их единству. Школьное обучение ответственно за то, чтобы у каждого учащегося были сформированы интеллектуальные навыки, необходимые для усвоения знаний на каждой возрастной ступени и служащие основой для дальнейшего развития. Эти интеллектуальные навыки не самоцель; их оптимальное развитие предполагает обязательное формирование одновременно с ними познавательной и учебной мотивации, адекватной бесконфликтной самооценки, позволяющей учащимся нормально реагировать на успехи и неизбежные неудачи в учебной деятельности. Но и высокий интеллектуальный уровень, и сформированные мотивы учебной деятельности еще не достаточны для создания благоприятных условий психического развития и эффективности обучения школьника. Не как добавка, не как фон, а как необходимые составляющие процесса обучения выступают эмоциональные состояния учащихся: их переживания, сомнения, колебания, страхи.

По нашим данным, в учебно-воспитательном процессе школы это единство в психическом развитии школьников не обеспечивается. Лучше всего школа справляется с формированием интеллектуальных умений, навыков, операций, приемов работы с учебником, текстами. К X классу у большинства учащихся мы наблюдали продвижение в этой области – переход к понятийному мышлению, логическому запоминанию и т. п. Значительно хуже обстоит дело с развитием мотивационно-потребностной сферы. А область эмоциональных переживаний вообще вне забот

школьного обучения. И среди выпускников школы мы часто видим молодых людей с неплохим интеллектуальным развитием, с набором определенных знаний, но одновременно личностно неразвитых, эмоционально неблагополучных, не уверенных в себе, тревожных или самоуверенных. Повторяем, что неравномерность развития указанных линий психического развития всегда ведет к неправильному формированию личности, создает предпосылки для общей и учебной перегрузки учащихся.

Возможности преодоления и предупреждения неуспеваемости школьников*

Возможности преодоления и предупреждения неуспеваемости школьников

Предупреждение и преодоление неуспеваемости принадлежит к «вечным» проблемам школьной жизни. Решению их отдают немалую часть своего времени учителя, заместители директоров по учебно-воспитательной работе и директора школ.

Что говорить, за последнее время число второгодников значительно сократилось. Но значит ли это, что уменьшилось число детей, недостаточно качественно усваивающих школьную программу

Школа до сих пор пользуется весьма скудным и далеко не совершенным набором средств помощи отстающему и слабоуспевающим ученикам. Если отвлечься от робких попыток вести дифференцированные занятия на уроке, весь перечень средств педагогической помощи и профилактики можно свести к двум группам: организаций во внеурочное время дополнительных занятия, повторяющих традиционные методы обучения на уроке, и оказанию хорошо известных мер давления, таких, как вызов родителей, «проработка» неуспевающих учителями или детскими коллективами.

Все эти средства не только малоэффективны, но нередко бывают и просто вредны. Исследование психолога В. И. Зыковой показало, что многие дети быстро адаптируются к карательным мерам и «проработкам». У других же следы пережитых травм настолько сильны, что вызывают на уроках резкую заторможенность. При опросе эти ученики теряются, отвечают невпопад и т.д. Нередко после серии «проработок» ребенок утрачивает веру в свои возможности и перестает заниматься вовсе.

Несовершенство методов психолого-педагогической работы с отстающими детьми, особенно в младших классах, ведет к изоляции таких детей от коллектива.

* Психологи о педагогических проблемах: Книга для учителя / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Просвещение, 1981. – С. 42– 49.

Дружеские связи они ищут во внешкольных – дворовых и уличных – компаниях, часто с отрицательной социальной направленностью. Наконец, мы уже говорили, что подобные средства ведут к угасанию познавательной потребности.

Проблема обучаемости. В течение ряда лет проблема неуспеваемости исследуется группой ученых, возглавляемой Н. А. Менчинской.

В основу психологической характеристики неуспевающих учеников Н. А. Менчинской и ее сотрудниками было положено понятие *обучаемости*, т.е. восприимчивости к усвоению знаний и способов учебной деятельности. Правомерно ли использование этого понятия? Можно ли вообще говорить о существовании некой общей способности к учению? Данные исследований подтверждают это предположение.

Обучаемость не следует смешивать, с умственным развитием. С высоким уровнем развития иногда может сочетаться низкая обучаемость, компенсируемая старанием и трудолюбием. Умственное развитие может достигать с возрастом высокого уровня, в то время как обучаемость может сохраняться более или менее постоянной длительное время.

Раскрывая содержание этого понятия, исследователи подчеркивают необходимость различать *общую* обучаемость и *специальную*. Первая проявляется при обучении всем учебным предметам, вторая обнаруживается лишь при изучении какого-то одного.

Н. А. Менчинская и ее сотрудники подчеркивают, что важнейшими среди психических процессов, накладывающими отпечаток на обучаемость школьника, являются особенности его мышления, а не памяти и внимания, как это обычно считают в школе. Н. И. Мурачковский проводил опыты с целью исследовать память и внимание слабоуспевающих учащихся. Он предлагал запоминать слабоуспевающим и неуспевающим учащимся слова и цифры. Из 20 слов и такого же количества цифр неуспевающие в среднем запоминали 7 слов и 5 цифр, успевающие соответственно 7 и 6. Аналогичные результаты дало и сравнительное изучение внимания этих групп школьников. При выполнении соответствующего задания неуспевающие школьники допустили в среднем по 7 ошибок, а хорошо успевающие – по 8. Правда, при этом, индивидуальный темп работы неуспевающих был на 20–50% ниже. Все это говорит о том, что не память и внимание, а специфика мыслительной деятельности является первоисточником трудностей у слабоуспевающих детей.

Психологические особенности неуспевающих учащихся. Проводя обучение слабоуспевающих и исследуя их мышление в специальных экспериментальных си-

туациях, ученые пришли к выводу, что эти дети не умеют делать дедуктивные умозаключения, для них трудно произвести обобщение на основе выделения существенных признаков, особенно если таких признаков несколько. Отмечены также трудности при проведении соотносительного анализа; уровень абстрагирования и обобщения, как правило, ниже того, который требуется для продуктивного решения проблемы.

Развитие словесно-логического мышления у неуспевающих учащихся значительно отстает от наглядно-действенного, что приводит либо к непониманию формулировок правил, либо к тому, что формальное знание правил не сопровождается правильным решением задачи. Такие ученики, например, легко воспроизводят отдельные детали чертежа теоремы, а в ее доказательстве могут пропустить самое существенное. Некоторым из них использование наглядного материала на уроке не помогает, а лишь мешает, так как их отвлекают имеющиеся в этом материале несущественные признаки и т.д.

Именно эти особенности мышления накладывают отпечаток на протекание иных психических процессов, в частности памяти и внимания, которые, как мы уже отмечали, сами по себе существенно не отличаются от соответствующих психических функций хорошо успевающих детей. Так, хорошо запоминая отдельные цифры и слова, неуспевающие учащиеся при запоминании смыслового материала воспроизводили значительно меньше звеньев доказательства пропуская порой самые существенные из них.

Указанные особенности психических процессов тесно связаны и со слабой самоорганизацией этих школьников, неумением произвольно управлять вниманием, нежеланием и неумением прилагать усилия для его концентрации. Для них характерна склонность к некритичному переносу способов действия, эффективных в одних условиях, в новую ситуацию, где эти способы не ведут к достижению поставленной цели. Стремясь избежать умственной работы, эти учащиеся ищут различные обходные пути, освобождающие их от необходимости мыслить. Следствием этого является систематическая интеллектуальная недогрузка, которая приводит к значительному снижению уровня умственного развития.

Если не принимаются эффективные педагогические меры, то ученик с пониженной обучаемостью все более и более отстает от товарищей. Постепенно вырабатывается определенное отношение к нему со стороны коллектива, складывается стереотипное мнение учителей, и, что, может быть, самое главное, он сам перестает ве-

ритель в себя, в свои силы, в возможность выполнить задание даже в тех случаях, когда в действительности оно оказывается ему по плечу, т.е. происходит то самое занижение самооценки.

А. И. Липкина, изучавшая роль педагогической оценки в формировании личности неуспевающего школьника, отмечает, что самое симптоматичное для неуспевающих — падение от класса к классу процента высоких самооценок и резкое возрастание заниженных. Так, с I по IV класс количество слабоуспевающих, считающих себя еще более слабыми, чем они есть в действительности, возрастает в три раза.

Одна из важных побудительных сил учения – мотив достижения успеха – у этой категории школьников постепенно исчезает. К плохим оценкам они привыкают и начинают воспринимать их как нечто должное и неотвратимое. Психологию двоечника достаточно хорошо выразил один из испытуемых:

«Я раньше из-за двоек расстраивался, даже плакал, домой не хотел идти. А теперь я уже привык. Когда получаю тетрадку, даже не смотрю».

Что же делать с такими детьми? Создавать для них специальные школы? Но особенности психических процессов, о которых мы только что говорили, не являются патологическими. В подавляющем большинстве случаев слабая обучаемость объясняется либо отклонениями, лежащими в пределах нормы, либо временной задержкой психического развития. Это столь же естественно, как-то, что один ребенок растет до поры до времени несколько медленнее других, отставая от средней возрастной нормы.

Типы неуспевающих. Дети с задержкой в развитии отличаются от умственно отсталых школьников более высокой продуктивностью произвольного запоминания и мышления при самостоятельном выполнении экспериментальных заданий. Но главное их отличие – большие потенциальные возможности развития, которые могут реализоваться при умело оказанной помощи.

Ученые считают, что темп развития таких детей может быть ускорен, но только в том случае, если при обучении будут учитываться специфические особенности их психики. Первым шагом в этом направлении является четкая классификация различных типов неуспевающих и определение на ее основе мер действенной помощи.

В коллективе психологов, работающих под руководством Н. А. Менчинской, за основу классификации неуспевающих школьников, кроме главного показателя – обучаемости, принималась также направленность личности учащихся, их мотивационная сфера.

Различались три основных типа неуспевающих:

первый характеризуется низкой обучаемостью, сочетающейся с положительным отношением к учению и сохранением позиции школьника;

для *второго* показательное высокое качество мыслительной деятельности, сочетающееся с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной утрате позиции школьника;

третий проявляется в низкой обучаемости, сочетающейся с отрицательным отношением к учению при частичной или полной утрате позиции школьника.

Остановимся несколько подробнее на характеристике каждого из названных типов и их подтипов в том виде, в каком это сделано Н. И. Мурачковским.

В основу деления на подтипы положены два показателя:

- 1) средства, при помощи которых школьники компенсируют неуспех в учении;
- 2) наличие или отсутствие направленности на определенный вид деятельности в будущем.

В зависимости от этого среди первого типа школьников различают два подтипа.

К одному из них отнесены учащиеся, стремящиеся компенсировать неуспех в учебной работе с помощью какой-либо практической деятельности. Занятие ею накладывает определенный отпечаток на характер их мышления. Общая для этой группы неразвитость абстрактного мышления сочетается со стремлением конкретизировать условия и способы решения задачи. Эта тенденция позволяет достичь некоторых успехов в учебе.

Учебный материал такие дети усваивают с трудом, главным образом из-за неразвитости аналитического мышления. Анализ осуществляется «короткими звеньями» и вследствие этого направлен только на часть задачи, но не на все задание в целом.

Для учащихся этого подтипа характерно также наличие направленности на определенный вид деятельности в будущем, более или менее ясное представление о желаемой профессии. Обычно эта направленность зависит от содержания практической деятельности, которой они компенсируют свои неудачи в учении. В связи с этим такие учащиеся дают себе объективную самооценку.

Для школьников второго подтипа характерно стремление избегать всяких трудностей в учебной работе. Пытаясь добиться успехов в учебе, они прибегают к недозволенным средствам: списыванию, подсказкам и т.д. Эти дети относятся и ко всякой иной работе так же, как к учебной. У них весьма ограниченный запас представлений

об окружающем мире. В отличие от школьников первого подтипа они даже не пытаются вникнуть в смысл учебного задания. Как правило, они не думают о будущем.

Учащиеся второго типа обычно приходят в школу с хорошей подготовкой и желанием учиться. Однако дома их не приучили к усидчивости, они привыкли заниматься лишь тем, что нравится. Поэтому необходимость сосредоточить внимание, напрячь память, активно мыслить вызывает у них неудовольствие. В то же время возникающий на этой основе неуспех в учении влечет моральный конфликт. Он в свою очередь рождает отрицательное отношение к учению, а порой и отчуждение от коллектива класса. Планы этих детей на будущее не связаны с учением. Интересы разнообразны, порой среди них важное место занимают и познавательные интересы.

Среди школьников второго типа также можно выделить два подтипа.

К первому относятся учащиеся, которые свой неуспех в учении и неблагоприятное положение в коллективе компенсируют внеклассной интеллектуальной деятельностью. Их, например, может интересовать чтение не связанных с программой книг по зоологии, астрономии или космонавтике. Их мечты о будущем связаны именно с этими областями внеклассных увлечений. У таких ребят не сформированы широкие социальные мотивы учения.

Неуспех в учении у школьников второго подтипа приводит их к поискам связей с другими, чаще всего внешкольными сообществами. У этих детей наблюдаются нередко интересы и склонности, имеющие отрицательную социальную направленность. Такие школьники часто теряют позицию ученика. Они грубо нарушают дисциплину и имеют плохую репутацию у учителей.

