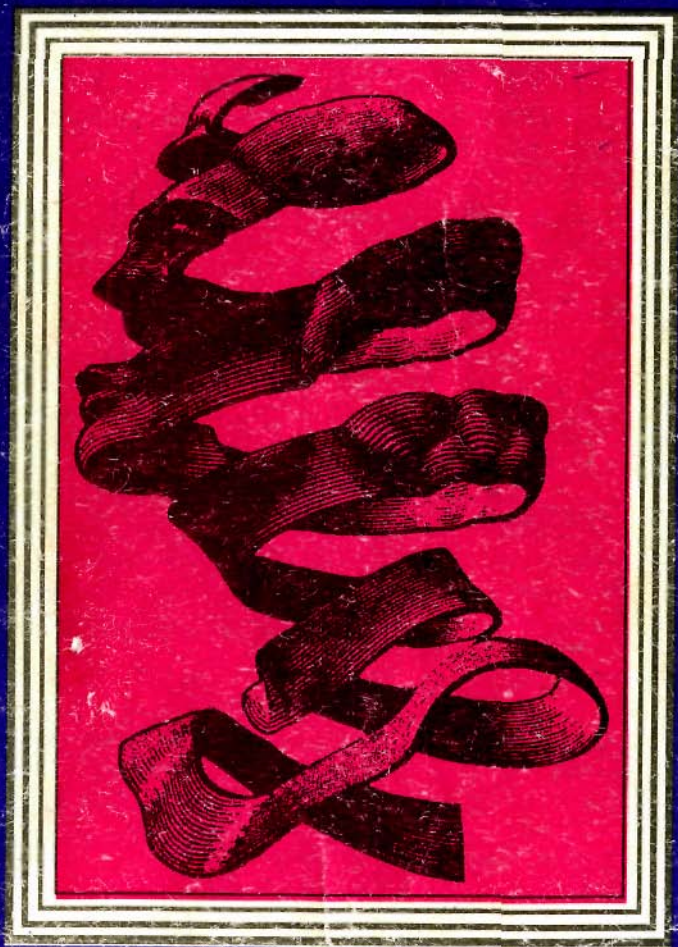


347
H600219

А. К. Дусавицкий

1098
284

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



А. К. Дусавицкий

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Москва
Дом педагогики
1996

Дусавицкий А. К.

Развитие личности в учебной деятельности. — М.:
«Дом педагогики», 1996. — 208 с.

В книге впервые в систематическом виде излагаются результаты многолетних исследований развития личности ребенка, связанные со способом организации учебной деятельности в начальной школе.

Раскрываются психологические механизмы и закономерности развития личности в учебной деятельности, позволяющие осуществлять сознательное управление учебно-воспитательным процессом на всех этапах — от младшего до старшего школьного возраста.

Книга предназначена для преподавателей и студентов педагогических вузов, педагогических училищ, психологических факультетов, методистов, учителей всех специальностей, школьных психологов.

Автор — доктор психологических наук, профессор Харьковского университета.

Рецензенты: доктор психол. наук, проф. Г. К. Серета
доктор психол. наук, проф. Е. Ф. Иванова

ISBN 5-89149-003-X

© А. К. Дусавицкий, 1996
© В. Е. Петренко, обложка, 1996
© Оригинал-макет издательство
«Дом педагогики», 1996

Н600219
Центральна наукова бібліотека
ХНУ ім. В.Н.Каразіна

ВВЕДЕНИЕ

Принцип единства обучения и воспитания — основополагающий в педагогике. В его основе лежат представления о взаимообусловленности процессов обучения и развития личности ребенка.

Однако реализация этого принципа в педагогической практике остается серьезной проблемой. Дело в том, что по продукту процессы обучения и воспитания не совпадают. Результатом обучения являются знания, способы деятельности, результат воспитания — личность, ее нравственность, сфера самосознания и поведения.

Очевидно, что связь между ними не является непосредственной. Даже так называемое развивающее обучение, направленное на формирование интеллектуальных структур, прямо не решает проблемы нравственного развития. Более того, как показывают исследования, при определенных условиях такое обучение может способствовать формированию разумного эгоиста.

Отсутствие органической связи между процессами обучения и воспитания приводит в реальной школьной практике к их фактическому разрыву во времени и пространстве. На уроках происходит обучение, вне пределов класса, в системе специальных мероприятий — воспитание. Недавние попытки создания компенсаторных воспитательных механизмов в школе путем приобщения учащихся к труду, общепольным видам деятельности лишь подчеркивают нерешенность проблемы воспитания в основном виде деятельности школьника — учебной.

Более того, в соответствии с периодизацией возрастного развития на основе принципа ведущей деятельности учебной деятельности отводится такая роль только в младшем школьном возрасте. Тем самым психология своим авторитетом как бы узаконивает разрыв между обучением и воспитанием на последующих возрастных этапах.

Данные возрастной и педагогической психологии, описывающие закономерности развития личности ребенка в школе, интерпретируются главным образом как характеристики возрастного развития, обучению остается лишь, по образному выражению выдающегося психолога Л. С. Выготского, «плестись в хвосте развития», т. е. в лучшем случае следовать за возрастными закономерностями и удовлетворять интересы и потребности ребенка на определенной возрастной ступени.

Фактическая невозможность в рамках традиционной системы среднего образования решить задачу нравственного воспитания

приводит к появлению педагогических теорий, выносящих процесс воспитания вообще за рамки школы. Утверждается, например, что в условиях постиндустриального демократического общества школа уже не является основным институтом, определяющим процесс социализации личности в период ее взросления. Эта роль отводится семье, средствам массовых коммуникаций, различным внешкольным учреждениям и видам деятельности, в которые включен младший школьник, подросток и юноша. По данным социологических исследований, большинство учителей неудачи в воспитании относят за счет невнимания семьи к личности ребенка, негативного влияния телевидения и асоциальных форм общения. Но очевидное расширение воспитательного пространства в современном обществе не только не снимает со школы ответственности за воспитание личности, а наоборот, ее роль в этом процессе неизмеримо повышается. Только школа может осуществить опосредующую функцию между другими институтами воспитания, а следовательно, обеспечить целостное развитие личности ребенка. Но это может произойти только в случае действительной реализации принципа единства обучения и воспитания, придания учебной деятельности *ведущего характера* в развитии личности на протяжении всех лет обучения в школе.

Как показал опыт психолого-педагогических исследований последних десятилетий, решение этой сложной задачи связано с коренным изменением содержания и методов обучения в школе и прежде всего в начальном ее звене (Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, В. В. Репкин, Д. Б. Эльконин и др.)

Еще в 60-х годах были пересмотрены существующие представления о возрастных возможностях усвоения знаний в этом периоде жизни. Выяснилось, что первоклассникам вполне доступны не только конкретные знания и умения, составляющие содержание традиционного начального образования (арифметика, письмо, чтение), но и элементы научных знаний в области математики и языка. Однако такие знания не могли быть заданы в готовом виде, как это происходит в обычной школе. Новое содержание потребовало разработки нового метода обучения, специальной организации собственных предметных действий учащихся по раскрытию существенных свойств изучаемого предметного материала.

Психологические исследования показали, что такое обучение изменяет весь ход психического развития ребенка и в первую очередь способствует формированию продуктивного (творческого, теоретического) мышления (В. В. Давыдов, С. Д. Максименко, В. В. Репкин, В. В. Рубцов и др.).

В рамках новых экспериментальных систем обучения в начальной школе накапливались факты и о существенных сдвигах в мотивационно-потребностной сфере личности школьника, его самосознании и поведении.

Таким образом, возникла реальная педагогическая практика, демонстрирующая связь между процессами обучения и воспитания. Это позволило в полном объеме поставить задачу изучения закономерностей развития личности школьника в зависимости от различий в способах обучения. Она решалась в 70–90 г.г. исследовательским коллективом под руководством автора в рамках формирования учебной деятельности в начальной школе на основе принципов содержательного анализа и обобщения учебного материала (концепция В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина).

Эксперимент предполагал, во-первых, целостность исследования.

Известно, что в возрастной психологии развитие личности долгое время изучалось фактически как развитие изолированного индивида. Коллективные формы деятельности, общение рассматривались как внешние дополнительные факторы, которые, конечно, влияют на процесс развития, но не выступают в качестве его существенных характеристик. В результате факты, полученные при изучении личности ребенка, часто не выстраивались в один закономерный ряд и не поддавались интерпретации с позиций единых объяснительных принципов.

Поэтому в эксперименте одновременно решались задачи изучения развития личности школьника, классного коллектива и самой объединяющей их учебной деятельности.

Во-вторых, исследование было экспериментально-генетическим. Личность ребенка изучалась на протяжении всего периода пребывания в школе: от момента включения в учебную деятельность и до ее окончания. Тем самым обеспечивалась возможность выявления и описания психологических механизмов развития, сдвигов при переходе из одного возраста в другой.

Наконец, предусматривался сравнительный анализ вариантов развития личности при двух способах обучения в начальной школе: первом, который существует в массовой системе образования и характеризуется направленностью на формирование элементарных умений и навыков, и другом способе, где в основу содержания основных учебных предметов была положена система теоретических понятий. Школьники изучали их происхождение в совместной коллективной деятельности, специальная организация которой составляла центральное звено учебного процесса.

В этих условиях была получена принципиально новая картина развития личности ребенка в школе по сравнению с описанной в психологической литературе.

В общем виде ее можно представить следующим образом.

Установлено, что на протяжении младшего школьного возраста происходят кардинальные изменения в мотивационной структуре личности ребенка. Они начинаются с перестройки мотивов учебной деятельности на основе интенсивного формирования познавательных

интересов детей. Приобретая к концу младшего школьного возраста обобщенность и устойчивость, они проявляются по отношению к различному учебному материалу и побуждают ребенка к самостоятельному поиску источников их удовлетворения. Т. е., учебно-познавательные мотивы становятся ведущими не только в учебной деятельности, но во всей системе жизнедеятельности школьника. Так как эти интересы не привносятся в школу со стороны, а в буквальном смысле слова производятся в совместной коллективной деятельности, они осознаются ребенком в их действительной общественной форме — групповых ценностных ориентаций.

Динамичный процесс построения многообразных межличностных связей в общении детей способствует развитию самосознания личности ребенка — вначале в отношении реальной оценки показателей успешности в учебной деятельности, а впоследствии — моральных качеств личности. В общении становятся важными не просто какие-то достоинства, связанные с выполнением определенной деятельности, а личность ребенка в целом, ее нравственный облик.

Таким образом, в младшем школьном возрасте формируется личностный потенциал, обеспечивающий естественный переход на следующие возрастные этапы. Исследования показали, что в средних и старших классах у детей оформляется устойчивая структура личности. Ее основу составляет нравственный интерес — идеал, выступающий в качестве осознанного мотива жизнедеятельности. У этих школьников складывается отчетливое представление о жизненном пути, что обеспечивает, в частности, осознанный выбор профессии. На протяжении всех лет обучения коллектив класса остается основной референтной группой для сверстников, а следовательно, является подлинной воспитательной средой.

Теоретический анализ полученных результатов позволил выявить психологические механизмы взаимосвязи между способом организации учебной деятельности в начальной школе и развитием личности ребенка. Было показано, что в современных условиях именно младший школьный возраст наиболее благоприятен для смены субъективной, эгоцентрической позиции по отношению к окружающему миру на позицию объективную (познавательную, нравственную). Но возникает она лишь при коренном изменении содержания и методов обучения, о которых шла речь выше.

Эти выводы имеют принципиальное значение для педагогики, ибо до сих пор главные усилия по перестройке системы образования сводились к изменениям в среднем и старшем звене. Начальной школе отводилась скромная роль преледевки личностного развития. Сегодня очевидно, что она должна рассматриваться как фундамент всей образовательной системы.

В свете достижений психологической науки последних десятилетий становится остро актуальной задача подготовки учителя нового

типа — специалиста, обладающего глубокими знаниями в области психологии обучения и развития личности ребенка.

Данная работа, по мысли автора, должна способствовать ее решению.

Книга состоит из трех основных частей.

В первой, теоретической, части раскрываются основные понятия, которые являются предметом нашего рассмотрения: личность, коллектив, учебная деятельность. При этом различная трактовка этих понятий в психологии не была целью работы. Выбор теоретических концепций определялся лишь тем, в какой мере они позволяли объяснить факты, полученные в исследованиях.

Вторая часть призвана в системном виде представить данные о развитии личности ребенка, межличностных отношениях в классном коллективе на всех возрастных ступенях в зависимости от способа организации учебной деятельности в начальной школе.

Наконец, третья часть — аналитическая. В ней описаны теоретические модели коллективно-распределенной учебной деятельности, позволяющие объяснить внутреннюю связь между способом обучения и эффектом воспитания. Прослеживаются те психологические механизмы и закономерности, которые проявляются на каждом из возрастных этапов и обеспечивают развитие личности школьника.

Излагаются общие педагогические требования к организации учебно-воспитательного процесса в соответствии с закономерностями развития личности в современных условиях.

В приложении дается справка по истории становления системы развивающего обучения.

ЛИЧНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Понятие личности

Психологическое понятие личности тесно связано с философской категорией человека как родового существа. Обладая телесными, природными свойствами, человек может себя реализовать лишь в деятельных общественных связях с другими людьми. Двойная детерминация естественными и культурными факторами превращает жизнь человеческого индивида в проблему, не имеющую готовых решений.

З. Фрейд отобразил подобную ситуацию в общепсихологической модели психики человеческого индивида, обладающего трехкомпонентной структурой: природным, биологическим “я”, так называемым “сверх-я”, в котором представлена общественная сущность человека, и личностью, выполняющей регулирующую функцию в поведении человека.

Личность есть особый орган в структуре психики индивида, ответственный за принятие решений и их последствия.

Отсюда ясно, что личностью не рождаются, ею становятся. Сама проблема воспитания личности связана с определенной последовательностью возникновения структуры психики индивида. Отношения, в которые вынужденно вступает новорожденный, интериоризируются (вращиваются в психику) и образуют новый, искусственный по происхождению, орган—моральную инстанцию, “сверх-я”, по фрейдовской терминологии.

С этого момента жизнь ребенка приобретает противоречивый характер, поведение начинает контролироваться двумя внутренними системами потребностей, причем реализация одной из них препятствует реализации другой.

Кто-то должен стать посредником между ними, между “хочу” и “надо”, желанием и долгом, внутренними побуждениями и внешним миром. Такую посредническую функцию осуществляет личность как особая способность совершать внутренний свободный выбор поведения. Сложность такого выбора заключается в том, что личность не отказывается ни от одного из своих “я”, не упрощает поведения.

Психологические последствия отказа индивида от своей сущностной природы “расстраивают” целостную структуру психики, приводят к различным ее нарушениям, приобретающим форму невроза (З. Фрейд, К. Роджерс, В. Франкл и др.).

Возникает вопрос о том, с помощью каких механизмов личность овладевает своим внутренним миром, становится хозяином своей судьбы, а не слугой биологических потребностей или моральных требований. Другими словами, основной проблемой психологии личности является проблема описания ее структуры.

Сложность, однако, в том, что в психологии пока нет общепринятой теории личности. По-разному описываются и элементы ее структуры: либо в терминах качеств (черт), либо свойств индивидуальности—темперамента, способностей, ценностей, социальных отношений. Но в современной психологии все более подвергается критике “коллекционерский” (блочный) подход к характеристике структуры личности. Идет поиск таких ее элементов, которые отражали бы роль личности как интегратора всей психической жизни человека.

Есть основания считать, что в отечественной психологии накоплен достаточный теоретический и экспериментальный материал, позволяющий по-иному описать структуру личности—не только как статичную, но и как динамичную систему.

Принципиальным моментом здесь является требование к объединению функционального и собственно структурного подхода к личности. Это означает выделение таких ее элементов, каждый из которых, находясь в системных связях с другими элементами, имеет свою специфическую функцию—проекцию интегративной функции личности. Очевидно, что они представляют собой в свою очередь сложные системные образования.

Наконец, в структуре личности должны быть отображены основные сферы человеческой психики: мотивационно-потребностная, сфера сознания и поведения.

Справедливость той или иной теоретической конструкции может быть проверена в экспериментах, воссоздающих сам процесс становления-объекта, т. е. в данном случае именно исследования *развития* личности позволяют оценить роль и значение выделенных структурных элементов.

Описанная ниже структура личности является результатом, с одной стороны, анализа работ тех психологов (прежде всего, Л. С. Рубинштейна), которые не смешивают понятие личности и понятие индивидуальности (уникальности) человека, а с другой—обобщения материалов многолетних исследований развития личности в учебной деятельности и поиска в них “инвариантов”—тех новообразований личности, которые действительно задают и оформляют качественно ее развитие.

С этой точки зрения выделяются такие элементы структуры личности как ИНТЕРЕС, ИДЕАЛ и ХАРАКТЕР. На пересечении этих трех главных структурных образований фокусируется *ядро личности*.

Начнем рассмотрение представленной здесь структуры с характеристики ее основополагающего элемента — ИНТЕРЕСА.

2. Структура личности

Интерес

Реализация личностного подхода к изучению психики требует от психологов прежде всего обращения к мотивационно-потребностной сфере индивида, поиска в ней интегрального образования, которое отображало бы целостное проявление личности. Таким образованием принято считать *направленность личности*, которая характеризует устойчивое доминирование в ней преобладающих мотивов поведения (Л. И. Божович, [21]).

Но уже А. Н. Леонтьев, соглашаясь в принципе с выделением понятия направленности в качестве одного из структурных компонентов личности, признавал его недостаточным для описания иерархии мотивационных линий. Он считал эту иерархию скорее многовариантной, а не однонаправленной [91].

Другие психологи ограниченность понятия направленности видели в том, что оно отражает лишь плоскость наиболее значимого объективного содержания мотива, оставляя в стороне вопрос о субъективно-психологических механизмах этой значимости для личности. Это обстоятельство вынуждало их вводить для характеристики основного структурного компонента личности такие принципиально новые понятия, как *ценностность*, обозначающую связь определенной внешней направленности с представлением личности о себе (Н. И. Непомнящая [115]), или направляющую *тенденцию личности*, под которой имеется в виду сознательное опосредствование личностью своих связей с миром, позволяющее ей осуществлять выбор формы поведения (Гонсалес Рей [35]).

Мы, однако, не видим необходимости во введении каких-то новых специальных понятий для описания мотивационно-потребностной сферы личности. Психология еще недостаточно теоретически освоила тот категориальный аппарат, который традиционно в ней сложился. Вопрос в том, какое значение вкладывается в то или иное понятие и насколько оно отвечает его содержательной характеристике.

С этой точки зрения и должно быть рассмотрено понятие «направленности личности». Но его содержательная интерпретация, по нашему мнению, возможна только на основе теоретического анализа более общего понятия, отражающего действительную интегральную структурную единицу мотивационно-потребностной сферы личности. К такому базовому мотивационному личностному образованию мы относим интерес.

Общеизвестно, что интерес принадлежит к движущим силам человеческого поведения. Во всех исследованиях он рассматривается

как своеобразный показатель стремлений личности, ее активного отношения к жизни.

Вместе с тем природа интереса до сих пор вызывает существенные разногласия среди психологов. Интерес рассматривается как склонность к чему-нибудь [67, с. 190], как познавательное, избирательное или доминирующее отношение личности [109, с. 258], как свойство личности, как ее направленность [139, с. 373], как потребность [116, с. 110] и т. д. Если еще учесть, что сами эти понятия, через которые определяется интерес: отношение, направленность, потребность и др. — понимаются по-разному, можно видеть, насколько далеко отстоят друг от друга те или иные дефиниции.

Уже само по себе обилие не сводимых друг к другу определений интереса свидетельствует о том, что большинство из них конструируется на основе эмпирически наблюдаемых фактов психической жизни индивида, а следовательно, каждое из них, хотя и выделяет реальное явление, но характеризует его односторонне. Сущность интереса при таком подходе остается скрытой.

Потеря предмета, отражающего целостность человеческого существования, привела к сужению понятия интереса, к его различному пониманию в психологии и других общественных науках. Многие социологи, опасаясь трактовки интереса как чисто психологического явления, резко разграничили сферу его применения в социологии и психологии, оставляя за социологией анализ интереса как объективной категории, а за психологией его субъективную трактовку.

Однако вряд ли такое противопоставление может помочь решению проблемы. Почему, например, познавательный интерес должен быть отнесен к психологии, а экономический к политэкономии? Разве экономические отношения, возникающие между людьми, не переживаются, не осмысливаются индивидом? Разве интерес к познанию не имеет своих корней в объективной действительности, в той же системе экономических отношений между людьми?

Это противоречие не может быть устранено ни механическим соединением в одном понятии определений, взятых из разных наук, ни резким их разграничением. Поэтому мы разделяем точку зрения тех философов, которые, анализируя состояние проблемы интереса в психологии и других общественных науках, утверждают, что нет «разных» интересов. Как реально существующий феномен интерес «может изучаться с разных сторон различными науками, но при этом не должен рассекаться на обособленные части» [45, с. 31]. Следовательно, рассматривать явление интереса необходимо в его целостности и именно в ней обнаружить ту сторону интереса, которая непосредственно связана со спецификой психологии как науки.

Поэтому у психологов, разрабатывающих категорию интереса, нет возможности непосредственно опереться на какую-либо обобщающую его концепцию. Возникает необходимость рассмотрения этого понятия, исходя из общего понимания сущности человека.

В данной работе приводятся результаты такого анализа (А. К. Дусаевичкий, [52]).

По нашему мнению, интерес должен быть понят не просто как направленность личности, как ее избирательное отношение к чему-нибудь, даже не как сумма отношений, а как определенная иерархия отношений, отражающая всеобщее *отношение индивида к миру*, в котором проявляется его целостность. Переживание целостного отношения “я и мир” лежит в основе явления, которое мы называем *интересом*. Интерес есть переживание индивидом своей, определенным образом понятой, рефлексированной сущности.

Что дает нам основание для такого понимания интереса? Впервые, чрезвычайно важным является введение в понятие интереса категории “отношение”. Как известно, ей придавал большое значение В. Н. Мясищев [11].

Отношение не просто связь, это связь, опосредствованная трудом, коллективной деятельностью. Индивида с миром связывают различные отношения—с природой, с другими людьми. Каждое такое отношение реализуется через соответствующие потребности и мотивы. Осознание своего “я” есть одновременно осознание своей целостности. Эта целостность соотносится с другой целостностью, более высокого порядка, с другой системой, в которую включен индивид,— с миром. Переживание этого всеобщего отношения, или, что то же самое, смысла своего существования, своего места в мире и есть интерес.

Психология уже неоднократно вплотную подходила к необходимости анализа всеобщего отношения индивида к миру как предмета психологического исследования. “Психологически отношения человека в развитом виде представляют интегральную систему избирательных сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, вытекающую из всей истории его развития и внутренне определяющую его действия и переживания. Мы говорим “интегральную”, потому что относится человек к действительности в целом” [11, с. 143].

“...Взять человека во всех для него существенных связях и отношениях к миру, выяснить все его качества, характеристики, в которых он в каждой из этих связей и отношений выступает” [153, с. 343]. “Понятие наличного бытия человека... в каждый данный момент его жизни может быть определено, понято только через его отношение ко всему сущему. Отношение наличного бытия человека в каждый данный момент его жизни к его будущему опосредствовано его отношением в каждый данный момент ко всему сущему...” [153, с. 344].

Естественно, такое определение интереса как всеобщего отношения индивида к миру, в котором он реализует себя как целостность, пока абстрактно. Оно должно быть наполнено конкретным содержанием, служить объяснительным принципом ряда наблюдаемых явлений.

Вышеизложенное позволяет считать, что интерес не сводится к потребностям, он является отражением системы потребностей, их иерархической структуры, взятой по отношению к миру в целом. Он проявляется в реальных потребностях, влечениях, но не сводится к ним. Он как бы просвечивает сквозь потребность, каждый раз определяя ее смысл в целостной жизнедеятельности личности.

“Формируясь на основе потребностей, интерес в психологическом смысле слова, никак не ограничивается предметами, непосредственно связанными с потребностями...” Он является существенной предпосылкой для обнаружения новых предметов, способных служить для удовлетворения потребностей [152, с. 115–116]. «Потребность приобретает сознательную “смыслообразующую” силу через интерес, то есть через полное понимание сущности потребности и способов ее удовлетворения, в результате чего мотивационный процесс принимает ясную и определенную направленность. Через интерес осуществляется своеобразный переход от объективного к субъективному. Поэтому и Гегель отмечает, что интерес преодолевает “произвол потребностей”» [24, с. 172].

Человек не ограничивается своими потребностями, “он заинтересован собой как творцом своего собственного бытия, заинтересован в своем собственном бытии, как неповторимо-личном” [79, с. 10]. «Субъект стоит в центре многих предметно специфических деятельностей,— в них, а не в какой-то абстрактной активности выражается его подлинная жизнь. Но вместе с тем он не может потеряться в этом чередующемся многообразии, он должен подняться над ним, не отождествляясь с предметами деятельности, а лишь пребывая в них. Он должен совершить нечто в высшей степени противоречивое— оставаясь предметным среди предметов мира, он должен каким-то образом одержать победу над этой предметностью, или, употребляя слова Гегеля, он должен “освободить себя в отношении самого себя”. Иначе говоря, в круговороте его жизнедеятельности должна возникнуть форма, в которой быть в отношении к предмету означало бы то же самое, что быть самим собой. Эта форма есть внутреннее движение, в котором фаза реального подчинения объекту перешла в фазу субъективного самоутверждения в нем...”» [71, с. 134–135]. Эта необходимая форма, связанная с самоутверждением индивида как целостности в предметной действительности, и есть его интерес.

Таким образом, предметом интереса является сам человек, его целостность, его сущность, его связь с миром, которая является общественной связью. Все, что угрожает этой целостности и сущности,— отторгается интересом, в том числе и собственные потребности. Отсутствует интерес—и рассыпаются потребности, гложут, угасают в человеке. Интерес—всегда выбор между потребностями в пользу личностного “я”. В этом выборе решающая роль принадлежит личностному смыслу. Личностный смысл и есть отражение интереса.

Очевидно, что интерес не сводится и к познавательному отношению. Познание, творчество является одной из наиболее характерных особенностей человека, “благодаря которой человек относится к объектам своей деятельности универсально... относится практически к миру в целом” [48, с. 279]. Познание наиболее тесно связано с интересом как целостным отношением к миру. Но оно не может быть сведено к нему, потому что интерес—это не просто целостное отношение, оно прежде всего всеобщее отношение, т. е. выражает характер отношения данного индивида к другому индивиду.

В зависимости от смысла этого отношения проявляется *корыстность* или *бескорыстность* интереса. Интерес личности бескорыстен, и в этом, конечно, его наиболее существенная черта. Индивид, для которого другой человек является лишь средством достижения собственных целей, и в познании реализует лишь свой эгоистический интерес.

Очевидно также, что интерес не может быть разделен на опосредствованный и непосредственный, как утверждается в некоторых работах. Интерес сам опосредует потребности и влечения, поэтому он всегда проявляется непосредственно. Он определяет дальние и ближние цели человека, но достижение и тех, и других целей осуществляется в реальной деятельности. И именно в этой деятельности он и проявляется, и переживается как всеобщее отношение индивида к миру, т. е. всегда непосредственно.

Только будучи рассмотренным как целостное явление действительности, интерес может быть переведен в плоскость собственно психологического анализа. Задача психологического изучения интереса состоит в том, чтобы описать формы его проявления в психике, понять закономерности становления этого всеобщего отношения индивида к миру, его развитие в различных видах деятельности.

Прежде всего о внешних характеристиках его проявления. Психологи, занимающиеся изучением интереса, фиксируют и то общее, что свойственно любому явлению интереса, и существенные различия между ними. Эмпирически наблюдаемые факты свидетельствуют о том, что при возникновении интереса имеет место полная концентрация человека на его предмете, когда вся психика, все внимание фокусируются в одной точке. При этом отмечаются острые положительные эмоциональные переживания, которые у одних проявляются весьма бурно, у других—более сдержанно, но каждый заинтересованный человек переживает своеобразную “бурю чувств”. Всех заряженных интересом объединяет также характерное умственное напряжение, раскованность мыслительной деятельности. Наконец, интерес—источник мощного волевого начала, побуждающего человека к деятельности и преодолению препятствий [109, с. 28–30].

Очевидны и различия между интересами. Проявление одних интересов носит ситуативный характер. Они реактивны, возникают при внешнем воздействии и гаснут после его завершения, не оставляя су-

щественных следов в личности. Другие интересы отражают стремление личности проникнуть в суть вещей, объяснить наблюдаемые факты [109, с. 28].

Итак, общее и различное в интересе. Но если интерес есть всеобщее отношение индивида к миру, в котором отражается его целостность, становится понятным и внешнее проявление интереса: концентрация внимания, направленность всех чувств и мыслей на предмет интереса. Он в данный момент оказывается для индивида самым главным, позволяющим выразить свое “я”.

Однако освоенность тех реальных жизненных отношений, в которых индивид реализует себя как целостность, различна. Эти различия и проявляются в каждом конкретном акте человеческой деятельности, сопровождаемой интересом. Поэтому психологическая характеристика интереса предполагает анализ включенности индивида в систему общественных отношений—с точки зрения их предметной протяженности, меры освоения отношений и способа реализации в них личности.

Эти соображения и положены нами в основу описания интереса как психологического понятия. Человек является субъектом труда, познания и общения. Каждое из этих фундаментальных отношений находит своеобразную представленность в интересе.

Первой *характерной* чертой *интереса* является отражение в нем деятельностной природы индивида—того пространства личности, тех реальных жизненных отношений, в которые включен индивид. Речь идет о *предметных* характеристиках окружающей действительности, ставших объектами интереса. В таком аспекте можно говорить о *широте* и *узости интересов*, а также о традиционном понимании *направленности* как предпочтении одних предметов перед другими. Например, направленности на дело, на других людей, на самого себя (где сам индивид является объектом своего интереса)¹.

Второй характерной чертой интереса, в которой отражается познавательная природа индивида, является степень реализации личностью ее жизненных отношений.

Могут быть выделены два *качественно различных уровня* интереса: направленного на выяснение сущности предмета, способа его существования или на его внешние проявления, факты и явления окружающей жизни. Специфика интереса каждого уровня определяет и *силу* интереса как мотива, и его *устойчивость*: от пассивного реагирования на внешние воздействия до инициативного поиска в постановке новых задач и проблем.

¹ Здесь и далее термин “интерес” употребляется в двух значениях: “интерес” как психологическая сущность явления и “интерес” как отображающий ту предметную область, через которую он реализуется. В этом втором значении говорится об “интересах” личности.

Указанные черты интереса выражают масштаб человеческой личности. Чем шире область ее интересов, глубже реализация своей сущности, тем человек значительнее как личность.

Третьей характерной чертой интереса является способ самоутверждения индивида в системе отношений, отражающий нравственный аспект человеческой личности. С особой наглядностью принципиальные различия в способе реализации интереса индивида проявляются в ситуации общения людей. Но они не исчезают в так называемых субъект-объектных отношениях, ибо за любым объектом всегда стоит другой индивид со своими особыми интересами. Здесь имеет место оппозиция собственно личностных и корыстных интересов, проблема отношения к другому как к цели или возможности использования его в качестве средства.

В нравственном аспекте самоутверждения личности прослеживается связь таких понятий как *интерес* и *долг*. Для человека с корыстными интересами долг выступает как нечто внешнее, навязанное извне. В действительности долг—наиболее глубокая, сущностная характеристика человеческого интереса. Это переживание и осознание *коренных* интересов личности, для которых решающе важным является связь с другими людьми, со всем человечеством, его прошлым и будущим [79, с. 16].

Реализация интереса как долга сопровождается не просто положительными переживаниями, как в других видах человеческого интереса. Иногда это драматическое столкновение интересов, связанных с самим бытием индивида как биологического существа. Переживание чувства долга—основа проявления высших человеческих чувств—любви, гордости, презрения, гнева, скорби. Высшим актом, выражающим коренные интересы индивида как личности, является *долг—подвиг*.

Поэтому характеристика интереса индивида по способу его самоутверждения оказывается решающе важной для понимания сущности интереса, многообразия форм его проявления и методов воспитания. В ней завязываются воедино все виды интересов, выраженных в нравственной *направленности* личности, которая в зависимости от способа самоутверждения индивида, может быть либо *коллективистической*, либо *индивидуалистической*. В понятии “коллективистическая направленность личности” отражаются не просто объектные характеристики деятельности, связанные с ориентацией на групповые ценности, а прежде всего ее общечеловеческое содержание.

Таким образом, понятие “направленность личности” находит в данной концепции интереса свое логическое обоснование. Оно охватывает как предметную характеристику интересов, так и нравственную их ориентацию.

Из предыдущих рассуждений очевидно, что интерес может быть разной степени *осознанности*.

В полной мере осознанными интересами являются высшие их формы: когда они наиболее глубоко выражают жизненные отношения личности. Неосознанным может быть интерес на низких ступенях своего развития, когда индивиду трудно оценить степень своего реального включения в то или иное жизненное отношение. Этим объясняются “ошибки” индивида—в выборе профессии, спутника жизни, когда несформировавшийся интерес в силу случайности встречи с предметом не может быть достойно оценен человеком. Быстрое угасание интереса воспринимается именно как “ошибки”, которые могут быть исправлены, в то время как дело не в ошибочности выбора, а в отсутствии возможности самого выбора из-за несформированности полноценных интересов. Причину следует искать внутри, а не вовне.

Другой аспект проблемы осознанности интересов лежит в плоскости способа самоутверждения себя как личности. С этой точки зрения интересы могут быть классифицированы как *подлинные* и *мнимые*. Подлинные—где реализуется нравственный мотив, мнимые—когда человек не реализует свою человеческую сущность, заменяя ее суррогатами, квазипотребностями.

Психологическим проявлением невозможности самоутверждения личности в системе отношений с миром является переживание чувства скуки [79, с. 61]. Скука—отражение отсутствия интереса. Будучи диалектически связанной с явлением интереса, она позволяет личности на неосознаваемом уровне осуществлять регуляцию деятельности в соответствии со своими интересами. Появление чувства скуки—сигнал ложности движения, о чем свидетельствуют общеизвестные факты, описывающие творческий процесс. Переживание же чувства скуки в обыденной жизни индивида отражает серьезную деформацию его личности, отсутствие в ее структуре полноценного интереса.

Таким образом, дать психологическую характеристику интереса—это значит описать его с точки зрения предметной соотнесенности, меры освоения личностью жизненных отношений и способа реализации интереса в системе отношений с другими людьми.

Последний вопрос, который должен быть здесь рассмотрен,—это вопрос о механизме возникновения и развития интереса.

В соответствии с изложенными выше положениями этот механизм в общем виде может быть описан следующим образом. Интерес возникает при включении индивида в то или иное отношение, которое всегда является общественным отношением, связью индивида с другими индивидами. Но только в том случае, если такое включение обеспечивает индивиду реализацию своего “я”, своей целостности.

Деятельность индивида в рамках данного отношения, при сохранении возможности самоутверждения “я”, приводит к освоению специфического предметного богатства отношения. Происходит развитие интереса—он ~~поднимается на другой~~ уровень, становится

Н600219

устойчивым и начинает выступать в качестве действенного внутреннего мотива поведения. При благоприятных условиях он в дальнейшем превращается в ненасыщаемую потребность личности, в ту потребность, которая В. А. Петровским была названа “потребностью в персонализации, в потребность быть личностью”—в данном случае при реализации конкретного жизненного отношения.

Механизм формирования интереса личности отличается от известного механизма сдвига мотива на цель, который дает возможность объяснить развитие деятельности или психики в деятельности, даже порождение других деятельностей, но не объясняет выход за их пределы. Такой выход осуществляется собственно интересом личности, благодаря его метаиндивидуальным характеристикам. Оба механизма внутренне связаны друг с другом, но ведущим является механизм развития интереса личности. Конкретное описание этих механизмов в их взаимной связи будет дано в той части работы, где приведены результаты исследования развития личности младшего школьника в условиях формирования учебной деятельности.

Идеал

Подробное рассмотрение понятия интереса в качестве основного структурного компонента личности облегчает анализ двух других основных компонентов—идеала и характера. Более того, именно выделение интереса как единицы структуры личности придает им необходимый личностный масштаб. Прежде всего это относится к понятию идеала, которому может быть больше всего не повезло в психологии. Даже в фундаментальной “Общей психологии” С. Л. Рубинштейна идеалу уделено лишь несколько абзацев [152, с. 118–119]. Начиная же с шестидесятых годов это понятие практически исчезает из учебников психологии и даже психологических словарей. Если же и упоминается, то в ряду многих других побудителей деятельности.

Вместе с тем, даже те немногие исследования идеалов, связанные с возрастным развитием индивида, свидетельствовали о важности этого образования в формировании личности. Однако в связи с отсутствием общетеоретических представлений о роли идеала в структуре личности выводы этих исследований носили частичный характер.

6 Большинство психологов придерживалось понятия идеала как образа—образца поведения и деятельности, некоторого эталона, служащего мотивом преобразовательной деятельности субъекта [37 и др.]. Причем понятие идеала целиком сводилось к его нравственной характеристике.

Нравственно-психологический идеал—“эмоционально окрашенный, внутренне принятый подростком образ, который становится регулятором его собственного поведения и критерием оценки поведения других людей” [21, с. 329].

“Идеал нравственный—представление о достойном подражании, образцом человеке, особенностях его личности, поведения и отношений с людьми” [137, с. 119]. Как видно из этого определения, идеал здесь вообще сводится к конкретной форме его проявления—к образу личности другого. “Идеал может выступать в качестве совокупных норм поведения; иногда это образ, воплощающий наиболее ценные и в этом смысле привлекательные человеческие черты—образ, который служит образцом” [152, с. 119].

Следует отметить, что понятие идеала крайне скупо разработано в отечественной философии. Это усугубляет трудности, стоящие перед психологией, в определении методологической ориентации по отношению к этому понятию. Лишь в работах Э. В. Ильенкова [75] и А. Я. Яценко [203] мы находим основные отправные моменты философского анализа проблемы, имеющие прямое отношение к ее психологическому аспекту. С точки зрения нашего подхода к структуре личности, идеал может быть понят как *отражение в сознании индивида его человеческой сущности, выраженной в интересе. Идеал есть не что иное как осознанный интерес личности. Именно степень осознанности интереса и является его основной характеристикой.*

“Осмысливая свое общественное бытие в прошлом и настоящем, субъект так или иначе создает представление о своей собственной сущности, своих потребностях и интересах и на этой основе вырабатывает идею должного бытия, полностью соответствующего представлению субъекта о своей сущности и своих интересах” [77, с. 155].

В психологическом плане жизненный идеал придает поведению человека целостность и смысл, он является фокусом его осознанного бытия. В нем отражен образ мира—с точки зрения его соответствия интересам личности, т. е. образ должного мира.

Обращение в последнее время к образу мира в психологии свидетельствует о назревшей необходимости пересмотра всей системы психологического знания с позиций отражения психической реальности через призму целостности человеческого существования. Эта необходимость была осознана С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым и сформулирована в их трудах [153, 93]. Для нашего анализа важными являются следующие положения, высказанные этими выдающимися психологами.

У А. Н. Леонтьева—относительно опосредующей функции образа мира в структуре психики: “...Тот или иной образ жизни создает необходимость соответствующего ориентирующего, управляющего, опосредующего образа его в предметном мире” [93, с. 259].

У С. Л. Рубинштейна: “Идеальность по преимуществу характеризует идею или образ по мере того, как они... включаясь в систему общественно выработанного знания, являющегося для индивида некоей данной ему “объективной реальностью”, приобретают таким обра-

зом относительную самостоятельность, как бы вычленившись из психической деятельности индивида” [151, с. 41].

Здесь понятие идеального фактически совпадает с тем, которое выражено в работах Э. В. Ильенкова и которое характеризует вещественно-зафиксированные образы человеческой культуры, т. е. исторически сложившиеся способы человеческой жизнедеятельности, противостоящие индивиду с его сознанием и волей как особая “сверхприрода ... как особый предмет, сопоставимый с материальной действительностью” [77, с. 40].

Будучи ориентиром, регулятором и направляющим жизнедеятельности личности, идеал является «самоцелью деятельности, “целью целей”, подчиняющей себе все ближайшие, промежуточные цели как средства» [203, с. 171]. Идеал продуцирует цели и внутренне согласовывает их в иерархические структуры. “Идеалы, таким образом, играют роль духовной детерминанты целеполагающей деятельности субъектов, которые этими идеалами руководствуются” [203, с. 172].

Собственное действительное движение личности—это и есть действительность ее интересов и идеалов. Но реализуется оно через *конечные цели*, которые являются не столько ступенями восхождения к идеалу, сколько средствами его постоянного обогащения и расширения. “... Конечная цель—это цель, определяемая субъектом для относительно самостоятельного временного интервала деятельности, выражающая коренной интерес субъекта на данном этапе и подчиняющая себе все остальные цели и действия как средства” [203, с. 148]. Поэтому-то идеал и есть та сверхчувственная психологическая реальность, которая обеспечивает возможность личности быть субъектом истории, т. е. идеал есть проводник, связывающий индивида с прошлым, настоящим и будущим. Идеал—способ сверхчувственной связи индивида с другими индивидами, со всем миром.

Таким образом, идеал, будучи отражением жизнедеятельности индивида, его интереса выполняет регулирующую функцию в личности. Он не есть цель: будучи сверхчувственным качеством, противостоя психике, он определяет сам процесс целеполагания. Он не есть образец, он сам творит образцы поведения, постоянно сличая цели с интересом. Он есть отражение действительного движения, развития—подлинного интереса индивида. Поэтому он и выступает в функции *должного*—должного по отношению к собственным интересам. И, следовательно, идеал, как и интерес, нельзя просто передать через знание, нельзя навязать, его можно только воспитать.

Идеал—основа жизненной позиции личности, отражение смысла жизни в целом, и в этом смысле сознание действительно творит бытие, оказывая на него мощное обратное воздействие. “Смысл жизни есть нечто такое, что не только составляет *исток, причину* и начало активности человека, но и является *итогом, результатом* его дея-

тельности. Творя смысл жизни человек творит свою сущность”. Смысл жизни “оказывается тождественным со всей полнотой жизнедеятельности человека...” [189, с. 290, 291].

Естественно, в этой работе проблема идеала в психологии не может быть рассмотрена во всей ее полноте. Мы лишь обозначили те отправные моменты, которые позволяют выделить основные аспекты этого психологического явления—в связи с их последующим изучением.

Так как идеал рассматривается как отражение интереса в сознании, то могут быть выделены те же три аспекта анализа, которые уже были обозначены нами ранее.

Первая плоскость идеала отражает *предметный характер человеческого бытия*—те его области, которые освоены в жизнедеятельности субъекта. Эта характеристика той стороны идеала, которая может быть обозначена как “*образ жизни*” личности, образ ее индивидуальной жизни.

Образ жизни обобщает непосредственно фиксируемые картины жизни, с точки зрения отражения в ней интересов индивида. Понятие “образа жизни” как раз и понадобилось А. Н. Леонтьеву для обозначения психологической реальности, создающей необходимость ориентации в предметном мире [93, с. 259]. “Образ жизни” есть представление о должном в плане значимых для личности тех или иных областей своего существования. Это круг желаемых объектов, отвечающих интересу, отражение в сознании их структуры. Применительно к этому аспекту рассмотрения проблемы можно говорить о *широте* или *узости* идеала, его *предметной направленности*. “Наличие определенного идеала вносит четкость и единство в направленность личности” [152, с. 119].

Другая плоскость идеала—отражение в нем *содержательных характеристик жизнедеятельности*. В предельных вариантах в идеале отражается либо внешняя форма жизнедеятельности, либо ее сущностная сторона. То есть речь идет о различных способах обобщения в сознании жизненного опыта, включающего сам способ конструирования идеала, рефлексии его построения, соответствие идеала интересам индивида.

Здесь выделяются *качественно различные уровни идеала*. Содержанием идеалов высшего уровня являются *образы действительного мира* как динамичные, изменяющиеся *всеобщие образы*, характеризующие само движение, описывающие закон существования объекта. В содержании идеалов низшего уровня воплощено стереотипное, усеченное представление о нем. Здесь объекты (вещи, люди, сам индивид) выступают в идеале как *конкретные образцы*. В силу такой специфики одни идеалы устойчивы, действенны, продуктивны, другие идеалы—ситуативны, дискретны, подвержены случайным обстоятельствам жизни. В первом случае идеал есть результат специальной духовной

работы личности, во втором — он лишь эмпирический слепок окружающей действительности, в которую функционально включен индивид.

Третья плоскость идеала характеризует нравственный его аспект, то есть отражение в сознании способов, с помощью которых индивид реализует свой идеал в общении и отношениях с другими людьми. С точки зрения этой главной характеристики идеалов, они могут классифицироваться на нравственные и безнравственные, подлинные и мнимые, или “квазиидеалы”, в которых отчужденной оказывается сама человеческая сущность индивида.

В заключение раздела представим в общем виде механизм развития идеала. Естественно, что он неразрывно связан с механизмом развития интереса, однако имеет свою специфику.

Включение индивида в общественное отношение приводит к отражению его предметного содержания. Отправным моментом здесь является оценка отражаемого явления, с точки зрения его соответствия ценностям личности¹ [203, с. 153].

Важнейшей характеристикой оценки является ее полярность. Положительная или отрицательная оценка фиксирует те явления и тенденции, которые, выступая в качестве ценностей, становятся исходным материалом для конструирования идеала [203, с. 159]. Выделение их в качестве абстрактных объектов задает специальную “работу” сознанию по построению идеала. В дальнейшем происходит обобщение отдельных образов в образ-идеал. Тем самым идеал начинает приобретать самостоятельную побудительную силу, сам превращается в потребность личности. На этом заключительном этапе развития идеала проявляется его продуктивная функция, связанная со стремлением к саморазвитию. Идеал превращается в главный контролирующий орган личности, опосредующий все основные формы ее жизнедеятельности.

Характер

Актуальность проблемы воспитания личности в современных условиях после долгого перерыва вновь обращает внимание психологии к проблеме характера: признается «необходимость “вписывания” этого важнейшего интегрального психического свойства в общий психологический профиль всестороннего развития личности» [19, с. 21]. В настоящее время распространенными являются представления о характере как индивидуальном сочетании “устойчивых психических особенностей человека, обуславливающих типичный для данного субъекта способ поведения в определенных жизненных условиях

¹ Ценность, т. е. значимость, значение для человека объекта, его отношение к потребностям и интересам. “Ценности представляют собой любой материальный или идеальный, действительный или воображаемый предмет... в отношении которого индивиды занимают позицию оценки...” [112, с. 231].

и обстоятельствах” [137, с. 396]. В современных учебниках психологии и психологических словарях характер относят к области дифференциальной психологии.

Однако еще в 1949 г. Б. Г. Ананьев возражал против такой постановки проблемы характера. В научном познании свойств характера,— писал он,— решающим моментом является исследование жизненного содержания, а не только формы его проявления... Со стороны своего жизненного содержания каждая черта характера представляет собой определенное отношение личности к окружающей действительности [9, с. 64].

На той же позиции стоял и С. Л. Рубинштейн: “...вопрос о характере нередко ошибочно даже целиком сводился к одному лишь вопросу о межиндивидуальных различиях и индивидуальных особенностях личности”. Сами индивидуальные отличия в характере приобретают значимость и выраженность именно потому, что в нем сосредоточены “*стержневые особенности личности*” [152, с. 224].

Именно у С. Л. Рубинштейна мы находим тот необходимый материал для анализа понятия характера, который связан с общим пониманием структуры личности.

“Вопрос о характере—это прежде всего вопрос об общем строении личности” [152, с. 225].

Характер—“свойства личности, которые накладывают определенный отпечаток на все ее проявления и выражают специфическое ее отношение к миру и прежде всего к другим людям” [152, с. 220].

“В характер включаются только те свойства, которые выражают направленность личности” [152, с. 224].

“В характере человека отображается его образ жизни в целом; отражая образ жизни человека, характер в свою очередь отражается в нем. *Образ жизни* включает определенный *образ действий* в единстве и взаимопроникновении с объективными условиями, в которых он осуществляется” [152, с. 223].

Таким образом, в характере обнаруживается связь между мотивационно-потребностным компонентом структуры личности и ее отражением в образе жизни (в нашем понимании— связь между интересом и идеалом). Но интерес не является непосредственным побудителем действия, между ним и действием—*образ интереса и образ самого будущего действия*, воплощенные в идеале. В нем представлено не просто желаемое будущее, но и способы его достижений. Поэтому *характер есть способность личности к реализации идеала*. Характер—*идеал, воплощенный в действии*, в этом его основная функция.

Характер *определяет* человека в мире, объективирует его существование. Человек переживает и осознает свою *целостность* именно в реальном действии. Человека с характером выделяет прежде всего определенность своего отношения к окружающему [152, с. 220]. Бла-

годаря характеру, человек обретает способность “выйти из себя”, сделать объектом анализа собственную сверхчувственную природу.

“Характер—это единство личности, опосредующее все ее поведение” [152, с. 225]. Такое понимание характера дает нам основание выделить те стороны его анализа, которые по своей природе идентичны сторонам идеала и интереса.

К первой плоскости характера мы относим плоскость его предметного воплощения. “Это вопрос о том, по отношению к чему, к какой сфере задач, целей и т. д. делает человека определенным его характер” [152, с. 220]. Здесь может быть выделена иерархия целей действий в их предметной соотнесенности.

Другая плоскость анализа отражает степень определенности характера, выраженности его в личности. Насколько человек способен выйти за пределы заданного, встать над любой деятельностью. Здесь проявляется творчески преобразующая функция личности, ее способность к творческому акту, созданию и отстаиванию принципиально нового. С этой точки зрения можно говорить либо о наличии характера, либо о бесхарактерности как неспособности к реализации идеала. К той же плоскости анализа относится проблема цельности характера, связанная с единством или противоречивостью целей личности, с адекватностью избранных средств поставленным целям, а также проблема его устойчивости (способности сохранять идеалы в изменяющихся условиях жизни).

Третья плоскость характера отражает способы полагания своей определенности, самоутверждения личности.

“Для характера, как и для воли, взятых не формально лишь, а по существу, решающим является взаимоотношение между общественно и личностно-значимым для человека” [152, с. 224]. Иначе говоря, характер выражается не только в форме поведения, но и в его содержании.

С. Л. Рубинштейн, связывая характер с мировоззрением, отраженным в моральных идеалах, определяет его как “мировоззрение ставшее натурой человека” [152, с. 226].

Именно исходя из нравственной стороны характера как решающего его определения, С. Л. Рубинштейн выводит единицу личности— поступок.

Характер проявляется в поступках, т. е. в тех действиях, в которых ведущим и определенным является практическое отношение действующего лица как субъекта к другим людям. По своему содержанию понятие поступка как единицы личности близко к таким понятиям как “личностный смысл” [10] или деяние—способность личности производить изменения в других [125]. Мы разделяем позиции этих ученых в интерпретации понятия “единица личности”.

Характер, как и вся личность человека, проявляет себя только в ситуации выбора между возможными альтернативными формами поведения и деятельности. Осуществление любой деятельности, ко-

нечно, требует волевого усилия от индивида, но внутри самой деятельности еще нет места проявлению характера, здесь цель, как закон, определяет способ его действия.

Личностный выбор—не любой альтернативный выбор поведения. Это выбор между желаемым и должным, между потребностью и интересом, целью, связанной с удовлетворением потребности, и идеалом. Выбирая поведение, человек выбирает себя как личность. Характер обнаруживает свою необходимость в ситуации выбора цели, способов, средств, связанных с реализацией интересов и идеалов, обеспечивающих целостность личности. Другими словами, характер проявляется в ситуациях принципиальной неопределенности, в ситуациях, связанных с риском [128]. Можно говорить о различной степени риска, но поступок всегда связан с риском—в этом как раз и проявляется характер человека.

“Эта способность человека противостоять любым обстоятельствам, в том числе и внутренним, психологическим, представляет собой могучую силу самоизменения человека, основу его развития как личности... В той мере, в какой личность способна на это, в ней на первый план выступает не конкретно-характерологическое, а общественное и общечеловеческое” [117, с. 437]. Поэтому характер продуцирует поступки человека.