Характеристику неуспевающих третьего типа нетрудно представить, суммируя особенности слабой обучаемости, свойственные первому типу, и черты антисоциальной направленности, проявляющиеся у школьников отнесенных ко второму подтипу второго типа.

Конечно, приведенная классификация может совершенствоваться. В ней, в частности, не нашли места Учащиеся, слабая успеваемость которых обусловлена задержками физического развития и связанной с этим быстрой утомляемостью и пониженной работоспособностью. Не определено место и той группы детей, первопричиной неуспеваемости которых были длительные пропуски занятий по болезни и т.д.

Методы работы с неуспевающими. Для педагога анализ причин неуспеваемости и ее типология представляют интерес постольку, поскольку они открывают воз-

возможности предупреждения и преодоления этого широко распространенного школьного недуга.

К сожалению, еще нельзя утверждать, что в настоящее время педагоги и психологи выработали достаточно дифференцированные рекомендации, учитывающие как типологические особенности неуспевающих, так и различные формы учебной работы школы. Но есть основания полагать, что такого рода задача будет решена в ближайшее время.

Уже сейчас на основе серии обучающих экспериментов психологи в состоянии предложить школе ряд конкретных рекомендаций в этой области.

Какие же формы работы рекомендуются для неуспевающих различных типов?

С неуспевающими, принадлежащими к первому типу (с низкой обучаемостью), необходимо в первую очередь проводить работу, направленную на перестройку тех особенностей мыслительной деятельности, которые тормозят успешное обучение.

Недостаточное развитие способности к обобщению, преобладание наглядно-действенного мышления над словесно-логическим заставляет обратить особое внимание на первых этапах обучения на развертывание, по терминологии П. Я. Гальперина, материального или материализованного действия, на опору на наглядные образцы. При этом педагог должен создавать такие условия, чтобы использование наглядных пособий не вызывало, как предупреждает об этом В. В. Давыдов, сосредоточения внимания на второстепенных признаках, отвлекающих от решения главной мыслительной задачи.

Следует практиковать задачи и упражнения, требующие *перехода* мысли от отвлеченного плана к конкретному и наоборот (привести примеры, иллюстрирующие правило, или сделать обобщение на основе ряда частных случаев и т.д.).

Рекомендуются упражнения по развитию логической структуры доказательств, по выработке умозаключений.

Полезно больше упражнять детей со слабой обучаемостью в операциях и примерах, требующих сопоставительного анализа.

Как показал опыт работы в условиях специально созданного экспериментального класса, на начальных стадиях обучения детей с низкой обучаемостью в целях выработки положительной мотивации к учебному труду целесообразно занимать более простыми видами деятельности. Это дает возможность четко организовать вы-

полнение учебной работы, а главное, вызвать у учеников удовлетворение от сознания того, что они справляются с ней успешно (вспомним о «стратегии формирования успеха»). И лишь затем, когда создано положительное отношение к учению, следует вовлекать детей в активную мыслительную работу, ставя перед ними проблемы и систематически обучая их приемам мышления. При этом, как подчеркивает Н. А. Менчинская и ее сотрудники, очень важно, чтобы учителем была создана ситуация, в которой каждый ученик мог бы проявить себя, а преподаватель – поощрить его за любой, даже скромный успех.

В отличие от умственно отсталых детей учащиеся с пониженной обучаемостью охотно и успешно пользуются помощью взрослого. Эту особенность также следует умело использовать, последовательно уменьшая объем помощи с тем, чтобы зона самостоятельной деятельности детей непрерывно расширялась. Подсказывающие ответы желательно чередовать по характеру: это может быть и конкретизация задания, и совместное решение аналогичной задачи, и прямое указание приема, которым она решается, и предостережение от ошибки.

В системе заданий, предлагаемых детям, определенное место должны занимать и легкие, «очевидные», задачи, которые заведомо могут быть решены самостоятельно. Это поможет выработать положительное отношение к самостоятельной работе.

Большую роль играет правильный выбор форм учебной работы. Для одних детей с пониженной обучаемостью достаточно обеспечить индивидуальный подход в условиях фронтальных занятий с целым классом, для других наряду с этим желательно использовать такие виды группового обучения, при которых разные группы детей получают задания разной степени трудности (задания при этом различаются и по содержанию, и по объему, и по методике их предъявления).

Для детей с наиболее низкой обучаемостью, как показала практика, эффективным является обучение в специальных классах с однородным составом. Эти классы иногда называют классами выравнивания. Они созданы в Москве, Горьком, в Республиках Советской Прибалтики. В условиях организованного таким образом обучения за 2–3 года продуктивность мышления школьников многократно возрастает. Многие из них начинают учиться не хуже своих сверстников.

Мы затронули главным образом методические проблемы, на которые обращают внимание психологи, анализируя причины, порождающие неуспеваемость

школьников. Но не надо забывать, какую роль играют тут воспитательная работа, привитие интереса к учению, выработка необходимых для интеллектуального труда волевых качеств, установление правильных отношений между учащимися и педагогом, создание благоприятного психологического климата в детском коллективе.

Теоретическое и практическое решение этих проблем – задача ближайшего будущего.

А.К. Маркова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ*

Эта глава посвящена рассмотрению самого понятия мотивации. Мотивация (или мотивационная сфера) включает в себя много разных побуждений. Мы рассмотрим те основные ее компоненты, которые необходимо знать учителю.

Прежде чем приступать к анализу мотивационной сферы, остановимся на том, что такое *процесс учения*.

Процесс учения и его психологические особенности

Учение целесообразно рассматривать как активную деятельность школьников по усвоению знаний, способов их самостоятельного приобретения. Управление учением есть формирование этой деятельности школьников.

Что же представляет собой учение как деятельность? В советской психологии есть разные подходы к этому пониманию. Изложим понимание целостной учебной деятельности как оно представлено в работах В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина.

Прежде чем начать учение, школьник должен усвоить (понять, принять для себя, самостоятельно поставить) *учебную задачу*.

Полноценное учение невозможно, далее, без активных *учебных действий* – способов, приемов учебной работы (например, сравнить разные стороны изучаемого предмета, выделить в них отдельные признаки, перестроить их и преобразовать, построить схемы, модели).

Осуществление активного учения требует также от ученика умений проверить себя, оценить, т.е. выполнения действий *самоконтроля и самооценки*.

* А.К. Маркова Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – С. 5–29.

Таким образом, целостная учебная деятельность обязательно включает в себя все эти компоненты – *учебную задачу, учебные действия, действия самоконтроля и самооценки*. В психологической литературе детально описаны особенности каждого из этих компонентов учебной деятельности.

Так, принятие школьником учебной задачи осуществляется тогда, когда учитель в ходе столкновения школьников с рядом практических ситуаций своим рассказом или вопросами на уроке раскрывает детям, для чего, зачем надо выполнять то или иное задание. Школьник в это время всегда сопоставляет (осознанно или неосознанно) эти задачи со смыслом учения для себя, со своими возможностями, т.е. доопределяет или переопределяет задачу учителя для себя. Этот этап создает готовность ученика к учебной деятельности, которая в дальнейшем ходе учения может и возрастет, и угасать в зависимости от организации учебного процесса.

Выполнение учебных действий полноценно разворачивается после достижения этой готовности школьников ко включению в работу. Учебные действия – это то, что умеют активно делать школьники с учебным материалом. Сюда относят действия *анализа, сравнения, изменения, моделирования* и т.д. Отдельные этапы выполнения действий иногда называют *операциями*. Совокупность же действий образует *прием работы* (или способ, метод, по терминологии разных авторов). В учебном процессе учитель может учить школьников сложным приемам переработки и систематизации учебного материала, вычленению общих принципов и их конкретизации, приемам запоминания, сосредоточения внимания, приемам наблюдения и многим другим. Сформированность приемов и способов учебной работы есть главный показатель зрелости учебной деятельности. Учебная деятельность – это деятельность направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий при овладении научными понятиями (Д. Б. Эльконин). Именно овладение новыми способами работы обогащает, перестраивает ученика, приводит к появлению новых особенностей его умственного развития, новых качеств его личности.

Осуществление самоконтроля и самооценки школьников необходимо для успешного выполнения учебных действий. В психологии различают три вида самоконтроля:

Итоговый – по результату работы. Например, ученик выполнил работу и сравнил ее результат с образцом (ответ в учебнике, образец на доске и т.д.);

пошаговый, пооперационный – по ходу работы. Например, ученик выполняет работу и в ее процессе может (сам или на вопрос учителя) сказать, что он сейчас делает, каким способом решает задачи. Этот способ самоконтроля является более зрелым, так как позволяет ученику скорректировать работу, преодолеть ошибки до завершения работы;

прогнозирующий, перспективный, планирующий, опережающий – до начала работы. Он состоит в том, что ученик (сам или по просьбе учителя) может определить, из каких этапов будет состоять его работа, что будет первым, вторым, третьим этапом и т.д. Этот вид самоконтроля является самым сложным видом регуляции своей учебной работы, он позволяет предупредить ошибки, спланировать учебную работу в целом.

Если самоконтроль – это *выделение школьником этапов работы* и их последовательности, то самооценка – это *оценка учеником меры освоения (трудности, легкости) для него этих этапов*. Различают разные виды самооценки. Она может быть *глобальной* – относиться ко всей работе («мне трудно сделать эту работу») или *дифференцированной* – касаться отдельных ее этапов, звеньев («мне трудно сделать первый этап работы, а второй легче»). Самооценка может быть *адекватной* и *неадекватной (завышенной и заниженной)* по сравнению с реальными возможностями ученика. Усвоение школьником усложняющихся форм самоконтроля и самооценки является психологической основой преемственности самостоятельной работы учащихся от начальной к средней школе.

Итак, учение – это сложная деятельность, обязательно включающая в себя в развернутом или свернутом виде звена создания готовности, принятия учебной задачи, ориентировки в ней, звено учебных действий, преобразований учебного материала (а позднее и своей деятельности), звено контроля, оценки своей учебной работы. Такое понимание учения как целостной деятельности противостоит не изжитым окончательно функционалистским представлениям об учении как совокупности, сумме отдельных психических функций мышления, памяти, внимания и др. Главным для учения является не «протекание» этих функций, а участие ребенка в активной деятельности: именно в ней решаются задачи развития личности данного ученика (выше отмечалось, что задачи учителя должны воплотиться, «переплавиться» в задачи этого ученика); эта деятельность должна осуществляться способами, усвоенными данным учеником, доступными ему.

Учение нельзя сводить также к совокупности действий и операций. Надо помнить о том, что в ходе активной деятельности ученик превращается в ее субъекта, а это означает, что у него складываются новые особенности психического (умственного, нравственного) развития; их психологи называют *психическими новообразованиями*. Учение – это не только и не столько техника учебной работы, но главное воспитание личности каждого конкретного ребенка, решающего свои задачи, вытекающие из его индивидуально неповторимого опыта школьной и внешкольной жизни. В ходе учебного процесса учитель не только учит, но и воспитывает, формирует развивающуюся в ходе учения личность. Если по каким-то причинам этого нет, то учение из сложного воспитывающего процесса может превратиться в «натаскивание» на некоторый набор приемов и навыков учебной работы, никак не затрагивающее внутренней сущности человека. Значит, учение – это активная целостная деятельность самого ученика в единстве ее компонентов (учебной задачи, учебных действий, самоконтроля и самооценки) и происходящие у ребенка изменения в психическом развитии, в характеристиках его личности.

Необходимо также иметь в виду, что учебная деятельность школьника всегда является совместной (с учителем, с учениками). Индивидуально протекающая учебная деятельность (ученик как Робинзон) есть абстракция. Реально ученик всегда (явно или неявно) использует переданные ему учителем общественно выработанные способы учебных действий, соотносит свои задачи, свои действия и оценки со способами работы, оценками окружающих. В этом плане учебная деятельность всегда пронизана социальными взаимодействиями, общением ученика с другими людьми.

Смысл учения для школьников

Одна и та же учебная деятельность может иметь для разных школьников различный смысл. Это в общем виде и определяет их мотивацию учения. Выявление мотивации учения и смысла его для школьника в каждом конкретном случае играет решающую роль в определении учителем мер воспитательного воздействия.

Рассмотрим несколько примеров соотношения учения и его мотивации.

Один и тот же ученик учится по-разному по различным учебным предметам, ибо у него к этим предметам неодинаковый интерес, вследствие этого он не полностью реализует возможности своей учебной деятельности. Например, школьник не любит биологию и, хотя обладает соответствующими приемами умственной работы, не прибегает к ним и учится хуже, чем мог бы. Один и тот же ученик может обнару-

живать зрелые формы мотивации на одном учебном предмете и пассивность, безразличие на другом. Здесь наблюдается различие в учебной деятельности из-за несовпадения мотивации к разным учебным предметам. Педагогическая работа в этих случаях должна состоять в восстановлении интереса к «нелюбимому» предмету, в данном случае к биологии.