Механизм функционирования характера требует оценки ситуации с точки зрения соответствия будущего поведения идеалам личности. Точно так же, как при характеристике механизма идеала, оценка отражает полярность ценности объектов и самих будущих действий при их сличении с образцом-эталонном. Оценка ситуации может быть мгновенной или длительной, разумной или интуитивной, чувственной, но в любом случае необходима дистанция между образом должного и будущим поступком. Для этого личности необходимо “подняться над ситуацией”, выйти из нее в пространство человеческой сущности. Результатом такого выхода, такого сличения с должным и является установка на действие.

Установка—действительно фокус, стягивающий в психике субъективный смысл ситуации и ее объективные характеристики, но ей самой предшествует акт их оценки. Специфика установки в ситуации выбора поведения в том, что это установка не просто на действие, а на поступок, это установка на поведение или отказ от него вообще. Само же действие здесь имеет форму надситуативной или наднормативной активности, которая направлена на достижение всеобщего, а не просто конкретного результата.

Следовательно, развитие характера неразрывно связано с развитием интересов и идеалов личности, но оно требует поступков, альтернативного выбора, обобщения опыта такой жизнедеятельности, где наднормативная активность является нормой существования

личности, фиксации опыта в особых структурных единицах, которые принято называть *чертами характера*.

Развитие характера в собственном смысле слова — это обобщение, генерализация черт, переводящих характер с одного уровня на другой, с ситуативности его проявления к устойчивым формам жизнедеятельности в соответствии с интересами и идеалами. “Исследование характера и его формирования, до сих пор мало продвинутое, должно было бы сосредоточиться в первую очередь на проблеме перехода ситуационно, с течением обстоятельств порожденных мотивов (побуждений) в устойчивые личностные побуждения” [153, с. 250].

Выделение структурных компонентов личности отвечает на первый принципиальный вопрос педагогики: *что* надо формировать, когда речь идет о процессе воспитания. Оказывается, не личность вообще, не сумму моральных и иных положительных качеств. Научная абстракция, относящаяся к термину *личность*, должна быть предметно конкретизирована. Целью воспитания личности является формирование ее *интереса, идеала и характера*. Только определившись в конкретных целях воспитания, педагогика должна задать психологии следующий вопрос: *как* осуществить процесс их формирования?

ГЛАВА II

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ СВЯЗЬ С РАЗВИТИЕМ ЛИЧНОСТИ

1. Понятие всеобщего труда как содержательная характеристика деятельности личности

Как философская категория деятельность является теоретической абстракцией человеческой практики — целесообразной, чувственно-предметной, преобразовательной коллективной трудовой деятельности, имеющей общественно-исторический характер.

Основы психологической теории деятельности разработаны Б. Г. Ананьевым, Л. С. Выготским, А. В. Запорожцем, Э. В. Ильенковым, А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейном и др. В наиболее концентрированном виде понятие деятельности представлено в работах А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, а в современной интерпретации — в работах В. В. Давыдова. В дальнейшем мы будем опираться главным образом на их исследования.

Психологическое понятие деятельности неразрывно связано с принципом предметности, который является ядром психологической теории деятельности. Предмет не есть просто объект, а то, на что направлена активность, “т. е. как нечто, к чему относится живое существо, как *предмет его деятельности* — безразлично деятельности внешней или внутренней” [92, с. 169].

Деятельность связана с потребностью, выражающей нужду в чем-то и вызывающей поисковую активность, “в которой проявляется пластичность деятельности — ее *уподобление* свойствам независимо существующих от нее объектов... В процессе этого уподобления происходит “нащупывание” потребностью своего предмета, происходит ее опредмечивание, превращение в конкретный мотив деятельности” [42, с. 22].

Субъект не пассивно отражает объект, он с ним взаимодействует — в этом и проявляется его *активность*. В такой поисковой активности строится *образ* объекта, который в дальнейшем направляет деятельность субъекта.

В психологии деятельность субъекта выступает в двух функциях: как объяснительный принцип поведения индивида и как предмет исследования [200]. Основным методом изучения психических образований, возникающих в деятельности, является анализ изменений во внешней предметной деятельности, опосредующей связь субъекта с реальным миром — процесс, названный Л. С. Выготским *интериоризацией*. Суть этого процесса Л. С. Выготский видел в переходе

высшей психической функции из плана отношений людей к внутреннему плану ее осуществления [30, с. 145].

А. Н. Леонтьев, отмечая фундаментальное значение социальной коллективной деятельности человека как исходное основание индивидуальной деятельности вместе с тем, по мнению В. В. Давыдова, не опираясь в своих теоретических построениях на экспериментальные исследования, фиксирующие процесс интериоризации как переход от совместной деятельности к индивидуальной. Такие исследования начались в русле формирования учебной деятельности впоследствии, в семидесятых–восемидесятых годах [86, 155, 188] и др.

Однако до сих пор идея Л. С. Выготского в полной мере не реализована, ибо в перечисленных выше экспериментальных исследованиях не был представлен социально-психологический аспект изучения совместной деятельности.

В работах А. Н. Леонтьева была описана психологическая структура деятельности, основными элементами которой являются потребность, мотив, цель, условия достижения цели и соотносимые с ними понятия деятельности, действия, операции.

Таким образом, психологическая характеристика деятельности, как она предстает в исследованиях А. Н. Леонтьева, есть психологическая характеристика деятельности отдельного индивида, взятая в ее формально-структурном аспекте.

На определенном этапе изучения проблемы деятельности в психологии такая ситуация была оправданной. Однако переход к исследованиям конкретных видов деятельности, их становления и развития требовал обращения к содержательной стороне деятельности. Отсутствие ее рассмотрения в общетеоретическом плане, по нашему мнению, создавало те теоретические трудности, которые возникали при попытках связать деятельностный и личностный подходы в изучении индивида.

Поэтому прежде чем обосновать понятие учебной деятельности, необходимо обратиться к самой категории деятельности, взятой в единстве ее содержательных и структурных определений.

Важнейшей исходной посылкой является здесь связь между содержательной характеристикой труда и степенью свободы индивида. Она детально исследована в западноевропейской и отечественной философии. По этому главному параметру выделяются два основных вида труда: труда по внешней необходимости как средства реализации индивидом своей природной, естественно сложившейся формы и труда как средства самоосуществления индивида, реализующего его подлинную сущность [181]. Именно в этом пункте связывается личность индивида и его деятельность: человек лишь в той мере может реализовать себя как личность, в какой способен участвовать в свободном труде—не по внешнему принуждению, а по внутренней необходимости.

Таким образом, свободная личность появляется там, где имеет место свободный труд, приобретающий творческий характер. В анализе современного этапа развития цивилизации, проходящей стадии научно-технической, технологической, информационной революции представители гуманитарного знания фиксируют спрос на личность как объективную необходимость [15, 181 и др.].

В свободном труде индивид, будучи личностью, производит всеобщий результат—следовательно, творит не только для себя, но и для всех людей. Он производит не просто потребляемый предмет, но прежде всего человеческую способность, культурный феномен, который может быть передан другому в качестве не только и не столько потребляемом, сколько развивающем (изобретение, произведение искусства, научная теория). Поэтому психологический анализ любой деятельности должен начинаться с анализа ее содержания, действительно предмета, выяснения вопроса, в какой мере в нем представлена всеобщая форма труда. С этих позиций и должна быть рассмотрена учебная деятельность: при каких условиях она обеспечивает возможность развития личности ребенка.

2. Учебная деятельность как форма развития личности

Учебная деятельность (УД) как специфический вид человеческой деятельности наиболее интимно связана с трудом вообще, в ней отражаются все его основные характеристики. Появление УД как самостоятельного вида деятельности как раз и определяется развитием самого производительного труда. В УД индивид выступает как образ будущей производительной силы общества, которое задает все основные параметры его развития как субъекта труда [39].

Если опереться на приведенный выше анализ категории труда для характеристики содержания УД, то она может быть представлена в двух крайних формах: как определенная система конкретно-практических знаний, обеспечивающих выполнение частных трудовых умений, и как система теоретических знаний, являющихся всеобщими предпосылками построения способов выполнения системы конкретных практических действий.

В первом случае социальной функцией учебной деятельности является *приспособление* индивида к обществу, к его *наличным* потребностям. Основной формой здесь оказывается *обучение*, передача готовых знаний. Содержание обучения составляет *система норм*—инструментальных и поведенческих, заданных в виде *образцов*, которые должны быть усвоены индивидом. Они выступают в его сознании в виде значений—знаний, умений [41, с. 10]. Результатом такого обучения является развитие определенных частных способностей и потребностей индивида.

Во втором случае функция УД — *развитие* универсальной способности индивида к изменению общества. Основная форма здесь — *воспитание*. Содержанием воспитания являются *образы человеческой культуры*, в которых представлена человеческая сущность [77, с. 40]. Образ же в отличие от образца не может быть задан в виде алгоритма, он должен быть построен самим индивидом в собственной свободной деятельности. В этом случае знания выступают как *убеждения*, значения обретают форму *личностных смыслов* (А. Н. Леонтьев [91]). Основным результатом УД в этом случае является система потребностей и способностей личности, обеспечивающая возможность ее безграничного саморазвития [41, с. 8].

Таким образом, если исходить из задач современного этапа общественного развития, должна быть построена такая система УД, которая обеспечивала бы действительное воспитание (образование) личности. Как считает В. В. Давыдов, ее содержание должны составлять развитые формы общественного сознания (научные понятия, художественные образы, моральные ценности, нравственные нормы), имеющие теоретический характер [42, с. 68]. “В широком смысле... понятие теории является синонимом общественного сознания в наиболее высоких и развитых формах его организации: как высший продукт организованного мышления оно опосредует всякое отношение человека к действительности и является условием подлинного сознательного преобразования последней” [168, с. 205].

Что же представляет собой внутреннее строение УД, реализующей воспитательную функцию?

Психологи, разрабатывающие концепцию УД считают, что она должна строиться в соответствии со способом изложения знаний, характерным для “высоких” форм общественного сознания, прежде всего, научного, т. е. со способом восхождения от абстрактного к конкретному (В. В. Давыдов [42], С. Д. Максименко [98] и др.). Знания здесь обозначают одновременно и результат мышления (отражение действительности), и процесс его получения (мыслительные действия), т. е., чтобы присвоить УД как особую форму социальной активности, субъект должен осуществить собственные действия, “адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались эти продукты духовной культуры” [42, с. 147]. Поэтому обучение в УД надо организовать так, чтобы оно в сжатой, сокращенной форме воспроизводило действительную историю процесса рождения и развития знаний.

Краткая характеристика процесса осуществления УД в соответствии с этими представлениями сводится к следующему.

Знакомство с учебным предметом начинается с анализа содержания материала, который осуществляется в совместной деятельности учителя с учеником. При этом выделяется исходное общее отношение, объясняющее все другие конкретные частные отношения, имеющиеся

в данном материале. Фиксируя “в знаковой форме выделенное исходное отношение, школьники тем самым строят содержательную абстракцию изучаемого предмета”. Затем устанавливают закономерную связь исходного отношения с его частными проявлениями, получая содержательное обобщение изучаемого материала [42, с. 148].

Далее школьники используют исходные абстракции и обобщения в качестве *средства* выведения и объединения других абстракций, превращая исходные мыслительные образования в понятие, фиксирующее некоторую “клеточку” учебного предмета. “Эта “клеточка” служит для школьников в последующем общим принципом их ориентировки во всем многообразии фактического учебного материала, который в понятийной форме они должны усвоить путем восхождения от абстрактного к конкретному” [42, с. 148].

Важно отметить две характерные черты такого усвоения знаний: во-первых, мысль здесь движется от общего к частному. И, во-вторых, в процессе усвоения выясняются условия *происхождения* понятий.

Таким образом, по психологическим механизмам в УД имеет место совпадение с движением мысли, присущим процессу реального создания культурных феноменов. В индивидуальном сознании сокращенно воспроизводятся способы их получения, т. е. моделируется сам процесс творчества. Следовательно, учебный труд здесь выступает в *форме всеобщего труда*, составляя поэтому основу *личностного* развития.

Как показывают исследования, структуру УД составляют определенные учебные действия, выполняемые последовательно, в соответствии с логикой восхождения от абстрактного к конкретному.

Центральным компонентом процесса УД является *учебная задача*. В отличие от конкретно-практических задач, результатом которых является некоторый частный результат, содержанием учебной задачи является *общий способ* решения частных задач. Так как этот способ не дается в готовом виде, а задается в виде неизвестного, которое должно быть найдено путем собственной познавательной деятельности, психологический смысл учебной задачи — ввести ученика в проблему, подлежащую решению. Сердцевиной любой задачи УД является *проблемная ситуация* как ситуация неопределенности, пробуждающая потребность в поиске неизвестного (А. М. Матюшкин [103]). Обнаружение неизвестного означает то, что потребность узнает свой предмет. В нем утверждается “Я” школьника. Так новое психологическое содержание входит в личность, перестраивает ее.

Само же решение задачи осуществляется с помощью выполнения определенных действий: «преобразования условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта; моделирования выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме; преобразования модели отношения для изучения его свойств в “чистом виде”; построения системы частных задач,

решаемых общим способом; контроля за выполнением предыдущих действий; оценки усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи» [42, с. 154].

Действия состоят из соответствующих операций, состав которых меняется в зависимости от конкретных условий учебной задачи.

Главным исходным действием является анализ условий учебной задачи, позволяющий обнаружить общий принцип, лежащий в основании соответствующего теоретического понятия, т. е. речь идет о целенаправленном поиске, обнаружении и выделении определенного отношения целостного объекта. В основе этого действия лежит мысленный анализ (вначале он осуществляется в предметной чувственной форме).

Следующее действие—моделирование выделенного отношения, его объективация. Содержание модели фиксирует и внутренние характеристики объекта, и сам способ его обнаружения (само действие). На основе модели, ее преобразования осуществляется действие, связанное с изучением характеристик всеобщего отношения. А далее—построение системы частных задач, охватывающих выделенное всеобщее отношение. (Здесь действие—конкретизация отношения, “погружение” его в жизнь.)

Важными действиями являются контроль и оценка. Контроль состоит в определении соответствия учебных действий требованиям учебной задачи, он позволяет связать условие и результат, обеспечивает полноту системы действий. Действие оценки позволяет определить *усвоение общего способа решения задачи: соответствует ли результат конечной цели, способу его достижения.*

Естественно, школьники не умеют осуществлять УД по такому принципу: формировать учебную задачу и осуществлять действия по ее решению. Поэтому в исходной форме УД выступает как коллективно-распределенная деятельность, в которой решение задачи осуществляется совместно учителем и учениками—при распределении между ними учебных действий.

Постепенно эта коллективная форма интериоризируется, учебные действия усваиваются школьниками и УД превращается во внутреннюю способность к постановке и решению учебных задач (“умение учиться”).

Описанная здесь структура учебной деятельности индивида позволяет объяснить его психическое развитие. “В процессе овладения содержанием перечисленных форм общественного сознания как продуктов организации мышления многих поколений людей... у ребенка возникает такое отношение к действительности, которое связано с формированием у него теоретического сознания и мышления и соответствующих им способностей (в частности, рефлексии, анализа, планирования)...” [42, с. 68].

УД, развернутая в системе взаимосвязанных учебных действий, есть реализация всеобщей формы психического развития ребенка. Такое ее понимание является конкретизацией принципов психолого-педагогической теории, связывающей психическое развитие с обучением и воспитанием (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.).

“...Правильно организованное обучение,—писал Л. С. Выготский,—ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще бы сделались невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека” [29, с. 450].

А. Н. Леонтьев, развивая идеи Л. С. Выготского, считал присвоение индивидом общественных способностей, предшествующего человеческого опыта, особым видом деятельности. “Следовательно, у ребенка, с одной стороны, возникает и формируется особая “воспроизводящая деятельность”, с другой стороны, на ее основе он присваивает или воспроизводит различные конкретные способности. Эти два рода процессов составляют всеобщую форму психического развития ребенка” [42, с. 47].

Такая “воспроизводящая деятельность” есть учебная деятельность. Присвоенная индивидом, она является формой реализации его способностей.

В рамках этих теоретических представлений о механизмах психического развития ребенка в условиях специального построения УД был осуществлен длительный психолого-педагогический эксперимент, подтвердивший их обоснованность [42].

Но социальная функция УД не исчерпывается тем, что, включая ребенка в сферу всеобщего (свободного) труда, развивает в нем специфические человеческие способности, которые в этом труде воплощены. УД является также основной формой включения подрастающих поколений в систему общественных отношений, “в открыто коллективную деятельность, в ходе которой усваиваются моральные ценности и социальные нормы, лежащие в основе любой коллективной деятельности людей” [145, с. 7]. Именно поэтому УД является формой развития личности. Однако эта линия развития—собственно личностных образований—в исследованиях по формированию УД только намечается.

Более того, в работах по формированию УД подробно прослежено лишь развитие УД в младшем школьном возрасте, где закладываются ее основы. Последующее же развитие УД, ее высших форм, изучено недостаточно. Именно этим обстоятельством мы объясняем известные в возрастной психологии трудности при описании перио-

дизации развития личности в школьном возрасте. Возникшая в последнее время дискуссия отчетливо обнажила неразработанность этой важнейшей проблемы возрастной психологии.

Рассмотрим ее в свете тех теоретических представлений, которые были обозначены в нашей работе.

3. Проблема ведущей деятельности и развитие личности

Возрастная периодизация развития психики была предложена Д. Б. Элькониным в начале семидесятых годов, в период развертывания исследований по формированию УД в младшем школьном возрасте [198]. В них был получен убедительный экспериментальный материал, который подтверждал истинность ведущего принципа обучения в развитии психики.

Именно это обстоятельство давало Д. Б. Эльконину основания для построения периодизации психического развития школьника на основе тезиса о ведущей деятельности. Его периодизация отражала очевидные различия в развитии психики младших школьников, подростков и юношей, известные в возрастной психологии. Задача заключалась в том, чтобы интерпретировать их в рамках общего принципа—смены типа ведущей деятельности: учебной, общения (в дальнейшем общественно-полезной деятельности общения) и учебно-профессиональной. При этом были описаны основные психические новообразования, которые свойственны каждому возрасту.

Сам Д. Б. Эльконин признавал, что его периодизация лишь первая попытка обозначить те психологические критерии, которые могут выявить закономерности психического развития ребенка—она нуждается в серьезном экспериментальном обосновании [198, с. 20].

Периодизация, разработанная Д. Б. Элькониным, касалась психического развития ребенка. Но в дальнейшем она фактически была распространена на развитие личности—во многих работах обе эти линии развития отождествлялись. В этом случае к изменениям в личности относили новообразования в мотивационно-потребностной сфере, в сфере ее самосознания, образе “Я”, которые возникали в рамках психического развития.

Отождествление психического и личностного развития было связано с тем, что до недавнего времени они рассматривались в возрастной психологии на уровне отдельного индивида. Тезис о том, что личность развивается в коллективе и само ее развитие может быть понято только на основе анализа коллективной деятельности, не был в полной мере реализован в конкретно-психологических исследованиях. В возрастной психологии нет еще описания логики развития личности школьника в соответствии с логикой развития учебного коллектива, что ставит под вопрос имеющуюся периодизацию психического развития ребенка.

Поэтому А. В. Петровский считает, что нельзя, во-первых, смешивать развитие психики и развитие личности, и, во-вторых, “закреплять” некоторые деятельности как ведущие для того или иного возрастного периода. Необходимо различать, что “должно” формировать личность и что реально формируется. Он формулирует следующий принцип ее развития, связанный с включением в коллективные формы деятельности. “Определяющим развитие личности является деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, которые складываются у нее с референтными, находящимися на различных уровнях развития в этот период группами и лицами, характером и взаимосвязями деятельностей, которые задают эти референтные группы, общением, которое в них складывается...” [126, с. 19].

А. В. Петровский выделяет два типа закономерностей возрастного развития личности. Первый—где источником выступает “противоречие между потребностью индивида в персонализации (потребность быть личностью) и объективной заинтересованностью референтных для него общностей принимать лишь те проявления индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам, ценностям и условиям развития этих общностей”. И второй—“закономерности развития, обуславливающие формирование личности как в результате вхождения в новые для нее группы, которые становятся для индивида референтными, выступая в качестве институтов его социализации... так и вследствие задаваемого обстоятельствами изменения его социальной позиции внутри относительно стабильной группы...” [126, с. 21].

Здесь речь идет о закономерностях, выражающих самодвижение развивающейся личности, и закономерностях, детерминированных извне, включением индивида в определенный институт социализации. А. В. Петровский видит в предложенной им концепции продолжение традиций Л. С. Выготского, заложенных в идею “социальной ситуации развития” и деятельностного подхода к личности и ее развитию. С этими представлениями о закономерностях развития личности, определяющими конкретные обстоятельства развития индивида, трудно не согласиться.

Вышеизложенные положения позволяют конкретизировать наше понимание роли учебной деятельности в развитии личности. Для этого мы вновь обратимся к категории деятельности, но уже на другом уровне ее анализа—онтологическом. Как известно, человеческая деятельность отражает субъект-объектное отношение, где на одном полюсе оказывается субъект, на другом—его предметное воплощение и между ними—сам процесс опредмечивания и распределмечивания [189, с. 215]. Лишь овладев деятельностью в ее всеобщей форме, индивид может стать человеком, членом общества.)

Именно такой подход к категории деятельности позволил в свое время С. Л. Рубинштейну выделить три основных вида человеческой

деятельности—игру, учение и труд—и опираться на них в дальнейших рассуждениях. Игра и учение как стороны труда, обособляясь от него в историческом процессе, отражают процессуальную его сторону и сторону, связанную с самоизменением. Сам же труд рассматривается как продуктивная овеществленная деятельность. Все психические процессы... выступают в действительности как стороны, моменты труда, игры, учения [152, с. 49]. (Выделение общения в онтологическом плане в качестве одного из основных видов деятельности, по-видимому, нецелесообразно, ибо труд с самого начала рассматривается как общественный и никаким другим быть не может. Другое дело, общение на психологическом уровне анализа. Здесь оно может выступать и как специфическая деятельность.)

Становление индивида как субъекта труда предполагает необходимость освоения им различных сторон деятельности: процессуальной, субъектной и объектной. С. Л. Рубинштейн полагает, что такая последовательность в оттогенезе и характеризует последовательность этапов развития индивида. “Игра и учение, естественно, располагаются в той последовательности, в которой они выступают в качестве основных видов деятельности в оттогенетическом развитии человека” [152, с. 49]. Основной вид деятельности определяет, по С. Л. Рубинштейну, отношение личности к окружающему миру (“Игра—это деятельность, это значит, что игра является выражением определенного отношения личности к окружающей действительности” [152, с. 64].)

Разумеется, в реальной человеческой деятельности все три стороны ее слиты, но субъективно для индивида на определенном этапе ее развития ведущая тенденция очевидна. В этом смысле и только в этом, по нашему мнению, можно говорить о ведущей деятельности как основной человеческой деятельности, которая может быть либо игрой, либо учением, либо трудом: в детстве, юности и зрелости—на этапах естественного биосоциального развития человека. Сами же эти этапы, их протяженность и содержание задаются обществом, конкретно-историческими условиями.

Так понятые этапы ведущей деятельности и их последовательная смена есть не что иное, как формы социализации индивида, которые в русле социально-психологического подхода к развитию личности рассматриваются как фазы ее адаптации, индивидуализации и интеграции—вхождения в человеческое общество, обособления и утверждения в нем [126].

✓ Тогда применительно к УД можно говорить о широком и узком ее смысле.

В *широком* смысле—это деятельность по формированию личности. Ее основной потребностью является потребность в самоизменении индивида. Учебная деятельность—это “деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли

в ходе ее выполнения в самом субъекте. В этом заключается ее основная особенность” [199, с. 45].

Основные стадии развития УД—это стадии присвоения личностью различных сторон культурно-исторического человеческого опыта [42, с. 33]. Формы ее проявления—собственно учебная деятельность, учебная общественно-полезная деятельность, учебно-трудовая деятельность, учебно-нравственная деятельность, учебно-профессиональная деятельность.

В узком смысле УД—это деятельность по построению самой формы УД, ее основы, фундамента потребности и способности к самоизменению. Она реализуется на начальном этапе образования, прежде всего в младшем школьном возрасте [42, с. 150]. В этом смысле наше понимание УД совпадает с тем, как оно характеризуется в работах В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, А. К. Марковой, В. В. Репкина.¹⁾

На основании вышеизложенных соображений мы можем так конкретизировать основной принцип развития личности, сформулированный А. В. Петровским применительно к учебной деятельности [126, с. 19]: развитие личности в учебной деятельности определяется деятельностью-опосредствованным типом взаимоотношений, который складывается у школьников в учебных группах, в условиях, когда они выступают в качестве основных референтных групп.

Сама периодизация развития личности должна опираться на этот принцип и исходить из анализа движения и учебной деятельности, и коллектива, и самой личности—в системе отношений с другими личностями. Вопрос в том—что это за взаимоотношения, при которых реализуется полнота потенций индивида как личности в освоении им человеческой деятельности как формы развития собственного “Я”. Чтобы на него ответить, необходимо обратиться к понятию коллектива и к характеристике тех форм активности индивидов, которые позволяют им взять под свой контроль условия собственного развития.

4. Активность личности в развивающейся системе коллектива

Выше были обозначены методологические принципы, которые позволяют рассматривать общность таких психологических понятий, как личность и коллектив. Наиболее последовательно они реализуются в психологической теории коллектива, которая разрабатывается А. В. Петровским и его сотрудниками.

Здесь анализ групповых явлений осуществляется с точки зрения их общественного содержания и деятельностного опосредствования

¹⁾ О необходимости различения широкого и узкого понимания функции УД имеются высказывания в педагогической психологии—например, в работах Н. Ф. Талызиной [167], И. И. Ильцова [78], Т. В. Габая [31].

межличностных отношений. В психологической теории коллектива само понятие малой группы обретает свою определенность. Высшим уровнем развития группы признается коллектив, “где межличностные отношения опосредствуются общественно-ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности” [125, с. 47].

Следовательно, понятие коллектива является содержательным, в отличие от понятия малой группы, где в качестве основания выделения тех или иных психологических феноменов принимается характеристика эмоциональных связей между индивидами.

Психологическая теория коллектива позволила поставить ряд принципиальных проблем, где одной из центральных является проблема активности личности в группе типа коллектив. Именно форма активности определяет возможность развития личности, а потому она требует специального рассмотрения — вначале в общем виде, а затем применительно к учебному коллективу.

Известно, что на определенном этапе социально-психологических исследований коллектива в центре внимания оказалась проблема групповой эффективности. Рассмотренная с точки зрения условий, обеспечивающих продуктивность совокупной деятельности, личность в этих исследованиях выступала как элемент, подчиненный коллективной целостности. На первый план выходили цели, ценности данного коллектива. При этом подчеркивалось, что, так как эти цели и ценности отражают цели и ценности общества, они, будучи приняты, интериоризованы личностью и реализованы ею в совместной деятельности, образуют субъективную основу превращения группы в коллектив. Такой феномен, как ценностно-ориентационное единство, и некоторые другие отражают именно эту сторону коллективной деятельности: единство действий личностей, составляющих коллектив, на основе коллективных норм, ценностей, мотивов [135]. Активность личности здесь рассматривалась как продукт совместной кооперативной деятельности. Она возникает в процессе этой деятельности и приобретает особую форму и содержание в группах типа коллектив.

Как отмечал А. И. Донцов, собственно социально-психологический аспект проблемы заключается в том, чтобы выявить, посредством каких процессов внутригрупповой активности реализуется объективная возможность целостности группы. Многочисленные исследования групповой сплоченности, направленные на выявление степени и участия самой группы в поддержании ее целостности, были попыткой ответа на этот вопрос [46, с. 31].

Однако дальнейшие исследования обнаружили социально-психологические феномены другого плана, такие, как надситуативная и особенно наднормативная активность, фиксирующие наличие действий, выходящих за пределы необходимости, нормы, ценности, обеспечивающих существование данного коллектива [113, 128 и др.].

Выделение таких феноменов выражает противоречие между двумя различными целостностями: личностью и коллективом. По нашему мнению, здесь как раз и обнаруживает себя сама проблема активности личности. Пока активность рассматривалась лишь как направленная на интеграцию конкретного коллектива, можно было обойтись без выделения ее как специфической проблемы. Но как только активность личности проявляется за пределами необходимости, обусловленной целями совместной кооперативной деятельности, ее теоретическая интерпретация оказывается необходимой, ибо тогда сразу же возникает вопрос: где граница этой наднормативной активности? Ведь любая наднормативная активность создает противоречие между тем, что уже существует, действует, и тем, что отрицает это существование, действие.

Одной из попыток разрешения данного противоречия является рассмотрение активности личности с точки зрения ее некоторого оптимума, за которым активность уже создает угрозу самому существованию коллектива [190]. Заметим, что речь идет не об антисоциальной активности, а об активности, хотя и направленной на общественно-полезные цели, но нарушающей сложившуюся систему совместной кооперативной деятельности.

Подобный парадокс неизбежно возникает в том случае, если исходить в своих представлениях о коллективе как о системе, обладающей определенным набором необходимых и достаточных свойств или признаков, т. е. если подходить к коллективу как к целостности только со стороны его структуры. Тогда, естественно, личность как элемент коллективной деятельности должна удовлетворять всем этим свойствам, она должна быть эффективной и именно под углом зрения ее эффективности следует рассматривать активность личности.

Однако реальная личность не укладывается в рамки такой активности, она выходит за пределы инструментальных норм и правил конкретной группы — не за ее пределами, а в рамках самого коллектива. Причем (и что чрезвычайно важно!) “надситуативная активность” обнаруживается, как свидетельствуют исследования, только в достаточно развитом коллективе [113]. Очевидно, что подлинный коллектив, кроме того, что он “использует” личность в качестве элемента системы, дает еще “кое-что” самой целостной личности. Именно понимание того факта, что в коллективе личность выступает не только как элемент, но и как целостность, позволяет по-иному взглянуть на проблему активности личности.

Трудности, которые возникают при рассмотрении проблемы активности личности в коллективе, связаны, по нашему мнению, прежде всего с самим пониманием коллектива как системы. Системный подход не является чем-то новым по отношению к такому объекту, как коллектив. Но в большинстве случаев понятие коллектива как системы теоретически не обосновывается, а просто оговаривается, причем

анализ показывает, что под системой, как правило, подразумевают некоторую совокупность элементов, блоков, свойств, характеризующих коллектив, т. е. его структуру. Таким образом, имеет место перенос понятия системы из общей теории систем на социальный объект, каким является коллектив. Представляется важным и в теоретическом, и в практическом плане рассмотреть правомерность такой операции. Очевидно, что при этом нельзя ограничиваться анализом собственно социально-психологического материала: нужно обратиться и к философскому анализу проблемы, тем более что в философской литературе в ряде публикаций подвергается критике “системный фетишизм”—стремление в специальных науках вывести суждение о конкретном социальном объекте на основе анализа общих свойств систем [12 и др.].

Как считают авторы этих работ, неправомерность таких попыток в том, что не учитывается специфика социального объекта. Он рассматривается абстрактно, как функциональный организм, как структура актуальных связей и отношений. Но абстрактный анализ системы отражает человеческую деятельность лишь в фазе ее предметного воплощения, в фазе покоя, результата, продукта. Системный подход в этом случае оказывается направленным на анализ жизнедеятельности людей в аспекте адаптации этой жизнедеятельности к наличным, уже имеющимся результатам. В данной системе индивид сам выступает как предмет, как функция, ибо его движение определяется закономерностями функционирования этой системы. Задача системного подхода здесь—выяснить, как, с помощью каких связей и процессов дискретные индивиды образуют целое, как оно согласованно действует, т. е. здесь целое является не исходным пунктом, а результатом.

Однако эта система не есть отражение всей социальной жизни, она является лишь одной ее проекцией, и притом не самой главной. Подлинная целостность начинается там, где в поле зрения исследования оказывается другая система, в которой человек выступает не как однородное, функционирующее, а как многомерное существо, т. е. универсальное, не замкнутое на данной экономической и социально-профессиональной структуре. Индивид в этой системе соединен с другими индивидами иными связями: не по форме совместной деятельности, а по типу духовной культуры. Развитие индивида здесь оказывается не побочным продуктом системы функционирования, когда для выполнения ролевых функций необходимо формирование определенных способностей, а самоцелью.

Это означает, что с точки зрения содержательного, системно-генетического подхода устойчивым, постоянным, инвариантным оказывается не структура, не предмет, а именно человек, общественный индивид, личность.

Применение принципа структурного подхода, например, к анализу личных взаимоотношений в коллективе в качестве основного ме-

тодологического приема приводит к тому, что на первый план неизбежно выступают количественные характеристики системы (число лидеров, связей, группировок и т. д.). Полученный в социально-психологических исследованиях эмпирический материал, связанный с дифференциацией межличностных отношений и дающий одинаковые формальные результаты, в ряде случаев обобщается и рассматривается, например, как возрастная закономерность.

Общий путь объяснения социально-психологических явлений здесь—от эмпирически выделенной структуры к теоретической ее интерпретации. Неперспективность такого подхода применительно к оценке количественных параметров малой группы убедительно показана А. В. Петровским и М. А. Туревским [124]. Количественные структурные показатели являются необходимой принадлежностью функциональной системы и могут быть объяснены только при выходе за пределы этой системы.

Системный подход в социально-психологических исследованиях требует поэтому рассмотрения системы функционирования в органическом единстве с другой системой—всестороннего развития личности.

Методологический анализ проблемы социального объекта определяет подход к коллективу как к целостности, включающей в себя обе системы—функционирования и развития. Они должны быть рассмотрены в иерархической связи, где система развития оказывается ведущей, а система функционирования—подчиненной. Диалектика их связи и задает движение коллективу.

Только при понимании коллектива как конкретной целостности, в которой решающим звеном оказывается личность, может быть содержательно поставлена проблема ее активности. Тогда, например, феномен “надситуативной активности” обретает свой полноправный статус как один из основных феноменов, отражающих существование системы развития.

Здесь мы вновь обращаемся к принципу деятельности, задающей само движение живой системе—к ее характеристике под углом зрения понятия “всеобщего труда”—в данном случае уже применительно не только к личности, но и к коллективу. Система развития реальна только во всеобщем труде, т. е. в труде творческом, принципиально направленном на изменение любых установленных норм: безразлично, идет ли речь о нормах производства вещей или о нормах отношений, ибо любое творчество—это всегда социальное творчество: творятся в конечном счете новые отношения между людьми.

Личность действует и в системе развития, и в системе функционирования. В системе функционирования она дисциплинирует себя, понимая суть движения в данной системе. Здесь она выступает как исполнитель, как часть целого, строго подчиняясь частичной ролевой функции, за которую несет полную меру ответственности. Любое

нарушение нормы в рамках данной системы недопустимо. Но личность не замыкает себя в данной системе, она рассматривает ее именно как момент, как средство и поэтому постоянно ищет возможность ее изменения, преобразования, т. е. постоянно действует в системе развития, являющейся самоцелью. В этом движении, в процессе деятельности — активность личности, когда наднормативная активность становится нормой.

Есть своя логика в том, что в ряде случаев проблема активности личности подменяется проблемой ее эффективности или сводится к ней. Эффективность — там, где есть образец, норма, где продукт можно сравнить с другим продуктом. Поэтому понятие “эффективность” применимо лишь к функциональным системам. Если мы индивида рассматриваем как функцию, как элемент, то естественно говорить об эффективности деятельности этого элемента. В системе же развития нет образцов, нет аналогов. Следовательно, в системе развития не может быть и речи об эффективности личности. Здесь личность сама устанавливает для себя нормы, соотносясь при этом не только с данным коллективом, но и с обществом в целом, со всем человечеством, с его историей, с прошлым и будущим. Результатом активности личности является не предмет, не вещь, а другой человек, его потребности и способности.

Очевидно, что понятие активности личности неотделимо от понятия коллектива как развивающейся системы. Оно соответствует основным положениям психологической теории коллектива.

Естественно, что на определенном этапе исследования здесь носили главным образом срезовой, констатирующий характер, а не экспериментально-генетический. При этом выявленные феномены (за исключением наднормативной активности) отражали устойчивые элементы в деятельности коллектива. Но, как отмечает А. И. Донцов, необходимость разработки проблемы генезиса и развития интегративных процессов в малой группе требует решения вопроса о взаимодействии статических и динамических моментов в процессе функционирования и воспроизведения системы группы. “Этот последний вопрос — о соотношении и роли факторов устойчивости и изменчивости, интеграции и дифференциации в осуществлении совместной кооперативной деятельности — важнейшая и практически не затронутая область социально-психологического анализа коллектива” [46, с. 33]. Социально-психологические механизмы превращения диффузной группы в коллектив еще во многом не ясны.

Кроме того, в имевших место исследованиях развитие рассматривалось пока лишь до порога образования коллектива. Вопрос же о дальнейшем движении коллектива остается открытым. Но он неизбежно возникает, если мы не ограничиваемся рассмотрением коллектива как функциональной системы, а рассматриваем его как целостность, ведущая роль в которой принадлежит системе развития.

Проблема развития коллектива — это проблема его начала, достижения пика и конца. Проблема эта и общая — по отношению к любому коллективу, и специальная — по отношению к его конкретному типу. Достоинство системно-исторического подхода в том, что он позволяет органически соединить генетическое и прогностическое истолкование объектов и процессов.

“Системно-исторический аспект требует исследования и *генетических связей*”, когда одна система или этап данной системы порождает “другую систему или другой, более высокий этап развития данной системы, и *связей развития*, которые предполагают не простую смену состояний, изучаемых функциональным подходом, а существенные, содержательные изменения системы, вызываемые невозможностью для системы продолжать существование в имеющихся формах функционирования, необходимостью выйти на его качественно новый уровень функционирования” [12, с. 190].

Как указывалось, система развития коллектива может существовать только там, где деятельность индивидов выступает как социальная самодеятельность, направленная на изменение самих субъектов деятельности. Поэтому конкретное социально-психологическое исследование активности личности должно исходить из двух основных предпосылок: наличия зрелой формы подобной деятельности и применения экспериментально-генетического метода исследования, т. е. метода активного формирования, воспроизведения самих процессов возникновения и стадий развития с целью раскрытия сущности явления [40].

Такому условию удовлетворяет организация учебной деятельности, содержание которой составляют развитые формы общественного сознания и такие методы преподнесения учебного материала, которые требуют системы собственных действий учащихся, их сотрудничества при решении учебных задач. В процессе формирования УД, трансформации ее индивидуальных и коллективных форм проявляются действительные закономерности развития личности ребенка и учебного коллектива, в том числе стадии их развития.

Теоретический анализ проблемы активности личности позволяет определить в общем виде некоторые основные социально-психологические параметры системы развития коллектива.

Таковыми параметрами, как отмечалось, являются: 1) надситуативная активность членов коллектива, т. е. их социальная самодеятельность; 2) степень открытости коллектива, выражающаяся, в частности, в эмоциональной идентификации с новыми членами коллектива, в отношении к “другим”, как к “своим”; 3) рефлексия движения коллектива, проявляющаяся в феномене, который может быть назван феноменом самокритики [55]. В учебном коллективе эти параметры имеют свою специфику на каждой стадии развития личности. Следовательно, проблема активности личности оказывается неразрывно

связанной с проблемой развития коллектива и проблемой совместной деятельности по форме всеобщего труда.

Все три основных понятия, которыми мы оперируем в нашей работе: личность учащегося, учебная деятельность и учебный коллектив имеют под собой единое содержательное основание, вытекающее из характеристики общественно-исторической практики человека.

5. Экспериментальные исследования развития личности в учебной деятельности

Рассмотренные выше теоретические предпосылки позволяют интерпретировать данные экспериментальных исследований развития личности ребенка в школе: как те, которые описаны в психолого-педагогической литературе, так и полученные в многолетних экспериментах по формированию учебной деятельности.

Как уже указывалось, в 70–90 гг. осуществлялся широкомасштабный эксперимент, целью которого было изучение развития личности в учебном коллективе в зависимости от организации учебной деятельности в младшем школьном возрасте. В нем рассматривались два основных способа организации УД. Первый, где в основу содержания основных учебных предметов в начальной школе полагалась система теоретических понятий. Формирование УД предусматривало специальную организацию системы предметных действий учащихся, обеспечивающую содержательный анализ и обобщение учебного материала (в том смысле, в котором эти понятия описаны выше при изложении концепции УД).

Второй способ организации УД — тот, который существует в современной массовой начальной школе. Он характеризуется, с одной стороны, направленностью на формирование узкого круга элементарных умений и навыков, опирающихся на обобщения эмпирического типа, а с другой, преподнесением знаний в готовом виде без анализа их происхождения.

В ходе эксперимента реализовывался принцип целостности исследования, т. е. одновременного изучения развития личности, школьного коллектива и самой объединяющей их деятельности.

Так как специальная организация УД осуществлялась в экспериментальных классах лишь в младшем школьном возрасте, а в среднем и старшем дети учились в обычных условиях, изменения в последующем личностном развитии могли быть интерпретированы как следствия такого обучения в начальной школе. Причем в исследованиях исключалось воздействие иных факторов, влияющих на развитие личности: состав учащихся в экспериментальных и контрольных классах был однородным по социальному признаку. Не вызывали сомнений также квалификация и опыт работы учителей.

Основным методом в исследованиях по формированию учебной деятельности был генетико-моделирующий эксперимент, позволяю-

щий изучать процесс становления психических новообразований. Суть метода заключалась в том, что основные школьные предметы начального цикла обучения конструировались как разнородности формирующего эксперимента. Обучение одних и тех же детей по специальным экспериментальным программам давало возможность “отойти от изучения изолированных психических и личностных особенностей школьников и обратиться к рассмотрению целостных характеристик психического развития ребенка, тенденцией развития, его качественных новообразований и генетических переходов от одного новообразования к другому” [140, с. 6].

Кроме того, длительный формирующий эксперимент, организованный как фронтальное обучение целых коллективов, давал возможность получить данные о генезисе социальных взаимодействий школьников со сверстниками и учителями, о динамике этих взаимодействий по мере формирования УД, что позволяло анализировать соотношение психического развития и развития личности и коллектива.

В рамках основного метода использовался ряд специальных методов: длительное включенное наблюдение, в том числе многолетнее, метод срезов, позволяющий оценивать характеристики различных показателей развития личности и коллектива на отдельных этапах формирования УД в младшем школьном возрасте и за его пределами.

Характеристика конкретных методов будет дана в соответствующих разделах пособия.

Исследование выполнялось в младших классах ряда школ г. Харькова в условиях специального эксперимента по формированию учебной деятельности.

Построение учебных предметов в экспериментальных классах осуществлялось на основе следующих логико-психологических положений, сформулированных В. В. Давыдовым [42, с. 165].

1. Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями, которые выводятся из общего и абстрактного как своей единой основы.

2. Знания усваиваются учащимися в процессе анализа их происхождения.

3. Учащиеся прежде всего должны обнаружить в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта этих знаний.

4. Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметах, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.

5. Учащиеся конкретизируют всеобщее отношение объекта в системе частных знаний о нем, обеспечивая мысленные переходы от всеобщего к частному и обратно.

6. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно.

Такая учебная деятельность обеспечивалась введением системы учебных задач, при решении которых одновременно формировались соответствующие учебные действия и усваивались теоретические знания—при движении мысли от общего к частному.

В соответствии с вышеперечисленными положениями группой психологов Харьковского государственного университета и Харьковского педагогического института под руководством В. В. Репкина и Ф. Г. Боданского в 1965–80 годах были разработаны специальные программы по обучению основным учебным предметам—русскому языку и математике [142].

Как известно, одна из центральных задач обучения русскому языку в начальной школе связана с обучением детей орфографии. Чтобы придать учебной деятельности системный, целостный характер, составители программы поставили во главу угла знакомство детей с принципами русской орфографии. При этом в качестве единого основания обучения младших школьников русскому правописанию был принят фонематический принцип. Дети с самого начала усваивали теоретические основы русского письма, раскрывая закономерные отношения между звучащей речью и ее письменным изображением. Усвоение понятий, умений и навыков осуществлялось в процессе выполнения детьми учебной деятельности при решении специальных лингвистических задач [64, 148].

Программа по математике предусматривала решение главной задачи школьного учебного курса—усвоение концепции действительного числа. В младшем школьном возрасте детям раскрывалось общее основание всех его видов, которым является понятие величины. В соответствии с таким подходом была построена система математических задач, предусматривающая введение детей в сферу отношений величин. Им раскрывались кратные отношения величин как общей формы числа, дети осваивали частные виды чисел, у них формировалось понимание взаимосвязи элементов основных арифметических действий [20].

Кроме того, на отдельных этапах эксперимента в младшем школьном возрасте вводились и некоторые другие предметы, которые в обычной школе преподаются в средних и старших классах: физика, география.

На основе сформированного действия по измерению физических величин в третьем классе дети знакомились с некоторыми понятиями из электротехники (электрическим током, сопротивлением и др.). Программа обучения по географии предусматривала формирование теоретических представлений о картографических понятиях [148].

На протяжении всех лет начального обучения реализовывалась также экспериментальная программа по практическому знакомству

детей с природой и обществом (так называемый экскурсионный день). Наконец, в некоторых начальных экспериментальных классах вводилась программа по формированию художественной деятельности (на материале поэзии). В ее основу была положена идея формирования отношения к продуктам художественной деятельности как средствам общения [90].

Таким образом, с первых дней обучения у детей формировались *системные теоретические представления* об окружающей действительности. Причем не только в рамках отдельных отраслей знаний (язык, математика), но и на стыках между ними, когда знания, полученные, например, по математике (понятие величины) оказывались необходимыми и выступали в качестве средства анализа физических объектов или географических понятий, а принцип моделирования воспринимался детьми как универсальный принцип познания мира.

Эти теоретические представления возникали у учащихся в ходе совместной коллективно-распределенной деятельности, которая носила творческий, а в дальнейшем и исследовательский характер. В процессе такой деятельности возникали и определенные формы общения, специфика которых будет раскрыта нами ниже.

Реализация экспериментальных программ на протяжении ряда лет в целостной форме на различных контингентах учащихся позволила установить именно закономерный характер формирования определенных психических и личностных структур. Оказалось возможным также проследить дальнейшие изменения в развитии личности и коллектива за пределами младшего школьного возраста—вплоть до окончания школы и даже за ее пределами.

МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ ОСНОВА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1. Принципы изучения развития личности в младшем школьном возрасте

В возрастной психологии сложились определенные традиции в изучении личности младшего школьника, заложенные Л. И. Божович и ее школой. В общем виде они могут быть представлены следующим образом.

Учебная деятельность является первой социально нормируемой деятельностью, в которую включен младший школьник. Естественно поэтому, что его дальнейшее развитие зависит от того, «с какой мерой готовности к школьному обучению приходит ребенок, и, во-вторых, от системы тех педагогических воздействий, которые он получает» [21, с. 247]. Само отношение к учению, к выполнению новой социальной роли рассматривается как важнейший и первостепенный показатель развития личности ребенка в этот период.

Другим показателем является развитие нравственной сферы младшего школьника, его способность осуществлять поведение в соответствии с нормами морали — и в самой УД, и вне ее, в системе связей с другими людьми.

Формирование личности в младшем школьном возрасте происходит в коллективе сверстников, который является важнейшим фактором воспитания. Поэтому третьим существенным показателем развития личности младшего школьника, тесно связанным со вторым, является характер общения между детьми.

Таким образом, изучение развития личности младших школьников предполагает исследование как отдельных ее сторон — отношения ребенка к УД, его нравственных норм, так и общения в классном коллективе и межличностных связей с другими сверстниками и взрослыми.

Так как деятельность рассматривается нами как основной системообразующий фактор, определяющий развитие личности, исходным моментом ее целостного исследования должно являться изучение основных характеристик деятельности и прежде всего ее мотивационно-потребностной основы.

Именно особенности структуры мотивов УД определяют общее отношение ребенка к учению и порождают комплекс проблем, связанных с характером межличностных отношений в младшем школьном возрасте и его нравственным развитием. Поэтому первым

вопросом, который рассматривался в исследованиях развития личности в младшем школьном возрасте, был вопрос о становлении мотивационно-потребностной основы УД в условиях различной ее организации.

2. Состояние изученности мотивационно-потребностной основы учебной деятельности младших школьников

Оценка выполненных в возрастной психологии исследований по проблеме изучения мотивационно-потребностной основы УД требует прежде всего обозначения некоторых исходных общепсихологических позиций.

Как известно, основой любой деятельности является потребность. Однако функцию непосредственного побудителя деятельности выполняет мотив, т. е. отношение между потребностью и деятельностью опосредованы мотивом. Однако факт полимотивации деятельности приводит к выводу о том, что отношения между деятельностью и потребностью не только опосредованы, но и неоднозначны: в основе деятельности может лежать не одна, а несколько разных потребностей.

Отсюда возникает главный вопрос: какое значение для деятельности имеет конкретная структура ее потребностной основы?

Связь потребности с деятельностью определяется отношением предметного содержания потребности к продукту деятельности. Но продукты любой деятельности могут быть двоякого рода — прямые (специфические) и косвенные (неспецифические). Следовательно, характер связи между потребностью и деятельностью может быть разным. Если предметное содержание потребности совпадает с прямым продуктом деятельности, то связь между ними может быть внутренней, *необходимой*; во втором случае эта связь приобретает внешний, случайный характер.

Можно полагать, что в потребностной основе деятельности могут доминировать потребности каждой из этих групп, что проявлялось бы в разном уровне мотивации деятельности, а тем самым в разном отношении к ней субъекта и разной его продуктивности. Вместе с тем это означает, что одна и та же деятельность может реализовывать разные потребности, разные жизненные отношения, интересы людей.

Однако потребности не только реализуются в деятельности, но и изменяются, перестраиваются в ней. В общем виде механизм этой перестройки может быть объяснен известным несопадением мотивов и целей деятельности (на уровне индивида) и возможностью сдвига мотива на цель (А. Н. Леонтьев). Признание этого факта означает, что в самом процессе деятельности могут возникать новые мотивы, по своему предметному содержанию не совпадающие

с потребностью, лежащей в основе деятельности. При определенных условиях предметное содержание этих новых мотивов может быть обобщено, отвлечено от конкретных условий деятельности и в конечном итоге может выступать как объект самостоятельного отношения, т. е. как предмет новой потребности.

Проанализируем с этих позиций мотивационно-потребностную основу учебной деятельности. Прямым продуктом УД являются знания; побочным продуктом этой деятельности может быть, например, изменение положения субъекта в системе социальных отношений. Следует полагать, что в оптимальном варианте УД должна опираться на систему потребностей, ведущее место в которой принадлежит потребности в знаниях, как отражающей стремление личности к самоизменению. В качестве мотива этой потребности выступает учебно-познавательный интерес (Д. Б. Эльконин, 1974).

Следовательно, исследования развития мотивационно-потребностной основы УД должны определить прежде всего место и роль учебно-познавательных интересов в структуре мотивов учебной деятельности младших школьников. Именно характер этой роли — являются ли они ведущими в учении или такую функцию выполняют другие мотивы — задает общую стратегию анализа развития мотивационно-потребностной основы УД в этот возрастной период.

Каково же состояние изученности развития учебно-познавательных интересов младших школьников? Их исследованию посвящены работы Л. А. Гордон [36], М. Ф. Морозова [108], А. К. Абдулаева [3], А. Я. Миленького [106], В. Е. Сыркиной [166], Е. И. Киричук [82] и др.

Из этих работ следует, что для развития учебно-познавательных интересов в младшем школьном возрасте имеются весьма благоприятные предпосылки. С одной стороны, это присущая 6–7-летним детям любознательность, проявляющаяся в ярко выраженных, эмоционально окрашенных ориентировочных реакциях на все новое, необычное. С другой стороны, это столь же ярко выраженное положительное отношение к учению как к социально-значимой деятельности. Именно на этой основе развиваются интересы младших школьников. Они проявляются прежде всего как интерес к учению, который, по мнению ряда исследователей, связан не с занимательностью последнего, а с интеллектуальной активностью учащихся по отношению к учебному материалу. Все, что способствует повышению активности учащихся, способствует и пробуждению у них интереса. Поэтому, например, интересуясь всеми видами учебной работы, младшие школьники отдадут предпочтение более сложным и трудным (но доступным) из них. Однако и интеллектуальная активность, и связанный с ней интерес возникают и сохраняются лишь в ситуации непосредственного взаимодействия с учителем, требуя поддержки с его стороны. За пределами этой ситуации интерес, как правило, быстро угасает.