Одно и то же поведение ученика в ходе учения может побуждаться разными мотивами и, значит, иметь разную значимость для школьника. Например, ученик может решать одну и ту же задачу и даже одним способом, но в одном случае он это делает, чтобы получить хорошую отметку учителя и одобрение родителей, в другом – заслужить авторитет у сверстников, в третьем случае его интересует содержание самого предмета, в четвертом он видит путь от изучения этого предмета к будущей профессии, в пятом действует сочетание нескольких побуждений. Во всех этих случаях действие одно и то же (значит, и цель везде одна и та же), а мотивы разные. Отношение мотива и цели и образует смысл учения для ребенка (А. Н. Леонтьев).

Одни и те же мотивы в разном возрасте могут иметь разную значимость для школьника, а значит, и разную побудительную силу. Например, мотив чтения дополнительной литературы в 1 классе не является значимым для жизни ребенка, а в старших классах в связи с подготовкой к дальнейшему образованию он может приобрести жизненное значение.

Одно и то же поведение в условиях совместной учебной работы также может иметь разный смысл для школьника. Например, ученик предложил помощь другому: в одном случае он хочет создать себе репутацию хорошего товарища, в другом испытывает подлинное сочувствие к трудностям другого. Хорошо, если от учителя не ускользнет эта разная «подоплека» одного и того же поступка. Знание направленности личности, ее подлинных мотивов помогает учителю прогнозировать поведение ученика при его включении в разные виды деятельности, в различные контакты с окружающими.

Советский психолог С. Л. Рубинштейн также обращал внимание на то, что один и тот же акт поведения детей в зависимости от его внутреннего содержания оказывается по существу совершенно различным поступком. Например, пишет он, ребенок жалуется старшему на то, что другой ребенок нарушает какое-либо правило общего поведения: в одних случаях эта жалоба может иметь основанием стремление ребенка проверить, надо ли это правило выполнять, сохраняет ли оно еще силу; в

другом случае он действительно стремится поддержать дисциплину в группе; в третьем случае он руководствуется желанием доставить неприятность товарищу. «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 правилам 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 неизвестны и ребенок, на которого он должен воздействовать, и результаты его собственного воспитательного воздействия» (С.Л. Рубинштейн).

Значит, проникновение учителя в сущность поведения школьника и его мотивации чрезвычайно важно. Между тем практические наблюдения и данные литературы свидетельствуют о том, что учителя затрудняются в ряде случаев определить истинную мотивацию ученика, специфические особенности мотивации, присущие той или иной возрастной группе школьников. Порой учитель так сосредоточен на проблеме передачи знаний, что у него «не доходят руки» до анализа мотивации, но делать это очень желательно. Подобно тому как врач, призванный вылечить болезнь, изучает ее причины, переходит в анализе от внешних проявлений к внутренним симптомам, прослеживает их динамику и развитие, так и учитель, желающий выполнить свое высокое предназначение – воспитание личности молодого человека, должен стремиться проникнуть в мотивацию его поведения, научиться видеть ее проявления и более глубокие, лежащие за ними причины в опыте жизни ребенка, его окружения, подлинный смысл его отдельных поступков.

Смысл учения – это внутреннее пристрастное отношение школьника к учению, «прикладывание» школьником учения к себе, к своему опыту и к своей жизни. Понимание смысла учения, его личностной значимости не происходит «автоматически» в ходе усвоения знаний. Чтобы знания воспитывали, писал А. Н. Леонтьев, надо воспитать отношение к самим знаниям. Значит, желательно в ходе обучения сформировать у школьников активное внутреннее отношение к знаниям, к способам их приобретения. В этом случае усвоение новых знаний и способов работы приведет к личностному развитию школьников. Личностный смысл учения, как будет показано ниже, в разные школьные возрасты различен. По мнению психологов, содержание обучения и его методы должны анализироваться с точки зрения того, соответствуют ли они личностным смыслам учения школьников данного возраста.

Смысл учения для каждого школьника прямо опирается на систему идеалов, ценностей, которые он усваивает из своего окружения (общества в целом, семьи); благодаря этому уже до начала учения у школьников складываются представления о его смысле, в ходе же обучения в средней школе смысл может претерпевать существенные изменения.

Смысл учения – сложное личностное образование. Он включает в себя, по крайней мере, следующие моменты:

осознание ребенком объективной значимости учения, которое опирается на общественно выработанные нравственные ценности, принятые в социальном окружении и семье данного ребенка; понимание субъективной значимости учения для себя, которое обязательно преломляется через уровень притязаний ребенка, его самоконтроль и самооценку учебной работы и ее отдельных звеньев; при определении уровня своих притязаний ребенок может исходить из своих возможностей в настоящее время (его психологи называют актуальное «Я»), из представлений о том, какие возможности он мог бы иметь (потенциальное «Я») и т.д. Все это в целом определяет «зону субъективной ответственности». Значит, смысл учения связан с уровнем сформированности учебной деятельности, ее компонентов (учебной задачи, учебных действий, самоконтроля и самооценки) и с личностными образованиями (уровнем притязаний и др.), он затрагивает самые глубокие слои личности школьника. Поскольку все эти аспекты в ходе учения находятся в процессе развития, то и сам смысл учения по мере формирования учебной деятельности может развиваться или угасать, изменяться качественно.

Психологические наблюдения показывают, что при наличии смысла учения у школьников возрастает успешность учебной деятельности (как ее результатов – запаса и качества знаний, так и способов, приемов приобретения знаний), легче усваивается и становится более доступным учебный материал, лучше происходит его запоминание, выше становится сознательность процесса учения, лучше концентрируется внимание учащихся, возрастает их работоспособность.

Смысл учения, его значимость для школьника лежат в основании мотивационной сферы. От смысла учения зависит направленность школьника, т.е. мотивы учения.

Виды мотивов учения

Мотив учения – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности. Например, если активность ученика направлена на работу с самим изучаемым объектом (лингвистическим, математическим, биологическим и т.д.), то чаще всего в этих случаях можно говорить о разных видах *познавательных* мотивов. Если активность ученика направлена в ходе учения на отношения с другими людьми, то речь идет, как правило, о различных *социальных* мотивах. Иными словами, одних учеников в большей мере мотивирует сам процесс познания в ходе учения, других – отношения с другими людьми в ходе учения.

Соответственно принято различать две большие группы мотивов;

1) познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения;

2) социальные мотивы, связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми.

Эти группы мотивов описаны в психологической литературе. Первая большая группа мотивов может быть разбита на несколько подгрупп:

1) *широкие познавательные мотивы*, состоящие в ориентации школьников на овладение новыми знаниями. Они также различаются по уровням. Эти уровни определяются глубиной интереса к знаниям. Это может быть интерес к новым занимательным фактам, явлениям, либо интерес к существенным свойствам явлений, к первым дедуктивным выводам, либо интерес к закономерностям в учебном материале, к теоретическим принципам, к ключевым идеям и т.д.;

2) *учебно-познавательные мотивы*, состоящие в ориентации школьников на усвоение способов добывания знаний: интересы к приемам самостоятельного приоб-

ретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляций учебной работы, рациональной организации своего учебного труда;

3) *мотивы самообразования*, состоящие в направленности школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Эти уровни познавательных мотивов могут обеспечивать наличие у школьника так называемого «мотива достижения», который состоит в стремлении ученика к успеху в ходе как бы постоянного соревнования с самим собой, в желании добиться новых, все более высоких результатов по сравнению со своими предыдущими результатами.

Все эти познавательные мотивы обеспечивают преодоление трудностей школьников в учебной работе, вызывают познавательную активность и инициативу, ложатся в основу стремления человека быть компетентным, желания быть «на уровне века», запросов времени и т.д.

Вторая большая группа мотивов – социальные мотивы – также распадается на несколько подгрупп:

1) *широкие социальные мотивы*, состоящие в стремлении получать знания, чтобы быть полезным Родине, обществу, желании выполнить свой долг, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности. Здесь велико значение мотивов осознания социальной необходимости, долженствования.

К широким социальным мотивам может быть отнесено также желание хорошо подготовиться к избранной профессии;

2) *узкие социальные*, так называемые *позиционные мотивы*, состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет.

Эти мотивы связаны с широкой потребностью человека в общении, в стремлении получить удовлетворение от процесса общения, от налаживания отношений с другими людьми, от эмоционально окрашенных взаимодействий с ними.

Одной из разновидностей таких мотивов считают так называемую «мотивацию благополучия», проявляющуюся в стремлении получать только одобрение со стороны учителей, родителей и товарищей (про таких учеников говорят, что они работают только на «положительном подкреплении»).

Иногда позиционный мотив проявляется в стремлении ученика занять первое место, быть одним из лучших, в таком случае иногда говорят о «престижной мотивации».

Позиционный мотив может состоять также в попытках разного рода самоутверждения в желании занять место лидера, оказывать влияние на других учеников, доминировать в группе или коллективе и т.д.;

3) социальные мотивы, называемые *мотивами социального сотрудничества*, состоящие в том, что ученик не только хочет общаться и взаимодействовать с другими людьми, но и стремится осознавать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем и товарищами по классу, постоянно совершенствовать эти формы. Этот мотив является важной основой самовоспитания, самосовершенствования личности.

Иногда спрашивают: могут ли у школьника присутствовать собственно творческие мотивы? Да, особенно в старших классах. Наличие творческих мотивов означает, что ученик не только усваивает те приемы учебной работы и те способы общения, которые ему предлагаются в ходе учения как образец, но и ищет новые способы учебных действий и форм сотрудничества и взаимодействия с окружающими людьми. Эти творческие мотивы могут воспитываться не только в разных формах внеклассной работы – в кружках, факультативах, в секциях Дворца пионеров, но и в ходе работы на уроке.

Нередко также встает вопрос: какие мотивы – познавательные или социальные – имеют наибольшую общественную ценность? Мы еще вернемся к тому, что для гармонически развитой личности необходимо сочетание разных мотивов, сейчас же отметим, что и познавательные и социальные мотивы могут иметь как коллективистическую, так и узкоиндивидуалистическую, даже эгоистическую направленность.

Так, познавательный мотив обеспечивает коллективистическую направленность школьника в том случае, если ученик стремится к достижению положительных результатов всем коллективом, «болеет душой» за успеваемость класса, а не только за свои успехи. И напротив. Представим себе крайний случай, что у ученика хорошо развиты познавательные мотивы, даже зрелые его формы (мотивы самообразования), и он постоянно работает над собой. Но эти мотивы могут иметь в конечном счете индивидуалистическую направленность, если они замкнуты на решение узких

задач личного благополучия и преуспевания, достижения индивидуального успеха в будущей профессиональной деятельности без должной отдачи обществу.

Социальные мотивы, особенно широкие социальные мотивы долга, обеспечивают прочную основу коллективизма, ответственности за общее дело. Но можно представить себе и другой случай. У школьника сформированы социальные мотивы, но только в одном их выражении – в желании добиваться приоритета среди товарищей, стремиться к престижной профессиональной работе, связанной с материальным благополучием. Такие социальные мотивы также приводят к эгоистической направленности и ущербному развитию личности в целом.

Таким образом, не само по себе наличие социальных или познавательных мотивов, а именно их качество определяет сущность личности школьника и ее направленность.

Обратимся к более подробному рассмотрению того, насколько различными по качеству могут быть и познавательные и социальные мотивы учения. Можно выделить две группы психологических характеристик этих мотивов.

Первая группа мотивационных характеристик – их называют *содержательными* – прямо связана (как это следует из названия) с содержанием осуществляемой школьником учебной деятельности. Вторая группа характеристик – их условно называют *динамическими* – характеризует не столько содержание, сколько форму, динамику выражения этих мотивов; эти особенности мотивов ближе стоят к психофизиологическим особенностям ребенка, особенностям его нервной системы. Каждый из названных выше познавательных и социальных мотивов имеет и содержательные и динамические характеристики.