Все исследователи сходятся в том, что интересы младших школьников направлены главным образом на отдельные факты и явления. Лишь к концу младшего школьного возраста появляется интерес к причинно-следственным связям. Однако и в этом случае речь идет скорее об интересах к более сложным результатам познавательной деятельности, чем к ее способам.

Отчетливо прослеживается и такая особенность интересов младших школьников, как их недостаточная обобщенность (дети не ориентируются на специфическое содержание учебных предметов) и связанная с этим слабая избирательность.

Таким образом, и по содержанию, и по широте, и по устойчивости интересы младших школьников остаются на первом уровне развития.

Вполне понятно, что на этом уровне интересы не могут выступать в роли реальных мотивов учебной деятельности. Действительно, по многочисленным данным исследователей, в структуре учебных мотивов младших школьников познавательным интересам принадлежит более чем скромное место (Ш. А. Амонашвили [8], Л. И. Божович [21], В. Т. Дорохина [47], Е. И. Киричук [82], И. А. Папахьян [121], А. В. Скрипченко [160], С. Ларсебо [205]). Поскольку же позитивные мотивы учения, связанные вначале с новизной позиции школьника, а затем его положением в коллективе, сравнительно быстро утрачивают свою актуальность (Л. И. Божович), образуется своеобразный “мотивационный вакуум”, который лежит в основе широко известного кризиса отношения к учению в конце младшего школьного возраста (Л. И. Божович, В. А. Жданова, Е. И. Киричук, С. Штендлер и Н. Юнг и др.).

Эти данные, полученные в разные годы, были подтверждены на большом экспериментальном материале М. В. Матюхиной [102].

Следует подчеркнуть, что описанные особенности учебно-познавательных интересов младших школьников были установлены в принципиально однотипных условиях, в рамках одного и того же способа обучения, характеризующегося, как мы уже ранее указывали, эмпирическим содержанием учебного материала и способами деятельности, направленными на усвоение готовых образцов. Установленные при этом факты зависимости учебно-познавательных интересов от различных компонентов обучения (главным образом от его методов) лишь видоизменяли картину их развития, не приводя к необходимости общего ее пересмотра. При этом само положение о зависимости учебно-познавательных интересов от способов обучения оказывалось более частным по сравнению с выводом о возрастной их специфике и по существу оставалось в высшей степени гипотетичным. Как отмечал П. М. Якобсон, “установление связей между мотивацией учения и, например, особенностями программ было отражено в психологической литературе только в общей форме...

детальные же исследования, выявляющие соответствующие корреляции, еще не проводились” [20, с. 259].

На основании анализа состояния проблемы изученности учебно-познавательных интересов учащихся начальных классов и в соответствии с общим методом исследования была поставлена задача установить особенности развития интересов в условиях двух различных способов обучения — экспериментального, специально направленного на формирование УД в младшем школьном возрасте, и обычного, где обучение осуществлялось по типовым программам.

Учитывая, что основными “параметрами” учебно-познавательных интересов являются их содержание и степень устойчивости, ставились следующие конкретные задачи: 1) определить содержание учебно-познавательных интересов младших школьников, т.е. выявить, направлены ли они на результаты учебной деятельности или на ее способы; 2) оценить степень устойчивости учебно-познавательных интересов: являются ли они эпизодическими, ситуационными или же побуждают учащихся к самостоятельному расширению знаний; 3) определить мотивационную функцию учебно-познавательных интересов и их роль в структуре мотивов учебной деятельности испытуемых.

Наиболее ответственным моментом при организации исследования такого сложного явления, каким является учебно-познавательный интерес, следует считать определение конкретной методики его изучения. Для получения результатов, сопоставимых с данными других исследователей, широко использовались применявшиеся ими методы изучения познавательных интересов школьников: наблюдения, в том числе так называемые “клинические”, беседы, сочинения на заданную тему, некоторые экспериментальные методики. Вместе с тем необходимость возможно более объективной и дифференцированной оценки познавательных интересов со стороны их содержания, устойчивости и мотивационной функции (в отношении младших школьников эти вопросы ранее практически не изучались) потребовала разработки ряда новых экспериментальных методик. Их описание будет приведено при изложении тех вопросов, на выяснение которых они были рассчитаны.

3. Общая характеристика учебно-познавательных интересов

Изложение основных результатов изучения учебно-познавательных интересов младших школьников в условиях экспериментального обучения целесообразно начать с их общей характеристики, установленной в процессе систематического наблюдения за учебной работой учащихся, в процессе “клинического” изучения отдельных учеников, а также путем анализа экспериментальных сочинений.

Основной факт состоит в том, что во всех экспериментальных классах не только не наблюдалось падения интереса к учению, но, напротив, отмечалось его постоянное нарастание от класса к классу. Особенно показательны материалы “клинического” наблюдения за учащимися с недостаточным уровнем готовности к школьному обучению. Если на протяжении первого года обучения у них отчетливо фиксировались типичные признаки “интеллектуальной пассивности”, то на рубеже второго-третьего класса все они обнаруживали интерес к содержательной стороне знаний. По мере овладения способами учебной деятельности они все чаще проявляли инициативу и самостоятельность как при выполнении учебных заданий в классе, так и вне его.

У всех учащихся экспериментальных классов отмечен также значительный сдвиг во всей структуре учебных мотивов. Развивающиеся учебно-познавательные интересы в значительной мере перестраивали “широкие социальные мотивы” учения, обогащая их содержание. Например, анализ представлений детей о своем будущем показал, что конкретно-прагматические вначале представления к концу обучения в начальной школе становятся все более обобщенными и вместе с тем в них все большее место занимают элементы, связанные с познанием и творчеством.

Более конкретные данные о содержании и динамике учебно-познавательных интересов были получены с помощью методики “альтернативных сочинений”. Учащимся вторых и четвертых классов предлагалось без предварительной подготовки написать по свободному выбору классное сочинение на одну из следующих тем: 1) “Что я знаю о слове”; 2) “Что я знаю о математике”; 3) “Чем я люблю заниматься”; 4) “Мой выходной день”. Следовало ожидать, что уже сам выбор той или иной темы и в еще большей степени содержание сочинений будут определенным образом характеризовать интересы детей.

Было получено несколько сот сочинений учеников экспериментальных классов и контрольных классов.

Выраженные в сочинениях интересы по своему содержанию могут быть разбиты на три группы: 1) непосредственно связанные со школьной программой (“узкие учебные”); 2) выходящие за пределы школьной программы (“широкие познавательные”); 3) не связанные с учением (“развлекательные”). Распределение учащихся по указанным группам дано в таблице 1.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что общая картина развития интересов в экспериментальных классах существенно отличается от той, которая описана в ранее осуществленных исследованиях: уже во втором классе у большинства учащихся (87%) обнаруживаются познавательные интересы, связанные с изучаемыми предметами.

Таблица 1

Характер интересов учащихся (в % к общему числу учащихся)

№№ п/п	Характер интереса	Экспериментальные классы		Контрольные классы	
		2	4	2	4
1	"Узкие учебные"	75	13	15	13
2	"Широкие познавательные"	12	70	5	13
3	"Развлекательные"	13	17	80	74

В том, что это так, убеждают не только цифры, но и содержание сочинений — то, как дети пишут о математике и языке. В большинстве случаев это тонкое проникновение в суть предмета.

"Слово интересно тем, что оно имеет части. Приставка и суффикс изменяют слова. Корень — это главный смысл слова. Без него не будет слова. Окончание показывает форму числа и форму падежа. Слово бывает очень хитрым, оно может быть одинаковым на слух. А если проверять его орфограммы в слабых позициях, то это, оказывается, два разных слова" (Ира Ф., 2 класс).

"Я знаю, что есть слова-синонимы. Например, слова "дом" и "здание" или "огромный" и "необъятный". Есть слова-омонимы. Это такие слова, у которых фонемный состав корня одинаковый, а смысл разный" (Игорь Р., 2 класс).

"Я умею составлять системы. Системы решаются разными способами. Мы сейчас проходим теорию множеств... В алгебре главный девиз: "упрощение и обобщение". В математике нужно упрощать и обобщать" (Витя В., 2 класс).

В четвертом классе познавательные интересы детей резко расширяются, у многих они приобретают обобщенный характер, выходят далеко за пределы школьной программы. В связи с этим появляется интерес к книге не просто как к источнику развлечений, но и как к источнику знаний.

"Я люблю заниматься химией, неорганической химией. По-моему, она очень интересная наука, но это только с моей точки зрения, потому что я увлекаюсь этой наукой и нахожу в ней интерес. Химия — основа технологии, биохимии, физической химии, кристаллографии, геобиохимии и т. д. ..." (Женя В., 4 класс).

"Я люблю заниматься историей древних греков и римлян. Я достала много книг о них... Очень много моих друзей тоже занимаются историей, мы часто спорим, какое государство, Рим или Афины, имело более талантливых, смелых и находчивых полководцев" (Юлия Г., 4 класс).

"Я люблю читать книги, потому что из книг я узнаю много нового, интересного. Я волнуюсь за судьбу героев книги, радуюсь, когда книга хорошо заканчивается. И после того, как книгу прочитаешь, долго обдумываешь ее и делаешь какой-то вывод — как правильно поступать, а как неправильно, что справедливо, а что нет..." (Ира Г., 4 класс).

Показательно, что данные, полученные в контрольных классах, принципиально иные и в основном совпадают с традиционным положением о том, что радикальных сдвигов в развитии учебно-познавательных интересов в младшем школьном возрасте не происходит.

4. Содержание и устойчивость учебно-познавательных интересов

Дальнейший анализ тех сдвигов в развитии учебно-познавательных интересов, которые были зафиксированы в экспериментальных классах, требовал прежде всего более глубокого изучения их *содержания*. Необходимо было выяснить, направлены ли интересы учащихся на результаты познавательной деятельности или на ее способы. С этой целью было разработано и осуществлено 3 серии диагностических экспериментов.

В серии 2 учащимся представлялся список арифметических задач трех типов: в задачах первого типа требовалось определить, делится ли заданное многозначное число без остатка на 3; в задачах второго типа выполнение того же задания, сформулированного в косвенной форме, давало ответ на занимательный вопрос нематематического характера; единственная задача третьего типа, помещенная в середине списка, позволяла учащимся установить общий способ определения делимости чисел на 3 (в другом варианте методики этой серии речь шла об установлении общего способа вычисления произведения двузначных чисел, оканчивающихся на 5).

"Задача-способ" отличалась от всех остальных трудоемкостью арифметических операций, однако вполне доступных самым слабым учащимся (на основании контрольных проверок).

Эксперимент проводился следующим образом.

В начале урока психолог-экспериментатор проводил небольшую беседу, настраивающую учеников на выполнение предстоящего задания по математике.

Затем ученикам раздавались бланки с задачами и им предлагалось внимательно прочесть условия *всех* задач.

После этого учащихся просили отобрать для математического задачника *самые интересные задачи*. Подчеркивалось, что речь идет только о самых интересных (количество выбранных задач не имеет значения). Эти задачи каждый должен *попытаться* решить. Если

кто-то не сможет решить ту или иную выбранную задачу или решит ее не до конца — пусть не волнуется: важно, чтобы решались *именно те задачи*, которые по-настоящему заинтересовали учеников.

Экспериментатор объявлял также, что за эту работу отметки выставляться не будут.

При оценке результатов учитывались: факт выбора “задачи-способа”, время ее выбора, правильность решения, произвольное запоминание установленного способа действия, его применение для решения последующих задач, мотивированность выбора. Результаты по каждому из показателей оценивались в баллах, а затем для каждого ученика вычислялся относительный суммарный балл (по отношению к максимально возможной сумме баллов).

Эксперименты по описанной методике были проведены в третьих и четвертых классах.

Их результаты таковы.

В обоих экспериментальных классах “задачу-способ” выбрало около 80% учащихся, причем большинство из них решало эту задачу первой. Все учащиеся, выбравшие эту задачу, правильно решили ее. Запомнили выведенный способ действия от 62 до 74% учащихся, 46–48% учащихся применили этот способ при решении следующих задач. Велика и степень осознанности выбора: 45–60% учащихся мотивируют его именно возможностью овладеть новым способом действия.

Достаточно высокими оказались и суммарные оценки, характеризующий интерес к способам действия: относительный суммарный балл в третьем классе составил 57, а в четвертом классе — 63.

Существенно иные результаты получены в контрольных классах. Здесь “задачу-способ” выбрало 23–28% учащихся, но даже те ученики, которые остановили на ней свой выбор, решали эту задачу, как правило, в последнюю очередь, отдавая предпочтение “сюжетным” задачам второго типа. Применили выведенный способ при решении последующих задач только 6–10% учащихся. Столь же невысоки и показатели его произвольного запоминания (15–20%). Лишь 9–13% учеников связывают свой выбор этой задачи с возможностью овладеть новым способом действия (остальные в качестве такого мотива называют “трудность” задачи).

Относительный суммарный балл в третьих классах в среднем составил 14, а в четвертых классах — 20.

В серии 3 была использована несколько видоизмененная в соответствии с задачами исследования методика А. З. Зака [65]. В этой методике предлагается для решения элементарная математическая зависимость: подобрать слагаемые при известном их числе и общей сумме. Решение может быть осуществлено несколькими способами, одни из которых являются более содержательными, а другие менее.

Данная методика была модифицирована применительно к целям изучения содержания познавательных интересов и заключалась в следующем.

Вначале экспериментатор создавал у ученика положительное отношение к самому эксперименту. Ученику предлагалось решить в уме несколько простых примеров на сложение. Затем задача усложнялась: требовалось в уме подобрать слагаемые при известном их числе и сумме. “А какие числа еще можно подобрать при этой сумме? — спрашивал экспериментатор. — А еще?... Еще?”

Действия ученика во всех случаях поощрялись экспериментатором. Когда он убеждался в том, что ученик понимает возможность решения этой задачи разными способами, экспериментатор говорил: “Эти примеры очень легкие, и ты, конечно, их хорошо решаешь. Но на этих легких примерах я могу определить, хорошо ли ты *соображаешь*. Сообразительный ты или нет, как тебе кажется? А хочешь проверить свою сообразительность?”

При положительной эмоциональной реакции ученика экспериментатор переходил к основной части эксперимента. Он говорил, что необходимо будет решать примеры, в которых известна сумма и число слагаемых, а сами слагаемые неизвестны, их нужно найти. Примеры простые, но их нужно решить *правильно* и *быстро*. Подчеркивалось, что очень важно также, как их будет решать ученик.

По этим показателям и будет оценена сообразительность ученика. Экспериментатор сообщал, что ученику будет дана возможность потренироваться, а затем он выполнит небольшую контрольную работу. После этого ему будет сообщено, хорошо ли он соображает.

Далее ученик получал бланк с 5 примерами, в которых была представлена сумма и число слагаемых (например, $121 = \dots + \dots + \dots + \dots$).

После выполнения задания ученику выдавался бланк со стандартизованными вопросами трех типов: о способах решения, об успешности решения и об отметке. Например: “Можно ли решать эти примеры более простым способом? Правильно ли я решил? На какую отметку я решил?” Экспериментатор говорил, что пока он проверит его решение, ученик может ознакомиться с вопросами. Ему разрешается задавать экспериментатору по поводу решения один из этих вопросов. Можно задавать любой вопрос, но только *один*, самый для ученика существенный. Ученику предлагалось хорошенько подумать, прежде чем задать вопрос.

В ответ на любой вопрос ученика экспериментатор говорил, что он хорошо справился с тренировкой, но все-таки можно выполнить это задание *еще лучше*. Поэтому ему давалась возможность потренироваться еще раз. После второй и третьей тренировочных попыток и контрольного задания вновь фиксировались вопросы учеников. Подчеркивалось, что ученик может, если хочет, повторять одни

и те же вопросы: главное, чтобы он каждый раз спрашивал о самом важном для себя.

Такая форма предъявления задания могла, при наличии интереса, привлечь внимание ученика либо к способу действий, либо к результату.

В качестве основного показателя интереса к способам действия рассматривался характер решения: решал ли испытуемый каждую задачу индивидуальным способом или же стремился установить оптимальный общий способ решения. Дополнительную информацию давали вопросы, заданные экспериментатору, а также некоторые другие показатели (смена способов решения в ходе эксперимента, время решения каждой задачи, эмоциональные реакции в процессе эксперимента). Результаты эксперимента оценивались в баллах (аналогично тому, как это делалось в серии 2).

В экспериментах данной серии приняли участие ученики вторых-четвертых экспериментальных и третьих-четвертых контрольных классов.

Как в экспериментальных, так и в контрольных классах результаты полностью совпадают с данными, полученными в серии 2.

Хотя общий способ решения предъявленных задач удалось найти относительно небольшому числу учащихся экспериментальных классов (9%), у большинства из них отмечено стремление к поиску такого способа. Это выражается, с одной стороны, в том, что от класса к классу возрастает число учащихся, изменяющих на протяжении эксперимента способ решения и пытающихся улучшить его (25% второклассников, 40% третьеклассников и 52% учащихся четвертых классов). С другой стороны об этом свидетельствует и характер вопросов учащихся. Уже 47% вопросов второклассников касается непосредственно способов действия, а в третьих классах число таких вопросов возрастает до 70%, а в четвертых достигает 81%. Характерно, что часто испытуемые задавали экспериментатору эти вопросы по собственной инициативе, до получения листка с перечнем "разрешенных" вопросов.

О возрастании интереса к способам действия свидетельствует и суммарная оценка результатов эксперимента: относительный балл в среднем составил по вторым классам 36, по третьим — 50 и по четвертым — 57.

В контрольных классах оптимальный способ решения нашел лишь один испытуемый. Более показательным является, однако, то обстоятельство, что подавляющее большинство испытуемых (83%) и не пытались искать этот способ. Не наталкивали их на эти поиски и "рекомендованные" вопросы: в большинстве случаев (59% в третьих классах и 60% в четвертых классах) вопросы испытуемых были направлены на то, чтобы выяснить правильность решения или отмет-

ку за него. Никакой инициативы в постановке вопросов испытуемые, как правило, не проявляли.

Относительный суммарный балл составил в среднем по третьим классам 28, а по четвертым классам — 30.

В серии 4 содержание учебно-познавательных интересов учащихся изучалось с помощью методики произвольного запоминания текстов научного характера.

Испытуемым предлагались тексты, в одной части которых излагались в повествовательно-сюжетной форме неизвестные учащимся факты, а в другой части, построенной по типу рассуждения, излагались способы, посредством которых эти факты были установлены.

Эксперимент проводили следующим образом.

Психолог-экспериментатор сообщал, что (прежде чем дети займутся непосредственно темой урока) детям нужно выполнить небольшую, но очень важную работу. Будет прочитан небольшой рассказ, а потом по этому рассказу будет задан один, но очень сложный вопрос. Рассказ читался дважды. После чтения просили написать подробное изложение рассказа. ("Чем подробнее, тем лучше".) Однако подчеркивалось, что если забыты какие-либо подробности, это не очень страшно. Важно, чтобы в изложении было передано *главное* в рассказе. Экспериментатор при этом не разрешал задавать никаких дополнительных вопросов: работа выполнялась учениками полностью самостоятельно.

Таким образом, создавался эффект произвольного запоминания. Это было хорошо заметно по реакции учеников: часть из них выражала замешательство, кое-кто говорил: "А мы не знали, что нужно запоминать" и т. п.

Поскольку отношение обеих частей текста к цели деятельности было одинаковым, возможное различие в полноте и правильности их воспроизведения могло быть объяснено, по нашему мнению, различным отношением к актуальным интересам учащихся. (Для того, чтобы выяснить, не связано ли это различие с разной степенью доступности обеих частей, эксперимент проводился впоследствии повторно с установкой на произвольное запоминание текста.)

Описанная методика была разработана в двух основных вариантах.

Вариант 1 был реализован на материале языка: в составленном тексте речь шла о происхождении слов.

В первой, "сюжетной", части рассказывалось об игре детей в слова: один ребенок произносил слово, а другой объяснял, почему оно так называется ("летчик" потому, что летает, "ткач" потому, что ткет и т. п.). Происхождение одного из слов (врач) дети объяснить не могут. Тогда они обращаются за разъяснением к учителю. Во второй части объяснялось происхождение этого конкретного слова "врач" ("конкретный познавательный факт"). Наконец в третьей части

излагались общие способы, которые применяются в языкознании для выяснения происхождения слов.

Вариант 2 был разработан на материале природоведения: излагались методы изучения условного рефлекса.

Первый вариант методики (этимология) проводился в третьих классах, второй вариант — в четвертых.

подавляющее большинство учащихся экспериментальных классов достаточно полно и правильно изложили как новые для них факты (86% учеников третьих классов и 96% четвероклассников), так и способы их изучения (60% и 86% соответственно).

В контрольных классах отмечено существенное различие в успешности воспроизведения обеих частей. Если фактическую часть полно и правильно изложили 74% третьеклассников и 36% учеников четвертого класса (эта часть во втором варианте была значительно сложнее, чем в первом), то с изложением способов удовлетворительно справились соответственно лишь 12% и 29% учащихся. Характерно, что при установке на произвольное запоминание показатели воспроизведения этой части значительно возросли (59% и 81%) и вплотную приблизились к показателям экспериментальных классов. Следовательно, различия между экспериментальными и контрольными классами связаны не столько с уровнем понимания материала учащимися, сколько с разной направленностью их интересов.

Обобщая результаты, полученные в сериях 2–4, можно констатировать следующее:

1) результаты всех трех серий как по экспериментальным, так и по контрольным классам хорошо коррелируют между собой: коэффициент ранговой корреляции по Спирману равен 0.58–0.89 (с достоверностью $P=0.99$), что является серьезным аргументом в пользу валидности использованных методик изучения содержания познавательных интересов;

2) начиная со второго года обучения, в экспериментальных классах отчетливо обнаруживается интерес к способам познавательной деятельности; уже в третьих классах этот интерес характерен для большинства учащихся (50–65%);

3) познавательные интересы учащихся экспериментальных классов приобретают обобщенный характер: они одинаково отчетливо обнаруживаются в разных областях знаний (математика, русский язык, естествознание);

4) как правило, учащиеся осознают свой интерес, содержательно мотивируя выбор соответствующих заданий;

5) в контрольных классах зафиксировано преобладание интереса к фактам, отражающим результаты познавательной деятельности; интерес к ее способам отмечен у незначительной части учащихся (20–25%), причем в большинстве случаев он остается необобщенным и неосознанным.

✓ Следующая задача исследования заключалась в изучении устойчивости учебно-познавательных интересов школьников.

В качестве важнейшего показателя устойчивости учебно-познавательных интересов школьников рассматривалось их проявление вне учебных ситуаций: побуждают ли они детей к самостоятельному расширению и углублению знаний в той или иной области.

Некоторые данные в этом отношении были получены ранее, в частности, по методике “альтернативных сочинений” (серия 1), которые показали, что в экспериментальных классах значительно увеличивается число учащихся, стремящихся удовлетворить свои познавательные интересы самостоятельно. Тем не менее, далеко не все работы детей содержали материал, позволяющий оценивать их интересы с этой точки зрения. Точно так же косвенные свидетельства о постепенном нарастании устойчивости интересов были получены в экспериментах с произвольным запоминанием текстов научного характера (серия 4), но и они не давали достаточных оснований для более или менее определенных выводов.

Более точная оценка интересов по рассматриваемому параметру могла быть получена путем анализа знаний детей о таком предмете, который специально не изучается (или почти не изучается) в начальной школе, но со знаниями о котором, выраженными в той или иной форме, дети постоянно сталкиваются в своем повседневном нешкольном опыте. Именно с этой целью было проведено во вторых-четвертых экспериментальных и в третьих-четвертых контрольных классах классное сочинение без предварительной подготовки детей на тему “Что такое человек?” (серия 5). Сведения о человеке, которые получают учащиеся из курса природоведения (3 класс), весьма ограничены (физическое строение, происхождение, трудовая деятельность). Поэтому сочинение могло показать, расширяются ли и в каком именно направлении представления детей о человеке, т. е. побуждает ли их познавательный интерес к поиску новых сведений и насколько содержательны эти сведения.

Сочинение давалось учащимся без специального предупреждения. Время работы не ограничивалось, при необходимости эксперимент можно было продолжить на следующем уроке. При обработке сочинений подсчитывалось количество характерных признаков, которые приводили школьники, и анализировался состав этих признаков.

Число свойств (признаков) человека, которое указывают в своих сочинениях учащиеся экспериментальных классов, значительно возрастает от второго к четвертому классу (2 класс — 2,4; 3 класс — 3,9; 4 класс — 4,4). При этом особенно резко возрастает число существенных признаков (трудовая деятельность, общественные отношения, мышление, творчество), в то время как ссылки на второстепенные индивидуальные физические и моральные качества встречаются все реже.

Еще более показательным является тот факт, что значительная часть учащихся (35% во втором классе, 74% в третьем и 75% в четвертом) пытается дать общее определение понятия, а затем последовательно раскрыть его содержание. Характерно, что увеличивается и число учеников, строящих такое определение на основе выделения существенных признаков понятия: 27% во втором классе, 30% — в третьем и 55% в четвертом. Примерно так же изменяется число работ, в которых содержательно и последовательно раскрыто содержание понятия (27%, 33%, 50%). Большинство работ отличает продуманное изложение собственных мыслей учащихся, в них просматривается определенная логика. Многие сочинения выделяются своей целостностью и эмоциональностью: чувствуется, что детей взволновало содержание материала.

“Человек—это самое разумное существо на Земле. Это существо, которое первым прошло по тропе “человечества”. Животное, которое было больше похоже на обезьяну, чем на человека, трудилось, добывало себе пищу. Но в итоге получился человек разумный. Труд сделал обезьяну человеком” (Лена Б.).

“Раньше у человека был гораздо меньше мозг, чем у современно-го. Мозг человека увеличивался от внимательности и от умения думать. А пальцы стали ловчее и умелей, потому что человек умеет работать” (Светлана М.).

“Я считаю, что человек, первым делом, существо, гораздо дальше стоящее по своему умственному развитию от всех других существ нашей планеты. В отличие от животного человек усовершенствует орудия труда, делает жизнь лучше, познает окружающий мир. Человек не может видеть что-то и не знать, что это такое. Например, когда первобытные люди видели солнце, то они объясняли это тем, что по небу ползает черепаха с огненным панцирем. И хотя они объясняли это явление неправильно, они его все-таки объясняли. И сейчас, например, мы, когда увидим что-то новое, пытаемся разобраться или спрашиваем у старших. О человеке можно говорить много, но главное, по-моему, это то, что он регулирует свои действия” (Миша А.).

Конечно, школьники младших классов еще не в состоянии дать теоретическое определение понятия “человек”. Однако тенденция к выделению существенных признаков и к обобщению ясно просматривается в их работах.

Все это свидетельствует о том, что знания учащихся о человеке далеко выходят за пределы школьной программы, т. е. приобретены ими самостоятельно из различных источников. Поскольку же расширение и углубление знаний о таком специфическом предмете, как человек, не стимулируется какими-либо внешними требованиями, есть все основания считать, что этот факт объясняется прежде всего наличием у учащихся достаточно разносторонних и устойчивых учебно-познавательных интересов.

Результаты сочинений в контрольных классах существенно иные. Здесь значительно меньше общее количество свойств (признаков) человека, указываемых в работах учащихся (3 класс — 2,2; 4 класс — 3,1). Значительно реже указываются такие существенные свойства, которые не были предметом специального изучения в школе (мышление, творчество, общественные отношения). Хотя многие ученики (33% в третьих и 65% в четвертых классах) пытаются дать общее определение понятия, однако существенные признаки кладутся в основу лишь незначительной части работ (18% и 28% соответственно). Еще меньшему числу учеников (10% и 13%) удается последовательно и связно раскрыть содержание понятия, большинство же сочинений представляет собой хаотичное перечисление отрывочных, внутренне не связанных сведений о человеке.

В целом знания о человеке у большинства учащихся контрольных классов не выходят за пределы программных требований; более того, даже те сведения, усвоение которых предусмотрено программой, оказываются недостаточно осознанными и систематизированными. Если учесть, что условия и возможности усвоения подобных знаний в экспериментальных и контрольных классах были полностью идентичными, то следует признать, что различия в их объеме и содержании могут быть объяснены только разным уровнем сформированности учебно-познавательных интересов, в частности, разной степенью их устойчивости.

5. Роль учебно-познавательных интересов в структуре мотивов учения

Одной из центральных задач исследования являлось изучение *мотивационной функции* учебно-познавательных интересов учащихся экспериментальных классов. В качестве одного из основных инструментов изучения роли учебно-познавательных интересов в структуре мотивов учения было избрано отношение учащихся к отметке, которое, как известно, отражает ведущую мотивацию учения.

Для того, чтобы выявить тот смысл, который имеет для учащихся отметка, им предлагалось написать в классе без предварительной подготовки сочинение-анкету “Моя учеба и отметка” (*серия б*). Вопросы, поставленные перед учащимися, позволили выяснить, стремятся ли они получать хорошие отметки и почему; помогают ли отметки им учиться; хотят ли они, чтобы в школе не ставили отметок вообще и плохих отметок, в частности. Сочинение проводилось экспериментатором-психологом, и ученики предупреждались, что за работу не будут выставлены отметки, а ее содержание не будет сообщено учителю.

В эксперименте по данной методике приняли участие учащиеся вторых—четвертых классов.

Основные результаты по экспериментальным классам сводятся к следующему. Стремление получать хорошие отметки большинство учащихся вторых и третьих классов связывают со своим положением в классе (51% и 41%) или в семье (13% и 20%). Однако для значительной части детей (23% и 29%) хорошая отметка выступает прежде всего в функции показателя высокого качества знаний. В четвертом классе эта группа учащихся резко увеличивается (64%), а количество учеников, связывающих отметку с социальными мотивами учения, значительно сокращается (положение в классе — 11%, в семье — 9%).

Изменяется от класса к классу и отношение к обучению без отметок, в частности, отрицательных. Если к возможности обучаться без плохих отметок положительно относится 43% второклассников, то в третьем классе их число снижается до 27%, а в четвертом до 19%. Преобладающая мотивировка у учащихся, считающих нецелесообразным отказ от плохих отметок, — трудность оценить качество своих знаний. Показательно, что значительная часть учащихся четвертого экспериментального класса к возможности обучения вообще без отметок относится безразлично, считая, что главный смысл учения — в знаниях, а не в отметках.

Полученные данные в своей совокупности приводят к выводу, что уже к концу обучения в начальной школе для большинства учащихся экспериментальных классов наиболее актуальным мотивом учения становится учебно-познавательный интерес, который и определяет отношение учащихся к отметке.

В контрольных классах зафиксирована несколько иная динамика отношения учащихся к отметке. Желание получать хорошие отметки большинство учащихся во всех классах связывает с положением в семье и классе (второй класс — 82%, третий класс — 67%, четвертый класс — 60%). Число учащихся, рассматривающих хорошие отметки как показатель знаний, хотя и увеличивается, однако оказывается значительно меньшим, чем в параллельных экспериментальных классах (второй класс — 5%, третий класс — 22%, четвертый класс — 24%).

Свыше 70% учащихся вторых и третьих классов высказываются за то, чтобы в школе не ставили плохих отметок. Основной мотив — влияние этих отметок на положение в классе и отношение родителей. Хотя число “противников” плохих отметок в четвертом классе значительно сокращается (30%), однако свыше 80% “сторонников” сохранения плохих отметок видят их смысл в том, что они так или иначе принуждают учиться. Понятно, что подавляющее большинство учащихся всех контрольных классов по той же причине высказываются против обучения без отметок вообще (94%, 92%, 86%).

Эти данные достаточно убедительно обнаруживают преобладание в контрольных классах внешних, социальных мотивов учения, которые и определяют специфическое отношение учащихся к отметке.

Для того, чтобы проверить справедливость выводов о том, что различное отношение к отметке в экспериментальных и контрольных классах отражает преобладание разных мотивов в структуре учебной деятельности, был проведен дополнительный эксперимент по методике “неадекватных отметок” (серия 7).

Учащиеся получали в классе исправленные учителем контрольные работы по русскому языку и математике, отметки за которые явно не соответствовали количеству ошибок. Примерно в половине работ отметки были завышены на 1–2 балла, а в половине работ — занижены. Ученикам предлагалось письменно ответить, согласны или нет они с выставленной отметкой, и объяснить, почему, довольны ли полученной отметкой, какую отметку за данную работу они поставили бы себе сами. Эксперимент с необходимой мотивировкой проводил учитель, работающий в классе.

Суммарные данные об исправлениях неадекватных отметок даны в таблице 2.

Таблица 2

Исправление неадекватных отметок (в % к общему числу учащихся)

	Экспериментальные классы			Контрольные классы		
	II	III	IV	II	III	IV
Повысили заниженную отметку	59	70	92	21	42	67
Снизили завышенную отметку	41	65	82	15	20	17

Совершенно очевидно наличие противоположных тенденций в динамике отношения к отметке в экспериментальных и контрольных классах. То обстоятельство, что в экспериментальных классах значительно быстрее растет число учащихся, адекватно реагирующих на заниженные отметки, свидетельствует о (более интенсивном формировании здесь действия оценки учебной деятельности. Еще более существенным представляется различие реакции на завышенные отметки: если в экспериментальных классах разрыв между числом учащихся, адекватно реагирующих на заниженные и завышенные оценки, постепенно сокращается, то в контрольных классах он резко увеличивается. Это можно объяснить только тем, что отметка для учащихся контрольных классов все в большей степени утрачивает связь с внутренними, содержательными, мотивами учения, в то время как в экспериментальных классах эта связь становится все более тесной, что свидетельствует о возрастающей актуальности внутренних мотивов учения.

Вот характерные высказывания детей по поводу полученных отметок.

Контрольные классы

“Я довольна отметкой по этим контрольным работам, потому что мне по русскому должны были поставить 3, а поставили 4.

Я бы поставила себе ту же отметку" (Таня Ф., 3 класс, завышенная отметка).

"Я довольна отметками, потому что очень хотела получить их. Мне поставили 5, потому что я красиво писала" (Оля Р., 3 класс, завышенная отметка).

"По русскому языку у меня 5, я бы тоже поставил себе 5, по математике я поставил бы 4, а не 3, потому что за одну задачу неправильную нельзя так жестоко наказывать. Возьмут и поставят 3" (Саша Р., 4 класс, завышенная по русскому языку и заниженная по математике).

Экспериментальные классы

"Я бы себе поставила по русскому языку 3, а не 4, потому что это справедливая тройка. В словарном диктанте было 2 ошибки, и некрасиво писала" (Юля А., 4 класс, завышенная отметка).

"Поставленными выше отметками я не доволен. Почему? Зачем, в сущности, мне ставить по математике 4? Все верно, помарок нет. Какие отметки мне ставили сначала за это? 5. Значит, 5 надо поставить и сейчас. К русскому языку, (т. е. к отметкам по нему) я отношусь более самокритично, потому что я неаккуратно пишу. Но тем не менее мог бы поставить 4. Ошибок не было. Считаю свою отметку 3 незаслуженной" (Витя В., 3 класс, заниженные отметки).

"Я не согласна с этими отметками, это несправедливо. Если эти отметки учтут в четверти, у меня будут хорошие отметки в таблице. Но я бы не хотела, чтобы были эти отметки" (Ирина Р., 4 класс, завышенные отметки).

6. Зависимость между учебно-познавательным интересом и тревожностью

Для общей оценки соотношения между внешними и внутренними мотивами учения в структуре учебной деятельности было проведено также исследование учебной тревожности учащихся младших классов (серия 8).

Ряд психологов рассматривает тревожность как свойство личности, приобретаемое человеком в результате опыта ([21, 83] и др.). Н. В. Имедадзе и А. А. Алхазивили характеризуют тревожность как отрицательное эмоциональное состояние субъекта, возникающее в нем при фрустрации какой-либо актуальной потребности, т. е. в условиях, когда субъект предполагает, что по какой-либо причине окажется не в состоянии удовлетворить эту потребность. Тревожность стимулирует активность субъекта, в результате которой снимается причина отрицательной эмоции. Подобная трактовка тревожности определяет ее мотивационную природу и позволяет рассматривать ее в отношении к другим мотивам деятельности [7].

Опора в учении на внешние по отношению к содержанию учебной деятельности мотивы приводит к сдвигам в аффективной сфере уча-

щихся, что находит отражение в состоянии тревожности, возникающей в ситуациях, связанных с учением [21].

Таким образом, тревожность может рассматриваться как характеристика социальных мотивов учения, выступающих в качестве ведущих. Поэтому сопоставление познавательного интереса и тревожности позволяет выявить актуальность внутренних (познавательный интерес) и внешних мотивов учения.

Для исследования тревожности применялся проективный метод Дорки и Амен, модифицированный Н. В. Имедадзе и А. А. Алхазивили.

Детям индивидуально предъявлялись картинки, изображающие обычные для ребенка ситуации. Головка действующего ребенка на каждой картинке обозначалась контуром. Ученикам предлагалось выбрать из двух прилагавшихся к картинкам головок (улыбающейся и грустной) наиболее подходящую. Причины выбора ребенка заносились в протокол.

Выбор грустного выражения лица, подкрепленный высказыванием ребенка, рассматривался как ожидание неблагоприятного исхода в нейтральных, не содержащих угрозы ситуациях общения (В. Р. Кисловская [83]). Уровень тревожности подсчитывался как отношение выборов грустного выражения лица к общему числу картинок.

Всего предъявлялось 12 картинок, из них 2 были прямо связаны с учебными ситуациями, что позволяло их выделить при оценке уровня учебной тревожности.

Эксперименты проводились в 1 и 3 классах.

Результаты показали следующее.

Во-первых, нужно констатировать, что уровень общей тревожности в целом мало изменялся на протяжении начального обучения и в экспериментальных, и в контрольных классах, однако в контрольных он существенно выше — на 14–23%. Уровень учебной тревожности в контрольных классах несколько повышается, в экспериментальных — наоборот, снижается.

Главное же отличие здесь в том, что уровень учебной тревожности оказался в экспериментальных классах в 1,5–2,1 раза ниже, чем уровень общей тревожности, а в контрольных классах количественной разницы между общей и учебной тревожностью почти нет.

Следовательно, разница в показателях уровня общей тревожности в экспериментальных и контрольных классах объясняется в основном большой разницей в уровне учебной тревожности между ними (в 1,8 раза — в 1 классе, в 2,5 раза — в 3 классе).

Обращает на себя внимание тот факт, что эта разница между классами особенно ощутима в группе учащихся с высокой тревожностью: в контрольном классе коэффициент тревожности достигает 90%, а в экспериментальном — лишь 33–37%. В группе с низкой тревожностью в экспериментальном классе коэффициент учебной

тревожности существенно повышается от 1 к 3 классу (от 0 до 12%), а в контрольном не изменяется и равен 0.

Сравнение полученных показателей по критерию Стьюдента также свидетельствуют о том, что различие в уровне тревожности между экспериментальным и контрольным классами не является случайным.

Проведенные эксперименты позволили сравнить между собой данные по учебной тревожности с данными измерений учебно-познавательного интереса, полученными в серии 4.

В зависимости от эмоционального отношения к учебным ситуациям и зафиксированного учебно-познавательного интереса у учащихся все показатели были разбиты на 4 группы (таблица 3).

Таблица 3
Зависимость между учебной тревожностью и учебно-познавательным интересом
(в % к общему числу учащихся 3 класса)

Класс	Интерес ⁺	Интерес ⁺	Интерес ⁻	Интерес ⁻
	тревожность ⁻	тревожность ⁺	тревожность ⁻	тревожность ⁺
Экспериментальный	62	6	23	9
Контрольный	8	6	55	31

Условные обозначения в таблице: “+” — наличие интереса (тревожности), “-” — их отсутствие.

Как видно из приведенных данных, в экспериментальных классах наблюдается весьма четкая зависимость между учебно-познавательным интересом и учебной тревожностью: здесь наличие познавательных интересов сводит на нет учебную тревожность.

В контрольных классах, где у большинства учащихся устойчивые познавательные интересы не зафиксированы, обнаруживается высокий уровень учебной тревожности. Половина учащихся контрольного класса вообще не обнаруживает учебную тревожность при отсутствии познавательного интереса.

Анализ показывает, что в контрольных классах учебная тревожность начинает распространяться на ряд нейтральных ситуаций, где грустное выражение лица связывается с учебной деятельностью. Это косвенно свидетельствует о том, что у значительной части учащихся без познавательных интересов учебная тревожность начинает выступать в качестве обобщенной и устойчивой мотивационной функции.

Более конкретные данные о мотивационной функции тревожности были получены из анализа связи между тревожностью и успешностью в обучении (достижение положительного результата деятельности, мотивированной тревожностью). Наиболее высокий уровень тревожности, в том числе учебной, в контрольном классе оказался у “сильных” учащихся (42% — общая, 38% — учебная). У “слабых” уровень учебной тревожности намного ниже (38% — общая, 17% — учебная). В экспериментальном классе показатели учебной тревожно-

сти находятся в обратном отношении: у “слабых” — 50%, у “сильных” — 13% (при практически одинаковой общей тревожности — 43% и 41%).

Таким образом, если в контрольных классах мотивационная функция тревожности отчетливо проявляет себя преимущественно у “сильных” и “средних” учащихся, то в экспериментальных — наоборот, у “слабых” учеников, у которых содержательные познавательные интересы еще недостаточно сформированы. Отсутствие учебной тревожности у “слабых” учеников контрольного класса свидетельствует об их равнодушии к учению.

Подтверждением такой интерпретации мотивационной функции тревожности является и анализ результатов экспериментов по произвольному запоминанию текста (серия 4). В экспериментальном классе процент воспроизведения текста повысился по сравнению с произвольным запоминанием на 12%. Ясно, что повышение произошло за счет социальной мотивации, отражением которой является учебная тревожность. В контрольном классе показатели при произвольном запоминании улучшились в 3 раза. Третья часть учащихся вообще не выполнила задание: либо по причине его сложности, либо из-за отсутствия всякой учебной мотивации.

Следовательно, исследование учебной тревожности также свидетельствует о преобладании разных мотивов в структуре учебной деятельности учащихся экспериментальных и контрольных классов.

7. Осознанность мотивов учения

Полнота характеристики учебно-профессиональных интересов требовала также изучения вопроса о месте этих интересов в структуре осознаваемых учащимися мотивов учения. С этой целью во вторых — четвертых экспериментальных и в третьих — четвертых контрольных классах было проведено сочинение-анкета “Как я учусь” (серия 9).

Учащимся предлагалось в связной форме ответить на вопросы: для чего они учатся, любят ли учиться, что больше всего им нравится (не нравится) в учебе, что такое хороший ученик и т. п.

Следует отметить, что ученики и экспериментальных, и контрольных классов хорошо осознают необходимость образования. Но они по-разному осознают смысл своей учебы. В условиях экспериментального обучения значительное число учеников уже во втором классе связывает свое желание учиться с интересом к знаниям (46%). В четвертом классе число таких учащихся увеличивается вдвое и достигает 83%.

“Учиться я люблю, в особенности я люблю решать те уравнения, которые я сам придумал” (Вова Ц., 2 класс).

“В учебе мне больше всего нравится думать. Я это дело очень люблю” (Зоя Н., 2 класс).

“Я люблю математику, потому что я развиваю свой ум, природо-ведение, потому что мне становится интересно осматриваться во-круг (у меня открываются глаза), русский язык, потому что, чем луч-ше я владею языком, тем легче мне выражать свои мысли” (Яна Я., 4 класс).

В контрольных классах к концу обучения в начальной школе по-знавательный интерес как основной мотив учения осознают лишь отдельные ученики (7%). В четвертом классе их количество возрастает (40%), но все еще остается вдвое меньше, чем в экспериментальных классах. Значительное число учеников связывают здесь учебу с мо-тивами индивидуалистического характера (личная выгода, будущая профессия).

Обращает на себя внимание и то обстоятельство, что в экспери-ментальных классах значительно возрастает число учащихся (46%), осознающих свою учебу как долг перед обществом (родителями, школой), в то время как в контрольных классах этот мотив учения при переходе от третьего к четвертому классу существенно утрачива-ет свою актуальность.

Из сочинений также видно, что в процессе своего формирования познавательные интересы учеников экспериментальных классов посте-пенно приобретают личностный характер. У многих детей в процессе учения появляется своя самостоятельная точка зрения на учение: это качественно новое отношение к учебной деятельности можно охарак-теризовать как личностное отношение к учению, причем оно начинает формироваться уже в раннем школьном возрасте (второй класс).

“Я учусь, чтобы много знать, много уметь, много делать. Я учусь, потому что это нужно, необходимо. Я учусь для того, чтобы стать грамотным, полноценным человеком. Я люблю учиться потому, что каждый день узнаю что-то новое и делаю что-то интересное” (Витя В., 2 класс).

В четвертом экспериментальном классе личностное отношение к учению формируется у большинства учащихся (65%). Здесь дети уже оказываются в состоянии четко сформулировать некоторые свои жизненные позиции, связанные с учением.

“В учебе мне нравится, что я открываю для себя новое, станов-люсь интересным человеком. С человеком должно быть интересно разговаривать, что может быть тогда, когда ты можешь рассказать что-то новое. Я очень хочу стать таким человеком, поэтому мне нра-вится в моей учебе новое” (Гаянэ П.).

“Я люблю учиться, потому что очень интересно узнавать новое. Ты как будто бы чувствуешь себя все больше и больше человеком” (Ирина К.).

“Хороший ученик — это ученик, получающий пятерки, но не тот, который все время занимается и не видит ничего, кроме занятий” (Вадим П.).

Полученные данные устанавливают ведущую роль учебно-позна-вательных интересов в структуре мотивов учения учащихся экспери-ментальных классов. Отчетливо обнаруживается тенденция к возраст-танию актуальности этого мотива и к перестройке в связи с этим всей мотивационно-потребностной основы учебной деятельности млад-ших школьников.

8. Взаимосвязь между развитием учебно-познавательных интересов и общим психическим развитием

Последним вопросом в этом исследовании был вопрос о взаимо-связи между развитием учебно-познавательных интересов младших школьников и их общим психическим развитием.

Психическое развитие ребенка в условиях формирования учебной деятельности достаточно полно описано в ряде работ [40, 42 и др.]. Его наиболее существенной характеристикой является тот факт, что к концу младшего школьного возраста у большинства учащихся экс-периментальных классов закладываются основы теоретического мышления. Следовательно, само по себе сопоставление этих данных с показателями развития учебно-познавательных интересов давало возможность обоснованно судить об их взаимосвязи.

Однако в исследовании было сочтено уместным такую связь ус-тановить непосредственно: т. е. замерить показатели развития учеб-но-познавательных интересов и показатели развития познавательной сферы психики (мышления и памяти) у одних и тех же учащихся. С этой целью были осуществлены эксперименты в третьих клас-сах — с обучением по обычной и экспериментальной программам.

Для измерения уровня мыслительных процессов были выбраны два субтеста из теста Д. Векслера [120]. Показатели умственного раз-вития, получаемые по результатам этого теста, сравнивались с так называемым “умственным возрастом” испытуемого. По данным со-ставителей теста, на результаты (полученные по невербальным суб-тестам, уровень образования испытуемых влияет незначительно, т. е. они интерпретируются как показатели природных умственных ка-честв индивида [120]. Мы не будем давать оценку этой интерпрета-ции: для нас в соответствии с целями исследования представляет интерес сам факт малой статистической зависимости данных, полу-ченных по невербальным субтестам, от уровня обучения, а не причи-ны этого явления.

В то же время вербальные субтесты коррелируют с уровнем обра-зования, т. е. содержанием и качеством обучения. Поэтому можно было предположить, что если по вербальным субтестам обнаружится принципиальная разница между экспериментальными и контроль-ными классами, а по невербальным такой разницы не окажется, то это различие следует приписать именно факторам, связанным с содержанием и методами обучения. Исходя из изложенного, были

выбраны невербальный субтест “Кубики Косса” и вербальный “Аналогия — сходство”.

В экспериментах были получены следующие результаты:

а) “Кубики Косса”. Общий средний балл по экспериментальному классу 21.9, по контрольному — 24.7: разница в 12%. При этом следует учесть, что средний возраст детей в первой группе составил 9 лет 11 месяцев, во второй 10 лет 2 месяца, т. е. возрастная разница в пределах тех же 12%.

Сопоставление данных по критерию Стьюдента показало, что различие между ними является случайным, т. е. можно считать, что средний уровень умственного развития учащихся обоих классов, не зависящий от условий обучения, практически одинаков.

б) “Аналогия — сходство”.

По этому субтесту показатели экспериментального класса оказались в 1.27 раза выше, чем контрольного. Эти различия не случайны (по критерию Стьюдента).

Следовательно, в задачах на классификацию предметов учащиеся экспериментального класса демонстрировали значительно более высокий уровень обобщения. Характерно, что этот факт особенно проявляется в ответах на вопросы, которые в какой-то степени были связаны с содержанием экспериментального обучения. Так, программа по математике здесь предусматривала введение содержательного понятия величины. В ответ на предъявление пары слов “килограмм — метр” 62% учащихся сделали правильное обобщение, в контрольном же — только 12%.

Показатели экспериментального класса превышали верхний предел по этому субтесту для детей в возрасте до 15 лет. Показатели же, полученные в контрольном классе, соответствуют уровню умственного развития детей этого возраста.

Для проверки предположения о том, что различия между двумя классами связаны с разным характером мышления (в одном случае имеющего теоретическую направленность, в другом эмпирическую), мы провели исследование, направленное на изучение характера понимания ребенком окружающей действительности.

В качестве объекта исследования была выделена специфическая сторона содержания опыта ребенка: совокупность его представлений о предметном мире. Опираясь на принципы изучения таких представлений, сформулированные В. И. Слободчиковым [161], была реализована методика, которая заключалась в том, что учащимся просили определить ряд известных им предметов и понятий. Предполагалось, что в основе построения определения лежит содержательное представление ребенка о сущности данного класса объектов.

Учащимся задавались предметы обиходно-практического плана, распространенные, хорошо известные ребенку понятия о мире, нравственные понятия и такие, которые входили в содержание основных

учебных предметов начального обучения. Содержательность определения оценивалась в баллах.

Результаты оказались такими: в экспериментальном классе средний балл составил 67% от общей возможной суммы баллов, в контрольном — 29% (в 2.2 раза ниже). В экспериментальном классе 61% учащихся дали содержательные определения, причем не было большой разницы в уровне выполнения заданий между группами понятий (кроме первой, самой легкой). Особенно высокими были показатели по группе понятий, связанных с обучением (65%). Судя по результатам определения ряда абстрактных понятий, можно утверждать, что постепенно качественно перестраивается весь круг представлений учащихся о предметном мире. Они поднимаются на более высокий уровень, который характеризуется наличием у ребенка способа выведения частных проявлений системы из ее всеобщего основания, т. е. он является *теоретическим*.

В контрольных классах подобный уровень представлений зафиксирован лишь у отдельных учащихся (1–2%) по всем группам понятий (кроме первой). В целом содержательные определения дали лишь 12% учащихся, что в 5 раз ниже, чем в экспериментальном классе.

Ранговая оценка результатов по субтесту “Аналогия — сходство” и по данному тесту дала достаточно высокие коэффициенты корреляции между ними: по экспериментальным классам — 0.40, по контрольным — 0.61 при достоверности $P = 0.99$.

Третий эксперимент, который реализовывался в этом исследовании, заключался в изучении произвольного запоминания детей. Известно, что наличие или отсутствие содержательных способов запоминания не только свидетельствует об уровне произвольности памяти, но и отражает характер мыслительных процессов, тесно связанный с обучением [70].

В эксперименте была использована одна из методик П. И. Зинченко, которая заключалась в том, что учащимся давали для запоминания несколько определений из разных областей действительности, которые представляли определенные трудности для понимания.

Результаты эксперимента оценивались в баллах. Они оказались следующими: в экспериментальном классе общий процент от возможной суммы баллов составил 42.5%, в контрольном — 17%, что в 2.5 раза меньше.