Содержательными характеристиками мотивов являются следующие:

1) наличие *личностного смысла* учения для ученика. В таком случае говорят, что мотив учения выполняет не только роль побудителя, но и является «смыслообразующим» для данного ученика, т.е. придает его учению личностный смысл. О роли смысла как внутреннего отношения школьника к учению говорилось выше;

2) наличие *действенности* мотива, т.е. его реального влияния на ход учебной деятельности и всего поведения ребенка. Действенность мотива тесно связана с первой характеристикой—личностным смыслом учения. Ибо если мотив имеет личностную значимость для школьника, то он, как правило, является и действенным. Это проявляется в активности самого ученика, в его инициативе, в зрелости и развернутости всех компонентов учебной деятельности. Если тот или иной мотив не оказыва-

ет реального влияния на ход учения, хотя ребенок может назвать этот мотив, психологи говорят о «только знаемых» (А. Н. Леонтьев) мотивах учения. Чаще всего «знаемые» мотивы сообщаются школьнику взрослыми – учителем, родителями, а реально действующие мотивы возникают как результат фактического включения школьника в различные виды деятельности;

3) *место* мотива в *общей структуре* мотивации. Каждый мотив может быть *ведущим*, доминирующим или второстепенным, *подчиненным*. Конечно, надо стремиться к тому, чтобы доминирующими у школьника стали зрелые виды социальных и познавательных мотивов – мотивы долга перед обществом и окружающими людьми, мотивы самообразования и самовоспитания;

4) *самостоятельность* возникновения и проявления мотива. Он может возникать как *внутренний* в ходе самостоятельной учебной работы или только в ситуации помощи взрослого, т.е. как *внешний*. Например, у школьника может присутствовать мотив овладения новыми способами добывания знаний, но он актуализируется только при напоминании учителя, при создании им соответствующих учебных ситуаций. Необходимо учитывать, что мотив всегда является, с одной стороны, внутренней характеристикой сознания ученика, его побуждения к деятельности. С другой стороны, побуждение может исходить извне, от другого человека. Если без контроля и напоминания взрослого мотив у ученика не актуализируется, то можно говорить о том, что этот мотив пока является внешним для ученика. При анализе соотношения внешних и внутренних мотивов важно иметь в виду еще один нюанс. Мотив *социального одобрения*, например хорошая отметка, является внешним мотивом для содержания процесса учения, но не является внешним мотивом для самого ученика;

5) уровень *осознания* мотива. Далеко не всегда школьники умеют осознавать свои мотивы, эта способность может и не возникнуть на уровне средней школы. Но иногда школьники, особенно подросткового возраста, не только хорошо осознают, но и сознательно маскируют свои мотивы, или прикрываясь безразличием к учебной работе, или выдавая вымышленные мотивы за подлинные. Учителю надо иметь в виду, что следует подводить школьника к осознанию ведущих, социально значимых мотивов. Но всегда остаются и неосознаваемые побуждения, которые реально также оказывают влияние на поведение всякого человека;

б) степень *распространения* мотива на разные типы деятельности, виды учебных предметов, формы учебных заданий. Приведем описанные в литературе уровни интереса по его локализации:

аморфная, неясная локализация, выражающаяся в утверждении, что «в школе все интересно», в общем интересе к учению, требующем для своего подтверждения побуждений извне;

широкая локализация, когда школьники с удовольствием работают над разными учебными предметами и заданиями, активно ищут дополнительные знания и за пределами школьных программ, обнаруживают широкую любознательность при отсутствии глубины познания;

наличие локализованных стержневых интересов, когда школьники сосредоточены на одном-двух смежных или далеких учебных предметах. Стержневые интересы лежат в основе склонностей, способностей школьника, влияют на выбор профессии, представляют большую ценность для личности. Наиболее благоприятны широкие интересы с выраженной доминантой.

«Узловой вопрос, – писал С. Л. Рубинштейн, – это вопрос о том, как мотивы (побуждения), характеризующие не столько личность, сколько обстоятельства, в которых она оказалась по ходу жизни, превращаются в то устойчивое, что характеризует данную личность».

Если есть различия в содержании мотивов, то существуют и особенности их форм. Они образуют динамические характеристики мотивов.

1. Первой и важнейшей особенностью является *устойчивость* мотивов. Это выражается в том, что тот или иной мотив актуализируется достаточно постоянно во всех учебных ситуациях или в большинстве из них. Безусловно, мы должны стремиться к тому, чтобы социально ценные мотивы стали устойчивым личностным образованием школьника.

Приведем описанные в литературе уровни устойчивости.

Интерес может быть *ситуативным*, ограниченным отдельными вспышками на эмоционально привлекательные ситуации обучения. Такой интерес остывает при выходе ученика из данной ситуации. Этот интерес требует постоянной стимуляции извне и не оставляет особого следа в структуре личности.

Интерес становится относительно устойчивым, связанным с *определенным кругом предметов, заданий*.

Интерес достаточно устойчив и проявляется в том, что ученик учится с охотой даже вопреки неблагоприятным внешним стимулам, помехам. Устойчивость проявляется и в том, что ученик не может не учиться.

2. Другой особенностью формы проявления мотивов является их эмоциональная окраска, *модальность*. Психологи говорят об *отрицательной* и *положительной* мотивации учения. Под отрицательной мотивацией подразумеваются побуждения школьника, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникать, если он не будет учиться (напоминания, плохие отметки и выговоры в школе, угрозы и наказания родителей, неприятные переживания, вызванные упреками окружающих). Положительная мотивация связана с выполнением школьником социально значимой обязанности учиться, с достижением успехов в учебном труде, с овладением новыми знаниями и способами их добывания, с поддержанием хороших отношений с окружающими. Ниже в разделе об эмоциях будет показана необходимость в ходе обучения определенного соотношения многих положительных и некоторых отрицательных эмоций.

3. Другие формы проявления мотивов выражаются также в *силе* мотива, его *выраженности*, *быстроте возникновения* и т.д. Они обнаруживаются в том, например, как долго может сидеть школьник над работой, сколько заданий он может выполнить, движимый данным мотивом, и т.д. Все особенности протекания мотивов связаны с их содержательными особенностями – действенностью, доминированием среди других мотивов.

Формы выражения мотивов учения должны находиться в поле зрения учителя; по ним учитель составляет первое представление о характере мотивации данного ученика. Но затем желательно двигаться к анализу внутренних, содержательных особенностей мотивов, определять, что же именно стоит, например, за отрицательной модальностью – мотивами *избегания*, выявлять, показателем чего является неустойчивость мотива, и т.д.

Роль целей, эмоций и интересов школьника в мотивации его учения

В предыдущем разделе была отмечена важность наличия у школьников активной направленности на разные стороны учебного труда, лежащей в основе различных мотивов учения (направленности на усвоение знаний, направленности на овладение новыми способами усвоения знаний и т.д.). Однако наличия мотивов обычно бывает недостаточно, если у ученика отсутствуют умения ставить цели на отдельных этапах

своей учебной работы. Часто, особенно в начальной школе, у ученика уже сложилась направленность на отдельные стороны учебного труда, но он еще не умеет реализовывать эти учебные мотивы: не умеет ставить цели, обосновывать их, определять главные и второстепенные цели и т.д. Учителю надо обучать школьника умению воплощать свои мотивы через последовательность, систему целей. Значит, наряду с мотивами зрелая мотивационная сфера учения включает и цели.

Постановка целей – это характеристика специфически человеческого поведения возможностью мысленного предвосхищения и планирования реального действия, указывал К. Маркс, человек отличается от пчелы при всей сложности последней). В жизни школьник, конечно, практически научается ставить те или иные цели. Но цели целям рознь. Как и мотивы, цели могут различаться по своему содержанию, ученик может уметь самостоятельно ставить и реализовывать цели, но сами эти цели могут не соответствовать нашим представлениям о нравственной личности. Цели школьника по своему содержанию должны вытекать из идеалов, ценностей человека коммунистического общества.

Цель – это направленность ученика на выполнение отдельных действий, входящих в учебную деятельность. Поэтому иногда говорят, что цель – это направленность на промежуточный результат учебной деятельности. Психологи отмечают, что мотивы обычно характеризуют учебную деятельность в целом, а цели характеризуют отдельные учебные действия. Это означает, что цели сами по себе, без мотивов, не определяют учебной деятельности, учебного поведения школьника. Но и без целей самые хорошие мотивы учения могут остаться благими порывами. Мотив создает установку к действию, а поиск и осмысливание цели обеспечивают реальное выполнение действия. Кроме того, то учебное содержание, которое в учебной деятельности занимает место цели, лучше осознается и легче запоминается учеником. Наличие умений постановки целей является показателем зрелости мотивационной сферы школьника.

Какие же именно стороны процесса целеполагания должны быть представлены в мотивационной сфере учения и каким умениям соответственно желательно обучать школьника?

1. Отбору целей, соответствующих задачам самовоспитания.
2. Принятию и пониманию цели, поставленной учителем; удерживанию, сохранению цели учителя в течение длительного времени, подчинению ей своего по-

ведения, «переосмыслению» целей учителя, понимаемому как принятие учеником цели учителя для себя, «наложению» ее на опыт своей собственной жизни.

3. Самостоятельной постановке (образованию) целей, в связи с этим – умению мысленно представлять себе цель до начала действия, осознанию цели, ее формулированию.

4. Выбору одной цели из нескольких других и обоснованию этого выбора.

5. Определению реальности, достижимости цели, соотнесению целей со своими возможностями и замене нереальных целей реальными. Здесь трудности выбираемой цели соответствуют уровню притязаний, самооценке школьников.

6. Активной проверке, уточнению своих целей.

7. Определению последовательности целей, ибо иногда бывает важно осуществлять цели только в определенном порядке, определению главных и второстепенных целей.

8. Определению ресурсов (времени и сил) для достижения каждой из целей.

9. Постановке новых целей с учетом уровня достижений (успеха-неуспеха) предыдущих целей, т.е. прежних результатов выполнения учебных действий.

10. Конкретизации цели, определению ее зависимости от условий, в связи с этим постановке задач (ибо задача есть цель, заданная в определенных условиях).

11. Постановке гибких целей, т.е. изменению целей в зависимости от ситуации, обстановки.

12. Постановке перспективных целей, т.е. целей, выходящих за пределы данной ситуации (целей, связанных с будущей профессией и т.д.), предвидению последствий достижения своих целей (последствий своих поступков).

13. Реализации поставленных целей, выбору средств и способов, с помощью которых поставленные цели могут быть достигнуты, преодолению препятствий на пути достижения цели.

14. Постановке нестандартных, нестереотипных, оригинальных целей (в видах учения, близких к творчеству) и т.д.

Все эти умения очень различны, без каждого из них трудно обойтись, и все вместе они составляют *способность целеполагания* школьников в учебной деятельности. Способность к целеполаганию, в свою очередь, является одним из волевых компонентов мотивационной сферы ученика. Эта способность в будущем ляжет в основу способности к целеполаганию в профессиональной деятельности.

Каждый из процессов целеобразования в учебной деятельности является не просто одномоментным актом, а представляет собой сложный процесс выполнения нескольких действий школьника, например анализа условий, оценки своих возможностей, сопоставления разных целей между собой и т.д. Совершенно очевидно, что учителю желательно держать их в поле внимания и стремиться, чтобы процессы целеобразования у школьников не стихийно складывались, а формировались под руководством учителя.

Чем объясняется актуальность развития приемов целеполагания в ходе обучения школьника? Она продиктована тем, что всестороннее развитие человека в эпоху социализма требует формирования активной целеполагающей личности, умеющей самостоятельно намечать свои цели, создавать условия для их реализации.

Сознательную постановку целей психологи связывают с развитием *произвольности поведения*, с принятием решения, появлением намерений, что уменьшает импульсивность, непосредственность, ситуативность поведения ребенка. Постановка перспективных целей и подчинение им поведения придает личности определенную нравственную устойчивость.

Вместе с тем школьники встречаются с довольно большими трудностями в ходе развития процессов целеполагания. Например, самый низкий уровень этого процесса – принятие задания, предлагаемого взрослым, как правило, вызывает активное отношение самого ученика и «доопределение», «переопределение» задания учителя, т.е. наложение учеником этого задания на свой индивидуальный опыт, определение им смысла цели, поставленной учителем, «для себя». Но нередко в практике возникает такой момент, когда ученик уже не принимает готовых задач учителя, но еще не может поставить их самостоятельно. Учителю важно в тактичной форме разобраться и в этой стороне мотивационной сферы и помочь ученику научиться активно и самостоятельно ставить цели, адекватные его возможностям и задачам работы. Большая помощь в анализе и постановке перспективных целей учащимся может быть оказана учителем в ходе профориентационной и профконсультационной работы.

Перейдем к рассмотрению роли эмоций в мотивации учения. Воспитание правильной мотивационной направленности, постановки целей у школьников должно сопровождаться и воздействием на эмоциональное отношение школьников к учению. Эмоции, несомненно, имеют мотивирующее значение в процессе учения.

Между тем в школьной практике роль эмоций как важной стороны мотивационной сферы учения недооценивается. В учебном процессе нередко мало пищи для положительных эмоций, а иногда даже создаются отрицательные эмоции – скука, страх и т.д.

В психологии показано, что эмоции развиваются не сами по себе, а тесно зависят от особенностей деятельности человека и его мотивации. Специфика эмоций, отмечал видный советский психолог А. Н. Леонтьев, состоит в том, что они отражают отношение между мотивами и возможностью успеха деятельности по реализации этих мотивов. Эмоции возникают у человека при актуализации мотива и нередко до рациональной оценки человеком своей деятельности. Тем самым эмоции оказывают существенное влияние на протекание всякой деятельности, в том числе и учебной. Регулирующая роль эмоций возрастает в том случае, если они не только сопровождают ту или иную деятельность (например, процесс учения), но и предшествуют ей, предвосхищают ее, что подготавливает человека к включению в эту деятельность. Таким образом, эмоции и сами зависят от деятельности и оказывают на нее свое влияние.

Эксперименты психологов показали также, что наибольшая эмоциональная насыщенность наблюдается в тех видах деятельности, где доминирует внешний или внутренний, но ускорезультатный мотив; меньшая эмоциональная насыщенность связана с доминированием более зрелого, качественно процессуального мотива. Причем в первом случае эмоции носят констатирующий характер, т.е. только сопровождают работу, а во втором они имеют предвосхищающий характер, т.е. опережают деятельность. Эмоции успеха-неуспеха более сильно выражаются в деятельности с внешними или внутренними результативными мотивами, а в деятельности с внутренним процессуальным мотивом их влияние более избирательно. Это говорит о том, что чем более зрелой является деятельность и ее мотивы, тем более специфичной, сдержанной и избирательной становится ее эмоциональная окрашенность.