Еще показательнее качественные результаты эксперимента. В контрольном классе почти половина определений были искаженными, состояли из бессмысленного набора слов. В экспериментальном классе искаженных предложений в 2.2 раза меньше (всего 18%). Но здесь искажения носят качественно иной характер: при невозможности воспроизвести определение полностью учащиеся оставляли в нем пропуски, не нарушая общего смысла.

Следовательно, в экспериментальном и контрольном классах имели место качественно иные уровни запоминания: в первом случае оно опиралось на смысловую обработку материала, во втором — на механическое запоминание. Сопоставление данных о развитии учебно-познавательных интересов младших школьников с показателями развития их мышления и памяти показало наличие тесной связи между ними: коэффициенты ранговой корреляции по Спирману составили 0.46–0.65 при достоверности $P = 0.99$ как по экспериментальным, так и по контрольным классам.

9. Выводы

Проведенное исследование позволяет констатировать следующее:

1. Картина развития учебно-познавательных интересов у учащихся экспериментальных классов принципиально отличается от той, которая была зафиксирована в ранее проведенных исследованиях:

а) уже во втором классе узкие учебные интересы, обусловленные значимостью для детей учения как социальной формы деятельности, начинают перерастать в интерес к содержанию усваиваемых знаний;

б) в третьем классе у значительной части учащихся отмечается интерес к способам познавательной деятельности, а к четвертому классу такая направленность интересов оказывается характерной для подавляющего большинства детей;

в) одновременно с изменением содержания познавательных интересов происходит их углубление и обобщение: отмечается интерес к теоретической стороне усваиваемых знаний, который проявляется при усвоении разных учебных предметов;

г) от второго к четвертому классу значительно возрастает устойчивость учебно-познавательных интересов детей: они проявляются не только в специфических учебных ситуациях, но и за их пределами, побуждая детей к самостоятельному расширению и углублению своих знаний;

д) начиная с третьего класса учебно-познавательные интересы начинают выступать в функции действенных мотивов учебной деятельности, существенно влияя на отношение детей к учению: в подавляющем большинстве случаев учащиеся адекватно осознают интерес к предмету как смыслообразующий мотив учения;

е) превращение учебно-познавательных интересов в актуальный мотив учебной деятельности приводит к концу младшего школьного возраста к радикальной перестройке ее потребностно-мотивационной основы, о чем, в частности, свидетельствует отсутствие в экспериментальных классах “мотивационного кризиса”; познавательные интересы в учебной деятельности начинают играть ведущую роль;

ж) будучи произведенными в коллективной деятельности, эти интересы осознаются как общественные по форме, что определяет

процесс перестройки мотивационной структуры личности ребенка в целом.

2. Несколько более интенсивно, чем это представлялось ранее, формируются познавательные интересы и у учащихся контрольных классов. Однако по всем показателям (содержание, глубина, обобщенность, устойчивость, мотивационная функция) интересы учащихся в этих классах оказались на значительно более низком уровне развития, чем в экспериментальных классах и в целом не противоречат сложившимся представлениям об интересах младших школьников. В мотивационно-потребностной основе учебной деятельности они занимают незначительное место: ведущую роль в ней играют внешние, социальные мотивы учения.

3. Имеет место тесная связь между развитием учебно-познавательных интересов младших школьников и их общим психическим развитием (мышлением и памятью). В экспериментальных классах интересы и психические процессы имеют теоретическую направленность, а в контрольных — эмпирическую.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1. Состояние изученности проблемы межличностных отношений и нравственного развития личности в младшем школьном возрасте

Согласно сложившимся в возрастной психологии представлениям общение приобретает решающее значение для формирования личности ребенка в дошкольном и особенно в подростковом возрасте. Поэтому число работ, посвященных изучению специфики межличностных отношений в начальной школе, сравнительно невелико (Я. Л. Коломинский [84], А. В. Мудрик [110], Р. П. Тригер [177], А. Б. Ценципер [186] и некоторые другие).

Исследователи чаще всего обращаются к младшему школьному возрасту не специально, а лишь для иллюстрации тех изменений, которые претерпевают межличностные отношения в подростковом и юношеском возрасте по сравнению с младшим. Однако данные, представленные в этих исследованиях, весьма показательны и их можно резюмировать следующим образом.

Отношения младших школьников характеризуются, прежде всего, узостью межличностных связей. Чаще всего они строятся между двумя детьми: группы либо вообще не возникают, либо появляются эпизодически. Взаимные предпочтения между мальчиками и девочками практически отсутствуют.

В результате структура межличностных отношений оказывается весьма аморфной, состоящей из двух намечающихся подструктур — мальчиков и девочек. Лидерство здесь носит одиночный характер, причем каждая из подструктур имеет своих лидеров.

У младших школьников преобладает эмоциональное отношение к товарищам. Основными мотивами межличностного выбора оказываются игровые, а также мотивы внешнего плана. Мотивы деловых отношений носят главным образом формальный, а не содержательный характер.

Отчетливо прослеживается и такая особенность межличностных отношений, как их недостаточная обобщенность и устойчивость. У большинства детей данного возраста общение с товарищами по классу не занимает большого места в жизни. Лишь у немногих мотивы общения со сверстниками отражают интересы, связанные с учением. Большинство межличностных связей, возникавших в младшем школьном возрасте, распадается на этапе перехода к подростковому возрасту.

Таким образом, и по содержанию, и по широте, и по устойчивости межличностные отношения младших школьников остаются на низком (первом) уровне развития. Групповые нормы, регулирующие поведение учащихся в классе, еще не складываются. Межличностные отношения остаются главным образом функционально-ролевыми. Лишь к концу младшего школьного возраста появляется стремление к большему взаимопониманию, ориентации, связанной с оценкой нравственно-психологических черт личности товарищей и т. п., но они не являются определяющими.

Очевидно, что межличностные отношения между сверстниками в этот период не играют сколько-нибудь заметной роли в формировании личности ребенка. Класс не является для него референтной группой. Основной сферой воспитания остается сфера общения ребенка со взрослыми — учителями и родителями. Возникает вопрос — каковы в этих условиях особенности нравственного развития личности младших школьников?

Развитие личности есть прежде всего становление субъекта нравственного действия, способности и потребности осуществлять нравственный выбор поведения в общении и деятельности с другими людьми.

Отличительной чертой нравственного поведения является то, что оно опирается на представления из сферы должного, сферы идеала, имеющего общественную природу. В качестве инстанции нравственного поступка выступает сам индивид, а санкции, связанные с его оценкой, носят внутренний характер. Следовательно, в ситуации нравственного действия оказывается необходимым соотносить мотив поведения со способом его реализации и с результатом действия.

Изучению становления нравственного действия у дошкольников посвящен ряд работ (Е. В. Суббоцкий [163], С. Г. Якобсон [202] и др.). Были выявлены механизмы нравственного поведения в этот начальный период жизни, описана специфика нравственного развития ребенка и определены условия, позволяющие оказывать влияние на это развитие — в соответствии с возрастными особенностями детей.

Переход к систематическому обучению в школе требует описания закономерностей нравственного развития ребенка в новой социальной ситуации. Однако данных о нравственном развитии младших школьников пока сравнительно немного. Наиболее содержательные материалы мы находим в работах Л. И. Божович [21], И. А. Каирова [114], А. И. Лавриненко [89], А. И. Липкиной [94], Л. И. Рувинского [156], Н. А. Шевченко [194] и некоторых других.

Исследования показывают, что младшие школьники, хотя и готовы к пониманию морального требования, но воспринимают его на вербальном уровне. У младших школьников нет даже элементарных теоретических знаний о нравственных нормах, они усваиваются чисто формально. Оценка нормы осуществляется не в силу ее внутренней

необходимости, а под влиянием внешних факторов, наказаний или поощрений.

Младшие школьники не способны выдерживать длительную борьбу противоположных мотивов или добровольно пойти ради должного на серьезное ущемление своих потребностей. Сами же мотивы поступков осознаются с трудом, ребенок не видит связи между мотивом и результатом действия, между поступком и свойством своей личности.

Таким образом, в младшем школьном возрасте еще нет подлинной нравственной саморегуляции поведения ребенка. Оно строится с ориентацией на взрослого как носителя нормы, его психологические механизмы ситуационны, а следовательно, ребенок не выступает как субъект нравственного действия. Более того, к концу младшего школьного возраста даже наблюдается определенный регресс в нравственном поведении детей, в частности, рост проявления у них лживости.

Констатируя состояние нравственного развития в младшем школьном возрасте, исследователи ставят вопрос о формировании таких регулятивных механизмов, которые позволяли бы осуществлять целенаправленный процесс нравственного воспитания в этот период. В решении этой задачи намечается несколько подходов.

Одни психологи рассматривают задачу нравственного воспитания как относительно самостоятельную, реализуемую с опорой на социальные мотивы младших школьников, которые определяют их отношение к учению как социально-значимой деятельности. Однако здесь речь идет не о воспитании собственно нравственного действия, а скорее о формировании привычки к социально нормируемым способам поведения [21].

Другие психологи рассматривают нравственное развитие в более общем контексте развития психики младшего школьника, в частности, его мышления (Ж. Пиаже [207]).

Наконец, третьи непосредственно связывают проблему нравственного воспитания младших школьников с формированием учебной деятельности и, в частности, со становлением ее основного компонента — учебно-познавательного интереса [94]. Исследования в этом направлении обнаруживают взаимосвязь между ведущей мотивацией и нравственными характеристиками личности [47]. Поэтому важнейшей психологической задачей является выяснение соотношения особенностей нравственного развития ребенка с особенностями его развития в условиях УД, прослеживание общего в этих процессах и присущего только нравственному поведению ребенка как субъекта УД (А. И. Липкина).

Предпринятые в русле такого подхода поисковые исследования обнаружили существенно иную тенденцию в развитии некоторых компонентов личности младших школьников, чем та, которая описа-

на в возрастной психологии. В рамках экспериментальной программы формирования УД, реализуемой под руководством В. В. Давыдова и Д. В. Эльконина, были получены данные о зависимости между показателями развития УД (теоретическое мышление) и развитием сферы самосознания младших школьников. В них показано, что у учащихся складывается адекватная самооценка, которая становится надежным механизмом саморегуляции личности школьника как субъекта деятельности. В описании себя и других школьники переходят от эмоционально-экспрессивных характеристик к оценке личности по деловым и нравственным критериям (А. В. Захарова и Т. Ю. Андрющенко [68], Н. М. Трунова [178]).

Важные факты, имеющие отношение к проблеме нравственного развития личности в младшем школьном возрасте, были получены в исследованиях кооперативных форм учебной деятельности [101, 131, 188 и др.]. Описанные В. В. Рубцовым различные формы кооперации в УД позволили выявить условия и механизмы общения в этой деятельности, составляющие основу формирования интеллектуальных структур мышления ребенка [154]. В связи с этим поднимается вопрос о том, что общение в специально организованной УД может способствовать формированию таких качеств личности, которые чаще всего относятся к сфере воспитания, например, способности понимать другого человека [131].

Таким образом, в возрастной и педагогической психологии имеется достаточно данных, позволяющих ставить задачу специального исследования межличностных отношений и нравственного развития младших школьников в зависимости от способов организации учебной деятельности в этот период.

2. Структура и содержание межличностных отношений

Конкретные задачи этого исследования предусматривали выяснение структуры межличностных отношений, их содержания, устойчивости, соответствия структуры реальному общению, а также степени влияния отношений на развитие личности ребенка.

В экспериментах принимали участие школьники экспериментальных и контрольных классов.

Структура межличностных отношений изучалась с помощью социометрической методики (1 серия). При этом процедура эксперимента допускала неограниченное положительное число выборов по 5 критериям: 1) товарищ по парте; 2) совместное приготовление уроков; 3) совместная работа на пришкольном участке; 4) приглашение на день рождения; 5) совместное участие в походе.

В экспериментах были получены следующие результаты.

Учащиеся экспериментальных классов получили в среднем в 1,6 раза больше выборов, чем ученики контрольных, а взаимных выборов — в 2 раза больше.

По второму критерию (“домашнее задание”), отражающему опыт совместной учебной деятельности детей, число взаимных выборов в экспериментальном классе оказалось в 26 раз выше, чем в контрольном (там их вообще почти не было).

По четвертому критерию (“день рождения”), который характеризует значимость для ребенка межличностных связей за пределами собственно УД, — показатели в экспериментальном классе выше в 2,3 раза. Таким показателям соответствуют и величины статусов учащихся: в экспериментальных классах средняя величина статуса ученика составила 0,120, в контрольных — 0,075, причем показатели учащихся с высоким и средним статусом вдвое выше в экспериментальных классах, а с низким статусом — в 1,5 раза.

Основной формой структурной межличностной связи в экспериментальном классе является устойчивая группировка учащихся: в такие группы объединено подавляющее большинство детей — 81%.

Не менее важным фактом является наличие особой группировки, состоящей из 6–8 учеников обоего пола и занимающей центральное место в системе межличностных отношений (опосредующей связи между остальными группировками и отдельными учениками класса — рис. 1).

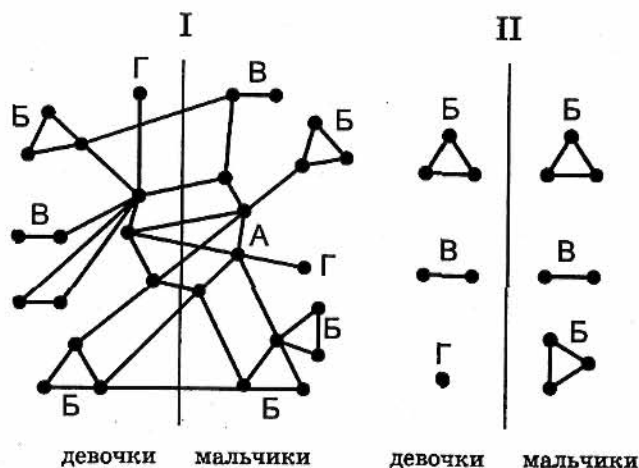


Рис. 1. Типичные схемы групповой дифференциации учащихся третьих классов: I — экспериментальные классы, II — контрольные классы. Условные обозначения: А — “группа-лидер”, Б — устойчивые группы, В — устойчивые парные связи, Г — изолированные учащиеся.

В экспериментальном классе обнаруживаются устойчивые взаимные предпочтения между значительным числом девочек и мальчиков — по разным критериям — от 21 до 32% учащихся. До 25% младших школьников обоего пола состоит в общих устойчивых группировках. В классе практически не оказалось изолированных учащихся. Отсутствовали взаимные выборы по критерию “день рождения” только у 2,8% детей, по критерию “совместное приготовление уроков” — у 17%.

В контрольных классах основной вид устойчивой связи — парный (рис. 1). Две-три относительно устойчивые группировки объединяют лишь 25% учащихся, причем связи между группировками и парами, как правило, отсутствуют. В классах 18–22% изолированных учащихся. У 94% отсутствуют взаимные выборы по критерию “совместное приготовление уроков”, у 28,1% — по критерию “день рождения”. В целом в контрольных классах в 7,8 раз больше учащихся, у которых отсутствуют взаимные выборы. Взаимных предпочтений между девочками и мальчиками нет вообще.

Полученные данные о различиях в структуре межличностных отношений учащихся экспериментальных и контрольных классов были подтверждены и уточнены во второй серии экспериментов, в которой учащимся предлагалось написать по определенному плану сочинение “Мои друзья в классе”. По материалам сочинений и социометрии с детьми проводилась индивидуальная беседа.

Основные результаты исследований по двум сериям совпали, причем коэффициенты взаимности во второй серии оказались в экспериментальном классе еще выше, чем по данным социометрической методики: 66% против 48%, в контрольном классе ниже (20% против 29%).

Материалы второй серии показывают, что устойчивое общение в группах осуществляет 86% детей экспериментального класса и 6% контрольного.

Интересные данные были получены о динамике дружбы: 84% учащихся экспериментального класса дружат с 1 класса, 59% имеют друзей только в классе, 35% — и в классе и вне его, и только 6% — вне класса. В контрольных классах дружбу с 1 класса сохраняет 15% детей; остальные дружат с 3 класса; друзей в классе — 31%, вне класса — 59%.

Мы не обнаружили в экспериментальном классе взаимных отрицательных выборов между детьми. Одностороннее отрицательное отношение проявлялось у 37% учащихся, причем у большинства оно не свидетельствует о враждебном отношении (характерное объяснение: “я его не столько не люблю, сколько не понимаю”). Серьезные конфликты в классе беспокоят 6% учащихся, остальные считают конфликты ситуационными, их легко погасить.

В контрольном классе взаимный отрицательный выбор зафиксирован у 18% учащихся, односторонний отрицательный — у 66%. Большинство детей (88%) считает конфликты в классе серьезными, имеющими определенную временную протяженность.

Мотивы межличностного выбора в экспериментальных классах в основном определялись наличием взаимных интересов в учебной и других видах деятельности (61%), в контрольных классах у 63% преобладали чисто игровые и эмоциональные предпочтения (“нравится — не нравится”).

Результаты, полученные в двух первых сериях, показали, что в экспериментальных классах обнаруживается достаточно выраженная и своеобразная структура межличностных отношений; в контрольных классах эти отношения являются аморфными, разрозненными и не оформленными в собственно структуру. Был сделан также предварительный вывод о том, что зафиксированная структура межличностных отношений в основном отвечает структуре реального общения учащихся.

Проверка этого вывода была осуществлена в *третьей серии* экспериментов, в которой применялась разработанная автором методика “выбор в деятельности”. В отличие от широко применяемой методики “выбор в действии” она предусматривала выбор в реальной учебной деятельности, а следовательно, опиралась на существующую в классе структуру мотивов учебной деятельности.

Методика сводилась к следующему.

В начале урока учащиеся предупреждали о необходимости выполнения важного учебного задания, для чего им предлагали по желаниюделиться на группы и выделить из своей среды консультантов. Затем формулировалось задание: выбрать одну из двух предложенных работ (по языку и математике) и обсудить ее содержание.

Однако после выполнения этих требований задание неожиданно изменялось: учащиеся теперь должны были написать сочинение на одну из двух предложенных тем. После повторного обсуждения детьми выбранной темы каждый выполнял эту работу индивидуально.

В эксперименте фиксировались: процесс разделения учащихся на группы, состав группы, общение и лидерство в ходе обсуждения и выполнения задания. Впоследствии выяснялись мотивы выбора партнеров в деятельности.

В экспериментальном классе дети разделились на 7 групп. Число членов в 6 из них составляло 4–7 чел. (86% учащихся), и только одна состояла из 2 чел. Состав этих групп соответствовал данным предшествующих серий о взаимных устойчивых предпочтениях учащихся. Большинство слабых учеников, не входящих в группировки по результатам социометрии, в реальном общении были включены в устойчивые группы; 3 группировки из 7 были смешанными по половому признаку (в них оказалось 42% учащихся). “Группа-лидер”

разделилась на две подгруппы, к каждой присоединились члены других устойчивых группировок.

Основными мотивами выбора товарищей для совместной работы в группах были: общий интерес (47%) и взаимопомощь (19%).

В процессе эксперимента между детьми преобладало содержательное общение (72%). Большинство избранных консультантов (82%) имели высокий социометрический статус и осуществляли реальное руководство дискуссией в группе. (100% учащихся утверждало, что при выборе консультантов они руководствовались знаниями и авторитетностью ученика.) Показательно также, что при изменении задания в 49% случаев произошла смена лидера, что свидетельствовало о соответствии лидерства характеру деятельности. Наконец, лидерство в экспериментальном классе было массовым: каждый третий ученик класса выполнял лидерские функции, в том числе все члены, входящие в так называемую “группу-лидер”.

В группах во время эксперимента преобладали деловые споры, дискуссии. Наблюдались межгрупповые связи, когда представители одной из групп советовались с консультантом из другой группы (чаще всего той, где принимали участие школьники из “группы-лидера”).

В контрольных классах результаты были иными: из 10 образовавшихся здесь групп 6 состояли из 2–3 учащихся (60%). Мальчики и девочки составили отдельные группировки.

В процессе формирования групп изолированные учащиеся (по данным социометрии) не принимались в устойчивые группировки, буквально выталкивались из них сильными учениками. Ведущим мотивом выбора для совместной деятельности было стремление “работать вместе с другом” — 83% учащихся.

Общение в контрольном классе носило формальный характер или вообще отсутствовало. Только 27% консультантов имели высокий статус, остальные — средний и даже низкий, что свидетельствовало о случайном характере выбора лидера. Половина учащихся выбирали лидера по внешним или случайным признакам. Смена лидера произошла лишь в одном случае.

В ходе эксперимента учащиеся часто ссорились, мнение консультантов игнорировалось. Вопросы в большинстве групп решались простым голосованием.

Эксперимент “выбор в деятельности” конкретизировал результаты предшествующих серий: он подтвердил наличие принципиальных различий между экспериментальными и контрольными классами не только по структуре межличностных отношений, но и по структуре реального общения.

3. Система групповых ценностей

В свете полученных данных о различиях в структуре групповой дифференциации между экспериментальными и контрольными классами особый интерес представляла проблема различий в *содержании* межличностных *отношений*. Некоторые материалы по этому вопросу были получены при оценке мотивов выбора партнера и лидера в учебной деятельности. Однако требовалось более глубокое изучение содержательной стороны межличностных отношений.

С этой целью была проведена *четвертая серия* экспериментов, в которой предполагалось изучить *систему групповых ценностей* и сопоставить ее с мотивами межличностных предпочтений.

В исследовании определялась иерархия групповых ценностей по отношению к умениям в учебной деятельности и иерархия ценностей по отношению к чертам личности учащихся. Была также осуществлена попытка получить обобщенную структуру ценностей в общении.

Методика изучения ценностей предусматривала построение учащимися ранжированных рядов умений в учебной деятельности и качеств личности.

В перечень умений в учебной деятельности включались умения, адекватные процессу присвоения основных продуктов учебной деятельности — теоретических знаний (поиск способов решения задачи, дискуссионность, способность доказывать свою правоту и др.), а также факторы, отражающие формальную сторону учения (правильность решения задачи, быстрота решения, аккуратность, прилежание и т. п.).

В перечень качеств личности включались в основном качества, характеризующие ее с точки зрения активности (общительность, осторожность, настойчивость, организованность, увлекаемость, самостоятельность, рассудительность, мечтательность и др. — всего 14 качеств).

Третья методика, направленная на оценку некоторого общего представления о структуре ценностей в общении, заключалась в том, что учащиеся просили в письменной форме оценить достоинства и недостатки школьных товарищей и свои собственные.

Результаты исследований по первой методике показывают, что 73% учащихся экспериментальных классов считают наиболее важными в УД такие умения, как способность к оптимальному способу решения задачи, умение находить ошибки у товарищей, слушать объяснения педагога, спорить с ребятами и педагогом по поводу решений. Что касается качеств личности (2 методика), то 81% учащихся привлекают главным образом те качества, которые связаны с ее активностью: настойчивость, самостоятельность, увлекаемость, организованность.

Дети экспериментальных классов подчеркивают главным образом достоинства своих товарищей (в 2.5 раза чаще, чем недостатки).

Последовательность предпочтений их достоинств такова: способность к товарищеским отношениям, черты личности, успехи в учении; последовательность недостатков — черты личности, товарищество, успехи в учении.

Свои же недостатки школьники называют в 2.5 раза чаще, чем достоинства. Оценивая собственные достоинства, они на первый план ставят товарищество, затем черты личности и успехи в учении; порядок недостатков по их значимости — черты личности, успехи в учении, товарищество.

На основании этих данных можно судить о том, что в качестве основных ценностей в третьем экспериментальном классе выступают качества личности и прежде всего те из них, в которых воплощаются представления о “кодексе товарищества”.

Успехи же в учении, как определяющие отношение к соученику, отступает на второй план. Вместе с тем они сохраняют значение для оценки собственной личности, ее недостатков.

В контрольном классе, по сравнению с экспериментальным, суждений о достоинствах сверстников в 1.5 раза меньше, а тех, которые связаны с чертами личности и их способностью к товарищеским отношениям, — в 3 раза меньше. Основным критерием, по которому дети здесь судят о достоинствах школьников, являются их успехи в учении (в 3–4 раза больше суждений, чем о чертах личности и товариществе). Вместе с тем неудачи в учении не рассматриваются ими как существенный недостаток.

Число суждений о недостатках соучеников, связанных с их чертами личности и способностью к товарищеским отношениям, в 3 раза меньше, чем в экспериментальном классе.

Оценка себя как личности здесь мало в чем отличается от оценки других школьников. Подавляющее большинство суждений, касающихся собственных достоинств и недостатков, связано с учением. (Следует при этом учесть, что успехи в учении здесь рассматриваются в их формальном, а не содержательном аспекте.)

Вдвое меньше суждений о чертах личности, практически отсутствуют сведения о себе как о товарище.

Число суждений о собственных недостатках по личностному параметру в контрольных классах в 3.5 раза меньше, а по критерию товарищества в 5 раз меньше, чем в экспериментальных классах. Общий показатель по оценке своих достоинств в 1.5 раза превышает аналогичный в экспериментальном классе, а по оценке недостатков он в 1.9 раза меньше.

Вычисленные коэффициенты ценностно-ориентационного единства оказались весьма высокими в обоих классах (в экспериментальном: 0.72 — по умениям в учебной деятельности; 0.62 — по качествам личности, в контрольном — соответственно 0.53 и 0.63), что может

служить подтверждением резких различий в структуре ценностей общения учащихся.

В экспериментальных классах структура ценностей в учебной деятельности в основном соответствует ее предметному содержанию. Общая структура ценностей в общении показывает, что ценности морально-этического плана постепенно начинают замещать ценности успехов в учении, не снижая их личной значимости. В контрольных классах преобладает ориентация на ценности в общении, связанные с формальной стороной учения.

Полученные результаты давали основание предположить, что в экспериментальных классах складывается специфическая среда жизнедеятельности ребенка, иная, чем в контрольных классах. Существенно важно было выявить, удовлетворен ли ребенок этой средой и какова степень ее влияния на личность.

Для уточнения представлений о среде жизнедеятельности была произведена пятая экспериментальная серия, состоящая из двух этапов. На первом этапе учащихся просили в письменной форме дать общую характеристику достоинств и недостатков своего класса в целом. На втором этапе выяснялся вопрос о том, в какой степени класс становится референтным для учащихся в значимых для них ситуациях.

Методика второго эксперимента состояла в том, что школьники должны были осуществить ранговую оценку предъявленного им набора качеств лидера класса.

Через 2 недели эксперимент повторялся. Но при этом детей знакомили с усредненными рядами, якобы отражающими мнение учащихся и учителей класса. В действительности второй и третий ряды были составлены с помощью таблицы случайных чисел. Затем были вычислены коэффициенты корреляции между эталонным рядом и первым ранжированным рядом класса и рядами "мнение" класса и "мнение" учителей.

Результаты экспериментов были следующими.

В экспериментальном классе суждения о достоинствах класса превышали суждения о его недостатках в 3,2 раза. Основным достоинством класса было признано наличие товарищеских отношений, складывающихся в общении. Успехи в учении не играли здесь существенной роли.

В контрольном классе именно формальные успехи были основанием для оценки достоинств класса в целом. По критерию же товарищества, наоборот, класс оценивался негативно: в 4,5 раза больше отрицательных суждений, чем положительных.

Приведем следующие типичные суждения школьников по этому вопросу.

Экспериментальные классы:

"У каждого много друзей, класс хороший, честный, ребята добрые, человечные. Считаю, что мне повезло с классом".

"Есть ребята, у которых неважно с учебой, но у них чистое сердце. Ссоримся редко. Вообще — драка не криминал в нашем возрасте: все дерутся, но надо вовремя остановиться. Когда общее дело — хорошо. Думаю, все придут на помощь, если кто-то попадет в беду".

"Класс хороший: хорошие люди, хорошие товарищи, хорошие ученики. Недостатки: самоуверенность, хвастовство".

Контрольные классы:

"Отличницы вредные и с двоечниками плохо дружат".

"Есть недостатки, но их скоро не будет. Класс борется за звание правофлангового. Некоторые сделали уже 20 дел. Вот и все, что я могу сказать о классе".

"Класс недружный. Когда нет учителя, все кричат". "Есть 4 девочки — одиночницы, потому что водятся с мальчиками. Мальчики драчуны, нас бьют даже после школы. Плохо учатся. С ними не дружу, они недостойные".

Как видно из приведенных высказываний, в экспериментальных классах они отражают собственные суждения детей, в контрольных оценка зачастую формальна, заданная внешними критериями (по числу "мероприятий").

Во втором эксперименте коэффициенты корреляции между ранжированным рядом и другими рядами — эталонными, "мнением" класса и "мнением" учителей, составили: в экспериментальном классе — 0,56; 0,70; 0,40, в контрольном — 0,35; 0,39; 0,57. Эти данные подтверждают вывод о том, что в экспериментальном классе имеет место высокая удовлетворенность средой общения. В значимых ситуациях здесь дети ориентируются главным образом на мнение соучеников, что свидетельствует о приобретении классом функции референтной группы для учащихся.

В контрольном классе дети продолжают ориентироваться на мнение учителей.

Оценивая материалы пятой серии, можно, по-видимому, обоснованно констатировать, что в разных условиях обучения действительно складывается различная среда жизнедеятельности, что должно отразиться на личностном развитии детей.

4. Характеристика самооценки

Следующим вопросом, ответ на который предполагалось получить в нашем исследовании, был вопрос о сдвигах в самосознании младших школьников. Определенные данные, характеризующие развитие самосознания ребенка, уже были получены на предыдущих этапах исследования — при изучении отношения детей к отметке и оценке собственных качеств личности.

Как было показано, в третьих экспериментальных классах повысили заниженную отметку 70% учащихся и снизили — 65%. Это свидетельствовало о том, что в учебной деятельности у большинства

учащихся складывается адекватная самооценка. Несогласие с завышенными оценками дети обосновывали анализом содержания работ, а также соображениями, связанными с чувством собственного достоинства. Это могло служить признаком тесной связи между самооценкой в УД и становлением общей личностной самооценки.

Такое предположение подтвердили результаты экспериментов по оценке собственных качеств личности, где обнаружились, во-первых, способность детей к содержательной оценке себя как личности и, во-вторых, стремление к выделению прежде всего своих недостатков.

Школьники отчетливо формулировали представление о себе.

“Мои достоинства? Люблю читать, могу постоять за себя; мне кажется, нормально учусь: по математике и языку материал усваиваю. Люблю животных. Но недостатков много: медлительна, обидчива, нетерпелива”.

“Я не очень решителен, тугодум. В походе однажды растерялся. Иногда ленив. Хромает и организованность”.

“Хотя имею 5 по поведению, веду себя неважно. Иногда говорю неправду. Хвастлив”.

В контрольных классах результаты по этим методикам были другими: в 3 классе повысили заниженную отметку 42%, а вот снизили завышенную—20%. В своих работах дети не смогли убедительно обосновать свое несогласие с отметкой: преобладали эмоциональные доводы, а не содержательный анализ материала контрольной. Не просматривалось и личностное отношение к проблеме адекватности оценки знаний.

В сочинениях “Я и класс” школьники контрольных классов в большинстве не могли дать собственной содержательной характеристики. “Я не очень хороший”, “много недостатков”, “собой доволен” и т. д. Конкретизация достоинств и недостатков носила также абстрактный характер, отражающий мнение старших о своем “я”: “аккуратный... активный... хорошо учусь... веселый... много недорабатываю...”, “по поведению 4 и 5...”. 14% учащихся вообще отказались ответить на этот вопрос: «я не знаю, какой “я”», “не знаю своих достоинств”, “недостатков нет”, “за собой не следил”. В целом достоинства у школьников существенно перевешивали их недостатки.

Для конкретизации данных была проведена *шестая серия* экспериментов, непосредственно направленная на изучение самооценки детей. Выявлялась самооценка в учебной деятельности и общая самооценка личности. При этом использовались перечни качеств личности и умений в учебной деятельности, которые применялись для оценки групповых ценностных ориентаций (4 серия).

Адекватность самооценки определялась на основе экспертных оценок учителей по таким критериям: “сообразительность”, “успешность в обучении”, “характер ученика”, а также по материалам изу-

чения познавательных интересов и содержания межличностных отношений в классе.

Были получены следующие результаты. Для экспериментального класса средняя самооценка личности составила 0.18, а самооценка в учебной деятельности—0.31; для контрольного—соответственно 0.31 и 0.33. Следовательно, общая самооценка личности оказалась в экспериментальном классе существенно ниже, чем в контрольном.

Подавляющее большинство учащихся экспериментальных классов (87–90%) имеет адекватную и заниженную самооценку, причем в количественном отношении общая самооценка и самооценка УД практически совпадают.

В контрольном классе адекватную самооценку в учебной деятельности имеет 32% учащихся—вдвое меньше, чем в экспериментальном классе, а адекватную личностную—42% (в 1.5 раза меньше). Почти третья часть учащихся имеет завышенные личностные самооценки, а в учебной деятельности около половины—заниженные.

Полученные данные, по нашему мнению, отражают качественно иное развитие рефлексивного компонента личности в экспериментальных классах по сравнению с контрольными. Он очевидным образом связан со становлением рефлексии в учебной деятельности детей.

5. Нравственное развитие младших школьников

О личности как моральном субъекте можно говорить лишь тогда, когда человек начинает самостоятельно следовать нравственным требованиям, осознавая их смысл и значение [48]. Поэтому, чтобы дать характеристику нравственному развитию младших школьников, необходимо определить меру их развития как моральных субъектов, т. е. надо установить способность детей следовать нравственным нормам в ситуациях возможного выбора поведения.

Уже в предыдущих наших экспериментах были получены материалы, позволяющие в общем виде представить динамику нравственного развития младших школьников в различных условиях обучения. К ним мы относим результаты тех экспериментов, в которых учащиеся ставились в ситуацию выбора поведения в их основной деятельности—учебной.

В наиболее наглядной форме такая ситуация складывалась в экспериментах по методике “поиска наилучшего способа действия” и методике “неадекватных отметок” (глава 3). Ко второй методике мы уже обращались при характеристике самооценки личности. Однако она позволяет обнаружить еще одну важную сторону в поведении ребенка—в данном случае нравственную.

В указанных экспериментах перед ребенком возникала дилемма: либо удовлетворить престижный мотив, ориентируясь на внешнюю оценку, т. е. избрать субъект-объектную форму отношений, либо

стать в позицию равенства (сотрудничества) со взрослым. В первом эксперименте позиция сотрудничества означала взаимодействие со взрослым в проблемной ситуации поиска наилучшего решения задачи, итог которого был непредсказуем и даже в случае успеха сулил лишь единственную “выгоду”—самоуважение. Во втором—позиция равенства требовала вступить в конфликт с авторитетом взрослого, учителя.

Если оценить с этой точки зрения материалы экспериментов, очевидны различия в поведении детей экспериментальных и контрольных классов. На протяжении младшего школьного возраста в экспериментальных классах неуклонно возрастает число учащихся, выбирающих позицию сотрудничества: в 3–4 классах их уже подавляющее большинство (70–81%). В еще более остром эксперименте “неадекватных отметок” были получены близкие результаты: число учащихся, снизивших завышенную отметку, практически совпало с количеством школьников, выбравших в другом эксперименте позицию сотрудничества (65–82%). Коэффициенты корреляции между результатами двух методик составили: по 2 классу—0.79; по 3 классу—0.81; по 4 классу—0.93.

Эти данные подтверждаются и многолетними наблюдениями за учащимися в различных ситуациях учебного общения со сверстниками и взрослыми. Школьники, для которых сотрудничество в УД являлось единственно возможной формой обучения, активно отвергали традиционные способы, когда задания задавались в готовом виде. И не только потому, что им так было неинтересно. Это ущемляло их личное достоинство, о чем свидетельствовали острые конфликты, неоднократно возникавшие между учащимися экспериментальных классов и учителями-предметниками в среднем школьном возрасте, где обучение во многом строилось на субъект-объектной основе. Такая их позиция в полной мере может быть названа нравственной, она обеспечивает устойчивость личности в ситуации выбора поведения в основной деятельности—учебной.

Результаты аналогичных экспериментов в контрольных классах показывают, что для большинства учащихся проблема выбора позиции в УД вообще не стоит: это позиция безусловного подчинения по отношению к авторитету взрослого. Общение в УД здесь строится преимущественно на основе мотивов престижа: 83% учащихся четвертых классов соглашались с завышенной отметкой, понимая ее необоснованность, но 70% из них протестуют против заниженной отметки.

Показательно, что школьники здесь обращаются не к анализу самой работы, а к авторитету педагога, который в первом случае (завышая отметку) “лучше нас знает, что ставить”, а во втором, занижая ее, противоречит своим же, ранее сформулированным критериям оценки.

От 2 к 4 классу резко возрастает стремление к удовлетворению мотива престижа любой ценой (от 43 до 83%), что свидетельствует о формировании эгоистической позиции личности в УД.

Для оценки того, в какой мере объективность позиции в УД связана с общим нравственным развитием ребенка, нами была осуществлена *седьмая серия* экспериментов. В ней предполагалось установить *понимание детьми нравственных норм, их отношение к этим нормам, и, наконец, способность следовать нравственным требованиям* в ситуациях возможного выбора поведения вне учебной деятельности.

Для решения *первой задачи* использовались 2 методики: *экспериментальное сочинение* на тему “Что такое хороший человек” и методика *“определение нравственных понятий”*.

Сочинение, как и в других случаях, задавалось без специального предупреждения и предварительной подготовки и выполнялось на уроке в свободной форме. При его обработке выделялись качества личности, имеющие отношение к нравственной сфере.

Во *второй методике* детям предлагалось 7 понятий, наиболее значимых и доступных для этого возраста и предварительно выделенных в результате анализа сочинений и бесед со школьниками: дружба, предательство, несчастье, трудолюбие, справедливость, доброта, внимательность.

Важно было установить, какое содержание вкладывают дети в эти понятия. Строят ли они их на основе существенных или несущественных признаков. В качестве эталона использовались определения нравственных понятий, приведенные в толковых словарях.

Эксперименты проводились во втором экспериментальном классе и третьем контрольном классе.

Результаты по первой методике показывают, что к числу характерных качеств хорошего человека учащиеся экспериментального класса отнесли прежде всего такие качества, как дружба (72%), справедливость (58%) и трудолюбие (45%). В меньшей степени выражены абстрактные качества: доброта, вежливость, честность, а также успехи в учебе. Можно предположить, что понятия “дружба”, “справедливость” и “трудолюбие”, во-первых, отражали их реальную нравственную ориентацию в межличностных отношениях и, во-вторых, воспринимались как более общие, включающие остальные моральные качества.

В том, что это так, убедили данные по определению понятия “хороший человек”: 68% определили его через систему именно моральных качеств. Учащиеся экспериментального класса в понятие “хороший человек” включают прежде всего такие качества, как: “умение дружить”, “не бросать в беде”, “в трудный момент прийти на помощь”, “заступаться за слабых”, “не ссориться из-за пустяков”, “хранить тайну”.

В меньшей степени выделяются такие качества, как: “хорошо учиться”, “хорошо себя вести” (если речь идет о сверстнике), “профессиональные качества и умения” (в отношении взрослого человека).

Таким образом, в оценке человека на первое место выступают моральные качества, а затем уже способности, умения человека, успехи в учебе.

Из высказываний учащихся видно, многие представления о качествах человека складывались на основе опыта реальных отношений, а некоторые были, так сказать, “выстраданы”. Они перекликаются с теми, которые были получены нами при изучении межличностных отношений детей—мотивов выбора товарища, его личностной характеристики.

В контрольном классе результаты иные. Здесь превалирует такое абстрактное качество, как “доброта” и качества, непосредственно связанные с успехами в учебе (72%). Другие существенные качества—дружба, справедливость—называют в 6–7 раз реже, чем в экспериментальном классе. При определении понятия “хороший человек” моральные качества в него включили только 11% учащихся (в 6 раз меньше, чем в экспериментальном классе).

В определениях нравственных понятий в экспериментальном классе преобладают существенные признаки (72%), в контрольном они составляют 21%—в 3,5 раза меньше.

Таким образом, материалы исследования по первым двум методикам показали, что в экспериментальных классах, в отличие от контрольных, формируются содержательные представления о нравственных понятиях.

Примеры из работ.

Экспериментальный класс

“Я думаю, что дружба—это когда человек предан другому, готов чем-нибудь пожертвовать ради него, и когда случится у другого беда, то он придет к нему на помощь и никогда не оставит друга одного в трудный час”.

“Трудолюбие—это когда человек не боится тяжелой работы, преодолевает ее и не останавливается на достигнутом”.

“Внимательность—это чуткое отношение к другому, умение находить в каждом человеке что-то хорошее”.

Контрольный класс

“Дружба—это когда все дружат. Это когда все соединяются”.

“Предательство—это когда человек предает Родину и едет за границу”.

“Трудолюбие—это когда человек любит труд”.

“Несчастье—это когда случается пожар, получаешь двойку, кто-то попал под машину”.

Таким образом, материалы исследований по этим методикам показали, что в экспериментальном классе формируются содержатель-

ные представления о нравственных понятиях, тесно связанные с системой межличностных отношений ребенка со сверстниками. В контрольных классах они предельно абстрактны и бессодержательны.

Во второй задаче исследования предполагалось определить отношение учащихся к нравственным нормам. При этом применялись следующие методики.

1. *Целенаправленное наблюдение* за детьми во время чтения повести В. Губарева “Трое на острове”. По сюжету повести сверстники младших школьников попадали в различные сложные ситуации, в том числе требовавшие нравственного выбора.

Повесть разбивалась на восемь смысловых частей. На каждую часть составлялся протокол наблюдений, в котором подробно фиксировались реакции детей: их мимика, жесты, восклицания, общение, выражавшие отношение к происходящему.

2. *Рисуночный тест*, который выполнялся после прочтения повести. Детей просили нарисовать то, что особенно запомнилось, вызвало наибольшее переживание.

Эти методики могли также в определенной степени раскрыть источники представлений школьников о нравственных нормах: действительно ли нравственная норма выступает в качестве специального объекта анализа—в данном случае в познавательной деятельности. Или она—результат формального усвоения. По материалам рисунков с детьми проводилась беседа.

Наблюдения за поведением детей в процессе чтения книги показывают, что в экспериментальном классе острую эмоциональную реакцию вызвали именно те ситуации, в которых требовалось определить нравственную позицию, совершить моральный выбор (95% детей). В контрольном классе дети в целом реагировали на рассказ значительно более спокойно, лишь у 24% детей наблюдался выраженный интерес к нравственным ситуациям.

Анализ рисуночного теста дал следующие результаты. В экспериментальных классах подавляющее большинство (94%) отразили в рисунках ситуации, связанные со взаимопомощью. В контрольных классах такие рисунки оказались у 33% детей, другие отразили ситуации, нейтральные по отношению к нравственным аспектам рассказа (карту острова, пиратскую шхуну и т. п.).

Результаты этой части исследования подтвердили предположение о том, что нравственные нормы в экспериментальных классах действительно являются объектом анализа, который сопровождается эмоциональной реакцией ребенка. Здесь складывается положительное отношение к нравственным нормам, отражающим взаимопомощь и сотрудничество между людьми.

Третья задача исследования предусматривала проверку *действенности нравственных знаний* у учащихся: насколько ребенок в состоянии следовать нравственным нормам в реальной жизнедеятельности.

С этой целью использовалась адаптированная к младшему школьному возрасту методика Е. В. Суббоцкого — «ситуация взаимопомощи».

Суть методики состоит в том, что во время интересной игры на уроке физкультуры учеников приглашали в класс и просили выполнить работу, не представляющую для них интереса. Каждому давалось разное по сложности задание. После его выполнения ребенок мог уйти в спортзал или остаться помочь товарищу.

Задание выполнялось детьми самостоятельно, вне контроля. Если ребенок оставался помочь товарищу после выполнения своего задания, это трактовалось как реальное проявление нравственного мотива поведения.

Результаты по этой методике таковы. В экспериментальном классе осталось помочь товарищу 75% учащихся, из них 67% — без его просьбы. В контрольном классе остались помочь 45% школьников, в том числе 21% после просьбы товарища.

Таким образом, проведенные исследования показали, что в экспериментальных классах, в отличие от контрольных, у большинства учащихся уже во 2 классе складываются содержательные представления о нравственных нормах и позитивное отношение к ним. Эти усвоенные нормы выступают основой поведения ребенка в совместной учебной деятельности.

Для более глубокого изучения способности ребенка осуществлять нравственное поведение в третьем экспериментальном классе были реализованы еще две методики.

Первая предусматривала создание *ситуации нравственного выбора вне школы*.

Во время одного из походов в пригородный лес учительница объявила, что класс заблудился. Возможный выход, по ее мнению, заключался в том, чтобы разбиться на 3 группы: одна должна остаться охранять вещи детей, другая — самостоятельно искать выход из леса, третья, вместе с учительницей, тоже должна была попытаться найти выход. Разделиться следовало поровну.

Детям предлагалось обсудить ситуацию и разбиться на группы — сначала по желанию, а потом — с помощью учительницы. Впоследствии поведение детей обсуждалось в классе.

Вторая методика — наиболее острая — затрагивала всю ситуацию жизнедеятельности детей в этот период жизни: речь шла о том, кого должны были послать в летний международный лагерь. Школьникам предоставлялась возможность самим определить критерии отбора детей и на их основе выделить группу сверстников.

В процессе проведения этих экспериментов регистрировалось поведение детей — их обращение друг к другу и к учительнице, реакция на критику в свой адрес, их доводы в отношении других и самих себя,

наконец, голосование и отражение его последствий в поведении и в общении со сверстниками и взрослыми.

Результаты оказались следующими.

Дети эмоционально отреагировали на ситуацию в походе. Часть из них попыталась доказать, что следует всем вместе искать выход, но учительница объяснила, что это невозможно, и предложила разделиться на группы. Вначале 12% детей выразили желание остаться с вещами, 14% — самостоятельно искать выход. Остаться без учительницы не захотело 27% детей: 16% — предпочли быть с вещами и 11% — самостоятельно искать выход.

Таким образом, самостоятельный нравственный выбор совершили 26% учащихся, в том числе 6 из 7 членов «группы-лидера». После внутренней борьбы нравственное поведение проявили еще 48% школьников. И только 27% не смогли осуществить нравственное действие. Ситуация «в походе» эмоционально обсуждалась в классе. 7% детей признали, что проявили трусость, испугались, остальные 20%, переживая случившееся, пытались найти оправдание своему поведению.

Во втором эксперименте дети, после бурного обсуждения, сформулировали следующие по значимости критерии выбора. 1. Хороший товарищ, т. е. тот, кто, помогая другим, не испугается в походе, не одиноличник. 2. Тот, кто не задается, «не выставляется». 3. Тот, кто «хорошо соображает» на уроке, помогает решать задачи.

За такие критерии голосовало 87% учащихся.

Таким образом, уже в самих критериях отразились представления детей о необходимых нравственных качествах личности ребенка и его реальной деятельности — учебная и внеучебная.

При обсуждении кандидатур каждого ребенка дети отмечали его положительные и отрицательные стороны — на основании конкретных поступков. 18% учащихся не согласились с отрицательными замечаниями в свой адрес.

Голосованием были рекомендованы для поездки в лагерь 7 учащихся, удовлетворяющих критериям, из них 5 членов группы-лидера. «За» голосовало 85–91% учащихся, «против» — 9–15%.

Эти 2 эксперимента, по нашему мнению, свидетельствуют об обобщенности и устойчивости нравственного действия, постепенном его распространении на всю систему жизнедеятельности ребенка, в том числе и на отношения со взрослыми.

Как показывают материалы бесед, в экспериментальном классе 67–70% учащихся строят свои отношения и с учителем, и с родителями на началах равенства. В контрольном классе только 7% детей считает свои отношения с учителем равными, с родителями — 15%. 60–85% считают, что взрослым надо подчиняться. Значительное число детей третьих экспериментальных классов (до 30%) стали относиться к родителям более критично, чем раньше, в контрольных классах — 6%.

Последним в данном исследовании был *вопрос о характере связи между нравственными представлениями детей и их осознанными побуждениями*—непосредственными и имеющими отношение к будущему. С этой целью в двух третьих экспериментальных классах и одном контрольном было проведено сочинение на тему *“хочу и должен”*, в котором школьников просили определить разницу между желанием и долгом, а также описать свои желания—текущие и связанные с будущим.

Результаты показали, что большинство школьников экспериментальных классов дали содержательное определение понятия *“долг”* (67%), они хорошо видят не только разницу между желанием и долгом, но и фактически считают выполнение долга разновидностью желания более высокого ранга.

53% учащихся отметили, что их желание и долг совпадают между собой, 62% отдали приоритет долгу при конфронтации с желанием. Вот некоторые примеры их рассуждений.

«Слово *“долг”* призывает человека преодолеть слово *“хочу”*».

«Между этими словами большая разница. Хотеть могу месяц, год, а сделать должен сразу. Долг—это необходимость».

«Мама, когда я чего-нибудь хочу не по части нужных занятий, говорит мне: *“Мало ли что ты хочешь, сначала нужно сделать главное”*. То, что я прошу—необязательно, а то, что нужно сделать—необходимо. Например, уроки, музыка, уборка. Я *хочу* получать хорошие отметки, но *нужно* их заработать. В общем, вывод: сначала нужно сделать самое *основное*, а потом заниматься развлечениями».

«Между *“хочу”* и *“долгом”* не всегда бывает разница. А если бывает, то это противоречие между характером человека и нужными делами. Если человек *волевой*, он в первую очередь делает то, что надо, а потом то, что хочется. Если человек *равнодушный*, то он может делать и так, и этак».

«Есть пословица: человек должен посадить дерево, вырыть колодец, построить дом. В общем, сделать что-нибудь полезное для общества. Я стараюсь придерживаться этого правила».

«*“Хочу”* и *“должен”* отличаются тем, что если я что-нибудь *хочу*—это моя личная мечта, если я *должен*—это моя обязанность перед людьми».

«*“Хочу”*—делать по своей инициативе, *“должен”*—по чужой инициативе. Сегодня я больше всего хочу сделать то, что я *должен*, а потом то, что *хочу*».

Желания детей экспериментального класса сосредотачиваются вокруг любимых занятий, хорошей учебы, игр; их долг связан прежде всего с уроками и помощью по дому, своим товарищам.

Желания в будущем в значительной степени совпадают с пониманием долга: у 38% детей они выражены в профессии, общественной

пользе, самосовершенствовании. Значительная часть детей мечтает о животном (собаке), а также о сестре или брате—21 и 13%.

Материалы этого исследования лишний раз подтверждают, что *нравственные категории* в экспериментальных классах становятся регулятивными механизмами сознания школьников, определяя их отношение к действительности. В контрольном классе эти категории играют незначительную роль: содержательное определение понятия долга здесь дали лишь 13% школьников, совпадение желания и долга отметили 3%, отдали приоритет долгу перед желанием 5%.

Ответы детей в контрольном классе формальны и скупы: *“Долг—если надо что-нибудь. Желание—если хочу”*, *“Хочу быть шофером”*, *“Сегодня хочу играть, а должен заниматься”* и т. п.

Как показывают приведенные выше материалы изучения развития нравственной сферы младших школьников, уже в этом возрастном периоде в экспериментальных классах начинают формироваться определенные *представления* об идеале *жизнедеятельности*, причем они существенно отличаются от тех, которые описаны в психологической литературе.

Обычно становление идеалов как психологических новообразований относят лишь к началу подросткового возраста. Сам же идеал в этот период характеризуется конкретностью, далекой от реальной жизни школьников: в его качестве, как правило, выступает литературный или воображаемый персонаж.

Внутренняя структура идеала определяется неразрывной связью *идеального образа* и *ситуации*, в которой он воспринят. Действенность идеала низкая: учащиеся обычно не руководствуются нормами своего идеала для оценки своих поступков. Нет содержательных оценок положительного и отрицательного в идеале, имеет место лишь внешняя его характеристика. Конкретный идеал неустойчив во времени и легко меняется в зависимости от обстоятельств [89].

По данным наших исследований, в экспериментальных классах складывается принципиально иная картина развития идеала.

Так, из материалов сочинения *“Что такое человек”* видно, что большинство учащихся 4 класса выделяют наиболее характерные черты человека, а изучение межличностных отношений показывает, что они начинают на них ориентироваться при оценке литературных персонажей и конкретных людей, главным образом, взрослых.

Следовательно, здесь начинает формироваться теоретическое представление об идеале как отражение сущности человека вообще. Это представление является результатом самостоятельной познавательной деятельности учащихся, проявлением устойчивости их учебно-познавательных интересов, выходящих за рамки программы.

С другой стороны, у младших школьников формируется *эмпирическое представление об идеале*, отражающее опыт их жизнедеятельности. Оно воплощается в *“кодексе товарищества”*—образе межлич-

ностных отношений, реально складывающихся в УД и за ее пределами, в малых группах и в коллективе в целом.

В “кодексе товарищества” эмпирически обобщены способы общения, в которых проявляются определенные качества личности учеников класса.

Как показывают эксперименты, в ситуациях, связанных с необходимостью нравственного выбора поведения, к концу младшего школьного возраста этот идеал осознается личностью. Он начинает отрываться от конкретных ситуаций общения и приобретает регулятивную функцию, влияя на поступки школьников.

Так как идеал здесь отражает действительный опыт личности, он оказывается легко узнаваемым. Поэтому образ идеала может воплощаться в конкретном человеке (“Хочу быть таким же волевым, как Вова”). Но этот человек (сверстник) выступает не в качестве образца для подражания, а лишь идеального образа, в соответствии с которым школьник корректирует свою индивидуальность.

Следовательно, в условиях формирования учебной деятельности складывается именно *идеал жизнедеятельности*, а не просто конкретный образ человека, которому хочется подражать, чтобы повысить свой статус.

Такая двойная ориентация: на образ человека вообще (теоретическая по его содержанию) и образ конкретного идеального сверстника задает перспективу дальнейшего развития идеала, когда все большее значение приобретает соотношение желаемого образа конкретного поведения с общим идеальным смыслом человеческого существования.

6. Выводы

Результаты этой части нашего исследования позволяют констатировать следующее.

1. Межличностные отношения учащихся младших экспериментальных классов принципиально отличаются от тех, которые были описаны в проведенных ранее исследованиях.

а) К концу младшего школьного возраста в этих классах складывается единая структура межличностных отношений, основным элементом которой является устойчивая группировка учащихся.

Особая роль в этой структуре групповой дифференциации принадлежит “группе-лидеру”, объединяющей наиболее авторитетных учеников обоего пола. “Группа-лидер” оформляет межличностные отношения в специфическую структуру, опосредуя связи между остальными группировками и отдельными учащимися. Она презентует классу образцы активности в учебной деятельности и за ее пределами, т. е. выполняет функцию первичного самостоятельного коллектива.

б) Межличностные отношения между учащимися носят содержательный характер. Они опосредуются групповыми ценностями, структура которых в учебной деятельности соответствует ее предметному содержанию. Общая структура ценностей в общении показывает, что уже в третьем классе на первый план начинают выступать морально-этические ценности.

в) Высокая степень удовлетворенности межличностными отношениями в различных видах деятельности, и прежде всего в учебной, имеющая место в экспериментальных классах, приводит к тому, что класс к концу младшего школьного возраста приобретает функцию референтной группы для учащихся и становится основной микросредой, в которой происходит формирование личности ребенка в этом возрастном периоде.

2. Картина межличностных отношений в контрольных классах в основном соответствует данным, полученным другими исследователями при изучении младшего школьного и младшего подросткового возраста. Здесь складывается аморфная структура межличностных отношений, состоящая из двух независимых подструктур мальчиков и девочек. Основным элементом структуры является парная связь. Здесь имеет место одиночное лидерство, причем у каждой подструктуры свои лидеры.

В классе преобладает ориентация на ценности, связанные с формальной стороной учения.

Межличностные отношения строятся в этих условиях на эмоциональной основе, а следовательно, не являются устойчивыми. Такой их характер не удовлетворяет потребности детей в общении, и они реализуют эту потребность главным образом за пределами школы.

Класс не является референтным для ребенка и тем самым не оказывает существенного влияния на развитие его личности. По-прежнему наиболее авторитетным для школьников является мнение взрослых — учителя и родителей.

3. В исследовании обнаружены принципиальные различия между классами и в показателях нравственного развития личности младших школьников.

а) Уже во втором классе у учащихся экспериментальных классов начинает складываться содержательное представление о нравственных нормах и позитивное отношение к ним. Эти усвоенные нормы выступают основой поведения прежде всего в совместной учебной деятельности.

К началу подросткового возраста (3–4 класс) происходит обобщение нравственного действия, его распространение на всю систему жизнедеятельности, в том числе на отношения со взрослыми. Они постепенно перестраиваются на началах равенства. На первый план в структуре мотивов личности в этот период начинают выходить мо-

тивы долга и ответственности, что свидетельствует о перестройке мотивационно-потребностной основы личности ребенка в целом.

б) Важные изменения отмечены и в сфере самосознания школьников младших экспериментальных классов. У них формируются содержательные представления о себе как субъекте учебной деятельности, что выражается в адекватной учебной самооценке. К концу младшего школьного возраста формируются и обобщенные представления о своем "Я": школьники оказываются способными анализировать свои поступки, соотнося их с качествами личности. Фиксируемая при этом адекватная или заниженная личностная самооценка свидетельствует о становлении рефлексивного компонента личности.

в) В экспериментальных классах начинается и формирование идеала как структурного компонента личности. Его своеобразие в этот период заключается в том, что, с одной стороны, формируются теоретические представления об идеале как человеке вообще, а с другой, строится эмпирический образ идеала, отражающий опыт жизнедеятельности школьника в классном коллективе. К концу младшего школьного возраста этот идеал воплощается в "кодексе товарищества", осуществляя регулирующую функцию в поведении школьника.

Таким образом, по всем основным показателям развития личности—ее мотивационно-потребностной сферы, сферы самосознания и формам активности—школьники младших экспериментальных классов достигают уровня развития, который отмечается лишь у немногих учащихся обычной школы во второй половине подросткового возраста.

В контрольных классах развитие личности ребенка характеризуется всеми теми показателями, которые зафиксированы в возрастной психологии: наличием абстрактных представлений о нравственных нормах, низким уровнем нравственной саморегуляции, конформизмом в отношениях со взрослыми. У младших школьников преобладают нереалистические представления о себе, выраженные в неадекватных самооценках—учебных и личностных.

ГЛАВА V

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССАХ

1. Проблема изучения развития личности в среднем и старшем школьном возрасте

Принципиальные различия в показателях развития личности и коллектива в младшем школьном возрасте, полученные в условиях специального формирования учебной деятельности по сравнению с традиционным способом обучения, позволяли предполагать, что они будут определять особенности развития личности и на последующих возрастных этапах.

Тем самым конкретизировалась основная гипотеза исследования, связывающая целостность развития личности в школьном коллективе с формированием УД. В данном случае речь идет о зависимости развития личности и коллектива в среднем и старшем школьном возрасте от способов формирования УД в младшем школьном возрасте.

Дополнительным основанием для такой гипотезы являлись материалы исследований в возрастной психологии, прямо или косвенно связывающие развитие тех или иных компонентов личности в подростковом и юношеском возрасте с характеристиками учебной деятельности школьников.

Мы уже указывали, что еще Л. И. Божович ставила вопрос о необходимости такой организации учебной деятельности в средней школе, которой соответствовало бы и новое содержание, и новая социальная ситуация развития личности в целом. Анализируя источники формализма в усвоении научных знаний в подростковом возрасте, Л. И. Божович считала, что его истоки следует искать в организации УД в младшем школьном возрасте [21], т. е. речь шла о единой логике развития учебной деятельности, а следовательно, и личности от начала до конца обучения. Такой же позиции придерживался и Х. И. Лийметс.

В последние годы в ряде исследований отчетливо обнаружилась зависимость нравственного развития личности школьников средних и старших классов от особенностей их УД (Л. А. Абрамова [4], Л. С. Сапожникова [158] и др.). Они показали, что только те подростки, которые обладают сформированной УД, могут сознательно регулировать свое поведение. Отсутствие теоретического мышления, основного продукта УД, приводит к тому, что взгляды и убеждения, связанные с нравственными нормами, не складываются в систему. В основных нравственных категориях учение представлено в мини-

мальной степени, большинство подростков не соотносит категории нравственности с содержанием УД.

Наиболее отчетливо роль УД в формировании личности подростков показана в тех исследованиях, где имеют место попытки построить форму коллективной деятельности вне УД. В цикле исследований по формированию общественно полезной деятельности в подростковом возрасте О. В. Лишин обнаружил, что формирование коллектива в ОПД постоянно наталкивается на препятствия, связанные с недостаточным уровнем умений и навыков в деятельности вообще. Их следствием является несамостоятельность детей в построении совместной деятельности. Возникновение коллективистических мотивов оказывается возможным только на том этапе, когда формируются соответствующие умения и навыки саморегуляции [96].

О. В. Лишин показал, что в существующих условиях обучения большинство подростков ориентируется на принуждение как свойство УД. Поэтому в УД в качестве побудительного мотива ярче всего проявляется склонность к честолюбию, слабее всего выражены интересы группы и велико количество учащихся с индивидуалистической направленностью личности. В организаторской деятельности, где нет принуждения, наиболее сильными являются мотивы личностного выбора и преобладают групповые интересы над общественными.

Таким образом, со всей очевидностью обнаруживается, что УД действительно является основным видом деятельности на всем протяжении школьного возраста и полноценное формирование ее основных структурных компонентов ничто не может заменить.

Косвенным подтверждением такого вывода являются, по нашему мнению, и результаты попыток ряда западных психологов оценить влияние способов организации обучения на развитие представлений школьников о себе как личности [14].

В экспериментах сравнивались показатели развития личности в школах с традиционным типом "группового обучения" и в так называемых "открытых" школах, где обучение осуществлялось на индивидуальной основе или было ориентировано на небольшие учебные группы.

Авторы этих исследований не придерживались определенной концепции УД, они лишь исходили из "интуитивных соображений" о том, что индивидуальные программы обучения позволяют использовать резервы внутренней мотивации, стимулировать формы кооперации в учении, придать взаимоотношениям учителей с учениками личностный характер. Успешность в учении здесь рассматривалась не как самоцель, а как естественное следствие указанных преобразований.

Предполагалось, что в "открытых" школах возникает более позитивное отношение к учителю, к учению в целом, более высокий

уровень успешности в обучении, и, наконец, более высокая личная самооценка.

Д. Грубмэн, Дж. Форвард и К. Питерсон обнаружили, что ни одна из приведенных гипотез не подтвердилась. Единственным исключением оказалось более благоприятное отношение учащихся "открытых" классов к школе. Но оно не влекло за собой улучшения показателей по всем остальным переменным [204]. Как показали исследования Дж. Руэди и К. Веста, между учащимися и традиционных, и неформальных школ отсутствуют значимые различия в характере "Я-концепции", в межличностной адекватности, в развитии навыков учения и способностей учиться самостоятельно [209].

Нам представляются результаты этих исследований принципиально важными. Они свидетельствуют о том, что учебная деятельность, даже построенная на гуманистических началах и на принципах индивидуального подхода к ребенку без изменения ее содержания и методов работы с учебным материалом, не оказывает существенного влияния на развитие его личности и системы межличностных отношений.

Р. Бернс тоже считает, что в противопоставлении принципов школьной организации по типу традиционных и "открытых" школ полярность теоретических позиций является искусственной. Однако он делает парадоксальный вывод о том, что действительная причина лежит не в методах обучения, а в реальных установках учителей по отношению к учению. Они, по его мнению, имеют большее значение, чем те или иные принципы, положенные в основу организации учебного процесса. И, следовательно, выбор конкретных методов преподавания должен быть соотнесен с "Я-концепцией" учителей [14].

Очевидно, что теоретическая интерпретация полученных в этих исследованиях результатов возможна лишь в рамках другой методологической парадигмы.

Таким образом, были все основания ставить задачу изучения развития личности в средних и старших классах в зависимости от способов организации учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

Однако ее реализация наталкивается на определенные трудности. Это связано с тем, что в возрастной психологии отсутствуют единые представления о новообразованиях личности как закономерном итоге ее развития, что приводит к различному объяснению имеющихся данных. Кроме того, преимущественно изучалось развитие отдельных компонентов личности: экспериментальных материалов об их взаимосвязи пока недостаточно. Поэтому оценка целостного развития личности в средних и старших классах требует вычленения критериев, позволяющих интегрировать показатели развития ее частных функций.

В возрастной психологии долгое время бытовало представление о том, что интегральным критерием развития личности школьника

является акт выбора личностью профессии. Он оказывается тем фокусом, который позволяет рассматривать ряд характеристик развития личности в их взаимосвязи. Но в последнее время этот критерий признается ограниченным. Выбор профессии — лишь момент профессионального становления личности, а оно в свою очередь отражает более общий процесс самоопределения растущего человека в системе общественных отношений [87].

Если исходить из этого действительно *центрального процесса самоопределения личности, интегральным психологическим критерием ее развития в школьном возрасте*, по-видимому, могут являться *жизненные планы личности* — в единстве целей, средств и способов их достижения.

Такая точка зрения — выделение отношения к будущему в качестве важнейшего показателя уровня развития личности — уже высказывалась в возрастной психологии, но предметом психологических исследований она становится сравнительно недавно [175, 176]. Речь идет об изучении отношения к будущему не только как процесса постановки конкретных целей, но и как процесса самопроектирования, т. е. не частичного, а целостного перенесения себя в будущее, в свое реальное бытие.

Автор упомянутого выше исследования исходила из предположения, что при формировании плана жизни, проекта, должна возникать взаимосвязь между направленностью личности и системой сознательных представлений о должном. При этом Н. Н. Толстых опиралась на работу Н. Ф. Наумовой, в которой выделяются основания такого самопроектирования: эмоциональная направленность всей жизни человека (его внутренняя позиция), наличие некоторой жизненной цели (ведущий мотив) и свободный выбор человеком самого себя, своего способа жизни, который осуществляется в результате сознательных (но не обязательно рациональных) актов воли [112].

Позицией, близкой к только что изложенной, является теоретическая концепция К. С. Абульхановой-Славской. Она выдвигает в качестве общепсихологического критерия типологии личности способ организации ею своей жизни. Именно в нем, по мнению К. С. Абульхановой-Славской, раскрываются реальные движущие силы субъекта жизнедеятельности [1, 2].

К. С. Абульханова-Славская определяет следующие структурные элементы *способа жизнедеятельности*: *жизненную позицию* личности, отражающую преобладание внутренней рефлексии или объективных противоречий, отношение личности к трудностям, степень единства жизненных ролей, активность или реактивность, способность к отстаиванию ценностей жизни; *жизненную линию* как широту, последовательность движения; и *способ разрешения личностью противоречий*: готовность к труду, продуктивность, принципиальность, способность к длительному выдерживанию противоречий, связанных с жизненной позицией.

Мы в своем исследовании опирались на эти положения, обосновывающие выделение интегральных критериев развития личности в среднем и старшем школьном возрасте, с учетом нашего понимания структуры личности. В жизненных планах как раз и фиксируется способ организации жизнедеятельности, отражающий движение основных структурных компонентов личности: интереса, идеала и характера.

Отсюда формулировались *конкретные задачи* этой части исследования.

1. Изучение *структуры и содержания жизненных целей* подростков и юношей: их иерархии, временной перспективы, способов достижения целей, наличие основной жизненной цели и ее связь с представлением о мечте.

2. Изучение *динамики развития интересов* личности в этих возрастных группах — их широты, содержания, устойчивости, связи интересов с выбором профессии.

3. Исследование *становления идеалов* подростков и юношей: их содержания и структуры.

4. Изучение *взаимосвязи между уровнем развития интересов, идеалов, жизненными целями и реальной деятельностью* в их достижении.

5. Изучение особенностей *межличностных отношений* в среднем и старшем школьном возрасте и *их роли в развитии личности*.

В исследованиях применялись следующие *методы*:

— *незаконченные предложения* как вариант методики Нюттена, использованной Н. Н. Толстых для изучения временной перспективы [175];

— *специально разработанные вопросники изучения интересов, целей и идеалов* в нескольких вариантах, с учетом возраста испытуемых. В них включались вопросы относительно интересов подростков и юношей, их идеала (его понимания, необходимости), о ближайших и отдаленных целях, способах и средствах их достижения; вопросы о выборе профессии, критериях выбора, планах профессионального совершенствования.

Форма ответов была свободной, дающей возможность оценить и содержание, и полноту высказываний;

— *экспериментальная беседа*, в которой уточнялись и конкретизировались ответы, представленные в вопросниках;

— *методика* Е. С. Махлах, направленная на выявление *целей и ценностей личности* [105];

— *экспертная оценка интересов и реальной учебной деятельности* подростков и юношей. В качестве экспертов выступали родители, учителя, товарищи по классу;

— *наблюдение за поведением* испытуемых в ходе учебной деятельности и внеучебных мероприятий;

— *методы изучения межличностных отношений*, которые применялись и ранее, на предыдущем этапе исследований.

В соответствии с *основным методом исследования* сопоставлялись данные по двум группам испытуемых: экспериментальной, где в младшем школьном возрасте осуществлялось специальное формирование УД, и контрольной, где обучение в начальной школе производилось по типовым программам. В качестве контрольных выбирались классы в высокой успеваемостью и квалифицированным составом учителей, однородные по социальному составу с экспериментальными классами. Начиная с четвертого класса, обе группы испытуемых — экспериментальная и контрольная — находились в однотипных условиях: они обучались по типовым школьным программам, никаких принципиальных различий в способах организации учебной и общественно полезной деятельности между ними не было.

Исследования проводились на базе 7–10 экспериментальных и контрольных классов ряда школ г. Харькова.

В нескольких экспериментальных классах проводились лонгитюдные исследования развития личности на протяжении всех 10 лет обучения, в одном из них — еще на протяжении последующих 8 лет.

2. Развитие интересов

Как будет видно из дальнейшего, результаты исследования интересов, идеалов, жизненных целей, выбора профессии, межличностных отношений тесно связаны друг с другом. Поэтому последовательность изложения материала в этой главе в известной мере условна и предусматривает лишь одну цель — удобство его анализа.

Прежде всего остановимся на результатах изучения интересов в среднем и старшем школьном возрасте и их связи с выбором профессии.

На основании анализа полученных материалов исследования были выделены 4 группы интересов, имеющих следующую основную характеристику.

1 группа — широкие содержательные. К ним мы относили познавательную активность по отношению к различным предметам естественно-научного и гуманитарного профиля, далеко выходящую за рамки школьной программы: чтение литературы по различным областям знаний, посещение кружков в школе и в других учебных учреждениях.

Интерес, который проявляется школьниками этой группы, направлен преимущественно на анализ научных принципов или закономерностей окружающей действительности. У учащихся наблюдается устойчивое стремление к решению поисковых задач в различных областях.

2 группа — узкие содержательные. Она характеризуется направленностью на одну, максимум на две области действительности. Такие интересы могут быть теоретическими по содержанию (интересует одна лишь математика) или иметь практическую направленность,

часто непосредственно связанную с предполагаемой профессией (музыка, спорт).

3 группа — широкие абстрактные. К ним относятся многочисленные увлечения, не имеющие под собой серьезной познавательной основы. Учащихся с такими интересами чаще всего привлекает сам процесс деятельности, они характеризуются неустойчивостью, легкой сменой предмета внимания.

4 группа — слабо выраженные интересы, т. е. аморфные, репродуктивные, без стремления к углублению в сущность предмета. Побуждения к деятельности не выходят за пределы внешних требований или необходимости.

Как видно из таблицы 4, наиболее характерной чертой интересов учащихся экспериментальных классов является широта и содержательность их предметной направленности. На всем протяжении среднего и старшего школьных возрастов большинство учащихся проявляет интерес и к естественно-научным, и к гуманитарным дисциплинам. От 30 до 50% учащихся одновременно посещали кружки гуманитарного и естественно-научного профиля, 70–80% проявляли творческую активность на уроках ряда учебных предметов: математике, физике, литературе, географии и др.

Таблица 4

Интересы учащихся средних и старших классов
(в % к общему числу учащихся)

Группа	Характеристика интересов	Классы							
		Экспериментальные				Контрольные			
		7	8	9	10	7	8	9	10
1	Широкие содержательные	68	72	76	78	8	8	9	10
2	Узкие содержательные	16	14	10	8	14	12	13	12
3	Широкие абстрактные	10	6	4	6	58	56	57	56
4	Слабо выраженные		8	10	8	20	24	21	22

Как известно, важнейшей характеристикой интересов, помимо содержания, является их устойчивость. Длительные многолетние наблюдения показали, что у большинства школьников интересы к определенным областям действительности проявлялись на протяжении всех лет учебы.

Убедительные данные об устойчивости интересов учащихся экспериментальных классов были получены также в экспериментах по безотметочному обучению двум основным учебным предметам — физике и географии в 7 классе [100].

Как показали материалы этих экспериментов, на протяжении всего периода безотметочного обучения 80–90% учащихся проявили хорошее и отличное знание учебного материала, что могло свидетель-

ствовать только о наличии устойчивых внутренних мотивов учения, ставших важнейшей характеристикой личности.

Таким образом, в средних и старших экспериментальных классах зафиксирован высокий уровень развития интересов школьников, который проявляется в различных областях действительности. Учебные и внеучебные интересы тесно взаимодействуют и образуют устойчивую структуру.

Иная картина развития интересов в контрольных классах. Здесь у большинства учащихся обнаруживается их узкая предметная направленность. Это проявляется, во-первых, в отчетливо выраженной избирательности по отношению к учебным предметам гуманитарного или естественно-научного циклов. Причем от 7 к 10 классу увеличивается число учащихся, проявляющих интерес к математике, физике, химии, что связано с представлениями об их будущей специальности. Интерес к гуманитарным дисциплинам имеется лишь у 20–25% учащихся. Показательно, что в 10 классе обнаруживается известное противоречие между узостью интересов и необходимостью подготовки к экзаменам на аттестат зрелости. Если в экспериментальных классах в этот период *снижалась* специальная подготовка к избранной профессии за счет напряженной работы по подготовке ко всем экзаменам, то в контрольных, наоборот, специальная подготовка усиливалась.

Во-вторых, в контрольных классах лишь у незначительного меньшинства учащихся были зафиксированы содержательные интересы: здесь преобладали широкие абстрактные или слабо выраженные интересы, не имеющие самостоятельной побудительной функции.

Обращает на себя внимание отсутствие динамики в развитии интересов: они мало изменяются на протяжении среднего и старшего школьного возраста.

Данные, полученные в контрольных классах, в принципе мало отличаются от тех, которые описаны в психологической литературе. Материалы исследований, выполненных группой психологов под руководством И. В. Дубровиной и Б. С. Круглова [119], Е. А. Шумилина [196], Г. И. Шукиной [197] и др., показывают, что у большинства школьников средних и старших классов имеют место аморфные интересы (неосознанные, репродуктивные, узкие, процессуальные, изменчивые). Высокий уровень интересов, связанный с творчеством и самостоятельным отношением к учению, проявляется лишь у некоторых учащихся. Авторы фиксируют разрыв между учебными и внеучебными интересами, отсутствие единства в их системе, что свидетельствует о слабом влиянии УД на развитие мотивационно-потребностной сферы личности. Существенным выводом является и тот факт, что на протяжении последних 15–20 лет не произошло

ощутимых сдвигов в характере познавательной мотивации учащихся массовой школы.

3. Формирование идеалов

Изучение идеала в возрастной психологии, как уже указывалось, опирается на определенные представления об идеале как *нравственном* образе—образце, эталоне, который служит мотивом преобразовательной деятельности субъекта.

Такое понимание идеала находит отражение и в методах его исследования. Например, в анкетах З. И. Гришановой формулировка вопросов прямо связывает идеал с образом конкретного человека: “С кого бы ты хотел делать жизнь?”, “На кого хотел быть похож?” и т. д. Ему предлагался ряд лиц (литературный герой, учитель и т. п.), из которых ученик должен был сделать выбор. Под *содержанием* идеала в этом случае понимается образец, которому “школьник хотел бы подражать” [37].

В исследованиях помимо содержания выделяется также *структура* идеала как мера его обобщенности. С этой точки зрения, в соответствии с обозначенным подходом к изучению идеала он может быть представлен *конкретным* человеком, *синтетическим* (или обобщенным) образцом, под которым имеется в виду система качеств личности. З. И. Гришанова обосновывает еще один вид идеала: *концентрированный образец*. Он представляет собой систему определенных нравственных качеств, отраженных в образе, который приобретает силу реальности.

Наконец, в работах психологов речь идет о *действенности* идеала, т. е. способности выступать в качестве реального мотива поведения.

Результаты исследования идеалов школьников, полученные на основе такого теоретического подхода, показывают определенную динамику их развития.

Так, по данным Л. Ю. Дукач, для учащихся 4 класса характерен *конкретный*, главным образом литературный идеал. Он неразрывно слит с ситуацией, в которой был воспринят. Сформированный вне реальной жизни, по внешним, а не сущностным характеристикам, идеал не является действенным, т. е. ученик не руководствуется нормами своего идеала для оценки своих поступков. Такой идеал неустойчив во времени, изменчив.

В 5–6 классе формируется *синтетический идеал*. Однако он отражает не столько качества личности, сколько типичные обобщенные поступки, в которых эти качества проявляются (“всегда помогает”). Идеал неотделим от героических обстоятельств жизни и служит объектом подражания в воображении. Такая форма идеала также не оказывает существенного влияния на поведение подростка.

В 7 классе начинает строиться *обобщенный идеал*, в котором отдельные качества индивида вычлняются из конкретных ситуаций и отделяются от конкретных лиц. При этой форме идеала подросток способен уже сравнивать свое поведение с образцом. Но действительность идеала по-прежнему низкая. Школьники сознают необходимость самовоспитания, но не видят возможности его реализации в учебной работе и быту [49].

Следовательно, вплоть до старшего школьного возраста не происходит серьезных качественных изменений в развитии идеалов. Представление об идеале изменяется не столько в содержательном, сколько в формальном плане.

Исследование Л. Ю. Дукач было осуществлено в пятидесятых годах. Однако и в восьмидесятых близкие результаты были получены Р. Гонсалесом, изучавшим зависимость идеалов школьников от их содержания и структуры. Так, например, 70% подростков, перечисляя желаемые качества своей личности, называли такие, которые отражали отдаленную перспективу (достижение общественных или жизненных целей), но не качества, связанные с непосредственным поведением и деятельностью. У них не было еще потребности в использовании идеала как средства самовоспитания [35].

И только в конце подросткового и в старшем школьном возрасте, по мнению исследователей, происходит определенный качественный перелом в развитии идеала: возникает его новая форма — конкретизированный идеал, т. е. идеальный целостный образ сверстника, не связанный с конкретным человеком и ситуацией (З. И. Гришанова). Этот идеал оказывается способным к саморазвитию: его характеристики у старших подростков и юношей существенно различаются между собой. В то же время группы старшекласников и подростков с низким уровнем развития идеала почти не имеют возрастных различий.

В этих экспериментах было показано, что задержка в развитии идеала связана с рассогласованием отдельных компонентов содержания идеалов, а также с пассивной формой присвоения идеальных образцов. Исследователи также не зафиксировали заметных сдвигов в характеристике идеалов подростков и юношей за последние 25–30 лет. Представление об идеале школьников и динамика их развития, полученные на основе вышеизложенного теоретического подхода, сами по себе представляют большой интерес. Однако в них не раскрываются все стороны становления идеала как основного жизненно-го принципа человека.

Поэтому в исследовании применялась свободная форма высказываний об идеале, не ограниченная представлением о нем, как о некотором образце. Полученные с помощью таких методов представления школьников об идеале можно было сгруппировать следующим образом.

1 группа — идеал как конкретный образец.

2 группа — идеал как обобщенный абстрактный образец (сумма абстрактных качеств личности).

3 группа — идеал как обобщенный содержательный образец (сумма качеств личности как целостный индивидуальный образ человека).

4 группа — идеал как необходимость собственного самоосуществления, как действительный образ себя в мире.

5 группа — идеал как осознанная центральная жизненная цель, представление о собственном самоосуществлении, смысле жизни.

Понятия идеала, которого придерживаются учащиеся первых двух групп, представлены в возрастной психологии, и мы на них останавливаться не будем.

В третьей группе фактически проявляются те черты идеала, которые выделены З. И. Гришановой в понятии “концентрированный” идеал. Это динамическое представление об образе себя, которое соотносится с окружающими людьми. Представления об идеале учащихся четвертой и пятой групп в известных нам исследованиях не описаны. Их объединяет ориентация на *действительный образ самого себя, стремление к реализации своей уникальной индивидуальности*. Идеал для них — не в каком-то вне их лежащем образце, который должен быть ими присвоен, а в раскрытии собственных потенций личности.

Представление об идеале тесно связано с суждением о его *необходимости и действительности*. По первому показателю можно выделить 4 группы: *первая*, в которой необходимость идеала прямо связывается с построением собственной личности; *вторая и третья* группы, где идеал рассматривается как необходимый содержательный или внешний образец поведения. И *четвертая* группа, в которой отрицается необходимость идеала вообще (“идеальных людей нет”).

Кроме того, ряд учащихся, обосновывая свой идеал, подчеркивал принципиальную неприемлемость идеала как образца поведения — они выделены в особую *группу*.

Обнаруживаются и различия в *действенности идеала*: группы, в которых идеал реально определял содержание поведения, абстрактно влиял на отношение к собственному поведению или не влиял вообще. Часть учащихся на вопросы о необходимости и действительности идеала вообще не могла ответить.

Наконец, были получены данные о *динамике* развития идеалов — их изменении на протяжении последних 4 лет обучения в школе.

В исследованиях зафиксированы принципиальные различия между экспериментальными и контрольными классами в понимании идеала, его необходимости и действительности.

В экспериментальных классах, начиная с 7, понятие об идеале у учащихся все более отходит от представления о нем как некотором конкретном человеке (от 25% в 7 кл. до 8% в 10 кл.). Меняется не

только уровень обобщения, но и само содержание идеала, которое в 10 классе у большинства учащихся связано с самоосуществлением и реализацией основных жизненных целей, смысла жизни (78%).

Отчетливый перелом в представлениях об идеале виден в 8 классе: здесь около 40% учащихся активно отвергает представление об идеале как образце поведения, что является, по-видимому, отражением новой ориентации личности на построение своей целостной индивидуальности.

Приведем характерные высказывания об идеале учащихся экспериментальных классов. "У меня нет идеала. Но человек должен знать, каким он должен быть, все время совершенствоваться. Может быть, я просто не осознаю это влияние. Хочу строить себя сам, ненавижу стертость" (Сергей Н., 8 класс).

"Идеал—это мое, сокровенное. Человек должен сам себя делать, а не подражать кому-нибудь" (Витя Н., 8 класс).

В высказываниях школьников 9–10 классов уже снижается острота самоутверждения "Я", в них превалирует позитивная характеристика идеалов, отражающая новый этап развития представлений личности о себе и мире.

"Идеал необходим. Каждый должен стремиться к самоулучшению. Для этого надо построить схему характера, определить жизненные ориентиры" (Вова К., 9 класс).

"Идеал в смысле стремления к совершенствованию нужен" (Ира А., 9 класс).

"Не всегда думал об идеале, но потом всегда анализировал свои поступки с точки зрения того, какими они должны быть" (Сергей А., 9 класс).

"Идеал нужен, потому что помогает осознать собственное несовершенство" (Антон Р., 10 класс).

"Идеал человеку необходим, но не застывший, а меняющийся вместе с человеком" (Вадим Ч., 10 класс).

"Идеал—это главная цель, без него нет смысла жизни" (Дима Р., 10 класс).

Идеал для школьников экспериментальных классов оказывается действительно необходимым, ибо он служит средством самовоспитания. Из класса в класс возрастает и его действенность.

Характерно, что большинство учащихся экспериментальных классов утверждают, что осознанное представление об идеале у них возникло рано: уже в 3–4 классе, и в дальнейшем оно постоянно изменялось и обогащалось. К 10 классу у большинства учащихся формируются высшие формы идеала. В них "замыкается" встречное движение, начатое в конце младшего школьного возраста,—с одной стороны, как конкретизация и обогащение теоретического представления о человеке вообще, с другой—как обобщение опыта в коллективных формах жизнедеятельности.

Следовательно, в этих классах идеал появляется как результат внутренней напряженной работы индивида, его нравственного поиска, является отражением процессов его реальной жизнедеятельности и действительно выполняет важнейшую регулирующую функцию в личности.

Рассмотрим картину становления идеала в контрольных классах.

Содержательное представление об идеале здесь проявляется лишь у небольшого числа школьников: в 10 классе у 12%. Некоторый сдвиг в понимании идеала зафиксирован при переходе от 7 к 8 классу, в дальнейшем динамика развития идеалов незначительна.

Ответы школьников на вопрос, что такое идеал, абстрактны и неконкретны.

"Идеал нужен, чтобы равняться, стать лучше. Нужно же к чему-то стремиться" (Ира Б., 8 класс).

"Идеал не нужен. Не встречала идеальных людей" (Оля Н., 9 класс).

"Идеал влияет? Смутно..." (Боря А., 10 класс).

"Стараюсь быть лучше...", "Об идеале не приходилось думать", "Идеал очень очень пассивен", "Идеал влияет положительно" и т. п.—содержательных ответов мало.

Таким образом, для большинства школьников в качестве идеала выступает некоторый внешний образец поведения—конкретный или собирательный. Такой идеал является скорее "знаемым", а не реально действующим и не оказывает существенного влияния на реальное поведение школьников.

Характеристика такого положения точно дана Э. В. Ильенковым: "Если идеальный образ усвоен... без понимания его происхождения и в связи с реальной (не идеализованной) действительностью, индивид оказывается неспособным относиться к такому образу критически, т. е. как к особому, отличному от себя предмету. И тогда он как бы сливается с ним, не может поставить его перед собой как предмет, сопоставимый с действительностью, и изменить его в согласии с нею" [76, с. 206].

Таким образом, результаты изучения идеалов в контрольных классах в основном совпадают с теми, которые были получены другими исследователями. Они свидетельствуют о том, что в массовой школе идеал не формируется в качестве устойчивого структурного компонента личности.

Характеристика идеалов школьников, представленная выше, позволяет дать содержательное объяснение и механизмов целеполагания учащихся средних и старших классов.

4. Структура целеполагания

Проблема изучения личностного целеполагания—новая в психологии. Н. Н. Толстых отмечала, что понятие цели в концепции дея-

тельности по существу не соотносено с представлением о человеке как личности, а имеет отношение лишь к представлению о человеке как субъекте деятельности. Проблема же личностного целеполагания остается по существу за пределами внимания возрастной психологии [174]. Ее работа по изучению механизмов целенаправленной деятельности личности в подростковом и юношеском возрасте — по существу первая в этой области исследований.

Для нас обращение к изучению целеполагания личности в среднем и старшем школьном возрасте естественно вытекает из тех теоретических представлений, которые были обозначены ранее. Поэтому, хотя полученные в исследованиях данные о характере целеполагания школьников имеют самостоятельную ценность, в полной мере они могут быть теоретически осмыслены лишь в контексте их сопоставления с развитием интересов и идеалов на каждом возрастном этапе.

При обработке экспериментального материала использовались следующие критерии его классификации.

Во-первых, выделялось *содержание ближайших целей*: учебных, внеучебных познавательных, внеучебных развлекательных, целей общения.

— Определялась *связь этих целей с будущим*: с содержательной или абстрактной жизненной перспективой.

— Устанавливалась *иерархия и соподчиненность ближайших целей*: их взаимодополняемость или противоречивость.

— Оценивался *способ достижения цели*: на основе самостоятельной деятельности или с помощью других людей.

— Устанавливалась *степень активности в достижении целей*: соответствие плана интересам и его реализация, недостаточная активность при реализации плана, отсутствие плана и реального дела.

Во-вторых, определялось *содержание перспективных целей личности*. К ним были отнесены следующие основные жизненные цели: поиск себя, любимая работа, профессия, семья, общественная польза, материальное благополучие.

В-третьих, выделялась *основная жизненная цель*: является ли она общественной по содержанию, направленной на поиск своей индивидуальности, абстрактной (нечетко выраженной в сознании) или индивидуалистической.

Наконец, в четвертых, оценивалось *отношение к мечте*, представление о ее необходимости для личности по таким параметрам: продуктивность мечты, ее реалистичность, абстрактность, связь мечты и жизненных целей.

Перечисленные критерии, по которым анализировался экспериментальный материал, позволяли получить достаточно полную характеристику процесса целеполагания личности в среднем и старшем школьном возрасте.

Оценим данные, полученные в экспериментальных классах.

Прежде всего следует отметить широту текущего и ближайшего целеполагания учащихся всех этих классов, т. е. равномерность представленности целей в учебной и внеучебной познавательной деятельности, в сфере отдыха, спорта и общения. Только в 10 классе существенно сокращаются развлекательные цели, но сохраняются в значительной мере цели общения и внеучебные познавательные цели.

У большинства школьников средних и старших классов ближайшие цели содержательно связаны с будущей профессией, самовоспитанием. Они, как правило, дополняют друг друга — противоречие между целями отмечено у небольшого числа учащихся (14–20%). Отчетливая иерархия и соподчиненность целей отражают интенсивное формирование идеала, выполняющего регулируемую функцию в сознании. Школьники решительно подчеркивают самостоятельность в достижении ими целей, отвергают внешний контроль как побудительный мотив целеполагания. Последовательно увеличивается от класса к классу количество учащихся, планирующих свою жизнедеятельность и проявляющих реальную активность в достижении целей: в 10 классе их число составляет 73%.

Таблица 5

Характеристика ближайших целей (в % к общему числу учащихся)

Характеристика цели	Экспериментальные классы				Контрольные классы			
	7	8	9	10	7	8	9	10
Учебные	75	82	88	92	71	61	63	68
Внеучебные познавательные	71	73	75	44	28	31	22	8
Внеучебные развлекательные	68	70	63	25	91	89	88	28
Общшения	72	79	68	42	66	72	61	10

В структуре перспективных целей в средних и старших классах имеются существенные отличия. В 7 классе в качестве основных целей преобладают любимая работа и профессия, в 8–9 падает значение профессии, но резко возрастают цели, связанные с поиском себя, построением своей индивидуальности, с общественной пользой. В 10 классе вновь на первый план выходят профессиональные цели, но они гармонично связаны с поиском себя, любимой работой, общественной пользой. Характерным здесь является связь между необходимыми знаниями, частными и общими способностями личности.

При формулировании основной жизненной цели от учеников требовали назвать лишь одну, самую главную цель. В ситуации выбора такой цели большинство учеников 8 и 9 классов отдали приоритет поиску своей индивидуальности, а в 10 классе — общественным целям. Эти данные еще раз подтверждают наш вывод, сделанный при анализе развития идеалов, что в экспериментальных классах пробле-

ма самоопределения личности с наибольшей остротой стоит именно в 8–9 классах.

Отношение к мечте у большинства учащихся положительное, но реальное ее значение проявляется в 9 и 10 классах. Учащиеся отмечают ее продуктивный характер, т. е. влияние на личность человека, на процесс целеполагания. В 10 классе около трети школьников подчеркивают реалистичность образа мечты, отделяя ее от абстрактного «витания в облаках».

Вот характерные ответы учеников экспериментальных классов на вопросы, связанные с их целеполаганием.

«Цели на длительный период можно разделить по двум направлениям: во-первых, изучить все про физику и заодно усовершенствовать свой логический аппарат. Во-вторых, стать настоящим человеком, о котором мечтаю с детства: а) свободным, б) умным, в) самостоятельным, г) имеющим много увлечений. Основная жизненная цель: наверно, самосовершенствование. Я уже сумел подавить в себе зависть. Хочу сохранить такую позицию» (Сергей Т., 9 класс).

«Хочу освоить профессию, на которой остановился, выбрать еще одну возможную будущую профессию, ознакомиться с более широким кругом физико-математических знаний и другими науками. Серьезно заниматься спортом» (Андрей Б., 9 класс).

«Самая главная для меня цель сейчас — хорошо учиться. Это общая цель на ближайшее время. Основная жизненная цель — сделать что-нибудь для людей, сделать их лучше. Но уже сейчас я пытаюсь, пробую и наверно уже нашел сферу, в которой буду осуществлять свою цель. Осознаю ее ясно, наверно, потому, что уже давно об этом думал и искал осуществление этой цели» (Николай В., 10 класс).

Многие школьники так же, как и при формулировании идеалов, ссылаясь на основные жизненные цели, отталкиваются от характеристики главной жизненной цели, связывая ее с идеалом.

«Жизненные цели возникают вместе с самой жизнью. В каждом периоде жизни человеку требуется идеал, созданный воображением. Он требуется для четкости, осознанности намеченной цели» (Костя Р., 9 класс).

Таким образом, в экспериментальных классах у большинства школьников на протяжении среднего и старшего школьного возраста постепенно складывается четкая иерархия основных жизненных целей, отдаленных и ближайших, отражающих становление основных личностных структур — интересов, идеала и характера. Она охватывает все основные области жизнедеятельности личности, обеспечивая возможность осознанного ее включения в систему общественных отношений после окончания школы.

Остановимся на картине развития целеполагания в контрольных классах.

В системе ближайших целей здесь преобладают учебные цели, внеучебные занимают незначительное место, особенно в 9 и 10 классе. Они содержательно не связаны с будущим, и только у 7–18% школьников цели дополняют друг друга. Обращает на себя внимание, что около половины школьников 7 и 10 классов и третья часть в 8 и 9 классах считает необходимым внешний контроль или помощь других в достижении ими текущих целей.

На протяжении всех лет учебы нет выраженной динамики в содержании целеполагания, только в 10 классе резко снижается число развлекательных целей и целей общения: школьники ограничивают себя утилитарными учебными целями (получение аттестата). У подавляющего большинства школьников 7–10 классов отсутствует четкое планирование целей и ограничена активность по реализации планов. В структуре перспективных целей главное место занимает профессия. Построение своей индивидуальности в качестве основной цели в 9–10 классах называет только незначительное количество учащихся (6–10%). Преобладает абстрактная основная цель: стать хорошим человеком. Общественная польза как главная жизненная цель упоминается у 5–12% учащихся.

Следовательно, в контрольных классах отсутствует четкая структура целеполагания личности: ведущие цели не выражены, преобладают сиюминутные ближайшие цели. Между ними существует конкуренция, отчетливо противопоставлены учебные и внеучебные цели, что в очередной раз свидетельствует о слабом влиянии УД на личность.

Типичные ответы на вопросы о текущем целеполагании: «Не люблю далеко планировать», «Исправить тройки», «Получить медаль», «Стать отличником», «Получить спортивный разряд» и т. п.; о смысле жизни: «За что-то бороться», «Не задумывался», «Ну, принести пользу людям»; об основных жизненных целях: «Поступить в институт, выйти замуж на 2–3 курсе», «Смутно представляю», «Еще не знаю» и т. п.

Мечта воспринимается большинством учащихся как уход от действительности, как нечто далекое от реальной жизни. Ее необходимость для личности — удовлетворить нереалистическую потребность в воображении.

Данные, которые были получены по контрольным классам, в определенной степени совпадают с теми, которые отражены в материалах Н. Н. Толстых. Она установила, что между ближайшими и отдаленными целями, возникающими в старшем подростковом и юношеском возрасте, имеет место разрыв. Ближайшие цели, по материалам Н. Н. Толстых, начиная с 8 класса, обесцениваются, сохраняется только их внешняя оценка (отметка) как средство реализации жизненных планов. Наряду с этим наблюдается взрыв общих неконструктивных жизненных целей, много неопределенных решений:

школьники не представляют свое будущее. Лишь единицы сопоставляют свои цели с самосовершенствованием.

В 9 и 10 классах Н. Н. Толстых фиксировала сужение временной перспективы у учащихся, связанное с окончанием школы. Цели сегодняшнего дня как бы блокируют протяженность личности в будущее [175, 176].

В упоминавшемся нами исследовании Н. В. Дубровиной и Б. С. Круглова были получены данные о связи между целеполаганием и психическим развитием учащихся массовой школы. Они также отмечают пик целеполагания в 7 классе. Впоследствии широта охвата целей, связанных с самовоспитанием, сужается. Хотя они и становятся более зрелыми, систематической работы по самовоспитанию школьники не ведут. Главной проблемой для школьников средних и старших классов оказывается выбор и подготовка к будущей профессии.

Остановимся на изучении этой проблемы в экспериментальных и контрольных классах более подробно.

5. Проблема выбора профессии

Выбор будущей профессии отражает процесс профессионального самоопределения личности и поэтому является существенной характеристикой жизненных планов в подростковом и юношеском возрасте.

Определенные данные о роли будущей профессии в структуре жизненных планов были получены при изучении содержания ближайших и перспективных целей. Эксперименты показали, что профессия в качестве наиболее значимой перспективной цели выступает у большинства учащихся седьмых экспериментальных классов (81%). В 8–9 классах число учащихся, упоминающих профессию в числе этих целей, резко снижается (в 2 раза). Ведущей целью в этот период становится любимая работа. В 10 классе вновь профессия выходит на первый план, но здесь четко фиксируется ее связь с любимой работой, поиском своей индивидуальности и общественной пользой.

Можно поэтому предположить, что проблема выбора профессии становится психологически наиболее актуальной именно в конце старшего подросткового возраста. Это создает условия для целенаправленной поисковой учебно-познавательной деятельности. В дальнейшем (8–9 класс) будущая профессия включается в более широкую жизненную перспективу, подготовка к ней становится частью духовной работы по совершенствованию личности в целом. Многие учащиеся специально это подчеркивают. Но если в 7–8 классах акцентируется внимание на том, что профессия — элемент трудовой деятельности человека, выражающей его сущность, то в 9–10 классах устанавливается связь профессии с общим смыслом жизни.

“Главное в жизни не профессия, а труд. Трудиться надо и не имея профессии. Я говорю о труде и для себя и для общества” (Оля В., 7 класс).

“Я не считаю профессию самым главным в жизни. Но это один из самых главных этапов в жизни” (Наташа К., 9 класс).

Материалы исследования показывают, что в 10 классе, перед окончанием школы, профессия вновь становится психологически значимой. Но воспринимается она в этот период уже как конкретная узкая область деятельности, связанная с представлением личности о возможной самореализации.

Иная картина роли профессии в структуре целеполагания школьников контрольных классов. Она является основной перспективной целью для учащихся всех классов от 7 до 10, но в наибольшей степени профессия представлена в структуре целеполагания девятиклассников. Не будучи связанной с процессом целостного личностного самоопределения, профессия на всем протяжении старшего подросткового и юношеского возраста выступает как абстрактный социальный феномен, требующий внимания личности, но не отражающий ее внутренних потенций.

Остановимся более подробно на результатах тех исследований, которые позволили оценить основания выбора профессии. Они были получены путем анализа связи акта выбора профессии с содержанием познавательных интересов учащихся, их специальными занятиями в области выбранной профессии и степенью самостоятельности выбора.

По характеру самого акта выбора профессии были выделены 4 группы учащихся: 1—где осуществлялся *полностью осознанный ее выбор* в соответствии с определенными представлениями личности о сущности профессии; 2—где конкретного выбора еще не было, но шел *содержательный поиск профессии*; 3—в которой учащиеся совершали *абстрактный выбор профессии* на основе представлений о своих интересах; 4—в которой *профессия выбрана не была*.

По данным исследования, в экспериментальных классах учащиеся, как правило, осуществляют сознательный выбор профессии на основе содержательных интересов.

Большинство учащихся, начиная с 7 класса и даже раньше, ведет содержательный поиск в области будущей профессиональной деятельности. Здесь познавательные интересы как бы “примериваются” к будущей профессии, учащиеся проверяют свои возможности в специальных целенаправленных занятиях. Но такой поиск не становится самоцелью, не заставляет личность отказаться от других увлечений и интересов.

“Когда я пошла в школу, меня заинтересовала и математика, и русский, а потом английский, химия, физика. Я уверена, что интересно заниматься всем, но скорее всего я буду художником (графиком, иллюстратором), либо буду заниматься точными науками” (Алла К., 7 класс).

В этом суждении проявляется еще одна характерная черта содержательного поиска в выборе профессии учеников экспериментальных классов: представление о множестве интересных профессий, которое вытекает из широты содержательных познавательных интересов.

“Я еще не выбрала профессию, но мне нравятся такие науки, как физика, география, история. Я читаю много книг, в том числе специальных по этим наукам: о географических открытиях, художественную литературу, основанную на исторических фактах, описание частей света. В этих областях, вероятно, и будет лежать моя будущая профессия” (Витя А., 7 класс).

“Представления мои о профессии меняются. Но надо попробовать работать, а тогда делать окончательный выбор — на основе труда” (Галя Н., 7 класс).

Эта связь между избираемой профессией, интересами личности и отношением к труду вообще, которая прослеживается в высказываниях школьников средних экспериментальных классов, является еще одним подтверждением включенности процесса выбора профессии в более широкий процесс профессионального и личностного самоопределения.

“Человек должен трудиться обязательно: если его труд приятен ему, если его труд полезен. Я думаю, что если человека принуждают к труду, то этот труд во всех отношениях будет вреден. Труд по принуждению ведет к тому, что человек что-то и сделает, но с неохотой, без особого старания. Такой труд не принесет пользы человеку и обществу, у него появится отвращение к труду. Такого допускать нельзя. Моя профессия, конечно, будет связана с трудом, который имеет смысл и для меня, и для общества” (Наташа К., 8 класс).

Таким образом, выбор профессии очевидно является процессом, который осуществляется на протяжении всего среднего и старшего школьного возраста. Ученики, избравшие определенную профессию, интенсивно знакомятся с соответствующей областью деятельности на протяжении всех последних лет обучения. Причем в старших классах, среди тех, кто сознательно выбрал профессию, большинство занимается подготовкой не к профессии вообще, а к соответствующей специальности: например, изучают не просто химию, а органическую химию, в физике интересуются оптикой и т. д.

В 8–9 классах при выборе профессии учащиеся уже учитывают не только собственный интерес, но и качества своей личности.

“Необходимо поработать над своей выдержкой и терпением. Врачу без этого не обойтись” (Алла Н., 8 класс).

Ко времени окончания школы подавляющее большинство учащихся экспериментальных классов (в 10 классе — 79%) осуществляет сознательный самостоятельный выбор профессии. По совету родителей профессию выбирает только 12–16% учащихся: мнение родителей, конечно, учитывается, но решающим оказывается все же собственный выбор.

Следует отметить также большое разнообразие выбранных профессий в этих классах, что лишний раз свидетельствует об индивидуальном подходе к выбору.

Рассмотрим полученные данные по контрольным классам.

Исследования показывают, что в этих классах выбор профессии осуществляется на принципиально другой основе. Во-первых, нет существенных сдвигов в характере выбора профессии от 7 до 10 класса. Увеличивается лишь количество учащихся, сделавших абстрактный выбор, что диктуется близостью окончания школы.

Но даже те школьники, которые совершают содержательный выбор, жестко связывают свою будущую профессию с представлением о своем интересе, который носит, как правило, избирательный характер. В этих классах нет подлинно содержательной поисковой деятельности, направленной на освоение функции труда вообще. Поэтому выбор профессии, диктуемый ограниченными возможностями и потребностями личности, носит утилитарный характер: “надо ведь где-то работать”.

Специальные занятия преимущественно преследуют цель поступить в ВУЗ, а не расширить представление о содержании будущей области деятельности.

Ответы на вопросы о будущей профессии вызывают у многих школьников 7–8 классов затруднения: “Думал, но не решил, себя хорошо не знаю. Может быть потом у меня что-то проявится”; “Не задумывался...”; “Спорт... военный летчик... институт (не знаю какой)”; “Думал о профессии? Да, часто”; “Какая профессия нравится? Юрист. У нас в семье все юристы. Наверно, по наследству”; “Разговоры о будущей профессии в классе очень редки”.

Подавляющее большинство школьников 7 класса при выборе профессии ориентируется на мнение родителей. В 8–10 классах это число уменьшается, но все же остается очень высоким — до 40%.

Показательно, что почти никто из школьников не связывает профессию со смыслом труда. На вопросы о том, что такое труд, даже в 8 классе большинство не может дать содержательного ответа: “Труд? Я не могу дать ответ на этот вопрос, потому что труд не имеет точного определения”; “Обязателен ли труд? Наверное, нет, потому что есть же женщины, которые не работают, всегда дома”.