Все стороны учебного труда школьников сопровождаются теми или иными эмоциями. Выделим наиболее часто отмечающиеся в психолого-педагогической литературе особенности эмоционального климата, необходимые для создания и поддержания мотивации учения:

1) положительные эмоции, связанные со школой в целом и пребыванием в ней. Они являются следствием умелой и слаженной работы всего педагогического коллектива, а также правильного отношения к школе в семье;

2) положительные эмоции, обусловленные ровными, хорошими деловыми взаимоотношениями школьника с учителями и товарищами, отсутствием конфликтов с ними, участием в жизни классного и школьного коллектива.

К этим эмоциям относятся, например, эмоции *престижности*, возникающие при новом типе отношений учителя и школьников, складывающемся в ходе применения учителем современных методов проблемного обучения, при наличии взаимоотношений их как коллег в совместном поиске нового знания.

Велика также роль эмоций *сопереживания*, возникающих у школьников в общении с учителем и сверстниками. Этим эмоциям В. А. Сухомлинский придавал настолько большое значение, что писал: «Самое трудное в воспитании—это учить чувствовать». Обучение культуре чувств включает глубокое понимание душевного состояния другого человека, умение поставить себя на его место, если он переживает печаль или тревогу, желание понять и принять интересы другого человека как свои собственные. «Доброта, – писал В. А. Сухомлинский, – должна стать таким же обычным состоянием человека, как и мышление»;

3) эмоции, связанные с осознанием каждым учеником своих больших возможностей в достижении успехов в учебной работе, в преодолении трудностей, в решении сложных задач.

Сюда же могут быть отнесены эмоции от положительных результатов своего ученического труда, эмоции удовлетворения от справедливо поставленной отметки. Эти эмоции В. А. Сухомлинский называл «радостью» или даже «счастьем» труда. Он подчеркивал также значение таких эмоций, как желание хорошо учиться, озаряющее всю детскую жизнь, а также чувство собственного достоинства. Для эмоционального статуса ученика важно, по В. А. Сухомлинскому, то, чтобы перед школьником никогда не закрывалась дорога к успеху: то, что он не мог сделать, он сделает в будущем, может быть, уже сегодня или завтра.

Эти гуманные положения советской педагогики широко используются в практике В. Ф. Шаталова («Ученик должен учиться победно!»).

В опыте болгарского ученого Г. Лозанова эмоциональная атмосфера занятий также характеризуется снятием напряжения, внушением обучающимся уверенности в своих возможностях и резервах мышления и памяти;

4) положительные эмоции от столкновения с новым учебным материалом. Здесь психологи выделили ряд стадий-«реакций» на новизну материала: от эмоций любопытства и позднее любознательности, возникающих при столкновении с занимательным материалом до устойчивого эмоционально-познавательного отношения к предмету, характеризующему захваченность учащихся этим предметом. Учителю нельзя пренебрегать первыми, еще ситуативными проявлениями положительного отношения к учению, наблюдающимися при столкновении школьников с новым неожиданным учебным материалом, его эффектным оформлением, с развлекательно поданными занятиями, занимательными книгами. В связи с этим говорят об *эмоциогенном* учебном материале. Но надо помнить, что эти особенности учебного материала без включения ученика в содержательную активную учебную деятельность лишь ненадолго удерживают внимание школьника и не обеспечивают его внутренней мотивации к учению.

В литературе также отмечается роль положительных эмоций «престижности» при работе школьников с трудным, теоретически насыщенным материалом.

Безусловно, в ходе учения возникает и большое число эмоций, образующихся при усвоении отдельных сторон учебного материала, и по ходу сопереживания школьников персонажам художественных произведений, выдающимся историческим личностям и революционерам, ученым, сделавшим открытия, героям наших дней и т.д. Эти эмоции имеют большое воспитательное значение;

5) положительные эмоции, возникающие при овладении учащимися приемами самостоятельного добывания знаний, новыми способами усовершенствования своей учебной работы, самообразования. Большую радость у школьников обычно вызывает их самостоятельность в учебной деятельности, в частности самостоятельный переход от одного этапа учебной работы к другому, например умение без помощи учителя перейти от формулировки учебной задачи (проблемы) к определению учебных действий (путей разрешения проблемы), затем к приемам проверки выбранного пути решения.

Все названные эмоции в совокупности образуют *атмосферу эмоционального комфорта* в процессе учения. Наличие такой атмосферы необходимо для успешного

осуществления процесса обучения. В особой мере учителю надо заботиться о создании или восстановлении положительного эмоционального климата в том случае, если у ученика сложилась стрессовая ситуация длительного неуспеха в учении, закрепившееся негативное отношение к учителю или даже к школе, конфликт с товарищами, тревожность и т.д.

Однако учителю важно помнить, что эмоциональное благополучие, захваливание учеников, преобладание удовлетворенности собой у школьников в крайних случаях может приводить к застою в учебной работе, к прекращению роста учащихся, к «закрытости» их для развития.

Поэтому в процессе обучения должны присутствовать и эмоции с отрицательной модальностью. Например, такая отрицательная эмоция, как *неудовлетворенность*, является источником поиска новых способов работы, самовоспитания и самоусовершенствования. Состояние эмоционального комфорта учащихся, естественное в ситуации успешного выполнения задания, должно сменяться состоянием относительного дискомфорта, характерного для появления новых задач и поиска незнакомых еще путей их решения.

Наряду с эмоцией относительной неудовлетворенности в обучении должно присутствовать чувство преодоления трудности. Ребенок всегда должен осознавать оценку как результат своих умственных усилий, писал В. А. Сухомлинский. Если отметка балует ученика, то у него складывается легкомысленное отношение к учению. Нельзя лишать ученика эмоций от самостоятельного преодоления трудностей. Не случайно в последнее время программы нашей школы строятся на достаточно высоком уровне трудности. При этом важно не допускать перегрузок школьников.

Не надо бояться также таких отрицательных эмоций, как сопереживание школьника своему товарищу при неудачном ответе последнего, товарищу и учителю в случае их болезни и т.д.

Таким образом, нет прямой однозначной связи между отрицательными эмоциями и отрицательным отношением школьника к учению.

Однако эмоции, связанные с различными трудностями в учебной работе, не должны переходить в эмоциональную напряженность и тем более в эмоциональные стрессы, приводящие к дезорганизации учебной деятельности (в ситуации экзамена, нехватки времени при выполнении контрольной работы).

Никоим образом нельзя также культивировать в обучении такие отрицательные эмоции, как обида, страх перед неприятностями, исходящими от учителя — двойкой, вызовом родителей, особенно если отношение учителя к ученику не очень объективно. Если ребенок долго переживает несправедливость, писал В. А. Сухомлинский, то рано или поздно у него наступает угнетенность, ослабленность, апатия, а в конечном счете — неврозы. Эти отрицательные эмоции поддерживают у ученика устойчивую «мотивацию избегания».

Следовательно, отрицательные эмоции должны включаться в процессе учения, но они должны непременно сменяться положительными эмоциями. Если этого не произойдет, то длительное чувство неудовлетворенности в учебной работе делает ученика пассивным, неуверенным в своих силах. Чувство столкновения с трудностью, не получившее выхода в разрешении этой трудности, также снижает самостоятельность и инициативу школьников, не стимулирует их к дальнейшему усложнению своих целей и задач в учебной работе.

Таково сложное диалектическое соотношение положительных и отрицательных эмоций, обеспечивающее нужный мотивационный тонус школьника в учении. Нами были выделены лишь типы возможных эмоций учащихся в ходе обучения. Реально у школьников эмоции, как мотивы и цели, существуют в многообразных проявлениях, сочетание которых создает неповторимый мир индивидуального поведения человека.

Заключая анализ мотивационной сферы учения, отметим, что учителю следует подходить к мотивации как к постоянно развивающемуся явлению.

Так, постоянно осуществляются взаимовлияния и взаимопереходы мотивов и целей учения. По мере усложнения школьной жизни у ученика происходит рождение новых мотивов учения, они способствуют появлению новых целей. Например, у школьника появляется новый мотив — расширить рамки своего познания за пределы школьной программы. Это требует постановки новых целей — записаться в кружок, в библиотеку и т.д. Достижение же учеником этих целей, положительных результатов выполнения новых действий, например чтения дополнительной литературы, приводит к тому, что эти действия могут приобрести самостоятельное значение для ученика, превращаются в новый для школьника вид деятельности, например в самообразовательную деятельность. Это, в свою очередь, приводит к появлению нового мотива и т.д. Значит, рождение нового мотива вызывает новые цели, а устойчивое дости-

жение последних способствует обратному влиянию на мотивы – появлению новых мотивов. Это явление в психологии было названо «сдвиг мотива на цель» (А. Н. Леонтьев).

Происходит постоянное взаимное влияние также мотивационных и эмоциональных моментов учения. Выше уже упоминалось о том, что, когда ученик ставит новую цель, стремление достичь ее сопровождается конструктивной эмоцией неудовлетворенности; затем цель достигается, наступает состояние эмоциональной удовлетворенности, которая, по мере того как у ученика возникают новые, более зрелые мотивы и более трудные цели, вновь сменяется эмоцией неудовлетворенности.

В зависимости от ситуации у одного и того же ученика могут доминировать то социальные, то познавательные мотивы, может преобладать ориентация то на близкие, то на перспективные цели. Учителю необходимо не упускать из виду динамику мотивации учения у каждого ребенка.

Учителю также важно постоянно исходить из того, что реально каждый ученик побуждается несколькими мотивами, так как учебная деятельность всегда полимотивирована. В одних случаях, когда разные мотивы однонаправлены, имеет место усиление мотивации; в других, когда мотивы разноплановы, возникает *борьба мотивов* и выбор наиболее значимого, который и определяет ход последующей деятельности. Всякого школьника в принципе мотивирует в той или иной мере и направленность на овладение способами познания, и направленность на социальную отдачу, на включение в социальную практику. Эти виды направленности определяют и поведение ребенка на уроке, где он фактически постоянно осуществляет несколько видов деятельности: учебную деятельность при выполнении заданий и деятельность социального общения, строя свои отношения с учителем и товарищами. Учителю следует принимать во внимание полимотивацию учения, усиливая, делая лично значимыми то одни, то другие мотивы школьника.

В целом мотивационная сфера учения определяется по крайней мере следующими моментами: характером самой учебной деятельности школьников, развернуто-стью и зрелостью ее структуры, сформированностью ее компонентов (учебной задачи, учебных действий, действий самоконтроля и самооценки), взаимодействием в ходе учения с другим человеком;

смыслом учения для каждого школьника (определяемым идеалами, ценностными ориентациями ученика);
характером мотивов учения;
зрелостью целей;
особенностями эмоций, сопровождающих процесс учения.

Соотношение всех этих сторон мотивационной сферы обнаруживается для учителя в виде интересов школьников. Интерес поэтому выступает как важная личностная характеристика школьника и как интегральное познавательно-эмоциональное отношение школьника к учению. Интерес является отражением сложных процессов, происходящих в деятельности и ее мотивационной сфере. Такое понимание интересов вытекает из психологического анализа. Сделать учебный предмет интересным, писал А. Н. Леонтьев, – это значит сделать действенным или создать вновь определенный мотив, а также создать соответствующие цели школьников. Процесс формирования интересов, отмечает также Г. И. Щукина, происходит в деятельности, структура которой (ее задачи, содержание, способы и мотивы) составляет объективную основу развития познавательных интересов.

В психолого-педагогической литературе высказываются разные точки зрения о том, что понимать под мотивами, под интересами школьников. Думается, что, не вдаваясь в детальное сопоставление этих точек зрения, можно формулировать общий их вывод для педагогической практики: за внешними проявлениями интересов школьников учителю надо стремиться искать, находить более глубокие отношения смысла учения, его мотивов, целей, эмоций и всех других побуждений данного ребенка.

Сочетание мотивов и других побуждений как необходимое условие гармонического развития личности школьника

В ходе обсуждения мотивации учения мы убедились, что за положительным отношением к учению скрыто много аспектов детерминации поведения школьника. Все аспекты, которые необходимо иметь в виду учителю, объединяются в понятии *мотивационной сферы учения школьников*.

Характер мотивации к учению определяется, как мы видели: представленностью в ней по крайней мере таких разных побуждений, как смысл учения, мотивы, цели, эмоции;

качеством, психологическими особенностями отдельных побуждений, например действенностью мотива, его ведущим местом среди других мотивов, его устойчивостью и др.

В этом разделе покажем, что общий характер мотивации определяется еще одним критерием:

сочетанием различных побуждений (в том или ином их качестве) в структуре мотивационной сферы.

Например, для развития мотивации необходимо прежде всего становление внутренних мотивов, возникающих в учебной деятельности школьника и затем направляющих ее. Но и без так называемых внешних мотивов, исходящих от взрослого, который тем самым сообщает ученику определенные социальные нормы, общественные эталоны, развитие собственно внутренних мотивов могло бы пойти неверным путем, ибо неизвестно, какие мотивы могут сложиться в стихийной практике ребенка. Поэтому в ходе развития личности школьника необходимо сочетание внешних и внутренних, самостоятельно возникающих и формирующихся в сотрудничестве со взрослым и под его руководством.