Набор профессий в классах узок: инженер, врач, музыкант, спортсмен. Школьники стремятся свести риск выбора профессии к минимуму: непосредственно перед поступлением в ВУЗ, училище решающее значение могут приобрести случайные внешние обстоятельства (например, высокий или низкий конкурс в учебное заведение), а не склонность к профессии.

Следовательно, выбор профессии здесь не включен в более общий процесс профессионального и личностного самоопределения, его

особенности отражают существенные недостатки личностного развития школьников в средних и старших классах.

Сопоставим полученные данные по контрольным классам с описанными в психологической литературе.

В многочисленных исследованиях, посвященных изучению проблемы выбора профессии, подчеркивается, что большинство учащихся этот выбор осуществляет на основе “*знаемых*” мотивов. Так, В. П. Костюк и М. И. Петруша, выясняя источники представлений школьников о соответствии требований выбранной профессии их действительным интересам, установили, что только 31% учеников 9–10 классов судит об этом на основании чтения специальной литературы. Остальные либо просто ссылаются на чужое мнение (24.3%), либо вообще по этому поводу ничего сказать не могут (43.6%). Школьники 5–8 классов правильность выбора профессии объясняют внутренним чувством. Только 16% воспользовались бы правом на труд немедленно [138].

А. М. Кухарчук и А. Б. Ценципер в своей работе показывают несамостоятельность выбора профессии школьниками: у 70% учащихся профессиональные намерения совпали с профессиональными намерениями тех, кто пользуется их симпатией, а у 56.5% — с мнением родителей. Только 24.1% учащихся считает, что их профессиональные намерения сформировались самостоятельно, но часть из них осознают это неверно [88].

В уже упоминавшемся исследовании Н. Н. Толстых показано, что наиболее значимой целью будущая профессия становится в 6–7 классах, где о ней упоминает 75% учащихся. Впоследствии интерес к проблеме выбора профессии падает. В структуре жизненных планов учащихся 8 классов профессия фигурирует только у 28% школьников, в дальнейшем их количество не увеличивается, т. е. Н. Н. Толстых считает, что в 9–10 классах уже идет непосредственная профессиональная подготовка, связанная с выбором.

Данные Н. Н. Толстых очень интересны, наши материалы также подтверждают, что наиболее значимой для растущей личности проблема выбора профессии становится в старшем подростковом, а не в юношеском возрасте, как это обычно считается в возрастной психологии. Однако решается она в современной массовой школе сугубо абстрактно. Выбор профессии здесь одномоментный акт, а не начало действительного процесса профессионального самоопределения личности.

Такой вывод подтверждают исследования В. Ф. Сахарова, установившего, что из 75% подростков, наметивших будущую профессию, только у 20% этот выбор был связан со склонностью к определенному виду деятельности. 42% учащихся характеризовали свой выбор внешними неаргументированными обстоятельствами [159].

В. Н. Шубкин, обобщая результаты многолетних исследований в этой области, утверждает, что в основе отношения к миру профессий у школьников лежит заимствованный опыт — сведения, полученные от родителей, знакомых, друзей, из книг, телепередач. Опыт этот обычно абстрактен, не пережит, не выстрадан растущей личностью [193].

Объяснение такому положению психологи справедливо видят в характере отношения к труду вообще и к учению как виду труда в частности, которое складывается в современной школе. Г. В. Фролова считает, что само представление о труде у школьников абстрактно, его действительные характеристики не выступают ценностями личности. Низкой является и роль учения как труда, в системе социально значимых ценностей оно занимает 12 место [185].

Ряд психологов, рассматривая проблему выбора профессии через более общую проблему формирования личности, именно в негативном отношении к учебной деятельности видит источники и профессиональной, и нравственной инфантильности школьников. Наиболее ярко эта зависимость выступает в исследовании А. С. Тимулайтене, изучавшей связь между профессиональными намерениями, познавательной деятельностью и нравственной ориентацией старшеклассников. Она показала, что согласование профессиональных планов с познавательной деятельностью наблюдается лишь у 14.9% учащихся, а полный разрыв между ними — у 46.4%. Корреляция же между осознанным выбором профессии и нравственной направленностью учащихся проявляется только у 12.2%. По ее данным, у более 50% учеников нравственные мотивы не выражены [169].

Таким образом, наши данные, полученные в контрольных классах, в основном подтверждают результаты других исследований, показывающих неудовлетворительное состояние с подготовкой школьников к сознательному выбору профессии, а следовательно, и решением более общей проблемы профессионального самоопределения личности в системе ее личностного самоопределения.

6. Жизненные планы и развитие личности школьников

Выполненные исследования интересов, идеалов, целеполагания учащихся средних и старших классов и места в этом целеполагании акта выбора профессии обнаруживают содержательную взаимосвязь между жизненными планами школьников и развитием их личности, ее основных компонентов.

В экспериментах практически совпадали данные, характеризующие представления учащихся об идеалах и основных жизненных целях.

Очевидный перелом в осознании идеалов и жизненных целей в 8 экспериментальном классе свидетельствует о начале интенсивного

процесса самовоспитания личности, который нарастает от класса к классу. Базой этого процесса являются широкие содержательные познавательные интересы, которые проявляются у большинства учащихся на протяжении всех лет обучения.

Профессиональное самоопределение органически включается в процесс самовоспитания. Большинство учащихся ориентируется на сознательный выбор профессии уже в 7 классе, прежде всего на основе оценки своих содержательных интересов. В дальнейшем этот выбор конкретизируется в соответствии с теми целями и идеалами, которые становятся определяющими для личности в ее отношении к будущему. То есть учащиеся учитывают и общественный смысл профессии, и способность к реализации в этой профессии своей индивидуальности.

Наконец, исследование фиксирует и высокую личностную активность, направленную на реализацию собственных целей—как в широкой познавательной и учебной деятельности, так и в целостном процессе самовоспитания, что является отражением становления характера личности.

В контрольных классах также очевидна взаимосвязь между особенностями интересов, идеалов и основных жизненных целей. Слабость содержательной познавательной мотивации не выводит личность в среднем и старшем школьном возрасте на новый уровень развития. Процесс самовоспитания здесь осуществляют лишь единицы, главным образом на основе узких содержательных интересов. Этот вывод соответствует данным И. В. Дубровиной и Б. С. Круглова о том, что только у 3% десятиклассников зафиксирован высокий уровень потребности в самовоспитании, отраженной в ее целях [119].

Слабость мотивационно-потребностной сферы личности и связанные с ней деформации в структуре целеполагания и идеалов обостряют проблему профессионального самоопределения: для большинства учащихся выбор профессии не является результатом поисковой деятельности, он определяется случайными внешними обстоятельствами.

Об этом же свидетельствуют и материалы исследований Н. Н. Толстых и других психологов о растерянности и неуверенности старших школьников на пороге принятия важных решений. Н. Н. Толстых указывает на наличие своеобразного парадокса беззаботности, когда в 9 классе поведение многих школьников напоминает поведение подростков [176]. Очевидно, что здесь проявляется защитная реакция, связанная с невозможностью реально разрешить проблему выбора способа жизнедеятельности и желание как можно дольше оттянуть принятие решения. Естественно, что в этих условиях невозможно ни профессиональное, ни личностное самоопределение.

На основании выполненных исследований были выделены группы учащихся по уровню развития их личности как субъекта жизне-

деятельности. В качестве интегрального критерия уровня развития были взяты жизненные планы личности в единстве с лежащими в их основе интересами, идеалами и активностью личности как проявлением ее характера.

1 группу составляли школьники с относительно целостной структурой личности: широкими содержательными интересами, представлением об идеалах как способе самоосуществления в системе общественных отношений, развитой иерархической структурой основных жизненных целей и выраженной активностью в их достижении.

Во 2 группу вошли школьники, обладающие всеми этими показателями, но сама целостная структура личности находится еще в стадии становления.

3 группу составляют школьники с широкими или узкими содержательными интересами, осуществляющими процесс профессионального самоопределения. Для них, в силу недостаточно высокого уровня развития идеала, проблема самовоспитания себя как личности еще не стала центром их жизнедеятельности.

4 группа—школьники, у которых основные показатели развития: интересы, идеалы, цели находятся на эмпирическом, житейском уровне, ограничивающем проявления субъективности личности.

5 группа—в которую вошли учащиеся с низким уровнем развития по всем показателям.

Из таблицы 6 видно, что к концу школьного обучения в экспериментальных классах 60% школьников достигают высоких уровней личностного развития либо имеют все данные для полноценной реализации себя как личности в последующие годы. В контрольных же классах подавляющее большинство учащихся остается на низких ступенях личностного развития.

Таблица 6

Развитие личности как субъекта жизнедеятельности (в % к общему числу учащихся)

Уровни развития	Экспериментальные классы				Контрольные классы			
	7	8	9	10	7	8	9	10
I	5	15	25	40	0	3	4	8
II	6	29	38	20	0	7	7	8
III	73	42	23	24	19	11	11	8
IV	10	6	4	6	61	55	57	54
V	6	8	10	8	20	24	21	22

Этот вывод подтверждается материалами наблюдения за жизнедеятельностью выпускников одного из экспериментальных классов на протяжении 12 лет после окончания школы. Одновременно наблюдались выпускники параллельного класса обычной школы. Всего

в эксперименте участвовало 30 испытуемых первой группы и 23—второй.

Изучались: характеристики идеалов и интересов, структура целеполагания, удовлетворенность жизнедеятельностью, в том числе работой, отношение к мечте. В результате исследования были выделены 4 группы испытуемых по описанным выше показателям.

1 группу составили испытуемые с высоким уровнем развития идеала, единством отдаленных и ближайших целей, широкими и разносторонними интересами в области литературы, искусства, техники, политики и т. п. Они удовлетворены своей работой, довольны сегодняшней жизнью. К мечте относятся положительно, считая, что она—свойство каждого человека (“Чем более развит человек духовно, тем больше присуще ему это свойство”).

Представители 2 группы отличались от первой тем, что отрицали необходимость идеала как образца, сдерживающего развитие личности. Основная их цель—саморазвитие, самосовершенствование, прежде всего в работе, которая выбрана в соответствии с интересом. Цели, текущие и отдаленные, взаимосвязаны. Отношение к повседневной жизни и мечте—положительное.

Испытуемых 3 и 4 групп характеризует представление об идеале как сумме желаемых качеств личности. Но они существенно разнятся по признаку общего отношения к жизни—оптимистического или пессимистического.

У представителей 3 группы—мажорное видение настоящего и будущего, высокая действенность идеала. Они осознают необходимость идеала как источника саморазвития. Жизненные цели содержательны: работа, дом, твоя роль в мире. Отношение к повседневности: максимальное ее использование для реализации целей. Но это формулируется еще только как задача (“надо”). Отношение к мечте положительное. Профессия выбрана по интересу, человек совершенствуется в ней. Есть серьезные увлечения помимо работы.

В 4 группе считают, что идеал не нашел подтверждения в жизни, а следовательно, действенность его слабая. Испытуемые не удовлетворены настоящим. Отношение к мечте—осторожное (“лучше не мечтать, спокойнее воспринимаешь неудачи: обидно возвращаться к реальности”). Но все-таки они мечтают—вопреки собственным установкам. Выбор профессии осуществлялся не всегда по интересу, были и другие соображения (или “все равно” или “по подсказке родителей”). Серьезных увлечений нет, они быстро проходят.

Представителям этой группы не свойственна квантификация времени: они жалуются на мешающие внешние обстоятельства. Отдаленных целей нет, или они нечетки. К повседневной жизни относятся как к неизбежному, ее однообразие угнетает. Считают, что необходимо терпение.

Таким образом, если в 1 и 2 группах представлены индивиды, в основном со сформированной структурой личности, то в 3—она находится еще в стадии становления. У представителей 4 группы в структуре личности имеют место серьезные дефекты.

Таблица 7

Представление о системе жизнедеятельности выпускников школы
(в % к общему числу учащихся)

Группы испытуемых	I	II	III	IV
Экспериментальная	40	20	20	20
Контрольная	7	0	43	50

Как видно из табл. 7, большинство выпускников экспериментальных классов удовлетворены своей жизнедеятельностью, что является отражением гармоничного личностного развития. Они активно включены в систему общественных отношений и, как правило, реализуют свои жизненные цели.

В контрольной группе значительная часть бывших выпускников лишь находится в стадии становления системы своей жизнедеятельности. Половина же практически прекращает поиск личностного самосовершенствования.

Таким образом, анализ отдаленных последствий экспериментального обучения в младшем школьном возрасте свидетельствует о высокой его эффективности в плане формирования будущей личности.

Характерно, что большинство бывших учеников экспериментальных классов прямо связывает свое личностное развитие с этим обучением. Они утверждают, что им было очень интересно учиться, эксперимент с раннего детства развивал их мышление, научил “задумываться надо всем, что окружает, поступать по принципу: подумай—потом сделай”. Отношение к эксперименту в наиболее лаконичной и точной форме один из выпускников школы выразил так: “Я стал самим собой”.

7. Межличностные отношения и самооценка

Описанная в главе IV содержательная характеристика межличностных отношений младших школьников является исходной для оценки развития этих отношений на последующих возрастных этапах.

Так как помимо метода срезов использовались длительные лонгитюдные исследования, были получены данные о динамике отношений в одних и тех же экспериментальных и контрольных классах на протяжении всего периода обучения в школе.

При обработке материалов исследований межличностные отношения характеризовались по следующим параметрам:

— общение в классе: содержательное (на основе устойчивых интересов или совместной деятельности) или эмоциональное, ситуативное;

— групповая дифференциация в классе: состав группировок, их изменение на протяжении всех лет обучения, связь между группировками;

— лидерство в классе;

— отношение к своему классу как к малой группе, ее референтность для личности;

— интимно-личностные отношения между учащимися, их динамика;

— отношения с родителями и учителями;

— оценочные и самооценочные характеристики школьников: их представления о себе и друзьях, оценка качеств личности и методов преподавания учителей.

В исследовании применялись те же методики, что были описаны в главе IV.

Остановимся прежде всего на характеристике динамики групповой дифференциации в экспериментальных классах.

Ранее было показано, что к концу младшего школьного возраста здесь складывается своеобразная структура межличностных отношений, основной единицей которой оказывается устойчивая группировка учащихся. Связи между отдельными группировками опосредуются центральной группировкой (“группой-лидером”), задающей образцы активности в УД и других видах деятельности. Исследование показывает, что эти устойчивые группировки сохраняются на протяжении всех лет обучения. Однако если до 6 класса включительно они относительно неизменны по составу, то начиная с 7 класса в них зачастую включаются новые члены—товарищи по классу или другие сверстники.

Центральное положение “группы-лидера” как образца нравственной, деловой и эмоциональной активности сохраняется только до 7 класса. В 9–10 классах зафиксирована гомогенная структура групповой дифференциации: все группы оказываются равными друг другу по их статусу в коллективе. Практически все устойчивые группировки открытого типа: между их членами и членами других групп существуют многообразные учебные и внеучебные связи.

Вместе с тем в различных видах деятельности—учебной, общественной, трудовой, опыт которых имеется у школьников, зафиксированы различные структуры групповой дифференциации, не совпадающие со структурой устойчивых группировок. Здесь по-прежнему выделяется “группа-лидер”, состоящая из 6–8 человек, обладающих наивысшим статусом в данном виде деятельности.

Такие структуры межличностных отношений, в отличие от структур *развития*, к которым относятся устойчивые группировки, явля-

ются *функциональными*. Они были обнаружены и с помощью социометрических методик, бесед, наблюдений в значимых ситуациях, и в специальных экспериментах, осуществленных в 9 и 10 классах.

Суть экспериментов состояла в том, что перед классом ставилась общая задача, решение которой требовало различных способностей: художественных, организационных, поисковых (исследовательских), конструкторских. Школьникам предоставлялось право вначале предлагать, а затем самостоятельно формировать соответствующие группы для решения частных задач. В этих условиях каждый раз выделялось центральное образование—“группа-лидер”, в составе которой были представлены участники различных устойчивых группировок. Функция “группы-лидера” состояла в организации деятельности всех остальных групп.

В свете выявленной групповой дифференциации в экспериментальных классах получают свою определенность и другие данные, характеризующие межличностные отношения.

Эксперименты показали, что общение между школьниками носит преимущественно содержательный характер, в том числе между мальчиками и девочками. Хотя до 60–70% школьников входят в однополовые устойчивые группировки, которые сложились в младшем школьном возрасте, в различных видах деятельности между мальчиками и девочками имеют место формы содержательного сотрудничества. Лишь незначительная часть школьников (5–11%) не имеет близких друзей в классе.

Начиная с 8 класса, резко расширяются дружеские связи школьников вне своего коллектива, однако прежние дружеские связи при этом сохраняются. Появление новых друзей свидетельствует о возрастающем значении интимно-личностных отношений в жизни школьников, их способности строить новые связи не за счет уже существующих. Большинство школьников удовлетворено психологическим климатом в классе: 71% учащихся 7 класса и 95% десятиклассников считают, что отношения в коллективе носят товарищеский характер.

Таким образом, структура межличностных отношений в средних и старших классах претерпевает существенные изменения по сравнению с младшим школьным возрастом: наряду с углублением дружеских связей со сверстниками, сложившимися в младшем школьном возрасте, возникают новые, интимно-личностные отношения. В целом, отношения между сверстниками носят характер равенства, независимо от частных способностей и успехов в УД.

Подавляющее большинство школьников (от 68% в 7 классе до 88% в 10 классе) считает, что их отношения с родителями строятся на доброжелательной основе и они не составляют серьезной проблемы.

Приведем в качестве иллюстрации некоторые высказывания школьников по существу затронутых в исследовании вопросов.

“Дружу в классе со всеми. С девочками нет проблем. Секретов между друзьями нет. Говорим о жизни: общечеловеческих проблемах,

книгах, политике. Родители—друзья. Конфликты редки, разрешаются легко: каждый признает свои ошибки” (Витя А., 7 класс).

“Близкие друзья, к сожалению, уехали в 8 классе. В классе лидеров нет, все равны. Общение с девочками совершенно нормальное. Были обострения в 6 классе, но с 8 отношения хорошие. Группы между собой не враждуют, резких расхождений между ними нет. Если надо по делу—сотрудничают” (Валерий Б., 9 класс).

“Основные друзья в школе, вне школы найти труднее” (Дина К., 9 класс).

“Наиболее близкие друзья—те же самые, с младших классов. Но есть и новые. Объединяет откровенность, возможность выговориться до конца, понять себя” (Анна Д., 10 класс).

“Давняя дружба сохраняется. Это, наверно, важно. Новая дружба ей не мешает” (Валя Р., 10 класс).

“Не могу понять, кто нас так хорошо подобрал. Класс как единое целое. Недостатки? У каждого свое мнение—если это можно назвать недостатком. Постоянно переубеждаем друг друга” (Сергей Ч., 10 класс).

Общая картина межличностных отношений в экспериментальных классах, описанная выше, конкретизировалась при изучении взаимных ориентаций в межличностном контакте, которое существенно зависит от содержательных оценок и самооценок личности.

Выяснилось, что в экспериментальных классах преобладают содержательные оценки качеств личности—и друзей, и собственного “Я”, причем такие оценки резко возрастают при переходе в 8 класс (в 1.5–2.1 раза). Почти все школьники подчеркивают достоинства своих друзей: в 4–4.5 раза чаще, чем их недостатки. Собственные же достоинства в 7–8 классах назывались ими по сравнению с недостатками в 1.5–1.9 раза реже.

Иллюстрацией к сказанному могут быть выдержки из сочинений учащихся.

“Алеша хороший товарищ по личным качествам. Но эрудиция у него недостаточна. Достоинства ребят: почти все чем-то увлечены. Если говорить о себе—до 7 класса не знал, как вести беседу с людьми, терялся. Потом, к сожалению, у меня нет технического склада ума. К своим достоинствам отношу то, что могу довести до конца дело, которым увлечен. За это меня ценят в классе” (Сергей А., 7 класс).

“Достоинства? Наверно, есть какие-то. Сказать трудно. Я думаю, тем, с кем я знаком, интересно со мной. Недостатков много: не точен в обещаниях (могу опоздать на встречу), говорят, мало скромности, взрослым высказываю свое мнение (но в некоторых случаях это, наоборот, полезно). Не всегда целеустремлен” (Алексей О., 7 класс).

“Достоинства... терпелив, увлечен, мне никогда не скучно с самим собой” (Олег Р., 8 класс).

В 10 классе пропорция между достоинствами и недостатками практически выравнивается, что косвенно отражает становление внутренней гармонии личности.

Особенно интересны данные об оценке качеств личности, на которые ориентируются учащиеся, на рубеже между средним и старшим школьным возрастом. Так, в 7 классе в структуре качеств личности преобладают черты характера, способности и интеллект. Особенно критически оценивают учащиеся свои нравственные качества. (На отрицательные качества они ссылаются в 6 раз чаще, чем на положительные.) В оценке своего “Я” учащиеся в минимальной степени ориентируются на мнение других.

Основным критерием личностной самооценки оказываются *способы действий в общении* (“стараюсь не огорчать других, быть к ним внимательным, терпеливым” и т. п.). Общие показатели личностной самооценки в 7 экспериментальном классе таковы: адекватная самооценка обнаружена у 48% учащихся, заниженная—у 38%, завышенная—у 14%.

Таким образом, исследования показывают, что взаимные ориентации в межличностном контакте здесь имеют нравственную основу. *Убедительное подтверждение* этому мы находим в уже упоминавшемся эксперименте с безотметочным обучением в 7 классе по 2 основным учебным предметам—физике и географии [99].

По ходу эксперимента в середине учебного года учащихся попросили высказать суждение о содержании усвоенных знаний, способе усвоения, характере работы в течение учебного года, а также дать интегральную оценку деятельности—как своей собственной, так и каждого товарища по классу.

В процессе обсуждения учащиеся глубоко и содержательно проанализировали пройденный учебный материал, что свидетельствовало, во-первых, о его действительном усвоении на основе содержательных познавательных мотивов и, во-вторых, о наличии побудительной функции, связанной с представлением личности о собственном достоинстве, что особенно проявлялось в тех случаях, когда тот или иной предмет не вызывал особого интереса.

Вот характерные высказывания учащихся о своей работе.

“Занимался неважно в этой четверти, задания иногда выполнял, иногда нет. Практические работы выполнял хорошо, а оформлял их небрежно. Трудностей в материале нет никаких, кроме запоминания некоторых географических названий. Вообще предмет не очень нравится: еще недостаточно глубоко им занялся. Вероятно, от этих факторов и зависела моя работа.”

(Далее учащийся дает конкретную содержательную характеристику усвоенных знаний, отражающую его действительное понимание теоретической части курса.) “Я думаю, если учесть все вместе—

способ работы, знания, отношение—надо ставить удовлетворительно” (Сергей О.).

Из этой характеристики видно, что ученик, с одной стороны, разобрался в материале, а с другой—неудовлетворен собой. Интересно, что интегральную оценку ученик выводит не только на основании оценки знаний, но включает в нее и способ работы, и свое отношение к предмету. Продуктивность такой содержательной оценки своего движения в конкретной деятельности подтвердило дальнейшее обучение этого школьника: в конце учебного года он заслуженно получил отличную отметку.

Товарищи по классу, со своей стороны, весьма придирчиво оценивали учебную деятельность учащихся по тем же самым критериям.

В целом оценки учителя и самооценки учеников совпали в 90% случаев. 6% самооценок были занижены и 4% завышены. 85% оценок товарищей по классу оказались адекватными действительности, 15% были завышены на один балл.

Результаты наблюдений в классах за поведением учащихся при обсуждении различных проблем этического или иного характера подтверждали выводы, полученные на материале УД. Высокий уровень личностной рефлексии, достигнутый школьниками к началу старшего школьного возраста, имеет место и в общении, и в различных видах деятельности. На уровне коллектива он проявляется как феномен самокритики, способствующий развитию и личности, и группы в целом. Соответственно вырабатывается объективное отношение и к взрослым, прежде всего учителям. Учащиеся экспериментальных классов дают содержательную оценку своим учителям по их личным и деловым качествам.

“С появлением С. Ю. у меня появился вкус к этой области знаний. Он всегда заряжен на общение” (Аня С., 7 класс).

“А. Б. плохой учитель. Мне даже кажется, что он не учитель, пытается нам навязать свое понимание жизни. Б. Р. хороший человек, но она из тех людей, которые обижаются не по делу. Это осложняет и нам, и ей жизнь” (Костя К., 8 класс).

При переходе от младшего к среднему школьному возрасту, особенно в 5–7 классах, в исследовании зафиксированы острые конфликты между учащимися экспериментальных классов и некоторыми учителями, которые придерживались авторитарной системы обучения и воспитания. Учащиеся отвергали неаргументированные способы подачи учебного материала, рутинные задачи и упражнения, а также “приказные” методы общения. В этих классах легко было работать лишь учителям творческого склада, хорошо знающим свой предмет. Именно такие учителя, опирающиеся на теоретическую познавательную мотивацию, сформированную в младшем школьном возрасте, находили адекватные формы УД, которые соответствовали возрастающим возможностям школьников.

Отсутствие единой психолого-педагогической концепции при организации УД в средних и старших классах у разных учителей, хотя и являлось определенным сдерживающим фактором для развития классного коллектива, однако, как показали исследования, не изменяло общей тенденции его развития. Развитие коллектива обеспечивалось сложившейся на предшествующем этапе способностью системы к саморазвитию—при организующем начале “группы-лидера” и группы творчески ориентированных учителей-предметников.

Таким образом, в экспериментальных классах на протяжении всех лет обучения складывались в целом благоприятные условия для развития личности в коллективе. Содержание и форма общения в классе и вне его, имеющего нравственную основу, наличие друзей и приятелей, ориентация на высокие объективные личностные достижения, самокритичность неразрывно связаны с развитием интересов, идеалов и характера личности, взаимоопосредуют друг друга. Переломным в развитии личности является рубеж между средним и старшим школьным возрастом, где проявляется направленность учащихся на процесс самовоспитания.

Рассмотрим результаты изучения межличностных отношений в контрольных классах. Прежде всего следует отметить, что групповая дифференциация здесь не претерпевает существенных изменений на протяжении всего периода среднего и старшего школьного возраста.

В классах редко встречаются устойчивые группировки: большинство групп существует не более года. Основной формой общения, как и в младшем школьном возрасте, является парная связь. Группировки и пары изолированы друг от друга, содержательного общения между ними нет. Группировки, как правило, однополюе, отличники часто выделяются в отдельную малую группу. Во всех классах есть изолированные учащиеся.

Нами также зафиксированы феномены формирования в некоторых восьмых-девятых классах специфической группировки, образованной на основе определенного отношения к жизненным ценностям: одежде, формам общения, специфическим интересам (спорт, музыка). Эти группировки—закрытого типа, элитарной направленности. Они имеют несомненный авторитет в классе, высокий статус и, благодаря такому положению, диктуют другим свои нормы, отношение к учению, учителям, выбору профессии. Многие учащиеся чувствуют себя ущемленными невозможностью проникнуть в эту группу, унижаются перед ее членами, готовы реальными действиями повысить свой престиж в их глазах. Наши данные показывают, что в 10 классе влияние таких группировок падает.

В контрольных классах не зафиксировано отличий между структурой устойчивых межличностных связей и их функциональной структурой: при выполнении различных видов деятельности учащиеся предпочитают выбирать в качестве партнеров одних и тех же лиц.

Лидерство во всех возрастных группах, как правило, одиночное (за исключением случаев, когда лидером является группировка с индивидуалистической ориентацией, о которой шла речь). В 7 классе многие учащиеся отмечают наличие лидеров по физической силе. Совпадение между официальными и неофициальными лидерами в 7–10 классах нами зафиксировано лишь в 15–20% случаев.

Такой структуре межличностных отношений соответствует и характер общения в классе. Содержательные связи между собой поддерживает не более четверти школьников. Общение между мальчиками и девочками вплоть до 7 класса ситуативно. Только начиная с 8 класса, и особенно в 9–10 классах между мальчиками и девочками возникают отношения, основанные на взаимной симпатии.

Дружба во всех классах проявляется главным образом за пределами школы — друзей из своего класса имеют немногие школьники. Смешанных компаний, состоящих из соучеников и других сверстников, практически нет. Вплоть до 10 класса половина школьников постоянно меняет друзей. Многие страдают от отсутствия дружбы, ее недолговечности. Большинство учащихся 7–10 классов считают свои коллективы недружными. Особенно значим этот фактор в 8 классе. В 9 и особенно в 10 классах он постепенно теряет свое значение для личности.

Приведем некоторые примеры, иллюстрирующие сказанное.

“Лидеры у нас те, кто имеет силу. Дружат не по-настоящему, слабые подлизываются. По отдельности есть хорошие ребята, вместе нет. Сила, конечно, не главное, но так получается, что в классе главное — морально и физически подавить каждого” (7 класс).

“Дружбы с девочками в классе нет, а в районе можно...” (7 класс).

“Дружбы нет. До 4 класса мы не такие были” (7 класс).

“Дружба в классе — только сбежать с урока. А так — только о себе” (7 класс).

“В классе есть ядро, вокруг которого все *налипает*” (8 класс).

“Группы начали складываться примерно в 8 классе. После младшего школьного возраста разошлись по интересам. Но дружба вне школы — более серьезная. Трачу больше ума, энергии” (8 класс).

“Класс разобщен, сплоченности нет, хотя походы. Группы по интересам, по уровню развития. Есть изолированные, даже не знаем, что им интересно” (9 класс).

Особенности групповой дифференциации в контрольных классах определяют характер оценок и самооценок личности учащихся. Во всех классах преобладает абстрактная самооценка и оценка личности товарищей: между ними зафиксирована тесная связь. Содержательная самооценка несколько возрастает с 8 класса, но даже в 10 классе ее может дать не более четвертой части учащихся.

Школьники испытывают большие трудности в конкретной оценке и самооценке качеств личности. При этом им легче охарактеризовать

личность товарища, чем свою собственную (количество называемых качеств здесь вдвое меньше). Если в 7 классе оценка достоинств и недостатков друзей примерно одинакова, то с 9 класса пропорция начинает меняться в пользу увеличения положительных качеств и уменьшения отрицательных.

В контрольных классах складываются нереалистические представления о самом себе: например, в 7 классе завышенная самооценка зафиксирована у 72% учащихся, заниженная у 17%, адекватная — только у 11%.

Большинство учащихся ориентируется на внешнюю оценку собственной личности, связанную с отношениями, которые складываются в классе и за его пределами.

Отношения со взрослыми учащимися контрольных классов проходят определенный путь развития. В 8 классе существенно увеличивается число учащихся, находящихся в напряженных отношениях с родителями: на это жалуется больше половины школьников. В последующем напряженность снижается, что связано с зависимостью от родителей при решении своей судьбы, выборе профессии и т. п. Но даже в 10 классе доброжелательными считает свои отношения с родителями только половина учащихся.

Конфликтны и отношения со многими учителями. Учитель оценивается главным образом по человеческим качествам. Суждения о нем выносятся на основе конкретных отношений, складывающихся с педагогом (“хорошо относится — плохо относится”). Профессиональные качества учителей содержательно оценивает лишь 20% учащихся.

Сравним полученные нами данные с теми, которые описаны в психологической литературе.

Межличностные отношения в среднем и старшем школьном возрасте были предметом исследований многих советских психологов: Т. В. Драгуновой [25], Я. Л. Коломинского [84], А. В. Киричука [81], И. С. Кона [85], А. В. Мудрика [110], А. В. Петровского [125], И. Б. Первина [123], Ф. П. Студентайте [165], Р. Д. Триггер [177], А. С. Чернышова [191], ряда зарубежных ученых, например, Б. Заззо [211] и др. В общем виде их результаты сводятся к следующему.

На протяжении всего школьного возраста основной единицей структуры групповой дифференциации оказывается парная связь. Группировки, как правило, неустойчивы и распадаются. С возрастом процессы расщепления, поляризации межличностных отношений усиливаются. Между мальчиками и девочками взаимных выборов мало, практически имеют место две самостоятельные подструктуры межличностных отношений. Лидерство в них носит одиночный и расширенный характер.

Содержание общения школьников мало связано с совместной деятельностью: в межличностных контактах преобладает эмоциональная сторона. Отношения между детьми, особенно в среднем

школьном возрасте, в значительной степени носят конфликтный характер. В старшем школьном возрасте многие учащиеся, не находя удовлетворения в общении с классом, сводят его к минимуму. С возрастом ухудшается и общее отношение к школьному коллективу. Дружеское общение в основном реализуется за пределами школы.

Тем самым, в современной массовой школе коллектив учащихся ни в средних, ни в старших классах не поднимается в своем развитии до уровня подлинного коллектива: по существу, он продолжает оставаться диффузной группой.

Именно таким характером межличностных отношений психологи объясняют и особенности самосознания школьников в этот период, и их нравственное развитие. В работах М. И. Боришевского [136], А. А. Бодалева [19], И. В. Дубровиной [119], В. Э. Пахальяна [122], Л. И. Рувинского [156], Е. И. Савонько [157] и других отмечается, что у большинства школьников средних и старших классов имеет место несоответствие самооценки положению в коллективе. С возрастом устойчивость самооценки снижается, причем более устойчива она у тех, кто имеет завышенную самооценку. Большинство школьников и в среднем, и в старшем школьном возрасте ориентируется на внешние оценки: для них самооценка не приобретает побудительной силы. Конкретизация самооценки и оценки в системе качеств личности, которые выделяются школьниками, показывает, что в среднем школьном возрасте качества личности воспринимаются через призму отдельного поступка и не связываются с целями самовоспитания. Но даже в старшем школьном возрасте учащиеся еще не готовы к самостоятельному анализу собственной личности, несмотря на повышенный интерес к своему внутреннему миру. Создание образа собственного "Я" сопряжено с большими трудностями.

Обобщая материалы многочисленных исследователей, посвященных изучению развития личности в старшем школьном возрасте, О. С. Богданова и С. В. Черникова дают следующую ее характеристику.

Большинство школьников отличается узостью и незрелостью нравственных представлений. У них отсутствует ориентация на самосовершенствование в избранных видах деятельности. Они проявляют низкую нравственную активность, беспомощность в решении нравственных задач. Мерилом человека, как и в подростковом возрасте, для них являются внешние его проявления.

Жизненные цели большинства старшеклассников прагматичны: в школе—это получение аттестата, а не сама учебная деятельность; нравственные цели ставят перед собой только единицы. Сам выбор жизненных целей затруднен, отмечается растерянность при определении жизненной программы. Мнение школы при этом теряет свое значение.

Авторы отмечают неумение и нежелание старших школьников отстаивать свои взгляды, принимать самостоятельные решения: эти позиции у них вообще не проявляются [17].

8. Выводы

Таким образом, проведенное исследование позволяет констатировать следующее.

1. Развитие личности и коллектива в средних и старших классах, где обучение в начальной школе велось по экспериментальной программе, принципиально отличается от описанного в возрастной психологии.

а) В этот период получают дальнейшее развитие интересы учащихся—преобладающими становятся теоретические по содержанию интересы. Они проявляются у большинства учащихся по отношению к различным областям действительности. Учебные и внеучебные интересы тесно связаны между собой и образуют устойчивую структуру.

б) Большой путь проходят представления учащихся об идеале: от понимания идеала как содержательного личностного образца или образа конкретного человека до характеристики идеала как основного жизненного принципа, способа самоосуществления личности.

Переломным в качественном уровне развития идеала является рубеж между средним и старшим школьным возрастом: в 8 классе ученики начинают активно отвергать представление об идеале как образце поведения, что является отражением новой ориентации личности на построение своей индивидуальности. Теоретическое представление об идеале возникает как результат синтеза теоретических представлений о человеке вообще и обобщения опыта в коллективных формах жизнедеятельности. Поэтому идеал оказывается необходимым средством самовоспитания личности в старшем школьном возрасте.

в) На протяжении среднего и старшего школьного возраста в экспериментальных классах постепенно складывается четкая иерархия жизненных целей школьников, отдаленных и ближайших. Она охватывает все основные области жизнедеятельности личности. Цели, как правило, дополняют друг друга. В старшем школьном возрасте формируются основные жизненные цели, направленные на реализацию своей индивидуальности в соответствии с общественными потребностями.

г) Профессия как значимая перспективная цель выступает для учащихся в конце среднего школьного возраста (7 класс). Именно в этот период проблема выбора профессии становится наиболее актуальной. Однако сам выбор профессии является лишь исходным для деятельного процесса профессионального самоопределения личности в старшем школьном возрасте, включенным в более общий контекст личностного самоопределения.

При выборе профессии учитывается взаимосвязь интересов учащихся и качеств их личности. В дальнейшем этот выбор конкретизируется в соответствии с теми целями и идеалами, которые становятся определяющими для личности в ее отношении к будущему.

д) В средних и старших классах имеет место высокая личностная активность, направленная на реализацию целей в широкой познавательной, учебной, общественно полезной и других видах деятельности. Если в среднем школьном возрасте эта активность связана главным образом с коллективной деятельностью, в старшем школьном возрасте начинают преобладать индивидуальные формы активности, что отражает ориентацию школьника на процесс самовоспитания.

е) Дальнейшие изменения претерпевает самосознание школьников, усиливается их самокритичность, особенно связанная с нравственной самооценкой. У учащихся преобладают адекватные или заниженные самооценки, причем по мере постановки целей самовоспитания самооценка снижается.

Высокий уровень личностной рефлексии, который складывается к старшему школьному возрасту, обнаруживается и в общении, и в различных видах деятельности. На уровне коллектива он проявляется как феномен самокритики, способствующий развитию и личности, и коллектива в целом.

2. На протяжении среднего и старшего школьного возраста происходят значительные изменения в характере и содержании межличностных отношений.

Структура групповой дифференциации, сложившаяся к концу младшего школьного возраста, в основном сохраняется на протяжении всего среднего школьного возраста. Центральное положение в ней продолжает занимать "группа-лидер", задающая образцы активности в учебной, общественно полезной и нравственной сферах деятельности и опосредующая связи между остальными группировками коллектива.

Группировки в такой структуре—открытого типа, между ними и другими членами коллектива существуют многообразные учебные и внеучебные связи.

В старшем школьном возрасте внутри группировок возникают парные интимно-личностные отношения. В отличие от системы развития, функциональная структура коллектива продолжает усложняться. В ней возникают различные формы группового лидерства при выполнении конкретных видов деятельности.]

На протяжении всего среднего и старшего школьного возраста класс продолжает оставаться основной референтной группой для личности.

3. Иная картина развития личности и коллектива в средних и старших классах зафиксирована в контрольной группе.

Главная ее черта состоит в том, что хотя на протяжении всего этого возрастного периода и происходят определенные изменения в развитии личности школьника и классного коллектива, они не поднимаются на качественно новый уровень, соизмеримый с тем, который зафиксирован в экспериментальных классах.

а) И в среднем, и в старшем школьном возрасте преобладает узкая предметная направленность интересов, проявляющаяся в избирательном отношении к учебным предметам. Глубокие содержательные интересы обнаруживаются лишь у некоторых учащихся. У остальных интересы аморфны и неустойчивы. Отсутствует единство в системе учебных и внеучебных интересов.

б) Для большинства школьников в качестве идеала выступают внешние образцы поведения. Такой идеал является скорее известным, а не реально действующим, он не оказывает существенного влияния на поведение личности. Только в конце старшего школьного возраста у части школьников наблюдается поиск содержательных представлений об идеале.

в) Отсутствует четкая структура целеполагания личности: ведущие цели не выражены, текущие цели зачастую противоречивы. Основными ближайшими целями являются учебные.

На протяжении всех лет обучения нет существенной динамики в содержании целеполагания. Цели самовоспитания и содержательные общественные цели у большинства отсутствуют. Только в 10 классе появляются у некоторых подобные цели, но их развитие сдерживается прагматической ориентацией—получением аттестата.

г) Проблема выбора профессии как перспективная цель становится наиболее значимой лишь к концу школьного обучения (9 класс). Не будучи связанной с процессом целостного личностного самоопределения, эта проблема и в среднем, и в старшем школьном возрасте выступает для учащихся как абстрактный социальный феномен, требующий внимания, но не отражающий их действительных внутренних потенциалов личности.

Профессиональное самоопределение здесь осуществляется лишь немногими, главным образом на основе узких содержательных интересов. Для большинства выбор профессии определяется случайными внешними обстоятельствами.

д) Описанные выше личностные характеристики свидетельствуют и об отсутствии серьезных качественных сдвигов в сфере самосознания личности. И в средних, и в старших классах преобладают нереалистические представления о себе, что выражается в неадекватных самооценках. У школьников отсутствует способность дифференцированной оценки качеств своей личности.

4. Групповая дифференциация в контрольных классах не претерпевает существенных изменений на протяжении всех лет школьного обучения. Основной структурной единицей межличностного взаимо-

действия остается парная связь. Большинство группировок, возникших в младшем и среднем школьном возрасте, распадается. Продолжает сохраняться половая дифференциация. Только к концу старшего школьного возраста между мальчиками и девочками возникают отношения, основанные на эмоциональных предпочтениях. Школьники испытывают трудности в общении со сверстниками и взрослыми, вплоть до конца старшего школьного возраста.

И в средних, и в старших классах преобладает одиночное лидерство. Групповое лидерство возникает на основе прагматических ценностей. В большинстве случаев отсутствует совпадение между официальным и неофициальным лидерством. Успешность в учебной деятельности не гарантирует высокий статус школьника в коллективе. Содержание межличностных отношений определяется преимущественно эмоциональными связями, а не совместной деятельностью.

Класс не является референтной группой для учащихся, большинство дружеских связей возникает за пределами школы. Ученики проявляют известное безразличие по отношению к своему классу и школе в целом.

Такая характеристика развития личности и коллектива в среднем и старшем школьном возрасте в целом соответствует той, которая описана в возрастной психологии.

ГЛАВА VI

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1. Социально-психологическая характеристика акта коллективно-распределенной учебной деятельности

Принципиальные отличия в показателях развития личности в школьном коллективе, полученные в условиях специального формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте по сравнению с описанными в возрастной психологии, требуют психологического анализа лежащих в их основе механизмов и закономерностей.

Согласно А. Н. Леонтьеву, психологический анализ деятельности состоит в выделении таких единиц, "которые несут в себе психическое отражение в его неотторжимости от порождающих его и им опосредуемых моментов человеческой деятельности" [93, с. 100]. Так как психика рассматривается как возникающая в процессе деятельности, а затем опосредующая ее, она не может быть понята вне целостной деятельности, причем генетически первична внешняя предметная деятельность, а внутренняя является ее дериватом. Между ними сохраняется функциональная связь, которая выражается в их взаимопереходах.

В работах А. Н. Леонтьева описана психологическая структура целостной деятельности отдельного индивида, а также рассмотрен механизм преобразования его внешней предметной деятельности во внутренние психические свойства.

Вместе с тем известно, что Л. С. Выготский истолковывал процесс перехода внешнего во внутреннее (процесс интериоризации) как переход высших психических функций из внешнего социального плана (план отношений людей) к внутреннему индивидуальному плану их осуществления, т. е. как переход от совместной деятельности к ее индивидуальному выполнению. А. Н. Леонтьев также отмечал фундаментальное значение коллективной деятельности как исходной для возникновения индивидуальной деятельности человека. Но специальных экспериментов, направленных на изучение психологических закономерностей процесса интериоризации как перехода от совместной деятельности к ее индивидуальному выполнению, А. Н. Леонтьевым и его школой не проводилось.

Исследования, связанные с реализацией концепции Л. С. Выготского, начали осуществляться лишь в 70–80 гг. в рамках психологического эксперимента по изучению формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Основной их целью было определить влияние учебной кооперации на формирование интеллектуальных структур: в них рассматривались различные формы учебной кооперации, обеспечивающие развитие рефлексивных основ теоретического мышления [155].

Однако построенные при этом теоретические модели не являлись в полной мере социально-психологическими. Во-первых, потому что они отражали механизмы формирования психики, а не собственно личности. Во-вторых, они были получены при рассмотрении кооперации в малой группе, состоящей из нескольких учащихся, а не в условиях совместной деятельности всего классного коллектива. Поэтому хотя эти модели и содержали отдельные элементы социально-психологического анализа коллективно-распределенной учебной деятельности, но этот анализ не был исходным в исследовании. Он касался лишь описания действий учащихся, связанных отношениями в деятельности, но не процессов развития самой группы, оказывающих влияние на личность.

Применительно к УД реализация идеи Л. С. Выготского требует рассмотрения ее социально-психологической модели, выявляющей в ней те характеристики, которые определяют закономерности развития и личности, и коллектива в целом. Т. е. речь должна идти о социально-психологическом анализе самого механизма деятельностного опосредствования межличностных отношений в УД.

Он может быть осуществлен на основе обобщения результатов выполненных экспериментальных исследований и теоретических положений, представленных в нашей работе.

В ситуации коллективно-распределенной учебной деятельности можно выделить 3 основных ее элемента. Ими являются: учитель, ученики и сам предмет совместной деятельности.

Рассмотрим прежде всего модель коллективно-распределенной учебной деятельности в системе сотрудничества между учителем и отдельно взятым учеником.

Сотрудничество предполагает, что оба его участника являются субъектами собственной деятельности. Субъектность ребенка определяется тем, что он реализует в УД свою потребность в новой социальной позиции. Но эта позиция пока еще не наполнена конкретным познавательным смыслом, ребенка интересует не столько содержание знаний, сколько форма их усвоения. В этом как раз и состоит специфика потребности в самоизменении как исходной потребности в УД. Поэтому, не смотря на то, что в действительности носителем УД (ее содержания и способов осуществления) является учитель, сотрудничество на начальном этапе имеет форму субъект-субъектного взаимодействия.

С точки зрения предмета деятельности, субъектность ребенка проявляется в том, что он получает вещественный практический результат, выполняя задание учителя. Оценку же этого результата, как и инициативу в организации собственной учебной активности, ребенок отдает взрослому.

Очевидна парадоксальность такого сотрудничества: ребенок удовлетворяет свою субъектность путем превращения в объект внешних воздействий.

Однако такой характер взаимодействия учителя и ученика неустойчив и недолговечен: если в дальнейшем УД ребенка в содержательном плане не перестраивается, т. е., если не возникает внутренней мотивации учения, потеря новизны социальной позиции школьника приводит к ее дискредитации в сознании ребенка. Тогда обнаруживается его несвобода в отношении со взрослым и сотрудничество нарушается.

Чтобы “удержать” ребенка в новой социальной позиции, необходимо придать ей принципиально новую форму, позволяющую направить его интерес в самоизменении на содержание знаний. В педагогической психологии было показано, что это возможно при построении обучения на основе таких знаний, которые непосредственно ребенку не даны в его предметной деятельности, а, следовательно, являются для него принципиально новыми. Это теоретические знания, в отличие от эмпирических, входящих в жизненный опыт ребенка (В. В. Давыдов). Вопрос в том, в какой *форме* они должны быть заданы, чтобы могли стать предметом его собственной учебной деятельности.

В теории УД она раскрывается как специальная организация учителем системы учебных действий, с помощью которых ребенок *самостоятельно*, т. е. оставаясь субъектом на всех этапах обучения, строит свою собственную деятельность. Овладевая этими действиями, он присваивает УД, становится ее действительным субъектом.

Такая характеристика психологического механизма сотрудничества учителя и ученика в принципе достаточна для объяснения превращения ребенка в субъекта собственной УД. Но она недостаточна для объяснения его личностного развития, поскольку предмет рассмотрения ограничивается взаимодействием между учителем и учеником. За сценой остаются другие участники совместной деятельности — члены классного коллектива.

Именно характер совокупных взаимодействий между учителем и всеми учениками и между самими учащимися определяет специфику формирования личностных образований. По-иному в этом случае должен быть проанализирован и механизм сотрудничества в УД.

Отгалкиваясь от этих положений, рассмотрим модели коллективно-распределенной деятельности при двух основных формах введения ребенка в УД — когда ее содержанием являются конкретно-практические знания (эмпирическое обобщение учебного материала) и когда

оно представлено теоретическими знаниями (содержательное обобщение).

а) *Социально-психологическая модель коллективно-распределенной УД при эмпирическом обобщении учебного материала*

Как известно, введение ребенка в УД, построенную на эмпирическом обобщении учебного материала, осуществляется с помощью конкретно-практических задач. Решение таких задач требует от ученика воспроизведения образца действия, предложенного учителем. Способ решения задается в готовом виде, его происхождение не выясняется. Воспроизводя образец, ребенок получает искомый результат УД, в котором реализует свою потребность в новой социальной позиции. С точки зрения предметного содержания деятельности, здесь нет психологической необходимости в коллективно-распределенных действиях с другими учащимися. Основная связь — вертикальная: учитель—ученик. (Возможные формы кооперации в такой УД предусматривают только различное распределение индивидуальных усилий.)

Но так как УД реализуется в группе, ее влияние на протекание деятельности состоит в том, что оценка результата индивидуального действия осуществляется не только в соответствии с образцом, но и в его сопоставлении с аналогичными результатами, полученными другими детьми. Основным психологическим действием совместной УД становится действие *сравнения отдельных* индивидуальных результатов между собой, а следовательно, их выстраивание в иерархическом порядке.

Таким образом, исходной психологической ситуацией совместной УД является ситуация *неравенства* всех ее участников: учителя по сравнению с учениками и самих учеников между собой.

Так как достижение результата индивидуальной деятельности определяется лишь наличными способностями ребенка и не зависит от совместных усилий всех членов класса, оно воспринимается ребенком как сугубо личное достояние. Это определяет индивидуалистическую позицию учащегося в межличностных отношениях по поводу УД. Поэтому УД, построенная на решении конкретно-практических задач, неизбежно порождает *соревновательный мотив*, направленный на достижение *престижа*: выполнить задание быстрее других, лучше, правильнее.

Психологическим результатом такой совместной деятельности является *статусная структура группы*, отражающая групповую оценку усилий отдельных участников УД. В статусе представлена *функциональная характеристика школьника* как ученика, при этом личностные его качества оказываются незначимыми. В соответствии со статусной структурой межличностные отношения в УД строятся на началах *психологического подчинения* низших высшим. Помощь

одного ребенка другому носит характер “одолжения”: на время передается способность осуществлять правильные действия.

На основе сравнения результатов деятельности и выделения отдельных группировок по успешности ее выполнения (отличники, хорошисты и т. д.) строится и *иерархия группировок* в классе. Таким образом, все межличностные связи в УД—и индивидуальные (учитель—ученик и ученик—ученик), и межгрупповые—оказываются иерархическими и потому субъект-объектными. Класс расслаивается по формальным критериям успешности в обучении: “я” (или “мы”) лучше или хуже других. Отсутствует целостное восприятие класса как коллектива—отдельные его члены и группировки воспринимаются дискретно, вне связи между собой.

Иерархическая социально-психологическая модель совместной УД усваивается учениками как *нормативная*. А так как УД является первой социально-нормируемой деятельностью, носящей обязательный характер, и ее основными мотивами в этих условиях остаются мотивы социальные, такая модель совместной УД воспринимается учеником как *норма любой совместной деятельности*. Ее характеристики переносятся на все виды межличностных отношений за пределами УД, которые также начинают строиться по иерархическому принципу—подчинения одних членов группы другим, обладающим более высоким статусом. В таких группах возникает *идеал силы*—силы вообще, как *всеобщего образца*, обеспечивающего престиж. Индивид здесь оказывается перед выбором лишь двух форм поведения: *конформного* или *нонконформного*.

Следовательно, в УД, построенной на основе конкретно-практической задачной структуры, нет социально-психологических условий для полноценного развития и личности, и коллектива. Основной особенностью формирующейся личности становится *амбивалентное отношение* к другому и к самому себе.

По отношению к другому оно проявляется в том, что, с одной стороны, отличник, например, выступает для ребенка в качестве личностного образца, ориентируясь на который, он может удовлетворить свой престиж, улучшить статус. С другой стороны, исходное неравенство переживается как ущемление собственного “Я”. Поэтому другой привлекателен, но одновременно и неприятен.

Психологической компенсацией неравенства является стремление подняться выше другого по какому-либо личностному параметру, самому стать образцом (престиж любой ценой). Но так как это стремление, как правило, не подкреплено содержательными характеристиками деятельности, а лишь ее формой (“успех ради успеха”), такая компенсация недолговечна. Так же, как недолговечны межличностные отношения, построенные на основе престижа.

Ввиду того, что в УД не формируется рефлексия на способы деятельности, и она оценивается индивидом лишь на основе достигнутых результатов, возникает и амбивалентное отношение к себе: от

целиком положительного до резко отрицательного. Отсюда неустойчивость и неадекватность самооценки, полевой характер поведения.

Возникновение перечисленных особенностей межличностных отношений и исходных характеристик развития личности в младшем школьном возрасте можно считать проявлением *психологических закономерностей построения совместной УД на основе принципа эмпирического обобщения учебного материала*. Возможности же иных предпосылок развития личности зависят от конкретных условий ее жизнедеятельности вне УД (семья, внешкольные коллективы и т. д.), и, с этой точки зрения, они могут рассматриваться как носящие случайный характер.

б) *Социально-психологическая модель коллективно-распределенной УД при содержательном обобщении учебного материала*

Как уже указывалось, в УД, построенной на основе принципов содержательного обобщения учебного материала, основным элементом является учебная задача. Ее решение предполагает получение не частного результата, а открытие общего отношения, имеющего закономерную связь с различными отношениями изучаемого объекта, овладение общим способом его построения.

Введение учебной задачи предполагает самостоятельный поиск учащимися исходного отношения — учитель лишь его организует. Направленность поиска неизвестного определяется интересом, возникающим в ситуации противоречия: невозможности решить задачу известными способами. То есть знание здесь приобретает учащимися в самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации [42, с. 154]. Проблемная ситуация является тем психологическим звеном, которое по-иному, чем в случае конкретно-практической задачи, организует совместную деятельность учителя и ученика. Исходным моментом деятельности в этом случае является равенство ее участников.

Оно определяется, во-первых, тем, что учебная задача, воспринятая вначале как конкретно-практическая, никем из учеников класса решена быть не может. Тем самым дискредитируется соревновательный мотив и уравниваются отношения по горизонтали. Однако ученики не получают ответ и от учителя. Он отказывается от своего права задавать готовые образцы и оценивать правильность решения задачи, оставляя за собой лишь управление процессом дискуссии. Но тогда отпадает психологическая необходимость и в иерархической связи «учитель-ученик».

Итак, исходная ситуация неравенства в УД — и по вертикали (разные позиции учителя и ученика), и по горизонтали (разные способности), в условиях проблемной ситуации преобразуются в ситуацию равенства — на основе всеобщего неуспеха.

Это важнейший и принципиальный момент для понимания психологического источника развития и личности, и учебного коллектива в их неразрывной связи с опосредующей их деятельностью. В ситуации уравнивания на основе общего незнания, при наличии потребности самоутверждения в УД возникает принципиально новое, особое психологическое новообразование, которое может быть названо *единицей коллектива*, его клеточкой, генетически исходной живой абстракцией, диалектическое развитие которой уже содержит в себе все огромное богатство ее возможных конкретных проявлений. В этой единице все элементы (индивиды) оказываются равными друг другу в своей целостности.

Механизм ее возникновения может быть представлен следующим образом.

В проблемной ситуации личное знание (способность) ребенка обесценивается, что сопровождается определенным эмоциональным переживанием. Но переживание неудачи в этом случае иное, чем в ситуации решения конкретно-практической задачи. Там — переживание частичного неуспеха («не знаю чего-то определенного»), здесь переживание неуспеха вообще («непонятно, что это за задание»). Там — переживание неуспеха на фоне успеха других, оно окрашено отрицательной эмоцией. Здесь — переживание общего неуспеха, вызывающего положительную эмоцию.

Положительность эмоции определяется, во-первых, тем, что индивид лишается своей частичности, объектности и становится целостным субъектом, и, во-вторых, появлением познавательного мотива, направленного на некоторое неизвестное, которое становится новым предметом УД.

Именно благодаря положительному переживанию в ситуации неуспеха сохраняется мотивационная функция в УД. Возникает *нужда* в поиске этого *нового предмета УД*, т. е. актуализируется собственно *познавательная потребность*. Но в опыте ребенка отсутствуют какие-либо предпосылки организации такого поиска. Единственно возможные поисковые действия на этом этапе — попытаться заново оценить всю ситуацию в целом.

Таким образом, изменение объективных условий протекания УД и дискредитация в ней побуждений и действий индивида, направленных на достижение престижа, порождает психологическую необходимость построения нового образа внешней действительности в целом — на основе переоценки связей «ребенок-учитель» и «ребенок-ребенок». Он как раз и строится в соответствии с новым образом таких связей, впервые возникая как *целостный образ группы*. Внутри такого нового объекта восприятия обнаруживаются новые значимые целостные объекты, равные тебе самому — другие ученики. В него входит и новый образ учителя.

Построенный образ группы пока абстрактен. Он конкретизируется в действиях, которые теперь могут быть обращены только *ко всем вместе* (главных нет), т. е. в *действительном сотрудничестве* с другими, равными тебе индивидами. Сотрудничество оказывается *необходимым средством* достижения результата УД, который пока неизвестен, а значит, является важнейшей ее *промежуточной целью*. (“Я сам не могу, и никто из нас не может, даже учитель, давайте пробовать вместе”.)

Переход к сотрудничеству и есть *следующий этап* решения учебной задачи. Его смысл — анализ условий задачи с целью определения нового ее предмета. Он осуществляется в форме *обсуждения* причин возникшего затруднения. Высказывания ребенка здесь носят совсем другой характер, чем при решении конкретно-практических задач. Во-первых, речь идет не о решении (ответе, результате). Поэтому любые высказывания имеют форму гипотез, вопросов, оценок различных предположений. Они — лишь материал для обсуждения. Но тогда оказывается, что осуществление сотрудничества как новой формы УД возможно лишь при условии ее определенной организации. Дети сами быстро убеждаются в такой необходимости (“надо договориться, как обсуждать”). Т. е. при решении учебной задачи объективируется *особая промежуточная форма УД — по организации сотрудничества* между детьми. Предметом совместной деятельности выступает сам *способ сотрудничества*, обеспечивающий эффективность продвижения в анализе. Он требует освоения определенных *действий: обращения к другому* (и к себе как другому), *сравнения* между собой *различных позиций* на основе их понимания, их *оценки* — с точки зрения соответствия предмету анализа.

Социально-психологическим результатом этого этапа является формирование *групповой нормы*, которая одновременно выступает и как норма общения в УД, и как инструментальная норма, определяющая систему действий по анализу материала задачи.

В процессе совместной работы *конкретизируется образ учебной группы*. У каждого ребенка впервые появляется возможность восприятия другого — такого, как он есть, а не такого, каким он хочет выглядеть, ибо ученики лишены привычной опоры для демонстрации выгодных качеств. Ученики класса начинают “видеть” друг друга, в том числе и самих себя в глазах других, обмениваться целостными образами. (Целостность образа определяется проблемностью ситуации и отсутствием заданной ролевой функции.)

Естественно, возможность такого анализа зависит от индивидуальных способностей детей, что проявляется в их различной активности. Однако ее направленность носит здесь не индивидуалистический характер (как при решении конкретно-практических задач), а *коллективистический*, ибо она, не давая готовых ответов, “работает на всех”, активизирует всех, оценивается и поддерживается всеми. Поэтому такая активность не унижает других, не обесценивает их собст-

венный вклад в совместную работу. Она организует взаимодействие при обсуждении проблемы и поэтому начинает выступать в качестве *особой ценности* в УД.

Таким образом, не теряя своих содержательных характеристик (равенство индивидов, их сотрудничество), *группа структурируется*: в ней выделяется *ядро* — те учащиеся, которые быстрее других осваивают механизм анализа условий учебной задачи в условиях сотрудничества. Ученики, входящие в ядро, начинают опосредствовать в УД связи между всеми остальными учащимися. Здесь *индивидуализируются образы целостных индивидов*: будучи “таким, как я, равным мне”, он одновременно начинает восприниматься и в своем своеобразии (“в чем-то отличным от меня”). Эта непохожесть “работает” на группу в целом (каждый вносит “свое” в общую копилку).

Образ группы начинает отражаться как *единство многообразного*, обеспечивающего возможность, в случае необходимости, разделения функций в совместной деятельности в соответствии с действительными качествами индивидов, т. е. возникает образ *функциональной структуры группы*. Такой образ не является отображением вертикального, иерархически ранжированного статусного ряда, как в случае решения конкретно-практической задачи. Он представляет собой *объемный, сложный целостный ансамбль*, в котором каждый отдельный элемент (индивид) самоценен и равен другому в этой самоценности. Происходит отражение образа группы как *особого коллективного субъекта самодетельности*, способного решать задачи, непосильные отдельному индивиду. (На начальных этапах УД, конечно, этот образ еще размыт и только начинает складываться.) Завершается данный этап *созданием образа задачи*: пониманием того, что должно быть найдено.

Но само открытие неизвестного не может быть осуществлено непосредственно в коллективной форме — оно является результатом интуитивного озарения, мгновенного катализа разрозненных элементов задачи в единое целое, объясняющего закон существования предмета. Поэтому *следующим этапом* является собственно *решение задачи*, которое осуществляется индивидуально, каждым членом группы. Главное здесь — обращение в себя, в интериоризированный образ задачи, продолжение диалога в *рефлексивной форме*: “я — другое я”, которое является отраженной субъектностью членов группы (В. А. Петровский). Возникшая рефлексивная позиция — есть личностная позиция, как возможность нового взгляда на собственные возможности — через призму взглядов других, всей группы.

Момент обнаружения неизвестного (“Эврика!”) независимо от того, кто решил задачу (один ребенок или многие), переживается всеми членами группы и как *собственное открытие* (в связи с наличием познавательной мотивации), и как *совместное открытие* (в связи с коллективной формой деятельности). Собственное — потому что получен ответ на действительно мучивший ребенка вопрос, совместное,

потому что он лишь результат процесса коллективного решения. Именно эта непосредственная эмоциональная оценка результата деятельности со стороны коллектива, фиксируемая учителем, позволяет осознать ребенку свой личностный вклад в решение задачи и одновременно его общественную ценность.

Познавательная потребность индивида обнаруживает свой предмет, объективизируясь в *мотиве*, содержанием которого оказывается общий принцип, лежащий в основе определенной совокупности явлений. По своему происхождению и функционированию, по своей природе *новый мотив* является одновременно и *индивидуальным*, и *коллективным*, общественным. Так как в нем удовлетворяется потребность в самоутверждении, он выступает в качестве *личностного интереса*, но поскольку потребность в нем была удовлетворена с помощью группы, в нем одновременно представлен и *групповой интерес*.

Найденный принцип есть новое знание. Но это принципиально другое знание, чем то, которое получено при решении конкретно-практической задачи на основе заданного образца. Это знание не только и не столько нового способа, но, прежде всего, *способа обнаружения неизвестного*. Оно оказывается главным новым знанием, освобождающим от субъект-объектной зависимости, а следовательно, дающим ребенку *необходимую внутреннюю свободу*. Такое знание является *личностным*, потому что в нем воплощена *новая способность* индивида, по своему происхождению имеющая общественный характер. Оно выступает во всеобщей форме, как знание *механизма саморазвития*, которое может быть *лишь формой саморазвития всех*. В этой двойственной принадлежности потребности и способности — себе и всем — ребенок обнаруживает свою общественную сущность.

Другими словами, именно личностное развитие как отражение совместной коллективной деятельности задает ориентиры, направленность психическому развитию. Формирующиеся же в процессе УД определенные свойства психики (прежде всего, мышление), выступают в качестве необходимых *средств* дальнейшего личностного развития. Такова диалектика их связи: взаимная обусловленность и относительная самостоятельность, при ведущей роли личностного фактора.

Таким образом, в *акте коллективно-распределенной УД* имеет место *живое движение личности и коллектива и самой деятельности*.

Важным моментом этого движения является *материализация выделенного отношения — нового предмета УД*. Социально-психологическое значение его фиксации в том, что это есть вынесенный вовне образ *приращенного "я"*. В действиях по моделированию выделенного отношения, в контрольно-оценочных операциях, соотносящих конкретный результат с общим принципом, лежащим в его основе, устанавливаются границы познания бытия. Но одновременно они позволяют "проинвентаризировать" приобретенное, точно оценить, что же в действительности изменилось в индивиде.

Но материализованное отношение не есть лишь индивидуальная собственность, оно принадлежит всем членам группы — не по праву дара общества (учителя), а как коллективный продукт, который не может быть поделен по частям между членами группы. Такой материализованный предмет УД есть *коллективная собственность* в ее исходной генетической форме. В нем фиксируется *всеобщий труд*, воплощенный в индивидуально-коллективной УД. Построенная модель есть культурный феномен, не теряющий своих существенных характеристик при переходе вовнутрь психики индивида в процессе интериоризации. Он в любой момент может быть передан всем и каждому как действительный общественный предмет.

В предмете совместной деятельности объективирован *образ интереса* — и индивида, и группы. В нем запечатлена сущность предмета, в которой завязываются и его объективные характеристики, и субъективное их отражение в виде знаний, включающих и способ их обнаружения как результат совместной деятельности. Следовательно, *это образ-идеал*, в котором узнает себя возникший интерес. В нем обретает смысл сама деятельность индивида, его осознанная активность, обретающая форму проявления *характера личности*.

Предмет УД оказывается центром, на котором замыкаются и через который осуществляются связи между членами коллектива, действительно объединяющие их между собой и одновременно — со всем обществом. Поэтому дальнейшее изучение предмета УД, его конкретизация есть одновременно изучение и обобщение этой связи. Деятельностное опосредствование межличностных отношений здесь действительно становится *системообразующим фактором*, обеспечивающим развитие и личности, и коллектива. В УД, построенной по принципу содержательного обобщения учебного материала, усваиваются *нормы отношений*, основанные на *принципах равенства*, т. е. имеющие *нравственный характер*. Они интериоризируются и в дальнейшем переносятся на другие виды совместной деятельности.

Итак, рассмотрение психологических механизмов акта коллективно-распределенной УД показывает, что в нем содержатся все будущие потенции развития — и личности школьника, и коллектива, и самой УД в их неразрывной взаимосвязи. Эти механизмы позволяют, по нашему мнению, теоретически объяснить полученные нами результаты исследований развития личности в школьном коллективе в зависимости от организации УД, начиная с младшего школьного возраста.

2. Личностные и групповые новообразования в младшем школьном возрасте

В данной работе УД рассматривается как развивающееся явление, определяющее тенденции развития личности на протяжении всего периода обучения в средней школе. Как было показано выше, в усло-

виях специального формирования УД на первом этапе она выступает в коллективно-распределенной форме, когда цели УД привносятся в нее учителем, а затем принимаются учащимися и превращаются в мотивы их поведения. Рассмотрение социально-психологической модели коллективно-распределенной УД показывает, что возникновение ее идеального образа приводит к формированию специфической структуры групповой дифференциации, центральным образованием которой является группировка учащихся, задающая образцы активности в УД. Поэтому рассмотрение особенностей становления классного коллектива и развитие личности в этих условиях следует начать с характеристики межличностных отношений, возникающих в “группе-лидере” как прообразе классного коллектива.

а) Характеристика межличностных отношений и развитие личности в “группе-лидере”

“Группа-лидер” выделяется в процессе решения проблемных учебных задач, когда возникает необходимость совместного анализа их условий. Основным критерием выбора здесь является сама способность к деятельному общению в УД. Поэтому полковая принадлежность и первичные эмоциональные связи оказываются второстепенным фактором: группа объединяет и мальчиков, и девочек, не поддерживавших ранее межличностных отношений.

Общение, которое возникает между членами группы по поводу УД, на основе учебно-познавательного интереса, доставляя эмоциональное удовлетворение партнерам, постепенно перерастает рамки урока и начинает осуществляться за его пределами. Дети открывают для себя новую форму межличностных связей, основанную не на случайных интересах, а на общей познавательной поисковой деятельности, где каждый может проявить свои способности и удовлетворить потребность в самоутверждении. В таком общении с равными им индивидами — и по возрасту, и по способностям к совместной деятельности, дети переживают новое, ранее не испытанное ощущение своей личностной целостности и ценности.

Следовательно, межличностные отношения, возникая в УД как средство решения учебной задачи, становятся в “группе-лидере” целью, а совместная деятельность, в свою очередь, — средством реализации зарождающегося *интимно-личностного общения*.

Важнейший момент состоит в том, что таким наиболее адекватным средством может быть только *общественно полезная деятельность* (ОПД). Найдя себя в УД, т. е. осуществляя в ней *действительное социальное самоутверждение*, дети начинают искать новые средства самоутверждения своей целостности в обществе, новые формы совместной деятельности.

Во-первых, они находят такую возможность в познавательной деятельности вообще, вне пределов школьной программы. Общение

между детьми строится на основе обсуждения прочитанных книг, оценки происходящих событий общественной жизни и т. п. Особенностью такой деятельности является поиск объединяющего всех членов группы общественно значимого познавательного предмета, исследование его свойств, т. е. в данном случае это прообраз нового уровня УД, когда участники уже вступают в деятельность в качестве ее субъектов.

Во-вторых, у детей возникает потребность в передаче открытого ими знания и своих новых способностей другим, что открывает перед ними новые области социального самоутверждения. УД, становясь средством решения новых, помимо УД, социальных задач, обретает реальный смысл уже в настоящем, а не только направлено на будущее.

Как показывают исследовательские материалы, наиболее адекватным видом ОПД в этот период является педагогическая деятельность. Цели педагогической деятельности рождаются внутри группы и охватывают как область возможной помощи учителю в организации УД в классе, помощи отстающим, так и помощи младшим в детском саду, яслях и т. п. Однако такие цели не могут быть реализованы непосредственно: задачи ОПД требуют освоения новых форм сотрудничества — и в самой группе, при выборе средств достижения целей, и вне ее, в общении с младшими и старшими.

Следовательно, внутри такого психологического образования, как “группа-лидер”, происходит освоение *общения как деятельности*. Общение усваивается личностью как форма диалога равных индивидов на основе *поиска общественно-ценного предмета*. В процесса такой совместной поисковой деятельности порождаются *цели этой деятельности*, которые одновременно являются и *личностными*, и *групповыми*. Так как группа — самостоятельная единица, а ее члены по статусу равны друг другу, она находит единственно возможную форму организации совместной деятельности, когда в качестве организатора в конкретных условиях выступает наиболее подготовленный член группы. Иначе говоря, в группе возникает *функциональное лидерство*, отражающее восприятие членами группы друг друга как индивидуальностей, обладающих определенными качественными характеристиками. Взаимооценка при выборе функционального лидера, с одной стороны, способствует развитию личностной рефлексии членов группы без умаления их личного достоинства, а с другой — обеспечивает высокую эффективность совместной групповой деятельности.

В таких условиях возникают особые эмоциональные связи между членами группы — не как случайные проявления симпатии, а производные от деятельного общения. Само общение равных индивидов приобретает характер *особой ценности*, т. е. можно говорить о начале становления *интимно-личностной сферы отношений, основанной на нравственных принципах*.

Очевидно, что здесь складываются благоприятные условия для превращения группы-лидера в основную микросреду жизнедеятельности личности ребенка, где он в максимальной степени удовлетворяет свою потребность в самоутверждении. Отражением такой ситуации является стремление членов группы проводить друг с другом практически все свободное время, вместе делать уроки, ходить на прогулки, в кино и т. п.

Превращение группы в основную микросреду жизнедеятельности приводит к новому уровню межличностного восприятия ее членов. Дети начинают воспринимать друг друга целостно, т. е. со всеми значимыми связями и отношениями, существующими вне группы. Поэтому групповая активность не может замыкаться на общении внутри группы. Она неизбежно оказывается направленной и на решение реальных проблем каждого ребенка. Сначала — как средство сохранения единства группы (“он не может быть с нами, потому что должен помочь родителям, надо помочь ему всем вместе”). Потом — в соответствии с новыми ценностями, возникающими в группе, как отражение нравственной потребности во взаимопомощи.

Таким образом, нравственная ориентация возникает в связи с ориентацией на целостного индивида, жизнедеятельность которого шире деятельности в группе. Для сохранения и развития группы оказывается необходимым *выйти за ее пределы* в жизнедеятельность каждого члена и жизнедеятельность других групп.

Из вышеизложенного следует, что *нравственный аспект общения* закономерно выделяется как *особый предмет коллективной деятельности* на определенном этапе развития группы. “Кодекс товарищества”, возникающий в “группе-лидере” и включающий такие ценности, как взаимопомощь и взаимопонимание, не есть поэтому простое отражение складывающейся групповой морали сверстников.

Итак, “группа-лидер” формируется как *первичный коллектив*, значение которого заключается в том, что он является единицей жизнедеятельности ребенка, определяющей его функционирование и развитие. Членами “группы-лидера” являются учащиеся, обладающие наибольшими способностями для усвоения УД, с содержательной учебной мотивацией и, как правило, направленностью на других (экстравертированной направленностью).

В своем развитии “группа-лидер” в младшем школьном возрасте проходит определенные этапы: от “делового” общения в классе к общению в рамках совместной деятельности за пределами школы и наконец к совместным общественно полезным видам деятельности и интимно-личностному общению на нравственной основе. Взаимные межличностные предпочтения, возникающие в “группе-лидере” на всех уровнях — эмоциональном, деловом и нравственном, превращают группу в *устойчивое психологическое образование*.

Такие психологические особенности “группы-лидера” и определяют ее функции в классе: она выступает в качестве “ядра” *классного коллектива*, задающего параметры его развития в целом.

б) Характеристика межличностных отношений и развития личности в других групповых объединениях класса

Анализ полученных экспериментальных данных показывает, что, помимо группы-лидера, в классе возникают и другие группировки.

Специфика *второго типа* группировок в том, что их центром являются школьники со сформированной способностью к УД и содержательными учебно-познавательными интересами, но либо не склонные по своим индивидуальным качествам к широкому контакту с учениками по собственной инициативе (интровертированная направленность), либо обладающие эгоцентрической нравственной позицией. В этих групповых объединениях они выступают в качестве одиночных бесспорных лидеров. Само же групповое объединение строится на основе первичности психологической совместимости его членов по критериям, задаваемым лидером — и в УД, и в других формах общения.

Между “группой-лидером” и такими группировками устанавливаются связи, прежде всего, на деловой основе. В случае индивидуалистической направленности лидера отношения между ним и группой-лидером вначале могут быть и конфликтными. По мере развития УД и групповой структуры классного коллектива и оформления “группы-лидера” как бесспорного образца активности в классе, отражающего все возможные потенции развития личности учащихся, происходит перестройка отношений внутри группировок с эгоцентрической направленностью лидера. Отношения здесь становятся конфликтными, форма поведения лидера осуждается. Результатом является либо распад группы и формирование новой, на товарищеской основе, либо изменение нравственной ориентации лидера.

Таким образом, динамика развития межличностных отношений в группировках второго типа — от иерархической структуры к отношениям равенства на основе принятия ценностей “кодекса товарищества” и присвоения детьми основных компонентов УД. Естественно, этот процесс отстает от тех процессов, которые преобладают в группе-лидере, что сказывается на уровне развития личности в таких группировках.

Третий тип групповых объединений — на основе какого-либо частного интереса, лежащего вне УД. Как правило, такие группировки однородны по полу, и общение в них вначале носит ситуационный характер. Постепенно, по мере формирования УД, они становятся более устойчивыми, однако содержательная сторона межличностных отношений здесь уступает первым двум типам групп. Перестройка отношений в них, по мере появления связей, присущих “группе-

лидеру”, осуществляется уже за пределами младшего школьного возраста. Само же их формирование связывается с теми противоречиями, которые возникают внутри УД при переходе к среднему школьному возрасту.

Таким образом, рассмотренная модель коллективно-распределенной учебной деятельности и характеристика межличностных отношений в групповых объединениях класса позволяют объяснить полученные в экспериментальных исследованиях результаты развития личности младшего школьника в коллективе. В общем виде они могут быть представлены следующим образом.

В ходе коллективно-распределенной УД перестраивается познавательная потребность ребенка—ее содержанием становятся учебно-познавательные интересы теоретического типа, направленные на обобщенные способы анализа действительности. Тем самым УД обретает адекватную ее содержанию мотивационно-потребностную основу. В силу своего происхождения учебно-познавательные интересы осознаются как групповые и общественные мотивы, удовлетворяющие потребности ребенка в самоутверждении в системе межличностных отношений.

Интенсивное формирование учебно-познавательных интересов обеспечивает достаточно быструю замену диффузных эмоциональных связей между учениками устойчивыми, содержательными: сначала непосредственно в рамках УД, а впоследствии, по мере того, как учебно-познавательные мотивы становятся ведущими в структуре мотивов жизнедеятельности ребенка,—и за ее пределами. Одновременно формирование таких компонентов УД как контроль и оценка приводит к рефлексии возникающих межличностных связей и их сознательному построению.

Изложенное позволяет объяснить механизм образования устойчивых группировок в классе. Группировка становится здесь основным структурным образованием в силу многообразных содержательных межличностных связей между детьми. А так как основными мотивами общения оказываются учебно-познавательные интересы, сформированные в самой УД и поэтому выступающие в качестве общественных и групповых мотивов, группировки имеют открытый характер: т. е. большинство членов группировок связано межличностными отношениями с другими товарищами по классу. Этим объясняются и многочисленные взаимные предпочтения между мальчиками и девочками: половой признак как второстепенный в УД перестает играть основную роль и в построении межличностных отношений. Естественно, что в центре межличностных связей оказывается группировка учащихся, в наибольшей степени воплощающая в себе систему ценностей, возникающую в ходе формирования учебной деятельности.

Следовательно, живые деятельностные связи между учащимися приобретают форму динамичной структуры, где главным компонен-

том оказывается открытая группировка. Она составляет основную микросреду жизнедеятельности ребенка в школе и за ее пределами, в которой реализуются как деятельностные, так и интимно-личностные связи между детьми. Важнейшим обстоятельством при этом является факт открытости этих группировок, что проявляется в их способности ассимилировать новых членов, вступать в объединения с другими группировками и отдельными учащимися, а также трансформироваться в другие временные группировки—в зависимости от объективных условий деятельности. Это приводит к тому, что в классе фактически нет изолированных детей.

Само понятие статуса в этих условиях приобретает относительный характер. С одной стороны, он в обобщенной форме отражает успешность выполнения освоенных детьми видов деятельности, и прежде всего учебной; с другой—включение в каждый новый вид деятельности приводит к переоценке статуса. Поэтому лидерство здесь является в основном функциональным, а не расширенным. “Группа-лидер” не навязывает своего лидерства, ее смысл в том, что она является образцом деловой активности для всего класса, выполняющая функцию ядра коллектива. В этих условиях в классе складывается система групповых ценностей, отражающая опыт сотрудничества в УД, т. е. ценностей познавательного поиска и равенства всех учащихся. Она воплощается в “кодексе товарищества”, выступающего в качестве образца-идеала. Это приводит к перестройке всей системы межличностных отношений учащихся—в соответствии с их познавательной направленностью и складывающимися нравственными принципами.

Удовлетворение таких принципов и развитие обеспечивающих их мотивов требует других форм активности, кроме учебных. Поэтому существенно возрастает доля и значение внеучебного общения: дети начинают сами проявлять инициативу в различных видах общественно полезной деятельности. Это значит, что появление нового типа деятельности ребенка—общественно полезной деятельности, расширяющей его возможности в освоении новых сторон общественных отношений,—является органическим следствием реализации определенных механизмов развития личности в младшем школьном возрасте.

Очевидно, что переход на другой этап возрастного развития в экспериментальных классах не связан с мотивационным кризисом: сложившиеся познавательные и нравственные мотивы становятся средством самоутверждения ребенка в других видах ОПД. Поэтому межвозрастной кризис здесь носит совсем другой характер, чем тот, который описан в возрастной психологии применительно к подростковому возрасту. Он является результатом естественного саморазвития личности, не только требующей удовлетворения новых потребностей в самоутверждении, но и обладающей для этого адекватными общественными средствами—мотивами и способностями.

При этом основой является способность быть субъектом учебной деятельности. Будучи общественной по своему происхождению, т. е. интериоризированной формой коллективно-распределенной УД, такая способность отражает замену субъективной (практической, утилитарной, индивидуалистической) позиции ребенка по отношению к окружающей его предметной действительности позицией объективной (теоретической, познавательной, нравственной). Сначала такая позиция проявляется в самой УД, а к концу младшего школьного возраста она обнаруживается и в других видах деятельности и отношениях ребенка со сверстниками и взрослыми. Он начинает отвергать способы деятельности и общения, основанные на неравенстве или диктате, противопоставляя им способы, основанные на сотрудничестве. Другими словами, нормы деятельности и общения, освоенные в УД, становятся личностными ценностями и воспринимаются как нормы любой общественной деятельности и поведения вообще. При этом учащиеся обладают необходимым средством для реализации таких норм, сформированным в УД,—рефлексивным типом мышления.

Таким образом, превращение ученика в субъекта учебной деятельности является главным личностным новообразованием в младшем школьном возрасте в условиях специального формирования УД.

Как известно, вопрос о том, можно ли отнести способность к выполнению функции субъекта деятельности к личностным новообразованиям, является дискуссионным [21, 42].

Л. С. Выготский считал, что “под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период [30, с. 248]. Именно в новообразованиях, которые “характеризуют сущность каждого возраста”, видел он единственный критерий “для определения конкретных эпох детского развития...” Мы придерживаемся той же позиции, считая, что превращение младшего школьника в субъекта УД и является основным результатом его личностного развития в этот период.

К структурным личностным новообразованиям, зафиксированным в исследовании и обеспечивающим подобную форму поведения, мы отнесим:

— перестройку мотивационно-потребностной сферы УД, в которой ведущую роль начинает играть теоретические по содержанию учебно-познавательные интересы;

— перестройку на этой основе мотивационно-потребностной сферы личности в целом, возникновение устойчивых мотивов самозменения, а также нравственных мотивов;

— появление теоретического идеала как общего представления о сущности человека вообще и эмпирического идеала, отражающего опыт сотрудничества со сверстниками в учебном коллективе;

— преобладание активности в УД по собственной инициативе и становление форм поведения при решении нравственных задач, прежде всего в УД.

Естественно, развитие личностных потенциалов у разных учащихся осуществляется неравномерно. В наибольшей мере они выражены у учеников, входящих в “группу-лидер”. Но способность быть субъектом УД в той или иной степени проявляется, как это следует из материалов исследований, у большинства учащихся младших классов, что обеспечивает возможность их дальнейшего развития.

Другая логика развития личности в коллективе младших школьников при введении ребенка в УД на основе конкретно-практических знаний. Как показывают исследования, в этом случае содержательные учебно-познавательные интересы не формируются, что ведет к закреплению в УД престижной мотивации. Идеал носит характер конкретного образца поведения.

Межличностные отношения в таких условиях осуществляются главным образом на эмоциональной основе, а следовательно, они не являются устойчивыми. Не выделяются в устойчивую группировку и наиболее способные учащиеся, что объясняется индивидуальным характером УД и ее оценкой не по способу осуществления, а по готовым результатам. Поэтому образцы активности, демонстрируемые успевающими учащимися в классе, могут быть усвоены другими детьми только с внешней их стороны—с точки зрения правильности результата. Сам же такой результат может быть получен неадекватными УД способами: зубрежкой, списыванием и т. п.

Отсюда формирование групповых ценностей, носящих, по сути, антиобщественный характер. Здесь нет условий для построения системы развития коллектива, он остается диффузной группой на протяжении всего младшего школьного возраста. При таком способе введения ребенка в УД в младшем школьном возрасте не складываются необходимые условия для развития личности: нравственных мотивов поведения, идеала как образа действительного мира, активности, направленной на их реализацию.

Отсюда очевидны трудности, с которыми сталкивается ребенок при переходе к подростковому возрасту. Главная из них связана с тем, что усвоенные им в младшем школьном возрасте нормы совместной деятельности являются групповыми, а не общественными. Однако они входят в противоречие с общественными требованиями к личности и являются препятствием для самоутверждения на новом возрастном этапе. Этим как раз и объясняется известный кризис развития личности, когда у подростка не оказывается необходимых личностных ресурсов для такого самоутверждения.

Таким образом, особенности развития личности в коллективе в зависимости от способа организации УД в младшем школьном возрасте действительно определяют тенденции последующего развития личности—и в средних, и в старших классах.

3. Личностные и групповые новообразования в среднем и старшем школьном возрасте и их связь с развитием учебной деятельности

1

Личностные новообразования, возникшие в младшем школьном возрасте, и соответствующие им уровни развития школьного класса как коллектива предполагают на следующем возрастном этапе новые формы организации УД. Именно изменение характера совместной деятельности позволяет создать условия для дальнейшего развития личности и коллектива. По нашему мнению, наиболее содержательно эти условия охарактеризованы Г. Г. Кравцовым [86].

Центральная проблема этого периода развития учебной деятельности, как считает Г. Г. Кравцов, заключается в том, что подросток, владея способами присвоения конкретных действий и имея потребность быть их субъектом, сталкивается с моментом, ограничивающим возможность удовлетворения этой потребности.

В начальной школе общие цели УД привносятся учителем. Но впоследствии такая УД изживает себя, так как вступает в противоречие с потребностью ученика в собственном целеполагании. Поиск адекватных способов ее удовлетворения составляет, по мнению Г. Г. Кравцова, основное содержание первой фазы подросткового периода.

Он выдвигает гипотезу о ведущей деятельности в подростковом возрасте как *общения по предметному содержанию коллективной деятельности*, т. е. деятельности, носящей личностный характер—как формы сотрудничества равноправных субъектов УД. Проблемой для учащихся становится сам способ сотрудничества партнеров, иницирующих собственные цели в УД.

Перед школьником возникает необходимость овладеть принципами диалога, например, по отысканию такого предмета совместной деятельности, в котором нашли бы себя личностные цели индивидов и одновременно отразилась их совместная цель. Следовательно, способ организации совместной деятельности, который на предшествующем этапе выступал в качестве средства решения учебной задачи, теперь с необходимостью становится предметом специальной учебно-исследовательской деятельности индивидов как субъектов деятельности. Именно овладение способом совместной деятельности по форме всеобщего труда превращает индивида в подлинного субъекта любой социально нормируемой деятельности.

Исследования формирования УД, адекватного новому типу мотивации, осуществленные Г. Г. Кравцовым и другими психологами, показывают, что такое сотрудничество действительно возможно лишь при наличии теоретического содержания учебного материала. Занимая позицию теоретика, создавая или отстаивая собственную концепцию, ученик постигает суть диалога свободных индивидов.

Наиболее адекватной формой осуществления такой УД, как утверждает Г. Г. Кравцов, является кружковая работа—осуществляемая либо вне учебной программы (как ее дополнение), либо включенная в программу в качестве ее центрального элемента. В такой УД *меняется роль учителя: он может быть только членом коллектива*—и в отношении прав на осуществление коллективной деятельности, и в отношении способов ее организации. В то же время это подается именно как “роль”. Учитель ведет ее в таком ключе “для пользы дела”. В ином случае демократичность учителя трактуется как слабость характера. В действительности учитель продолжает оставаться организатором УД, но уже новой ее формы. Его организаторская функция связана с обучением правилам дискуссии для выработки единой позиции.

Г. Г. Кравцов показывает, что для этого лучше всего подходит роль “необразованного” ученика. Общение с ним сложно—приходится тщательно следить за правильностью речи, системой аргументов, ибо все ошибки воспринимаются буквально и приходится доказывать очевидные вещи.

Бестолковость учителя, условное непонимание им интуитивно подразумеваемых положений и способность понять только четко оговоренное и логически доказанное приводит к необходимости осуществлять мыслительную деятельность, адекватную теоретическим видам знания.

Характеристики такой УД, по нашему мнению, близки представлениям Д. И. Фельдштейна и его сотрудников об общественно полезной деятельности как ведущей в подростковом возрасте [179 и др.]. Ими показано, что в различных видах ОПД предметом является сам способ организации совместной коллективной деятельности подростков.

Описанная выше трансформация УД во взаимосвязи с личностными и групповыми новообразованиями, возникшими в младшем школьном возрасте, позволяет объяснить особенности развития личности в коллективе класса на этапе перехода к подростковому возрасту.

Нами было показано, что в экспериментальных классах члены “группы-лидера”, овладев коллективно-распределенной формой УД, первыми переходят к освоению способов сотрудничества самостоятельных субъектов УД. Однако отработка этих способов в общественно полезной деятельности осуществляется вне класса. Это порождает

дает противоречие в системе межличностных отношений в коллективе класса.

Пока "группа-лидер" проявляла поисковую активность главным образом внутри УД, она способствовала интеграции классного коллектива. Но как только в результате своего внутреннего развития она начинает осуществлять наднормативную активность за пределами класса, происходит ее обособление от остальных учащихся. В коллективе, лишенном образца движения как центрального звена, сцепляющего все остальные элементы, возникают деструктивные тенденции. Его дальнейшее развитие зависит от возможностей членов других групп освоить те формы активности по организации коллективной деятельности, которые демонстрирует "группа-лидер", что в свою очередь требует их переноса непосредственно в класс. Это противоречие, остро отраженное в общественном мнении класса и зафиксированное в экспериментальных исследованиях, может быть разрешено только с помощью постановки *новых, общих коллективных целей* — и в УД, и за ее пределами.

Именно *собственное целеполагание* превращает группу в *субъект жизнедеятельности*, в *коллектив*, задающий принципиально новые возможности в реализации системы общественных связей между учащимися и другими общностями.

"Группа-лидер", имеющая опыт наднормативной активности, обретает вновь центральное положение в коллективе — при постановке и реализации таких целей. Но в отличие от предшествующего этапа развития, цели коллективной деятельности уже не задаются извне, они должны быть выработаны в собственной коллективной поисковой деятельности, учитывающей позиции всех членов коллектива и всех группировок как самостоятельных субъектов.

Таким образом, сам процесс целеполагания коллективного субъекта превращается в особый *предмет совместной деятельности* учеников класса. Здесь обнаруживается механизм *самовоспроизводства коллектива*, который осуществляется через выявление *оснований сотрудничества* индивидов и группировок как субъектов собственной деятельности. Можно полагать, что процесс целеполагания коллективного субъекта является наиболее адекватной базовой *моделью* такой *совместной деятельности*, психологическим предметом которой выступает сам *способ ее организации по форме всеобщего труда*.

Именно в рамках такой специфической УД обеспечивается дальнейшее развитие и самой учебной деятельности, и лежащей в ее основе потребности личности в самоизменении. Подчеркнем, не всякая ОПД служит развитию личности в этот период, а только та, где есть возможность ее *самостоятельной организации коллективом класса*.

Одним из доказательств способности класса уже в конце младшего школьного возраста к постановке коллективных общественно полезных целей в условиях освоения способов организации совместной

учебной деятельности является эксперимент, осуществленный нами совместно с В. А. Левиным, И. М. Соломадиным и М. И. Папировой.

В эксперименте перед третьеклассниками ставилась задача найти формы совместной деятельности, объединяющие класс. Такая цель, как мы уже указывали, вытекала из общего недовольства класса активностью "группы-лидера" вне его пределов и принималась всеми учащимися. На первом этапе эксперимента проводилась групповая дискуссия, в результате которой была выдвинута педагогическая цель — научить чему-нибудь первоклассников. Предстояло найти форму такого обучения и разработать его программу. В ходе дискуссии ученики выделили одну из существенных особенностей первоклассников, которая заключалась в том, что они не знают правил поведения между людьми и не умеют ими пользоваться. Так как детям была очевидна невозможность обучения первоклассников формам поведения на уроке, возникло предложение научить их правилам поведения в общественном месте, например, в театре.

В ходе поиска способов решения задачи отбрасывались те ее варианты, которые были направлены на простое объяснение первоклассникам правил поведения. Было принято предложение *продемонстрировать* им образцы поведения (положительные и отрицательные) в ситуации спектакля, который они сами подготовят для малышей.

На следующем этапе решалась проблема выбора темы и содержания спектакля. С этой целью было создано несколько творческих групп и выбрано жюри. В результате дети остановились на наиболее удачных вариантах, причем группам-победителям предлагалось включить в свой состав всех желающих принять участие в постановке.

Подготовка к спектаклю проходила без вмешательства со стороны экспериментаторов и взрослых: все декорации, костюмы, куклы и сама постановка были осуществлены самими детьми.

Последний этап эксперимента проходил в форме сюжетно-ролевой игры, где третьеклассники выступали в роли актеров, режиссеров и зрителей, а первоклассники исполняли роли работников театра и одновременно являлись зрителями спектакля.

Результаты эксперимента оказались следующими.

В подготовке и проведении "Дня театра" приняло участие до 60% учащихся, их деятельность развертывалась полностью как самостоятельная. При этом всю организаторскую роль взяла на себя "группа-лидер", т. е. реализовывалось коллективное руководство деятельностью. В процессе подготовки представления наблюдалась постоянная связь между учащимися 1 и 3 классов — исключительно по инициативе самих детей.

Оценка спектакля школьниками показала, что для подавляющего большинства (90%) главной целью была именно педагогическая, общественно полезная по своему содержанию. Однако 80% детей

критически оценили результаты своей деятельности, считая, что они не достигли полностью поставленной цели — научить правилам поведения других. Причина, по их мнению, была в том, что они сами еще не всегда умеют реализовывать адекватные обстоятельствам формы поведения. К числу негативных моментов дети отнесли и тот факт, что часть класса (40%) оказалась в стороне от совместной групповой деятельности. Не были также развиты и реализованы некоторые оригинальные предложения детей.

Самокритичная оценка детьми результатов своей коллективной деятельности свидетельствовала о становлении рефлексии на способы и средства объединения усилий в этой деятельности, что придает ей именно учебный характер, хотя по форме она была общественно полезной деятельностью.

Таким образом, как показал эксперимент, в конце младшего школьного возраста действительно осуществляется переход на новый, более высокий уровень развития класса как коллектива. Он оказывается способным выработать общую, общественно полезную по содержанию цель, соотнести ее с возможными условиями достижения, смоделировать сами условия, т. е. осуществить постановку учебно-педагогической задачи в формах совместной деятельности. Вместе с тем ее решение требует вновь обращения к учебной деятельности — для освоения способов коллективного сотрудничества равных друг другу субъектов УД. Овладение этими способами и составляет основной предмет учебной деятельности в первой половине подросткового возраста.

Получая в классном коллективе средства реализации своей субъектности, подросток на этой основе начинает перестраивать свои отношения с другими людьми за пределами класса и строит новые, вступая в другие группы в соответствии с развивающимися интересами. Причем сам выбор общения и деятельности все в большей степени связывается индивидом с возможностью их построения на основе действительного сотрудничества.

Следовательно, если в младшем школьном возрасте основной средой жизнедеятельности личности была малая группа, то в среднем школьном возрасте ею является уже коллектив класса в целом. Дальнейшее развитие личности как общественного субъекта, расширение ее связей с обществом, включение в новые виды ОПД непосредственно и прямо связывается теперь с развитием классного коллектива как субъекта деятельности.

Во-первых, личность обнаруживает в нем новые средства саморазвития. Во-вторых, здесь в наиболее адекватной форме осуществляется сотрудничество с другими индивидами. В-третьих, в коллективе личность поднимается на другой уровень социальной зрелости, осваивая новую личностную функцию — *представительства от имени коллектива* в тех сферах деятельности, которые связаны с реализаци-

ей коллективных целей. Появляется новый качественный уровень *ответственности личности* — перед коллективом как самостоятельным субъектом. Таким образом, в этом возрастном периоде классный коллектив становится действительным центром жизнедеятельности личности подростка, его *основной референтной группой*.

Классному коллективу как субъекту деятельности соответствует наиболее полное развертывание его *структуры*. Наряду с устойчивыми малыми группами, продолжающими оставаться основными единицами системы развития коллектива, как показывают наши исследования, в этот период формируется четко выраженная динамичная *функциональная структура коллектива*, состоящая из временных группировок.

Вначале при решении коллективных задач выполнение отдельных частных функций берут на себя устойчивые малые группы. Но по мере развития коллектива эти функции все чаще осуществляются временными группировками, состоящими из представителей различных устойчивых групп, наиболее способных для выполнения определенной деятельности. При этом и в функциональной системе коллектива сохраняется групповое лидерство, т. е. при организации деятельности (например, общественной или трудовой) выделяется группа учащихся, осуществляющая руководство всем классом.

Сотрудничество в УД и ОПД и углубление групповой функциональной дифференциации способствует *индивидуализации* групповых форм деятельности: каждая группа вносит свой, своеобразный вклад, что способствует рефлексии на действительные (содержательные) характеристики группы.

Более детализированная характеристика функциональной системы коллектива может быть дана на основе анализа целей, соответствующих потребностям личности как развивающегося общественного субъекта. *Первая группа таких целей* связана с развитием содержания самой УД. Будучи в ней субъектом, ученик привносит в УД личностное знание, полученное за пределами класса и непосредственно не связанное с программой. Поэтому требуется перестройка УД в классе и по содержанию (раздвижка границ программы), и по форме (диалог по выработке коллективного предмета УД). На этой основе возникают новые функциональные групповые объединения по содержательным интересам (кружки). Причем многие ученики в этот период входят в различные кружковые объединения.

Цели коллектива класса — организация таких объединений в школе, участие в объединениях такого же типа за ее пределами (районные и городские «школы» по интересам, олимпиады и т. д.).

Вторая группа целей определяется выходом коллектива класса за пределы УД — в систему других общественно полезных видов деятельности, что также приводит к возникновению специфического

функционального пласта связей в коллективе в соответствии с интересами и способностями учащихся.

Цели коллектива в этой области жизнедеятельности—установление отношений с другими коллективами, участие в различных формах ОПД.

Третья группа целей связана с воспитательной функцией коллектива: утверждения нравственного способа его жизнедеятельности. Цели коллектива здесь направлены на проверку и укрепление способности личности к нравственному поведению (трудные походы, участие в экстремальных ситуациях и т. п.), а также на непосредственную реализацию нравственной деятельности (помощь другим, шефство над стариками, детьми и т. п.).

Отсюда—третья функциональная система коллектива—его способность решать нравственные задачи различной сложности.

Таким образом, в первой половине среднего школьного возраста происходит становление классного коллектива как сложного образования, состоящего из двух подструктур—развития и функционирования. В связи с этим расширяется основная сфера жизнедеятельности личности за счет выхода за пределы первичной малой группы и принятия целей и ценностей всего коллектива. Первичная малая группа остается основным элементом системы развития, обеспечивая полностью интимно-личностных отношений. Деятельное же сотрудничество реализуется личностью в многообразных связях с различными членами классного коллектива и за его пределами.

“Группа-лидер” в системе развития задает образцы активности уже не только в познавательной деятельности, но и в ОПД, и в нравственной системе отношений. Тем самым она обретает статус *лидера классного коллектива* как единого целого.

Ценности, принятые в “группе-лидере”, в процессе коллективной деятельности становятся основными ценностями всего класса. В соответствии с ними перестраиваются межличностные связи внутри других малых групп. Тем самым они “подтягиваются” в своем личностном и групповом развитии, сохраняя индивидуальное своеобразие.

В функциональной системе коллектива функцию лидера выполняет одна из групп, состоящая из учащихся, наиболее подходящих для руководства в данном виде деятельности.

Итогом личностного развития в этом возрастном периоде является превращение ребенка в *субъекта коллективной деятельности*, в которой осуществляется сотрудничество равноправных субъектов.

Однако овладение способами организации коллективной деятельности еще не гарантирует получение ее *оптимального социально значимого результата*. Выработка же оптимального решения требует учета многочисленных факторов, непосредственно не вытекающих из решения конкретной задачи. Следовательно, выработка способов

оптимального решения в совместной коллективной деятельности, связывающей теорию с практикой, является *особым предметом УД—собственно учебно-трудовой деятельностью*.

Это предопределяет условия дальнейшего развития УД—по предметному содержанию коллективной деятельности, направленной на выявление *системных характеристик любой человеческой деятельности*, что составляет главную особенность второй половины подросткового возраста.

С нашей точки зрения, наиболее адекватное описание такой УД дано в работах З. А. Решетовой и С. А. Мищик, посвященных формированию политехнического обучения в школе [150].

Рассматривая проблему становления субъекта труда в условиях НТР, авторы дают характеристику так называемому широкопрофильному труду как способу ориентации в системе производства в целом: речь идет о характеристиках не узкого специалиста, а *личности—субъекта общественного труда*.

Широкопрофильный труд есть естественная целостность, единство творческих и исполнительских компонентов. Формирование такого труда требует выделения единой ориентировочной основы профессии, что составляет психологическое содержание политехнического способа мышления, обеспечивающего подвижность субъекта труда.

Такое обучение требует организации деятельности, предметом которой выступает объект во всей полноте своих внутренних системных связей как действительная целостность. Так, например, в построении технологических объектов должны решаться задачи по осуществлению любого этапа его жизненного цикла: проектированию, конструированию, монтажу, наладке, эксплуатации, контролю, ремонту. Необходимо также рассмотреть весь комплекс социальных вопросов, связанных с объектом—экологических, социально-психологических, экономических, этнических, политических и т. д.

Следовательно, организация *коллективной деятельности по построению системных качеств объекта как социального феномена становится особым предметом УД*, собственно учебно-трудовой деятельностью. В коллективную деятельность здесь вовлекается ряд новых участников, по сути представляющих срез общественной структуры общества.

В соответствии с изложенной выше *теоретической* позицией З. А. Решетовой и С. А. Мищик были выполнены экспериментальные исследования по обучению широкопрофильному труду в области радиоэлектроники. Конструируя специальную систему учебных задач, теоретических и практических, авторы задавали предмет радиоэлектроники как целостную теоретическую систему. В результате школьники обретали способность “видеть” все функциональные связи, обуславливающие существование производственной системы в более широкой общественной системе. Другими словами, решение частных

производственных задач требовало такой коллективной деятельности, которая позволяла бы учесть все наиболее существенные общественные факторы, обеспечивающие выработку оптимального решения.

Исследование З. А. Решетовой и С. А. Мищик ограничивалось проблемой формирования широкопрофильного мышления и не предусматривало изучения социально-психологических характеристик процесса учебно-трудовой деятельности как коллективной. Однако имеющиеся материалы позволяют полагать, что именно в таких условиях происходит превращение ученика в *субъекта трудовой деятельности*, т. е. в *общественного субъекта*, способного оценивать результаты деятельности с точки зрения сочетания групповых и общественных интересов.

Итак, следуя логике развития УД как всеобщей формы трудовой деятельности человека, формирование учебно-трудовой деятельности должно осуществляться во второй половине подросткового возраста, а не в старшем школьном, как это принято в настоящее время по периодизации в возрастной психологии. Специфика коллективной трудовой деятельности, построенной по форме всеобщего труда, предполагает принципиальную вариативность возможных подходов к решению задачи. Отсюда необходимость организации такой деятельности на началах *творческого соревнования*: оптимальный результат есть лишь лучший из ряда других. Именно мотив творческого соревнования лежит в основе подлинно коллективной трудовой деятельности, что предполагает формирование не только различных групп для решения частных задач, но и творческих групп для решения одной и той же задачи.

Таким образом, в *среднем школьном возрасте* может быть решена важнейшая задача развивающейся личности — освоение ею *всеобщей формы труда* как *коллективной деятельности равных индивидов*, направленной на получение *наиболее эффективного общественно-полезного результата*.

Следует отметить, что построение высших форм УД в среднем школьном возрасте не выступало в качестве специальной педагогической задачи в экспериментальных классах. Однако тенденция именно к такому развитию учебной деятельности как результату самодеятельности учащихся в школе и вне ее отчетливо просматривается.

В этих условиях в среднем школьном возрасте (4–7 классы) происходят следующие изменения в развитии коллектива и личности.

В первой половине подросткового возраста возникает коллектив класса как единое структурное образование. Его основные особенности таковы.

— На базе системы развития коллектива, где основной единицей является устойчивая группировка учащихся, формируется разветвленная функциональная система, с помощью которой решаются кон-

кретные задачи в рамках УД, ОПД и нравственной деятельности. В отличие от системы развития, здесь члены классного коллектива являются участниками временных объединений. Если в системе развития по-прежнему центральной группировкой является “группа-лидер”, задающая образцы активности во всех видах деятельности, то в функциональной системе каждый раз, как правило, возникает новое центральное групповое объединение, осуществляющее лидерские функции в конкретном виде деятельности.

— В систему групповых ценностей оказываются включенными социальные и нравственные формы активности, отражающие опыт в коллективных видах деятельности.