Для становления личности небезразлично, есть ли у школьника только узкопознавательные мотивы без мотивов социальной отдачи обществу или социальные и познавательные мотивы достаточно органично дополняют друг друга. Для современных задач воспитания в советской школе особенно актуальным является сочетание познавательных мотивов овладения способами самостоятельного пополнения знаний и социальных мотивов, связанных с активной жизненной позицией молодого человека в обществе.

Для успешного учения наиболее конструктивна положительная мотивация, которая вызывает активность ученика, его позицию как субъекта учения. Наряду с этим надо быть готовым к тому, что в поведении ряда школьников присутствует в том или ином виде мотивация *избегания неприятности*. Учителю надо принимать ее как реальный факт, но нельзя ни в коем случае культивировать ее, усугублять, делать устойчивой и определяющей отношение школьника к учению. Наряду с этим, как говорилось выше, в учебном процессе должны присутствовать негативные эмоции от столкновения с трудностью, переходящие в положительные эмоции, связанные с ее преодолением, кратковременные ситуации неудовлетворенности своим

уровнем знаний, учебной деятельности в целом, вызывающие стремление к новым рубежам в самовоспитании ученика.

Для эффективного воспитания в учебной деятельности учитель всегда стремится к тому, чтобы ученик получил правильный результат при выполнении того или иного учебного задания. Но закрепление узкой направленности школьника на результат, в крайних случаях на «успех любой ценой» (без интереса к процессу, к содержанию учебной деятельности, к ее способам и приемам) также мешает гармоничному развитию молодого человека, приводит к становлению прагматически «заземленной» жизненной позиции, к бездуховности личности. Поэтому для воспитания полноценной личности необходимо единство результативной и процессуальной мотивации ее поведения. Применительно к учебной деятельности это означает единство направленности школьника на результат и на способ этой деятельности.

Важной характеристикой личности, как говорилось выше, является устойчивость ее направленности. Выше приводились описанные в литературе уровни устойчивости интересов в зависимости от тесноты их связи с какой-либо конкретной учебной ситуацией. Психологический анализ показывает также, что устойчивость находится в прямой зависимости от процессов целеполагания школьников. Причем раньше принято было думать, что устойчивость определяется только умением школьника ставить перспективные цели, выходящие за пределы данной ситуации. На самом деле, наличия отдаленных целей недостаточно для формирования нравственной устойчивости личности, ибо эти цели могут носить характер стремления к личному утверждению, первенству, популярности. Углубленные психологические исследования выявили, что для нравственной устойчивости личности необходимо не только то, чтобы цели выходили за пределы наличной ситуации, но и вполне определенное содержание этих целей. Весьма желательно, чтобы эти цели были коллективистическими по своей сути, выходящими за пределы узколичных интересов. Именно такое сочетание побуждений определяет умение молодого человека не идти на поводу ситуации, а сохранять моральную самостоятельность, уметь преобразовывать ситуацию и собственное поведение в соответствии с отдаленными социально значимыми целями.

Имея перед собой задачу гармоничного развития личности, педагогу не следует также, исходя из перспективных целей будущего ребенка, подавлять его мотивы и эмоции, связанные с сегодняшней жизнью. Например, у школьника есть мотивы об-

щения с товарищами, игры во дворе и соответствующие им эмоции, а взрослые хотят непременно ограничить это «пустое времяпрепровождение» из-за далеких целей – учебных занятий в группе продленного дня, занятий по иностранному языку, занятий спортом и т.д. Необходимо поддерживать определенное соотношение перспективных целей и целей, актуальных для ребенка, эмоционально привлекательных и имеющих внутренний смысл для целей его сегодняшней детской жизни.

Таким образом, не только характер каждого из побуждений школьников, но и их сочетание, их иерархия определяют склад личности школьника. Для задач воспитания имеет огромное значение то, какими именно по качеству, по содержанию будут побуждения поведения школьников и каково их соотношение.

Резюме

Назовем основные положения этой главы, не учет которых может привести к трудностям в работе учителя.

За отношением к учению у каждого школьника надо видеть сложное строение его мотивационной сферы и многие входящие в нее побуждения (смысл, мотивы, цели, эмоции, интересы), их качественные характеристики, их соотношение, т.е. видеть все составляющие, образующие мотивацию. О состоянии мотивации нельзя судить по отдельным побуждениям, а надо стремиться охватить всю систему побуждений, специфическую для данного ребенка, характер доминирующих у него побуждений. Упрощенное понимание мотивации как неопределенного расплывчатого положительного отношения к учению затрудняет ее оценку и формирование.

Каждое побуждение, входящее в мотивационную сферу, надо также оценивать в многообразии его форм и уровней. Нельзя, например, в познавательном мотиве рассматривать только первый его уровень – интерес к знаниям, в постановке цели видеть только принятие цели, заданной учителем. Учителя не должно беспокоить многообразие побуждений и их особенностей, описанных выше. Учитель может всякий раз выбрать тот фрагмент, характеристику той стороны мотивационной сферы своих учеников, которая нуждается в особом внимании и требует специальной работы.

К мотивационной сфере каждого ученика целесообразно подходить как к развивающемуся, динамичному явлению, а не как к статичной характеристике, к «застывшему» качеству личности школьника.

СТИЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ*

У каждого свой тайный личный мир.
Есть в мире этом самый лучший миг,
Есть в мире этом самый страшный час,
Но это все неведомо для нас.

Евгений Евтушенко

Стиль педагогического общения и его виды

Наверное, каждый из нас хорошо помнит свои первые уроки, первые педагогические опыты. Были радости, были огорчения, и еще было неповторимое чувство единства с классом, с детьми на уроке. Без этого единства педагогический процесс невозможен. Это чувство хорошо знакомо каждому учителю - это то самое заветное педагогическое состояние, которое обеспечивает педагогическое творчество и одновременно свидетельствует о том, что это творчество состоялось. В процессе непосредственного общения с детьми оживают конспекты и методические разработки, наш профессиональный опыт и эрудиция. Возникают невидимые нити общения, связывающие педагога с классом, через которые и осуществляется воспитательное и учебное воздействие. У С.Л. Соловейчика есть прекрасная мысль: воспитание ребенка - это процесс формирования у него представления о себе самом. И очень важно так организовать общение с детьми, чтобы этот неповторимый процесс состоялся. Важную роль здесь играет стиль общения.

Что же такое стиль педагогического общения, в чем его своеобразие, как он формируется? Об этом следует поговорить подробно.

Для продуктивной, коммуникативной деятельности педагог должен знать, что общение пронизывает всю систему педагогического воздействия, каждый его микроэлемент. На уроке педагогу необходимо овладеть коммуникативной структурой всего педагогического процесса, быть максимально чутким к малейшим изменениям, постоянно соотносить избранные методы педагогического воздействия с особенностями общения на данном этапе. Все это требует от учителя умения одновременно решать две проблемы:

* В.А. Кан-Калик Учителю о педагогическом общении. - М: Просвещение, 1987. - С. 96-105

1) конструировать особенности своего поведения (свою педагогическую индивидуальность), своих отношений с учащимися, то есть стиль общения;

2) конструировать выразительные средства коммуникативного воздействия.

Второй компонент постоянно меняется под влиянием возникающих педагогических и соответственно коммуникативных задач. В выборе системы выразительных средств коммуникации важную роль играет сложившийся тип взаимоотношений педагога с учащимися.

Можно выделить следующие характеристики общения в процессе педагогической деятельности:

1) общая сложившаяся система общения педагога и учащихся (определенный стиль общения);

2) система общения, характерная для конкретного этапа педагогической деятельности;

3) ситуативная система общения, возникающая при решении конкретной педагогической и коммуникативной задачи.

Под стилем общения мы понимаем индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия, педагога и обучающихся. В стиле общения находят выражение:

а) особенности коммуникативных возможностей учителя;

б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;

в) творческая индивидуальность педагога;

г) особенности ученического коллектива. Причем необходимо подчеркнуть, что стиль общения педагога с детьми - категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально-этические установки общества и воспитателя как его представителя.

Установлены наиболее распространенные стили педагогического общения.

Пожалуй, самым плодотворным является общение *на основе увлеченности совместной творческой деятельностью*.

В основе этого стиля - единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Ведь увлеченность совместным с учащимися творческим поиском - результат не только коммуникативной деятельности учителя, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом. Советский театральный педагог М.О. Кнебель заметила, что педагогическое чувство «гонит тебя к

молодежи, заставляет находить пути к ней...»).

Такой стиль общения отличал деятельность В.А. Сухомлинского. На этой основе формируют свою систему взаимоотношений с детьми В.Ф. Шаталов, И.П. Волков и др.

Достаточно продуктивным является и стиль педагогического общения *на основе дружеского расположения*. Такой стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной совместной учебно-воспитательной деятельности. В известной мере он как бы подготавливает выделенный выше стиль общения. Ведь дружеское расположение - важнейший регулятор общения вообще, а делового педагогического общения особенно. *Это* стимулятор развития и плодотворности взаимоотношений педагога с учащимися. Дружественность и увлеченность совместным делом - стили общения, тесно связанные между собой. Увлеченность общим делом - источник дружественности и одновременно дружественность, помноженная на заинтересованность работой, рождает совместный увлеченный поиск. Говоря о системе взаимоотношений педагога с воспитанниками, А. С. Макаренко утверждал, что педагог, с одной стороны, должен быть старшим товарищем и наставником, а с другой - соучастником совместной деятельности. Необходимо формировать дружественность как определенный тон в отношениях педагога с коллективом.

Размышляя о вариантах взаимоотношений воспитателя с детьми, А.С. Макаренко отмечал: «Во всяком случае никогда педагоги и руководство не должны допускать со своей стороны тона фривольного: зубоскальства, рассказывания анекдотов, никаких вольностей в языке, передразнивания, кривляния и тому подобное. С другой стороны, совершенно недопустимо, чтобы педагоги и руководство в присутствии воспитанников были угрюмыми, раздражительными, крикливыми».

Подчеркивая плодотворность дружественного стиля взаимоотношений педагога и воспитанников и его стимулирующий характер, вызывающий к жизни высшую форму педагогического общения на основе увлеченности совместной творческой деятельностью, необходимо отметить, что дружественность, как и любое эмоциональное настроение и педагогическая установка в процессе общения, должна иметь меру. Зачастую молодые педагоги превращают дружественность в панибратские отношения с учащимися, а это отрицательно сказывается на всем ходе учебно-воспитательного процесса (нередко на такой путь начинающего учителя толкает боязнь конфликта с детьми, усложнения взаимоотношений). Дружественность должна

быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимоотношений педагога с детьми.

Довольно распространенным является *общение-дистанция*. Этот стиль общения используют как опытные педагоги, так и начинающие. Суть его заключается в том, что в системе взаимоотношений педагога и учащихся в качестве ограничителя выступает дистанция. Но и здесь нужно соблюдать меру. Гипертрофирование дистанции ведет к формализации всей системы социально-психологического взаимодействия учителя и учеников и не способствует созданию истинно творческой атмосферы. Дистанция должна существовать в системе взаимоотношений учителя и детей, она необходима. Но она должна вытекать из общей логики отношений ученика и педагога, а не диктоваться учителем как основа взаимоотношений. Дистанция выступает как показатель ведущей роли педагога, строится на его авторитете.

Превращение «дистанционного показателя» в доминанту педагогического общения резко снижает общий творческий уровень совместной работы педагога и учащихся. Это ведет к утверждению авторитарного принципа в системе взаимоотношений педагога с детьми, который в конечном счете отрицательно сказывается на результатах деятельности. А. В. Петровский и В. В. Шпалинский отмечают, что «в классах, где преподают учителя с преобладанием авторитарных методов руководства, обычно бывает неплохая дисциплина и успеваемость, однако за внешним благополучием могут скрываться значительные изъяны работы учителя по нравственному формированию личности школьника».

В чем популярность этого стиля общения? Дело в том, что начинающие учителя нередко считают, что общение-дистанция помогает им сразу же утвердить себя как педагога, и поэтому используют этот стиль в известной мере как средство самоутверждения в ученической да и в педагогической среде. Но в большинстве случаев использование этого стиля общения в чистом виде ведет к педагогическим неудачам.

Авторитет должен завоевываться не через механическое установление дистанции, а через взаимопонимание, в процессе совместной творческой деятельности. И здесь чрезвычайно важно найти как общий стиль общения, так и ситуативный подход к человеку.

Авторитет педагога можно рассматривать как тог его творческой отдачи.

В системе школьного обучения стиль общения влияет не только на отношение учащихся к предмету, но и на общее настроение дней, атмосферу их эмоционального

благополучия в деятельности. Так, по данным А. А. Бодалева и Л. И. Криволапа, «состояние спокойного удовлетворения и радости относительно чаще возникает у учащихся из тех классных коллективов, во главе которых стоит воспитатель, придерживающийся демократических принципов в своем общении со школьниками-подростками».

Демократичные формы общения педагога с учащимися положительно сказываются на эффективности учебно-воспитательного процесса прежде всего потому, что они более подвижны, гибки, позволяют постоянно прилаживать к методике воздействия необходимую систему общения, а главное, создают социально-психологическое единство педагога и обучающихся, необходимое для продуктивной совместной деятельности.

Общение-дистанция в известной степени является переходным этапом к такой негативной форме общения, как *общение-устрашение*. Этот стиль общения, к которому также иногда обращаются начинающие учителя, связан в основном с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Ведь такое общение сформировать трудно, и молодой учитель нередко идет по линии наименьшего сопротивления, избирая общение-устрашение или дистанцию в крайнем ее проявлении. В свое время через это прошел и автор. Во время первой своей вузовской лекции (а меня отделял от студентов всего год вузовской жизни) я твердо решил, что единственным способом удержания аудитории в повиновении и формирования собственного авторитета является устрашение студентов перспективами предстоящей сессии. Я подошел к кафедре, напустил на себя хмурый, «педагогический» вид и приготовился произнести предупреждающую и ничего хорошего студентам не сулящую фразу. Вдруг я увидел, что на кафедре, на том месте, куда обычно кладут конспект, что-то написано. «Лектор, делай свое дело молча» - прочел я и, не сдержавшись, расхохотался. Аудитория оживилась, а сам я моментально понял, что задуманное мрачное начало не годится, надо быстрее искать более демократичную форму общения.

В творческом отношении общение - устрашение вообще бесперспективно. В сущности своей оно не только не создает коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, то, наоборот, регламентирует ее, так как ориентирует детей не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя, лишает педагогическое общение дружественности, на которой зиждется взаимопонимание, так необхо-

димое для совместной творческой деятельности.

Не менее отрицательную роль в работе с детьми играет и *общение-заигрывание*, опять-таки характерное в основном для молодых учителей и связанное с неумением организовать продуктивное педагогическое общение. По существу, этот тип общения отвечает стремлению завоевать ложный, дешевый авторитет у детей, что противоречит требованиям педагогической этики. Появление этого стиля общения вызвано, с одной стороны, стремлением молодого учителя быстро установить контакт с детьми, желанием понравиться классу, а с другой стороны - отсутствием необходимой общепедагогической и коммуникативной культуры, умений и навыков педагогического общения, опыта профессиональной коммуникативной деятельности.

А. С. Макаренко резко осуждал такую «погоню за любовью». Он говорил: «Я уважал своих помощников, а у меня были просто гении в воспитательной работе, но я их убеждал, что меньше всего нужно быть любимым воспитателем. Я лично никогда не добивался детской любви и считаю, что эта любовь, организуемая педагогом, для собственного удовольствия, является преступлением...

Это кокетничанье, эта погоня за любовью, эта хвастливость любовью приносит большой вред воспитателю и воспитанию. Я убедил себя и своих товарищей, что; этого привеска не должно быть в нашей жизни...

Пусть любовь придет незаметно, без ваших усилий. Но если человек видит цель в любви, то это только вред...».

Общение-заигрывание, как показывают наблюдения, возникает в результате: а) непонимания педагогом стоящих перед ним ответственных педагогических задач;

б) отсутствия навыков общения;

в) боязни общения с классом и одновременно желания наладить контакт с учениками. Как видно, определенную роль играет и незнание технологии общения, отсутствие у педагога нужных приемов общения.

Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции, опасны еще и потому, что при отсутствии у педагога профессиональных навыков общения могут укорениться и «въестся» в творческую индивидуальность учителя, а порой становятся штампами, усложняющими педагогический процесс и снижающими его эффективность.

Психолог И.П. Волков выявил следующие требования, которые предъявляет

школьник к учителю в качестве обязательных условий для возникновения чувства доверия: «...контактность, умение легко и гибко вступать в общение с детьми...; демократизацию стиля руководства, предполагающую сочетание уважения к личности; каждого ученика с необходимой требовательностью; понимание, терпение, разнообразие интересов, умение идти в ногу со временем, эрудиция, чуткость, способность к сопереживанию - одним Словом, всё то, что может открыть душу подрастающего человека навстречу воспитателю».

Проанализируйте, соответствует ли ваш стиль общения этим простым, но необходимым для педагогической профессии детским требованиям.

В продуктивных стилях общения реализуется логика общения, подсказанная в свое время А. С. Макаренко: я не столько педагог, сколько старший, который руководит жизнью своих воспитанников при их же участии. Такой подход, естественно, предполагает дружественное общение учителя с учениками на основе увлеченности совместной деятельностью.

Стиль общения, непосредственно влияет на атмосферу эмоционального благополучия в коллективе, которая, в свою очередь, во многом определяет результативность учебно-воспитательной деятельности. Наиболее плодотворный процесс воспитания и обучения обеспечивается именно надежно выстроенной системой взаимоотношений. Такая система должна характеризоваться:

- 1) взаимодействием факторов ведомости и сотрудничества при организации воспитательного процесса;
- 2) наличием у школьников ощущения психологической общности с педагогами;
- 3) ориентировкой на взрослого человека с высоким самосознанием, самооценкой;
- 4) отсутствием авторитарных форм воспитательного воздействия;
- 5) использованием в качестве фактора управления воспитанием и обучением заинтересованности учащихся,
- 6) единством делового и личного общения;
- 7) включением учащихся в целесообразно организованную систему педагогического общения, в том числе через разнообразные формы деятельности: кружки, конференции, диспуты и тому подобное

Практический опыт дает возможность выделить несколько наиболее типичных моделей общения педагога с учащимися на уроке.

Модель первая. Педагог как бы возвышается над классом. Он парит в мире знаний, науки, увлечен ими, но находится на недостижимой высоте. Здесь система общения складывается следующим образом: педагог как бы отстранен от учащихся, они для него только воспринимающие знания. Как правило, такой учитель мало интересуется личностью ребенка и своими взаимоотношениями с ним, сводя педагогические функции к сообщению информации. Такому учителю важен только процесс передачи информации, а школьник выступает лишь в качестве «общего контекста» науке. Такая позиция, как свидетельствуют наблюдения, характеризует некоторых начинающих учителей, увлеченных наукой.

Следует учитывать те негативные последствия, которые влечет за собой такая модель общения. Прежде всего это отсутствие психологического контакта между педагогом и детьми. Отсюда пассивность учащихся в процессе обучения, безынициативность.

Модель вторая. Смысл этой довольно распространенной модели общения заключается в том, что между педагогами и детьми в качестве невидимого ограничителя во взаимоотношении выступает дистанция, которую педагог устанавливает между собой и учащимися. Такими ограничителями могут служить;

- подчеркивание педагогом своего превосходства над учащимися;
- преобладание стремления сообщить информацию, а не обучить;
- отсутствие желания к сотрудничеству, утверждение ситуации безусловной ведомости школьников;
- снисходительно-покровительственное отношение к учащимся, мешающее организовать «взрослое» взаимодействие.

Результатами такого общения являются; отсутствие межличностного контакта между педагогом и детьми, слабая обратная связь, равнодушие школьников к учителю. От такой модели взаимоотношений надо уходить.

Модель третья. Ее суть в том, что учитель строит взаимоотношения с детьми избирательно. В частности, концентрирует свое внимание на группе учащихся (сильных или, наоборот, слабых), как локатор, улавливает именно этих школьников, оставляя без внимания остальных. Причины такого отношения могут быть различными:

- учитель увлечен ребятами, которые интересуются его предметом, дает им специальные задания, вовлекает в кружки и факультативную работу, не проявляя

внимания к остальным;

- учитель озабочен слабыми учащимися, постоянно занимается с ними, упуская при этом из виду остальных школьников, уповая на то, что они сами совсем справятся;

- не умеет сочетать фронтальный подход с индивидуальным. В результате на уроке не создается целостной и непрерывной системы общения: она подменяется фрагментарным, ситуативным взаимодействием. «Узор» общения на уроке постоянно рвется, нарушается его целостный ритм, возникают перебои в межличностном взаимодействии, что ведет к дестабилизации социально-психологической основы урока.

Модель четвертая. Педагог в процессе взаимодействия с учащимися слышит только себя: при объяснении нового материала, при опросе учащихся, в ходе индивидуальных бесед с детьми. Учитель поглощен своими мыслями, идеями, педагогическими задачами, не чувствует партнеров по общению.

Опасность такой модели общения в том, та» здесь теряется такая значимая для обучения и воспитания обратная связь в общении, без которой невозможно эффективно управлять учебно-воспитательным процессом.

Последствия такой модели общения таковы:

- вокруг учителя на уроке создается своеобразный психологический вакуум;
- педагог не воспринимает психологическую атмосферу в классе;
- учебно-воспитательный эффект взаимодействия с учащимися снижается.

Модель пятая. Педагог направленно и последовательно действует на основе спланированной программы, не обращая внимания на изменяющиеся обстоятельства, требующие изменения общения.

Такой педагог как будто бы все делает правильно: у него есть обоснованный план, верно сформулированы педагогические задачи. Но он не учитывает, что педагогическая действительность постоянно меняется, возникают новые и новые обстоятельства, условия, которые должны немедленно улавливаться им и вызывать соответствующие изменения в методической и социально-психологической аранжировке воспитания и обучения. В чем опасность такой модели педагогического поведения? В ходе учебно-воспитательного процесса четко выделяются как бы две линии: первая - идеальная, спланированная и вторая – реальная. У такого педагога эти линии не пересекаются.

В результате хорошо спланированные виды и формы работы остаются неосуществленными, дают низкий педагогический эффект.

Модель шестая. Учитель делает себя главным, а порой и единственным инициатором педагогического процесса, пресекая все другие формы учебной инициативы. Здесь все исходит от педагога: вопросы, задачи, суждения и тому подобное. В результате снижается инициативность учащихся. К чему ведет такой стиль взаимодействия?

Педагог превращается в единственную движущую силу учебно-воспитательного процесса, гасится личная инициатива учащихся, снижается познавательная и общественная активность, а следовательно, не формируется достаточно насыщенная мотивационно-потребностная сфера обучения и воспитания.

Теряется психологический смысл взаимодействия педагога и детей, поскольку учащиеся ориентируются только на одностороннюю активность педагога и осознают себя лишь в качестве исполнителя. Снижаются возможности творческого характера обучения и воспитания, поскольку школьники ждут инструкцию, превращаясь в пассивных потребителей информации.

Такая модель также малопродуктивна.

Модель седьмая. Учитель мучается постоянными сомнениями: правильно ли его понимают, верно ли истолковывают то или иное замечание, не обижаются ли и тому подобное.

В результате педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько отношенческими аспектами, которые приобретают для него гипертрофированное значение. Учитель постоянно сомневается, колеблется, анализирует, что в конечном счете может привести к неврозам. Внимательно наблюдайте за собой и, если обнаружите подобное «самокопание», стремитесь от него избавиться.

Модель восьмая. В системе взаимоотношений преобладают дружеские характеристики.

Можно выделить и другие модели общения, которые имеют место в практике взаимодействия учителя с детьми. Мы приводим здесь только некоторые негативные, от которых следует избавляться.

Исследования показывают, что дети предъявляют высокие нравственно-психологические требования не только к сути взаимоотношений, но и к средствам,

которые используем мы для выражения своего отношения к ребенку. Вот почему стили общения, основывающиеся на дружелюбности, создают ощущение психологического комфорта, стимулирующее деятельность. Интересно описывает суть общения итальянский писатель Джанни Родари в книге «Грамматика фантазии»: «Сказка для ребенка прежде всего - идеальный способ удержать возле себя взрослого. Мать вечно занята, у отца свой непостижимый ритм жизни, что для ребенка является постоянным источником тревоги. Редко когда у взрослых находится время поиграть с ним, как хотелось бы ему, то есть самозабвенно, с полной отдачей, не отвлекаясь. Гарантировать это может только сказка. Пока сказка длится, мама рядом, она принадлежит своему ребенку целиком, надолго, а это так приятно - чувствовать себя под крылышком у мамы. Если ребенок, прослушав одну сказку, просит рассказать ему еще - это отнюдь не значит, что она его действительно заинтересовала или что его заинтересовала только сказка, - вполне возможно, что он просто хочет растянуть удовольствие, чтобы мама как можно дольше оставалась возле его кровати или сидела, уютно устроившись вместе с ним в кресле. И чтобы ей тоже было удобно - иначе она, того гляди, вскочит и убежит...

Пока струится плавный поток повествования, ребенок может наконец вволю насмотреться на свою маму, как следует разглядеть ее лицо, глаза, рот... Он, конечно, слушает, но при этом охотно позволяет себе отвлекаться - например, если сказка уже ему известна (потому-то, хитрюга, наверное, и попросил ее повторить), то от него требуется только следить, чтобы ее читали или рассказывали правильно. А пока что главное его занятие - рассматривать маму или другого взрослого, ведь такая возможность представляется довольно редко.

Голос матери говорит ребенку не только о Красной Шапочке или Мальчике-с-пальчик, он рассказывает и о себе. Семиотик мог бы сказать, что ребенка интересуют в данном случае не столько содержание и форма, сколько содержание выражения: голос матери, его оттенки, громкость, модуляции, тембр; от материнского голоса исходит нежность, он развязывает все узелки тревог, отгоняет призраки страха».

Таково сложное полифоническое влияние общения на ребенка.

К ПОНЯТИЮ КОНФЛИКТА В ПЕДАГОГИКЕ*

В настоящее время в теории и практике педагогики накоплен значительный запас фактов и наблюдений для попытки ставить вопрос об оформлении теоретического направления – педагогической конфликтологии, как самостоятельной области исследований науки об образовании. Проблема педагогических конфликтов относится к области научных знаний, имеющих свое место во всех науках как социальных, так и технических. Там, где понятие конфликта и не обсуждается, фигурируют его терминологические аналоги: «противоречием», «антагонизм» и другие.

Следуя принципу синергического рассмотрения проблемы конфликтов в педагогическом труде и учитывая всепроникающий характер этого феномена человеческой деятельности, подойдем к понятию конфликта со стороны его трактовки в различных областях знаний. Как же определяется понятие «конфликта» в различных науках?

Конфликт по словарю С. И. Ожегова – столкновение, серьезное разногласие, спор. «Советский энциклопедический словарь» (1984) это же понятие определяет почти так же, т.е. как столкновение сторон, мнений, сил. В «Философском энциклопедическом словаре» (М. 1983) понятие «конфликт» не включено в состав лексических единиц. Его эквивалент – «противоречие» – определяется как взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон и тенденций, предметов и явлений. Термин «конфликт» применяется лишь для обозначения острых враждебных столкновений классовых интересов, противоречий

В «Логическом словаре» Н. И. Кондакова (М., 1975) определение рассматриваемого понятия почти полностью совпадает с приведенными выше. «Конфликт» – это столкновение противоположных сторон, взглядов, мнений, стремлений, интересов, сил. Далее тут же говорится, что конфликт означает разногласия, серьезный спор с далеко идущими осложнениями.

«Социологический словарь» (М., 1991) дает толкование социального конфликта. Авторы определяют социальный конфликт как «предельный случай обострения социальных противоречий». В «Кратком политическом словаре» (М., 1988) определение конфликта в буквальном словесном сочетании повторяет то, что указано вы-

* В.И. Журавлев Основы педагогической конфликтологии. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – С/ 51-58.

ше. Наконец, в словаре «Эстетика» (М., 1989) интерпретируется понятие «художественного конфликта». Оно определяется как прямое или опосредствованное отражение искусством жизненных противоречий.

В целях дальнейшего приближения к понятию «педагогического конфликта» целесообразно рассмотреть его толкование на наднаучном уровне. Интерес представляет собой работы, посвященные теории конфликта. Не вдаваясь в подробности, подчеркнем ее основные положения в тезисной форме.

Социальный прогресс неразрывно связан с конфликтами и их разрешением. «Конфликт – это стимул и тормоз прогресса, развитие и деградация, добро и зло». Если природа, по мнению Эйнштейна, сложна, но не злонамеренна, то с конфликтами дело обстоит иначе. Конфликтующие силы могут быть злонамеренными, доброжелательными или нейтральными. Как отмечают авторы известной научной монографии «Введение в теорию конфликта», современная наука не идет дальше прагматично узкого или декларативного освещения теории конфликтов. Конфликт как социальный или технический *феномен* присущ сложным системам. Конфликтность и слабопредсказуемость – существенное свойство сложных систем. Следовательно, рассмотрение конфликтов в педагогической сфере имеет смысл только тогда, когда они анализируются как атрибут функционирующей и развивающейся педагогической, дидактической, управленческой и других систем. А такие параметры систем, как слабая предсказуемость отдаленных последствий, может быть с полным основанием отнесена к образовательно-воспитательной системе, системе работы школы, вуза, института повышения квалификации педагогов.

Специалисты по теории конфликтов считают возможной при исследовании и управлении конфликтами их метризацию. Конфликт определяется как «способ взаимодействия сложных систем». Он может служить фактором разъединения и объединения конфликтующих сторон. Конфликты двух систем могут приводить к образованию надсистемы, которая представляет собою новую целостность. В управлении системами, вступающими в конфликт, существенное значение имеет дефицит информированности конфликтующих о состоянии друг друга. Важнейшим гносеологическим инструментом могут служить системные модели, которые могут строиться на уровне их генерализации, сложных конструкции при возможности их экспериментальной проверки. Одним из типичных социальных явлений, социальных конфликтов выступает столкновение между нормативными предписаниями и реальным

положением дел. Приведем еще несколько утверждений теоретиков конфликта,

1. Конфликт – главный имманентный фактор прогресса.
2. Возрастает число крупномасштабных конфликтов, требующих эффективно-го решения в сжатые сроки.
3. Конфликт не есть нечто исключительное. Это не конфронтация. Это способ преодоления противоречий, способ взаимодействия сложных систем. Т.е. вполне нормальное явление.
4. Понятийный аппарат К. включает такие периферийные термины, как «качество», «эффективность», «процесс», «сила». К ним примыкают специальные понятия из социальных, психологических, технических наук.
5. Конфликт может нарушать порядок, поддерживать порядок, устанавливать новый порядок.
6. Современная концепция конфликтов охватывает сферы: ноосферу, биосферу, экосферу, техносферу, живую и неживую материю.
7. Предлагаются два пути системного исследования конфликта с применением математического аппарата. Первый предполагает описание взаимодействия систем в общем виде с учетом всех существенных факторов. Зафиксировать характеристики конфликтующих сторон, причины, механизмы, ход, исход конфликта. В результате образуются крупные модели, дающие многоплановый результат. Второй путь исследования конфликта представляет собой проникновение аналитика в предварительно выделенные факторы конфликта и построение простейшей модели для оценки весомости причин и последствий столкновения.
8. Конфликт означает борьбу за достижение конкретных целей конфликтующих сторон. Существуют общие законы, на основании которых развиваются процессы противоборства.
9. Проблема конфликта раскрыта в обширной научной литературе, однако, как подчеркивают авторы аннотируемого источника по теории конфликта, единого согласованного и общепринятого определения конфликта не существует.
10. Конфликты, даже будучи типовыми, всегда ситуационны и уникальны.
11. Конфликт - сложная система противоборства со слабо предсказуемым поведением конфликтующих.
12. В условиях научно-технического прогресса происходит изменение эргатических систем, («эргатическая» означает единство индивида социума и техники).

Некоторые специалисты по конфликтологии считают, что и в человеке имеют место явления эргатичности поведения и мышления.

13. Важнейшим фактором формирования единой генерализованной модели конфликта является информативность процессов и явлений в условиях конфликтного взаимодействия. Определенное значение для понимания конфликтов в педагогических системах имеют теоретические описания социальных конфликтов. Один из вариантов моделирования социальных конфликтов дан в комментируемой монографии. Авторы выдвигают в качестве конфликтующих систем системы действий «функционеров», «интеллектуалов», «руководителей». Основным полем противоборства назван «бюрократизм» этих трех категорий взаимодействующих лиц. Социальный конфликт протекает в трех сферах: индивидуальной, общественной и технической. Если между критериями всех трех сфер наступает единство, конфликт исключается.

Таковы основные характеристики конфликтов с точки зрения теоретиков конфликтологии. Для того, чтобы опуститься на землю со столь абстрактных высот отражения противоборства систем как естественной формы их жизнедеятельности, можно воспользоваться известными приемами модальной логики и наложения выше приведенных концептуальных утверждений о сущности конфликта на педагогические системы, предметы, объекты. В результате можно получить ответ на вопрос, является ли выдвинутая модель конфликта универсальной и работает ли она при попытке описать педагогические конфликты.

Операция 1. Ответьте на вопрос, какие из 13 параметров, характеризующих природу конфликта двух систем, соответствуют специфике конфликта в области школьной дидактики. В аспекте конфликтности функционируют две системы: традиционная методика организации учебного процесса в школе и нетрадиционная система, разработанная педагогом-новатором В. Ф. Шаталовым.

Как видим, из тринадцати концептуальных положений, которые сформулированы авторами «Введения в конфликтологию», лишь пять соответствуют специфике конфликтующих сторон в нашем примере (1, 3, 9, 10, 13). Остальные при их сопоставлении с двумя соперничающими дидактическими конструкциями не показывают логической связи.

Операция 2. Найдите среди 13 концептуальных положений те, которые обнажают природу нижеприведенного конфликта. Учеными Московского педуниверситета разработана система информатизации педагогической деятельности посредством многоязычного Банка педагогических данных России. Эта система рассчитана на крупные преобразования в составе и числе педагогических чиновников и лиц, занятых в различных сферах околпедагогической деятельности. На словах все представители педагогической науки и управления «за» такую прогрессивную компьютерную систему обеспечения учительства всеми новинками педагогической деятельности и всем историческим достоянием, накопленным в прошлом. Но руководство системой образования России не решается внедрить программу в свою деятельность.

При попытке построить условную модель интерпретации указанного конфликта у вас может получиться следующий порядок суждений: концептуальные положения №№ 1, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 13 объясняют природу этого конфликта. Иначе говоря, они оказываются универсальными и педагогические конфликты подпадают под их теоретическую «юрисдикцию». А концептуальные положения под номерами 2, 4, 5, 7, в свою очередь, как бы дают ориентиры в выборе путей решения конфликта.

Своеобразную трактовку межличностного конфликта дает известный психолог и гроссмейстер Н. В. Крогиус. Рассматривая психологические аспекты взаимодействия двух противостоящих друг другу участников борьбы, он обнаруживает одно из условий успеха соперников – лучшее понимание себя и противника. Следовательно, разрешению конфликта должен предшествовать процесс познания и понимания противника и процесс самопознания субъекта конфликтной деятельности.

Поскольку конфликтное взаимодействие людей имеет противоположные цели, то при их столкновении возникает объективная потребность действовать вопреки намерению соперника. Далее психолог описывает такие принципы конфликтного взаимодействия: концентрацию сил, выбор направлений действий, координацию сил, время нанесения решающего удара, маскировку своих действий, создание максимальных препятствий для деятельности противника. Любопытны такие приемы конфликтного взаимодействия, как заманивание, согласие, выжидание, демонстрация ложной цели, демонстрация множества целей, демонстрация истинной цели, действия ва-банк. Но можно ли подобного рода принципы противоборства двух шахматистов перенести в другую ситуацию и превратить в инструмент разрешения педагогического конфликта? Иначе говоря, в какой мере психологическая картина

взаимодействия конфликтующих шахматистов пригодна для принятия решения в условиях педагогического конфликта? Для ответа на этот вопрос проведем несколько мысленных экспериментов на конкретных конфликтах, взятых автором из личного опыта работы в школе.

Конфликт 1. Директор школы – учителя. В школе трагедия. Ударом тока убило девятиклассницу. Чтобы вызвать эмоциональный перелом против беспечности к правилам безопасности в обращении с приборами под напряжением, директор принимает нестандартное, на его взгляд, предупредительное для всех учащихся и учителей решение. Гроб с телом убитой ставят в спортивном зале школы и под звуки траурной музыки учителя проводят мимо гроба всех школьников от первого до выпускного классов. Группа учителей сочла это решение опасным и недопустимым и выступила против. Поддержало решение директора меньшинство. Задача: определить, какой из принципов противоборства двух соперников-шахматистов может служить инструментом выхода из конфликта двух сторон?

Конфликт 2. Учитель – родитель. Первоклассник в силу своей непосредственности откровенно рассказывает учительнице, что делают дома папа и мама вплоть до интимных сцен, свидетелями которых бывает ребенок. Учительница, будучи ровесницей матери и отца школьника, пеняет им по поводу преждевременного «кругозора» их ребенка. Те дома устраивают ему экзекуцию. Задача – та же.

Конфликт 3. Ученики – ученики. Сплоченная группа подростков терроризирует учащихся в школе, обложила «данью» малышей и ровесников, отбирая у них деньги в школьном буфете. Те запуганы и молчат. Секция школьников-боксеров готовится к избиению хулиганов поодиночке, о «карательной» акции и предстоящей драке школьников учителя ничего не знают. Задача та же.

Подведем итоги обобщающему обзору наиболее интересных работ, позволяющих подойти к конфликтам в области педагогической деятельности, где они выступают как доминирующий стрессогенный фактор. Совершенно определенным можно считать всепроникающий характер конфликтных ситуаций в системах постоянных и временных связей человека. С философской точки зрения, в конфликтах, как проявлении объективных противоречий, кроются предпосылки прогресса личности, групп, коллективов, общества. Общеизвестным следует считать наличие конструктивных и деструктивных противоречий, конфликтов. В методологических исследованиях педагогов отмечается два типа противоречий: противоречия **диалектические** как объективное свойство взаимодействующих педагогических структур, как условие их развития, прогресса; противоречия **казуальные**, т.е. случайные, вызван-

ные в своем большинстве некомпетентными решениями учителей или руководителей школы, кафедры, факультета. Если первые неизбежны, они есть проявление прогресса, то вторые могут стать источником конфликтов со всеми отрицательными последствиями для нормальной работы педагогов и самочувствия участников учебно-воспитательной деятельности.

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Ляудис В.Я.</i> НОВАЯ ПАРАДИГМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ.....	3
<i>Асмолов А.Г.</i> ПСИХОЛОГИЯ – ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	17
<i>Выготский Л.С.</i> ПСИХОЛОГИЯ И УЧИТЕЛЬ	23
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ УЧЕБНОЙ ПЕРЕГРУЗКИ ШКОЛЬНИКОВ	38
ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ.....	51
<i>Маркова А.К.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	59
<i>Кан-Калик В.А.</i> СТИЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ.....	86
<i>Журавлев В.И.</i> К ПОНЯТИЮ КОНФЛИКТА В ПЕДАГОГИКЕ.....	96