— Классный коллектив оказывается основной референтной группой для учащихся. В нем осуществляется перестройка межличностных отношений на началах равенства по всему спектру жизнедеятельности его членов.

Во второй половине подросткового возраста коллектив уже может выступать в качестве самостоятельного субъекта деятельности во внешних связях с другими коллективами. В соответствии с этим:

— расширяется область содержательных межличностных связей учащихся за пределами классного коллектива. В системе развития устойчивые группировки пополняются новыми членами, как правило, из числа сверстников из других коллективов, с которыми школьники устанавливают отношения сотрудничества;

— в системе функционирования раздвигаются границы участия членов коллектива в общественно полезных и трудовых видах деятельности, что приводит к появлению новых функциональных групповых структур;

— в коллективе класса формируются ценности творческого самодтверждения личности в трудовой деятельности.

Результаты экспериментальных исследований показывают, что к основным изменениям в структуре личности в этот период относятся:

— интенсивное формирование широких, теоретических по содержанию интересов, охватывающих основные области социальной действительности, и коллективистической направленности личности как общей характеристики ее мотивационно-потребностной сферы;

— становление теоретической формы идеала как стремления к самосовершенствованию и социальному творчеству;

— развитие активности в различных коллективных формах деятельности, направленной на сотрудничество в решении творческих задач.

В соответствии с представлениями о сущности труда, возникающими в учебно-трудовой деятельности, к концу этого возрастного периода у учащихся проявляется стремление к выбору профессии. Она рассматривается как способ самодтверждения личности в систе-

ме общественных отношений, наиболее адекватный их потребностям и способностям. На основе интересов и идеалов начинает осуществляться построение жизненной перспективы личности.

Такие новообразования, зафиксированные у большинства учащихся, по нашему мнению, отражают процесс *становления личности как субъекта трудовой деятельности*, способной к сотрудничеству по выработке оптимальных решений в деятельности с учетом групповых и общественных интересов.

Рассмотрим в общем виде логику развития личности в среднем школьном возрасте при организации УД в начальной школе на основе конкретно-практических знаний.

Мы уже указывали, что основное противоречие при переходе к подростковому возрасту состоит здесь в том, что усвоенные ранее нормы отношений в деятельности являются групповыми, а не общественными. Подросток становится перед проблемой либо отвергнуть их вообще и тем самым утвердить свое "Я", противопоставив себя обществу, либо найти средства для анализа основных общественных норм и с их помощью скорректировать поведение.

Как показывают материалы исследований [180], подростки в этот период начинают осуществлять специфическую поисковую деятельность: исследовать смысл и границы общественных норм. Это всем известные факты, когда в разнообразных ситуациях подростки специально нарываються на конфликт, идут на максимальное обострение отношений, но только до того момента, пока не получают отпор. Так, с помощью проб, они устанавливают действительные границы допустимого и недопустимого.

Таким образом, неуправляемость подростка есть отражение его стремления построить образ социального мира, в котором он живет. Но не получив ранее в УД теоретических средств анализа социальной действительности в виде соответствующих потребностей (учебно-познавательный интерес) и способностей (теоретическое мышление), подросток вырабатывает эмпирические представления об общественных нормах, которые устанавливаются, по его мнению, произвольно определенными людьми. Отсюда усеченная и зачастую извращенная модель мира, отражающая узкую сферу его социального опыта и не позволяющая полноценно реализовать себя как личность. Подросток в реальном поведении продолжает ориентироваться на групповые, часто антиобщественные нормы, совершая в данном случае их осознанный выбор, что многократно усложняет возможность его перевоспитания.

Такие особенности развития личности в этом возрастном периоде (неразвитость познавательной и нравственной сферы, представление об идеале как образце поведения, проявление конформизма или неконформизма) тесно связаны с особенностями развития классного коллектива. Возможности его построения в средних классах являются

проблематичными, ибо нарушена логика развития коллектива на предшествующем этапе. В этом объяснение тех его характеристик, которые описаны рядом исследователей и зафиксированы в наших экспериментах: конфликтность в межличностных отношениях, неудовлетворенность ими, разобщенность класса, отсутствие влияния на личность общественного мнения и т. п.

Выход в общественно полезную деятельность здесь не разрешает противоречия в развивающейся системе коллектива, а является лишь необходимой компенсацией за утерю возможности естественного развития системы. Как показывают исследования, в условиях специального построения ОПД, минуя организацию УД, становление коллектива связано с большими трудностями и в принципе, по видимому, не может решить всех задач воспитания личности, в частности, задачу ее профессионального самоопределения на этом возрастном этапе.

2

Описание психологических механизмов развития личности в старшем школьном возрасте следует начать с обозначения того основного противоречия, которое вытекает из логики движения УД, построенной по форме всеобщего труда.

Нами было показано, что при формировании УД в младшем школьном возрасте в средних классах создаются благоприятные возможности для формирования учащегося как субъекта трудовой деятельности. Это личностное новообразование порождает стремление реализовать собственное целеполагание в общественном труде, что связано с преобразованием общественных структур, созданием принципиально новых их форм. Есть основания полагать, что разрешение этого противоречия и составляет заключительный этап развития УД, охватывающий старший школьный возраст.

Преобразование существующих форм деятельности и стабильных общественных структур в соответствии с индивидуальными представлениями и целями требует выхода за пределы конкретного социума, что может быть осуществлено лишь в контексте исторического анализа проблемы. Таким образом, последний этап развития УД, построенной по форме всеобщего труда, связан с овладением формой исторического сознания как способности к соотносению индивидуального смысла бытия с его социальным и общечеловеческим смыслом.

Предметом УД (деятельности на основе потребности в самоизменении) здесь становится способ связи индивида не только по горизонтали (с общественными структурами), но и по вертикали (с историческими субъектами), а также способ непосредственной связи с другим человеком вне социального контекста. Специфическим средством является диалог личности с другой личностью, реальным или мыслен-

ным собеседником, воплотившим свои духовные искания в произведениях философии, литературы, искусства [16].

Овладение способами организации такого диалога превращает индивида в *субъекта исторического действия*, т. е. в личность, воплотившую в себе противоречие человеческого существования как конечного по форме и бесконечного по содержанию.

Можно предположить, что имеющиеся в возрастной психологии данные об особой значимости интимно-личностного общения в юношеском возрасте, где реализуется взаимопонимание на основе общечеловеческих ценностей, отражают именно особенности овладения этой формой УД. Только полное взаимное самораскрытие в непосредственном личностном общении позволяет проникнуть в смысл личностного существования, где самоцелью является сама человеческая связь.

Однако характеристика такой УД в психологии еще не описана. Наиболее близко к ней, по нашему мнению, подходит М. И. Бобнева в своей работе, посвященной анализу проблемы личностного общения [16]. Личностное общение, утверждает М. И. Бобнева, выступает в качестве субстанциональной формы существования и проявления внутреннего мира человека. Оно специфично по форме, имеет свои цели, средства и приемы.

Целью личностного общения является взаимная презентация своего внутреннего мира другому, т. е. она есть форма *резонансного* общения. М. И. Бобнева считает, что такое общение не может быть объяснено лишь способностью к эмпатии, общим культурным и профессиональным контекстом. “Эти факторы могут сыграть свою положительную роль лишь при условии принятия общающимися сходных нормативно-ценностных систем” [16, с. 249].

Следовательно, резонансное общение возможно между людьми, входящими в особую общность с единой нормативно-ценностной культурой. Оно в высшей степени избирательно: и в отношении выбора партнера, и содержания общения. М. И. Бобнева характеризует специфику личностного общения, как осуществляющегося с помощью невербальных средств, а также как “распахнутого” общения (в отличие от ритуального). Эта открытость, которая воспринимается лишь теми, кто способен к ней, является важнейшей личностной нормой. Формирование таких норм характеризует высокий уровень духовного и социального развития человека.

Вопрос о “*референтности*” личностного общения подводит к раскрытию существенных особенностей внутреннего мира человека — возможности общения с “*мысленным собеседником*”, что является отражением интериоризации формы личностного общения. Главной особенностью такой интериоризации является не только то, что во внутреннем мире всегда оказывается представлен собеседник, другой, но и то, что в этом случае человек воспринимает себя именно как

личность, относится к себе как к личности. Это восприятие предполагает способность выявлять в себе *особое и всеобщее качество человека* — присущее любому свойство “личностности”. Восприятие себя как личности связано с пониманием *всеобщности* личностного феномена, понимания того, что всем людям присуща *суверенность*.

Восприятие себя и другого человека как личности, развитие способности к личностному общению осуществляется, как считает М. И. Бобнева, путем усвоения и реализации в поведении *абсолютной нравственной нормы*. “Абсолютность этих норм и их содержания определяется тем, что они являются одновременно и всеобщими, поскольку связаны со всеобщими свойствами людей, и сугубо личностными, т. е. единичными, особенными, уникальными, присущими и выработанными конкретными личностями” [16, с. 254].

Формирование такой способности и реализации всеобщего свойства — личностности, утверждающего права на собственный внутренний мир, на личностное отношение ко всем явлениям внешнего мира, право суверенности, и является, по-видимому, основной характеристикой развития личности в старшем школьном возрасте. Ее результатом становится, в частности, понимание границ и смысла любой преобразовательской деятельности, критерием установления которых является суверенность любого человека как личности — и ныне живущего, и еще не родившегося.

Возникшее в условиях специальной организации учебной деятельности в младшем школьном возрасте интимно-личностное общение подготавливает возможность овладения личностью в старшем школьном возрасте его развитой формой. Оно и становится решающе важным в этот период жизни.

Об этом свидетельствуют, в частности, полученные нами данные о постепенной трансформации в 8–10 классах системы развития коллектива. В нем формируется новая основная единица — парная интимно-личностная связь. Она возникает, как правило, внутри устойчивых групп, которые теперь становятся вторичными групповыми образованиями. В таких условиях “группа-лидер” теряет свое значение: самоценность и уникальность каждого как личности определяет равенство всех членов классного коллектива в постановке задач, связанных с развитием всех.

Трансформируется и функциональная система коллектива: ослабляются функциональные связи между членами групп в сложившихся видах познавательной учебной и общественно полезных видах деятельности. Это объясняется тем, что члены классного коллектива все в большей степени ориентируются на индивидуальные связи вне класса: во-первых, за счет их включения в различные внеколлективные формы деятельности по интересам, связанным с непосредственной подготовкой к будущей профессии и в соответствии с целями личностного самосовершенствования; во-вторых, на первый план

выдвигаются области деятельности, в которых осваиваются способы преобразования ролевых характеристик личности в общечеловеческие и наоборот: различные театральные и литературные объединения, политклубы и т. п.

В этих условиях обнажается противоречие между расширяющейся сферой жизнедеятельности личности как общественного субъекта и ограниченностью рамок школьного коллектива как учебного образования. Цели коллектива, связанные с развитием личности в УД, себя исчерпывают.

Вместе с тем обретают иное, более глубокое измерение интимно-личностной связи в коллективе: дружеские (внутри устойчивых группировок) и товарищеские (в классе в целом). Поэтому конец старшего школьного возраста—это трудный, противоречивый процесс завершения существования школьного коллектива, остро переживаемый личностью. Обретая способность к формированию новых коллективов, личность теряет школьный коллектив, но он продолжает жить в ней в преобразованном виде как отраженная субъектность (В. А. Петровский).

Такая логика развития УД и школьного коллектива позволяет интерпретировать полученные в исследовании данные, характеризующие развитие личности в старшем школьном возрасте. По нашему мнению, эти данные отражают процесс становления *устойчивой структуры личности*, основу мотивационно-потребностной сферы которой составляет теоретический по содержанию *нравственный интерес-идеал*, выступающий в качестве осознанного мотива жизнедеятельности. Личность, обладающая такой структурой, оказывается способной к *риску*, т. е. к осуществлению выбора поведения в ситуациях неопределенности, связанных с социальным творчеством.

В соответствии с интересом-идеалом в этот период оформляется представление о *жизненном пути*. Намечаются его основные вехи, временные рамки, выстраивается иерархия целей—ближайших и отдаленных, уточняется представление о профессии.

“Жизненный проект” является основным результатом процесса самовоспитания личности в старшем школьном возрасте. Будучи итогом собственной духовной работы, он сам становится важнейшей личностной ценностью, конкретизацией интереса-идеала. Судя по материалам исследования, в экспериментальных классах такого уровня развития личности к концу школьного обучения достигает большая часть учащихся.

В условиях *традиционного обучения* возможность овладения личностной формой общения, необходимого для установления индивидуального смысла бытия, а следовательно, осознанного его построения, сведена к минимуму. Об этом свидетельствуют известные трудности, которые школьники старших классов испытывают в интимно-личностной сфере и межличностных отношениях. У них нет

адекватных средств для такого общения, что связано с дефектами предшествующего личностного развития, отсутствием содержательных, общественно ориентированных интересов, действенных идеалов и соответствующих форм активности.

Именно такая взаимосвязь между недостатками в сфере интимно-личностного общения и низким уровнем жизненного самоопределения личности обнаруживается в ряде зарубежных исследований [213 и др.]. Тем самым в решающий момент перехода к зрелости личность не в состоянии подняться на новый, более высокий уровень своего развития. Центральная проблема этого возрастного периода—проблема личностного самоопределения—подменяется решением утилитарных задач, прежде всего связанных с выбором профессии. Однако не будучи включенным в общий жизненный контекст, такой выбор часто оказывается случайным, что углубляет трудности последующего жизненного пути.

Таким образом, рассмотрение развития личности в коллективе в зависимости от способа организации УД в младшем школьном возрасте показывает, что в средних и старших классах обнаруживается тенденция к саморазвитию личности в соответствии с логикой развития УД как всеобщей формы человеческой деятельности. В процессе самодвижения УД порождаются новые виды деятельности как различные стороны трудовой деятельности человека. На каждом витке развития УД выступает вначале в коллективно-распределенной форме. Освоение новых коллективных связей задается характеристиками индивида как личности, возникшими на предшествующем этапе. Интериоризация этих связей определяет одновременно развитие и УД, и личности, и коллектива, что является экспериментальным и теоретическим подтверждением идеи Л. С. Выготского о приоритете социальных отношений в формировании высших психических функций.

3

Возникает вопрос, в какой мере описанные здесь механизмы развития личности в школьном коллективе на основе выполненных экспериментальных исследований можно рассматривать именно как закономерности развития. Чтобы на него ответить, необходимо соотнести полученные данные с общими законами развития органических систем, главным из которых является закон отрицания.

Как утверждает философ В. А. Глядков, наиболее приемлемой в настоящее время гипотезой механизма самоотрицания в органической системе является концепция “суженной структуры” В. И. Свидерского [34].

Ее исходным моментом является понимание структурной сложности первичной целостности, которая представляет собой систему с неоднородными по структурным функциям элементами и связями между ними. Отрицание такой целостности не может осуществляться

одновременно по всей структуре первичной целостности. Отсюда следует положение о неравномерности развития целого. Его суть в том, что развитие происходит вначале не фронтально, а выборочно, за счет более-менее узкой группы определенных элементов с последующим доразвитием всех остальных. При этом изменения в структуре направлены на преимущественное благоприятное развитие именно указанной узкой группы элементов. Сама структура получает в результате этого специфический суженный характер. Развитие узкой группы элементов и является содержанием этапа отрицания в явлении, т. е. отрицание связано с временным преобладанием тенденций одностороннего развития группы элементов, создающих собственно структуру и играющих роль активных центров процесса. Суть этой фазы — превращение первоначальной целостности в противоречивое единство элементов.

Причина этого ведущего противоречия лежит в механизмах развития целого. Его динамика такова: от простого различия до резкого противопоставления. Появление, развитие и снятие противоречия связано с преодолением устойчивости системы. Оно может быть осуществлено только с тратой энергии, которая должна быть получена извне, при переходе системы на более высокий уровень. (Внутренней энергии достаточно только для деградации системы.) Борьба противоположностей создает условия для перехода на новый уровень, но и ослабляет систему в целом, угрожая ей деструктивными изменениями. Поэтому состояние противоречия системы не может длиться долго: либо противоречие ведет к ее вырождению и система распадается, либо она переходит на более высокий уровень организации.

Итак, первое отрицание есть отрицание исходной целостности, порождающее гипертрофию отдельных частей. Второе отрицание — выравнивание неравномерности развития элементов в рамках целого, оно направлено на восстановление целостности системы, на урегулирование взаимоотношений между элементами системы. Для первого отрицания достаточно внутренней энергии системы, для второго — необходима энергия извне. Заключительная фаза — синтез — возникновение иного содержания и иной формы системы.

По нашему мнению, результаты приведенных экспериментальных и теоретических исследований развития личности в классном коллективе вполне укладываются в данную диалектическую концепцию развития системы.

В начальной стадии развития УД коллектив класса представляет собой диффузную группу и в этом плане является первичной целостностью. По мере развертывания УД происходит расслоение школьников — по их способности овладения ее средствами. Выделяется группа наиболее способных учащихся, задающих образцы развития всей системы. Между ними и остальными группировками учащихся возникает противоречие, дестабилизирующее систему связей в коллективе.

Дальнейшее развитие классного коллектива как единого образования зависит от возможности освоения всеми остальными членами коллектива способов и видов деятельности, которые реализует ведущая группа учащихся. Причем разрешение противоречия не может быть осуществлено внутри коллективно-распределенной УД, требуется выйти за ее пределы.

Тем самым в младшем школьном возрасте возникает критическая ситуация, определяющая возможность превращения класса в коллектив и развития в нем личности.

В первом случае, при специальном формировании УД, когда осуществляется построение деятельности и усвоение ее способов ребенком, такой выход за пределы коллективно-распределенной УД осуществляет "группа-лидер", задавая всей группе новые образцы активности. Однако полноценная их реализация остальными оказывается возможной лишь в коллективной деятельности класса в целом. Разрешением такого противоречия является постановка общественных целей перед всем классом, что создает условия для выравнивания группировок между собой, "подтягивания" других группировок до уровня группы-лидера по основным параметрам ее жизнедеятельности.

ОПД — в ее учебных характеристиках — есть та внешняя энергия, которая сплачивает коллектив, выводит его на новый уровень развития. Поэтому формулирование целей всего коллектива есть симптом снятия противоречия, превращения класса в новую целостность, собственно коллектив. На этапе зрелости коллектив класса представляет собой устойчивую противоречивую целостность, состоящую из отдельных группировок, имеющих "свое лицо", т. е. индивидуализированных в отношении интересов, связывающих их участников и проявляющихся в совместной коллективной деятельности.

В возрастном плане периодом зрелого коллектива является средний школьный возраст. Содержание процесса развития системы здесь составляет "подтягивание" остальных группировок под образцы жизнедеятельности, задаваемые "группой-лидером".

В старшем школьном возрасте происходит синтез процессов выравнивания элементов системы — возникает новое содержание и новая форма коллектива, когда группировки оказываются равными друг другу по всем параметрам системы жизнедеятельности. Во второй его половине, по мере интериоризации коллективных связей и превращения школьника в общественного субъекта деятельности, т. е. в развитую личность, возникает новое противоречие — в данном случае между личностью и коллективом.

Дальнейшее развитие личности связано с постановкой и реализацией индивидуальных жизненных целей, за которые личность несет уже полную меру ответственности. Обеспечить реализацию таких целей учебный коллектив не может, что означает исчерпание его функций.

С точки зрения этапов развития личности в таком коллективе, они вполне укладываются в описанную А. В. Петровским систему процессов адаптации, индивидуализации и интеграции личности в коллективе [126]. Коллектив завершает свое существование, когда он сам интегрируется в личность, т. е. воплощается в ее интересах, идеалах и формах активности.

Таким образом, методологический анализ полученных данных экспериментальных и теоретических исследований развития личности в коллективе в условиях формирования УД в младшем школьном возрасте позволяет утверждать, что они отражают определенные диалектические закономерности развития органических систем.

Можно полагать, что именно отсутствие системной организации учебно-воспитательного процесса на основе описанных психологических закономерностей в средних и старших классах не позволило в полной мере реализовать возможности формирования личности в школьном коллективе, которые открывались при "теоретическом" способе обучения в начальной школе. Этим объясняется недостаточный уровень развития личности части учащихся по сравнению с большинством школьников экспериментальных классов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Кризис мировой системы образования, связанный с переходом от индустриального типа цивилизации к научно-техническому, информационному обществу, требовал пересмотра традиционных представлений о содержании и методах обучения в массовой школе.

Поиск в этом направлении, осуществленный в последние десятилетия, привел к разработке новых педагогических технологий, более эффективно решающих задачи обучения школьников основам наук, способствующих их интеллектуальному развитию. В меньшей степени он касался создания образовательных систем, в которых решались бы проблемы обучения и воспитания.

Работа в этом направлении была осуществлена в рамках харьковской психологической школы в условиях специального генетико-моделирующего эксперимента по построению учебной деятельности в младшем школьном возрасте на основе принципов, сформулированных В. В. Давыдовым и Д. Б. Элькониним.

Исследования показали, что введение теоретического содержания в основные учебные предметы при специальной организации собственных действий учащихся, обеспечивающих содержательный анализ и усвоение учебного материала, изменяло весь ход развития личности ребенка в школе по сравнению с описанным в психологической литературе.

Картина развития личности здесь сводилась к следующему.

1. В младшем школьном возрасте у большинства учащихся формируются устойчивые, теоретические по содержанию интересы, которые превращаются в ведущие мотивы учебной деятельности. Переорганизуется и мотивационно-потребностная сфера личности ребенка в целом: в ней внешние, престижные мотивы поведения начинают замещаться нравственными мотивами. Важнейшие изменения происходят и в самосознании младшего школьника. Они связаны с появлением образа-идеала, отражающего опыт теоретической познавательной деятельности и реального сотрудничества в учебном коллективе.

Таким новообразованиям в личности соответствуют и изменения в характере межличностных отношений детей. Эмоциональные связи учащихся трансформируются в содержательные к концу младшего школьного возраста, на основе возникших ценностей познания и сотрудничества формируется ядро классного коллектива.

При "теоретическом" способе обучения в начальной школе в средних классах происходят дальнейшие качественные изменения в развитии личности.

В этот период интенсивно развиваются содержательные интересы учащихся, они, как правило, охватывают основные области предмет-

ной действительности. Имеет место становление теоретической формы идеала как стремления к самосовершенствованию и социальному творчеству.

В соответствии с представлениями о сущности труда, к концу этого возрастного периода большинство учащихся сознательно выбирает профессию, которая рассматривается как способ самоутверждения личности в системе общественных отношений, адекватный их потребностям и способностям.

К концу старшего школьного возраста у значительной части учащихся оформляется устойчивая структура личности. Основу ее составляет теоретический по содержанию нравственный интерес-идеал, выступающий в качестве осознанного мотива жизнедеятельности. У этих школьников складывается отчетливое представление о жизненном пути: намечаются его основные вехи, временные рамки, выстраивается иерархия целей—ближайших и отдаленных, уточняется представление о профессии.

Определенный путь в своем развитии проходит и коллектив класса. В среднем школьном возрасте он способен выступать в качестве субъекта деятельности. Продуцируя цели учебной, общественно полезной и нравственной деятельности, коллектив обеспечивает выход его членов в систему общественных отношений. Единицей системы развития коллектива является устойчивая группировка учащихся, в которой реализуются деятельностные и интимно-личностные связи между учащимися.

В старших классах резко расширяются внеколлективные индивидуальные связи, обусловленные задачами самоопределения личности, и углубляются интимно-личностные отношения внутри коллектива. Функциональная структура коллектива продолжает усложняться, что порождает различные формы группового лидерства.

На протяжении всего среднего и старшего школьного возраста коллектив класса является основной референтной группой для большинства учащихся.

2. В условиях введения ребенка в учебную деятельность, когда ее содержание составляют эмпирические понятия, а методы обучения направлены на обобщение учебного материала со стороны его формы, кардинальных изменений в развитии личности младших школьников не происходит.

В структуре мотивов учебной деятельности интересы не играют существенной роли. В качестве ведущих в ней у многих школьников выступают престижные мотивы, что ведет к закреплению эгоистической позиции личности. Идеал здесь имеет характер конкретного образца для подражания.

Межличностные отношения в классе осуществляются на эмоциональной основе, а следовательно, не являются устойчивыми. Коллек-

тив остается диффузной группой, в которой преобладают узкогрупповые ценности.

И в средних, и в старших классах у большинства школьников по-прежнему преобладают эмпирические по содержанию, узко направленные и аморфные интересы. Их идеал, продолжая выступать в качестве внешнего образца, недостаточен для действенной саморегуляции поведения.

Деформации в становлении основных структурных компонентов личности определяют трудности подростков и юношей в построении жизненного пути. В структуре целенаправленного преобладают абстрактные и прагматические цели. Выбор профессии является для многих одномоментным актом, он не включен в общий процесс самоопределения личности.

Такие особенности развития личности тесно связаны с особенностями развития коллектива класса. На протяжении всего школьного возраста коллектив не поднимается на новый уровень развития: в нем по-прежнему преобладают эмоциональные связи, групповые объединения разобщены, сами группировки неустойчивы. Многие учащиеся неудовлетворены межличностными отношениями, основные дружеские связи у них возникают за пределами класса.

Таким образом, получает экспериментальное подтверждение основная гипотеза исследования, согласно которой способ организации учебной деятельности в младшем школьном возрасте определяет тенденции развития личности в школьном коллективе на этом и последующих возрастных этапах. При организации учебной деятельности в начальной школе на основе принципов содержательного обобщения учебного материала большинство учащихся к концу обучения в школе достигает такого уровня развития личности, который отмечается лишь у небольшой части детей в условиях традиционного обучения.

3. Полученные в исследованиях факты отражают различную логику развития личности в школьном коллективе в зависимости от способа организации учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Она задается возможностью смены во время обучения субъективной (практической, утилитарной эгоцентрической) позиции ребенка по отношению к окружающей предметной и социальной действительности позицией объективной (теоретической, познавательной, нравственной).

Такая позиция возникает в условиях специальной организации учебной деятельности по форме свободного труда в начальной школе, превращая ученика в субъекта учебной деятельности. Ее нормы усваиваются как общественные и воплощаются в ценностях личности и коллектива.

Способность быть субъектом учебной деятельности определяет возможность саморазвития личности на последующих возрастных этапах. Особенности отдельных периодов развития личности, выте-

кающие из этой логики, связаны с освоением различных сторон учебной деятельности как всеобщей формы трудовой деятельности человека. Переход от одной стадии развития к другой является отражением естественных противоречий движения как самодвижения — и личности, и коллектива, и самой учебной деятельности.

4. Другая логика развития личности в учебном коллективе связана с тем, что “эмпирический” способ обучения в начальной школе не создает условий для смены позиции ученика — она остается субъективной. Тем самым в младшем школьном возрасте не создаются необходимые предпосылки для перехода личности учащихся на качественно новый уровень развития. В этом случае развитие личности отдельного ученика в дальнейшем может оказаться подчиненным случайным обстоятельствам, связанным с характером способностей, наличием нравственных задатков, приобретенных вне пределов школы, зависящих от семьи, личности учителей, друзей и т. п.

Таким образом, основным выводом из этих исследований является принципиально новое представление о роли младшего школьного возраста в развитии личности ребенка. В современных условиях воспитания проблема самоутверждения личности решается не в подростковом, а в младшем школьном возрасте.

Не решая эту задачу на этапе включения в учебную деятельность, школа не в состоянии в дальнейшем решить ее вообще. Энергия самосозидания личности сменяется энергией ее распада со всеми вытекающими отсюда социальными последствиями.

Второй важный вывод касается исходной клеточки, определяющей особенности развития личности в учебном коллективе. Таким генетически исходным основанием является форма коллективно-распределенной учебной деятельности в начальной школе.

Следовательно, социально-психологическая модель учебной деятельности задает стратегию анализа психологических механизмов и закономерностей этого развития.

5. Обнаруженная в исследованиях непосредственная зависимость развития личности в коллективе от способа организации учебной деятельности в младшем школьном возрасте открывает реальную перспективу для ее целенаправленного и последовательного формирования на протяжении этого и последующих периодов школьного обучения.

Представленная в нашей работе методическая стратегия изучения личности в учебном коллективе, а также конкретные методы изучения интересов, идеалов и других компонентов структуры личности могут быть использованы для оценки эффективности учебно-воспитательного процесса в массовой школе.

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ (историческая справка)

Проблема. Как известно, традиционный способ массового обучения, опирающийся на классно-урочную систему, сложился в XVIII–XIX веках. Сменив в новых исторических условиях индивидуальный характер обучения, он сохранил основные его черты: то есть ограничивался знаниями, позволяющими решать узкий круг повседневных практических задач (грамота, письмо, счет), осуществлять простые виды человеческой деятельности.

Такому содержанию обучения соответствовала определенная педагогическая технология: конкретно-практические задачи задавались через готовые образцы, которые усваивались путем заучивания и многократной тренировки.

Следовательно, традиционный метод обучения был адекватен лишь начальному обучению, ориентированному на воспитание человека-исполнителя.

Научно-техническая революция в XX веке резко усложнила характер труда, он стал преимущественно интеллектуальным, что требовало внесения корректив в систему массового образования. Над начальной школой были надстроены среднее и старшее звенья, с принципиально иным, научным содержанием знаний. Однако выяснилось, что большинство учащихся не владеет необходимыми способностями для их усвоения. Это и породило неразрешимое противоречие между массовостью среднего образования и интеллектуальным потенциалом учащихся.

В специальном докладе ООН ситуация была обозначена как кризис мировой системы образования. Проявились социальные последствия такого разрыва между начальной и средней школой (падение интереса к знаниям, рост подростковой преступности и т. п.).

Научные предпосылки решения проблемы. В педагогической психологии долгое время бытовали теоретические представления о естественности развития психики ребенка, в том числе его интеллекта. Выдающийся швейцарский психолог Жан Пиаже описал стадии такого развития, определив возраст с 7 до 10 лет как время становления конкретных операций мышления. Отсюда — знаменитый педагогический принцип доступности: мы можем задать ребенку лишь то содержание знаний и в той форме, которое доступно его интеллекту.

Начальная школа поэтому оказывается в жестких рамках, заданных логикой психического развития. Однако в этом случае создается замкнутый круг: опираясь на конкретное мышление ребенка, начальная школа закрепляет этот тип, строя обучение лишь на его основе.

В результате оказывается, что в среднем звене ребенок психологически отторгает знание, требующее совсем иного мышления — теоретического. Наука выясняет происхождение явлений, ее метод — исследовательский. Научный анализ приводит к пониманию законов существования объекта или предмета, что позволяет выделить общий способ решения практических задач в данной области действительности.

Очевидно, что большинство детей такими аналитическими способностями не владеет.

В 30-х годах выдающимся психологом Л. С. Выготским была выдвинута идея о возможности построения системы обучения, которая не просто опиралась бы на случайные интеллектуальные способности ребенка, а формировала бы их. Формула Л. С. Выготского: «Обучение должно вести за собой развитие».

Научные исследования по претворению этой идеи в жизнь начались в 60-х годах. Они проводились в Институте общей и педагогической психологии АН СССР (Москва), в Харьковском государственном университете и Харьковском педагогическом институте под руководством известных ученых-психологов В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина.

Необходимо было решить ряд сложных исследовательских задач: выявить возрастные возможности усвоения детьми научных знаний, определить психологические условия, при которых они могут быть заданы и усвоены уже в начальной школе, сформировать принципы построения учебных предметов на теоретической основе, разработать их систематические курсы с 1 по 10 класс.

Такая работа была осуществлена в 60-х–80-х годах в специальных экспериментальных учебных заведениях.

Результаты исследований. Во-первых, были коренным образом пересмотрены существующие в педагогической психологии представления о возрастных возможностях детей младшего школьного возраста в усвоении знаний. Выяснилось, что при изменении содержания и методов начального обучения (зведение научных понятий с первого дня пребывания ребенка в школе и специальной организации совместной творческой деятельности детей) возможно их полноценное усвоение (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, В. В. Репкин и др.).

Отсюда возникают предпосылки для ликвидации концентричности обучения, присущего современной школе, создания единых курсов основных учебных предметов с 1 по 10 класс. Это снимает обозначенный выше кризис перехода к среднему звену обучения.

Во-вторых, было показано, что такое обучение в принципе доступно любому нормальному ребенку. Более того, в школе развивающего обучения (РО) при значительно более сложном содержании учебного материала учиться ребенку гораздо легче, чем в традиционной школе. Этот парадокс объясняется тем, что усвоение знаний

происходит на основе понимания существенных связей между явлениями, которые ребенок устанавливает сам в специально организованной поисковой деятельности.

Главным мотивом учения здесь становится интерес к познанию, формируются основы научного мышления, возникают интеллектуальные и личностные способности, которых раньше у ребенка не было.

Основным психологическим новообразованием в начальной школе оказывается умение учиться — способность ставить и решать задачи по саморазвитию. Причем обучение является истинно развивающим практически для всех детей, хотя исходный уровень их интеллекта, естественно, различен. Трудности, которые испытывают дети с низким уровнем интеллектуальных способностей, постепенно преодолеваются в индивидуальной и групповой работе.

В-третьих, исследования последних лет показали, что в таких условиях возникает социальная среда, где ребенок утверждает себя как личность, индивидуальность. Причем самоутверждение осуществляется в основной деятельности — учебной, а не за ее пределами.

Реализация метода РО в начальной школе меняет весь ход развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте, когда у школьника появляются психологические средства решения задач жизненного самоопределения.

Практическая реализация теории РО. Внедрение системы РО в школьную практику началось в конце 80-х годов. Важно, что инициатива исходила прежде всего от школьных учителей, неудовлетворенных состоянием обучения в начальном звене.

Однако переход к практике РО требует педагога нового типа, владеющего принципиально иными знаниями, чем учитель традиционной школы. Основой новой профессиональной квалификации является умение строить собственную деятельность детей, коллективную и индивидуальную, что предполагает глубокое знание психологии. Если к этому приплюсовать необходимость фундаментальной теоретической подготовки по основным учебным предметам, очевидно сложность подготовки педагога РО.

Естественно, что на первом этапе такую задачу могли взять на себя только авторы концепции РО. Было создано несколько авторских Центров в Харькове и в Москве, где проходили переподготовку учителя начальных классов, методисты, руководители системы образования ряда стран СНГ — Украины, России, Беларуси, Казахстана, стран Балтии.

Опыт такой подготовки показал, что многие учителя, творчески осваивая систему РО, добиваются значительно более высоких результатов, чем в экспериментальных учебных заведениях. Тем самым подтверждается продуктивность идеи, которая долгое время была лишь экспериментальным феноменом.

С 1994 г. начинается новый этап в становлении системы РО—переход к массовой школьной практике. Она превращается в одну из основных альтернативных образовательных систем, имеющих важное значение для решения задач построения школы будущего.

В 1995 г. по этой системе работало уже несколько тысяч школ России и Украины, начинается ее освоение в странах Запада.

На основе принципов РО разрабатывается новое поколение программ и учебников по ряду учебных предметов—математике, языкам, физике, биологии, человековедению и др.

Начался важный процесс создания методического обеспечения системы—готовятся учебные пособия по психологии и методике РО, создается сеть региональных центров, осуществляющих методическую помощь школам, переходящим на новую систему обучения.

Вместе с тем становится ясным, что массовая практика РО порождает ряд серьезных проблем, одна из которых—сосуществование различных систем (РО и традиционной) в рамках одного и того же учебного заведения. Например, формирование у ребенка новых интеллектуальных и личностных способностей в начальной школе требует пересмотра всего учебно-воспитательного процесса в среднем звене. Многие учителя-предметники, привыкшие к монологическим методам обучения, к этому не готовы. Здесь мы сталкиваемся с принципиально новым конфликтом: между возможностями детей осваивать серьезную науку и неспособностью педагогов работать в изменившихся условиях общения и деятельности.

Еще одна серьезная проблема: в условиях складывающегося рынка образовательных технологий и возрастающей популярности системы РО подготовка педагогов начинает осуществляться “специалистами”, излагающими основы метода по книгам и справочникам. Возникает реальная угроза дискредитации системы РО, ибо учителя, подготовленные на подобных “курсах”, пытаются реализовать новое содержание традиционным методом.

С другой стороны, руководители системы образования иногда заставляют учителей работать по системе РО. Но если педагог не принимает эту систему как свою собственную, неудача неизбежна.

Таким образом, очевидно, что внедрение системы РО в массовую школьную практику требует решения ряда организационных и научно-практических задач. С целью их решения в 1994 г. создана Ассоциация “Развивающее обучение” (система Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова), объединяющая ученых, педагогов, психологов, руководителей органов образования России, Украины, других стран.

Важнейшими направлениями работы Ассоциации являются:

1. Создание информационной базы данных по школам и Центрам РО.

2. Создание методов подготовки и переподготовки учителей, психологов РО.

3. Экспертиза школ и Центров РО, выработка критериев и принципов экспертизы, квалификационных характеристик учителей РО.

4. Создание целостных моделей школ, работающих на основе концепции РО.

5. Организация международного сотрудничества в разработке и практическом осуществлении идей РО.

Можно полагать, что достижения отечественной педагогики и психологии в создании принципиально новой системы РО будут способствовать становлению национальных систем образования, отвечающих реалиям XXI века.

Литература

1. Абульханова-Славская К. С. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / Психология формирования и развития личности.— М., 1981.— с. 19–45.
2. Абульханова-Славская К. С. О путях построения типологии личности // Психол. Журнал.— 1983.— № 1.— с. 14–30.
3. Абдулаев А. К. Развитие познавательных интересов у учащихся I и II классов: Автореф. дис. ...канд. педаг. наук.— М., 1953.
4. Абрамова Л. А. Нравственный аспект мотивации учебной деятельности подростков // Вопр. психологии.— 1985.— № 6.— с.38–45.
5. Алексеев В. А. Развитие самосознания на рубеже подросткового и юношеского возрастов: Автореф. дис. ...канд. психол. наук.— М., 1985.— 19 с.
6. Алексеева М. И. Мотивы учения учащихся (на укр. яз.).— Киев: Радянська школа, 1974.— 117 с.
7. Алхазисвили А. А., Имедадзе Н. В. Исследование уровня тревожности в экспериментальном и обычном классах / Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения.— Тбилиси, 1969.— с. 447–459.
8. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников.— М.: Педагогика, 1984.— 297 с.
9. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды.— М.: Педагогика, 1980.— 288 с.
10. Асмолов А. Г., Братусь Б. С., Зейгарник Б. В., Петровский В. А. и др. О некоторых перспективных исследованиях смысловых образований личности // Вопр. психологии.— 1979.— № 4.— с. 35–47.
11. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования.— М., 1984.— 104 с.
12. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление // М.: Политиздат, 1981. 312 с.
13. Батенин С. С. Человек и его история // Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. 1976.— 296 с.
14. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. // Пер. с англ. М.: Прогресс, 1986.— 422 с.
15. Библер В. С. Мышление как творчество // М.: Политиздат, 1975.— 400 с.
16. Бобнева М. И. Нормы общения и внутренний мир личности // Проблемы общения в психологии. М., 1981. С. 241–264
17. Богданова О. С., Черникова С. В. Современный старшеклассник // Сов. педагогика. 1986. № 8. С. 18–25
18. Бодалев А. А. Неотложные задачи возрастной и педагогической психологии // Вопр. психологии. 1983. № 4. С. 5–10
19. Бодалев А. А. О психологических основах воспитания личности // Вопр. психологии. 1986. № 1. С. 19–27
20. Боданский Ф. Г., Дмитриева И. М., Наумов И. А., Рабинович М. З. К вопросу о психологических предпосылках построения систематического курса математики в начальных классах школы // Вестн. Харьк. ун-та. Психология. 1975. № 122. С. 50–58
21. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте // М.: Просвещение. 1968. 464 с.
22. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопр. психологии. 1979. № 4. С. 23–34
23. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности. Психологическое исследование // М.: Знание, 1985. 64 с.
24. Вичев В. Мораль и социальная психика // Пер. с болг. М.: Прогресс. 1978. 358 с.
25. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков // Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. М., 1967. 360 с.
26. Возрастные возможности усвоения знаний: (Младшие классы) // Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. М., 1966. 360 с.
27. Воловикова М. И. Интеллектуальное развитие и моральные суждения младших школьников // Вопр. психологии. 1987. № 2. С. 40–46
28. Вопросы психологии школьника // Под ред. Л. И. Божович. М., 1951. № 36. 1967 с.

29. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 520 с.
30. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 3 // М.: Педагогика, 1982. 432 с.
31. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства // М.: Изд-во Моск. ун-та. 1988. 256 с.
32. Гальперин П. Я. К учению об интериоризации // *Вопр. психологии*. 1966. № 6. С. 20-29
33. Гипенрейтер Ю. Б. Понятие личности в трудах А. Н. Леонтьева и проблема исследования характера // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. 1983. № 4. С. 7-23
34. Глядко В. А. Закон отрицания и его методологическая функция // М.: Наука, 1982. 272 с.
35. Гонсалес Рей. Функция личности в жизнедеятельности человека: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1986. 40 с.
36. Гордон Л. А. Психология и педагогика интереса // Киев: Радянська школа. 1940. 124 с.
37. Гришанова З. И. О нравственных идеалах старшеклассников // Кишинев: Штиница, 1979. 197 с.
38. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении // М.: Педагогика. 1972. 424 с.
39. Давыдов В. В. Проблема периодизации психического развития // *Возрастная и педагогическая психология*. Пермь, 1974. С. 33-53
40. Давыдов В. В., Эльконин Д. Б., Маркова А. К. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста // *Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии*. М., 1978. С. 180-206
41. Давыдов В. В. Исторические предпосылки учебной деятельности // *Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности*. М., 1983. С. 5-22
42. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения // М.: Педагогика, 1986. 240 с.
43. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении // Томск, 1992. 114 с.

44. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // *Вопр. психологии*. 1992. № 3-4. С. 14-19
45. Демин М. В. К вопросу о природе интереса // *Научные докл. высш. школы. Философские науки*. 1972. № 3. С. 30-36
46. Донцов А. И. К проблеме целостности субъекта коллективной деятельности // *Вопр. психологии*. 1979. № 3. С. 25-34
47. Дорохина В. Т. Мотивы учения и нравственные качества личности младшего школьника // *Воспитание, обучение и психическое развитие: к VI Всесоюз. съезду Общества психологов СССР*. Ч. 2. М., 1983. С. 96-97
48. Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности // М.: Наука, 1977. 334 с.
49. Дукач Л. Ю. О некоторых особенностях и функции идеалов в школьном возрасте // *Вопросы психологии личности школьника*. М., 1961. С. 94-120
50. Дусавицкий А. К., Репкин В. В. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в зависимости от способа обучения // *Вопр. психологии*. 1975. № 3. С. 92-102
51. Дусавицкий А. К. Загадка птицы Феникс // М.: Знание, 1978. 123 с.
52. Дусавицкий А. К. О понятии интереса // *Вестн. Харьков. ун-та. Психология памяти и обучения*. 1979. № 187. С. 17-24
53. Дусавицкий А. К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности младших школьников // *Вопр. психологии*. 1982. № 3. С. 56-61
54. Дусавицкий А. К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения // *Вопр. психологии*. 1983. № 1. С. 58-65
55. Дусавицкий А. К. Проблема активности личности и коллектив как развивающаяся система // *Психол. журнал*. 1983. № 6. С. 75-83
56. Дусавицкий А. К. Проблема периодизации развития личности в юношеском возрасте // *Вестн. Харьков. ун-та. Психология деятельности и познавательных процессов*. 1984. С. 46-49
57. Дусавицкий А. К. Воспитывая интерес // М.: Знание, 1984. 80 с.
58. Дусавицкий А. К. $2 \times 2 = X?$ // М.: Инфолайн, 1995. 176 с.

59. Дусавицкий А. К. О социальной ситуации развития личности при включении ребенка в учебную деятельность // Вестн. Харьков. ун-та. Психология деятельности и воспитательных процессов. 1988. № 320. С. 3-7
60. Дусавицкий А. К. Формула интереса // М.: Педагогика, 1989. 176 с.
61. Дусавицкий А. К. Развитие личности в коллективе в зависимости от организации учебной деятельности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1989. С. 48
62. Дусавицкий А. К. Психологические механизмы и закономерности развития личности школьника в зависимости от организации учебной деятельности в начальной школе // Вестн. Харьков. ун-та. Психология деятельности и познавательных процессов. 1990. С. 6-10
63. Дусавицкий А. К. Структура личности как предмет психологического исследования // Вестн. Харьков. ун-та. Психология деятельности и познавательных процессов. 1992. С. 3-7
64. Жедек П. С. Использование методов развивающего обучения на уроках русского языка в младших классах // Томск: Пеленг, 1992. 62 с.
65. Зака А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников // М., 1984. 152 с.
66. Занков Л. В. О педагогических исследованиях проблемы обучения и развития // Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения. Матер. I Симп. Тбилиси. 1969. С. 3-35
67. Запорожец А. В. Психология // М.: Просвещение, 1960. 224 с.
68. Захарова А. В., Андрищенко Т. Ю. Исследование самооценки младших школьников в учебной деятельности // Вопр. психологии. 1980. № 4. С. 90-100
69. Захарова А. В., Мамажанов М. А. Роль самооценки в формировании познавательной активности младших школьников // Новые исследования в психологии. 1983. № 1. С. 44-47
70. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание // М.: Из-во АПН РСФСР. 1961. 562 с.
71. Иванов В. Н. Человеческая деятельность — познание — искусство // Киев: Наукова думка. 1977. 252 с.
72. Иванов В. Н. Мировоззренческий аспект становления человека // Человек и мир человека. Киев. 1977. С. 61-69
73. Идеал // Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 195
74. Идеал нравственный // Психологический словарь. М., 1983. С. 119
75. Ильенков Э. В. Об идолах и идеалах // М.: Политиздат, 1963. 319 с.
76. Ильенков Э. В. Диалектическая логика // М.: Мысль, 1974. С. 283
77. Ильенков Э. В. Искусство и коммунистический идеал // М.: Искусство, 1984. 350 с.
78. Ильясов И. И. Структура процесса учения // М.: Изд-во Моск. ун-та. 1986. 200 с.
79. Какобадзе З. М. Человек как философская проблема // Тбилиси: Мецниереба. 1970. 136 с.
80. Киричук А. В. Формирование коллективных взаимоотношений между учащимися начальных классов в процессе деятельности: Автореф. дис. ... канд. педаг. наук. Киев, 1964. 24 с.
81. Киричук А. В. Общение в классном коллективе как объект педагогического управления: Автореф. дис. ... докт. педаг. наук. Киев, 1974. 58 с.
82. Киричук Е. И. Формирование интереса к учению у младших школьников // Обучение и развитие младших школьников. Киев, 1970. С. 371-374
83. Кисловская В. Р. Зависимость между социальным статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении (в возрастном плане): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1972. 17 с.
84. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива // Минск: Народная osveta, 1984. 250 с.
85. Кон И. С. Психология старшеклассника // М.: Просвещение, 1980. 192 с.
86. Кравцов Г. Г. Некоторые психологические особенности учебной деятельности младших подростков // Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии. М., 1976. Вып. 2. С. 130-141

87. Кудрявцев Г. В., Шегурова В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // *Вопр. психологии*. 1983. № 2. С. 51-60
88. Кухарчук А. М., Ценципер А. Б. Профессиональное самоопределение ученика // *Минск: Народная osveta*, 1976. 128 с.
89. Лавриненко А. И. К вопросу об устойчивости моральных суждений у школьников // *Вопр. психологии*. 1970. № 3. С. 94-105
90. Левин В. А. Воспитание творчества // *М.*, 1977. 63 с.
91. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность // *М.: Политиздат*. 1975. 304 с.
92. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. Т. I // *М.: Педагогика*, 1983. 892 с.
93. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. Т. II // *М.: Педагогика*, 1983. 318 с.
94. Липкина А. И. О нравственной жизни школьника // *М.: Знание*. 1978. 48 с.
95. Личко А. Е. Психопатии и акцентуация характеров у подростков // *Л.: Медицина*, 1983. 256 с.
96. Лишин О. В. Общественно полезная деятельность как фактор формирования мотивационно-потребностной сферы личности подростка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. *М.*, 1984. 16 с.
97. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии // *М.: Наука*, 1984. 445 с.
98. Максименко С. Д. Экспериментальный метод в советской возрастной и педагогической психологии: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. *Киев*, 1989. 35 с.
99. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте // *М.: Просвещение*, 1983. 96 с.
100. Матвеева Н. И., Репкин В. В., Скотаренко Р. В. Психологические предпосылки самостоятельных форм учебной деятельности // *Вестн. Харьков. ун-та. Психология*. 1975. № 122. С. 42-50
101. Матис Т. А. Психологические особенности организации совместной деятельности школьников // *Психологические проблемы учебной деятельности школьника*. *М.*, 1977. С. 126-132

102. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. // *М.: Педагогика*, 1984. 144 с.
103. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении // *М.: Педагогика*, 1972. 208 с.
104. Мкртчян Т. М., Чиринова А. Е. О профессиональных ориентациях старшеклассников // *Вопр. психологии*. 1985. № 3. С. 91-98
105. Махлах Е. С. Методика изучения и измерения качеств личности у учащихся среднего и старшего школьного возраста // *Методы социально-психологических исследований*. *М.*, 1975. С. 140-149
106. Миленький А. Я. Зависимость развития учебного интереса от особенностей осознания подростками своих возможностей в учении: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. *Киев*, 1980. 21 с.
107. Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии // *М.: Изд-во Моск. ун-та*, 1981. 81 с.
108. Морозов М. Ф. Возникновение и развитие учебных интересов у детей младшего школьного возраста // *Известия АПН РСФСР*. *М.*, 1955. № 73. С. 15-55
109. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей // *М.: Просвещение*, 1969. 180 с.
110. Мудрик А. В. Обучение школьников // *М.: Знание*, 1987. 76 с.
111. Мясищев В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // *Вопр. психологии*. 1957. № 5. С. 142-154
112. Наумова Н. Ф. О системном описании целенаправленного поведения человека // *Системные исследования. Методологические проблемы*. Ежегодник. 1979. *М.*, 1980. С. 230-239
113. Немов Р. С. Сверхнормативная активность как существенный признак положительного воздействия коллектива на личность // *Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании*. Тез. докл. *Таллин*, 1982. С. 57-60
114. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания // *Под ред. И. А. Каирова и О. С. Богдановой*. *М.*, 1979. 190 с.
115. Опыт системного исследования психики ребенка // *Под ред. Н. И. Непомнящей*. *М.*, 1975. 230 с.

116. Общая психология // Под ред. А. В. Петровского. М.: Просвещение. М. 1976. 487 с.
117. Общая психология // Под ред. А. В. Петровского. М.: Просвещение, М., 1986. 464 с.
118. Общение и формирование личности школьника // Под ред. А. А. Бодалева и Р. Д. Кричевского. М.: Педагогика, М., 1987. 152 с.
119. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет // Под ред. И. В. Дубровиной и Б. С. Круглова. М.: Педагогика, 1988. 192 с.
120. Панасюк А. Д. Адаптированный вариант методики Д. Векслера. М., 1978. 54 с.
121. Папахчян И. А. Некоторые вопросы мотивации учения младших школьников, связанные с оценкой знаний // Обучение и развитие младших школьников. Киев, 1970. С. 70-78
122. Пахальян В. Э. Психологические особенности общения со взрослыми в старшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1981. 20 с.
123. Первин И. Б. Динамика отношений младших подростков при коллективной организации познавательной деятельности // Проблемы воспитательного коллектива. Таллин, 1979. С. 116-138
124. Петровский А. В., Туревский М. А. Размер группы как социально-психологическая проблема // Вопр. психологии. 1979. № 2. С. 36-46
125. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. // М.: Политиздат, 1982. 255 с.
126. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопр. психологии. 1987. № 1. С. 15-26
127. Петровский А. В. Возможности и пути общепсихологической теории личности // Вопр. психологии. 1987. № 4. С. 30-44
128. Петровский В. А. К психологии активности личности // Вопр. психологии. 1975. № 3. С. 26-31
129. Петровский В. А. К пониманию психологии личности // Вопр. психологии. 1981. № 2. С. 40-46
130. Петровский В. А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // Вопр. психологии. 1985. № 4. С. 17-30

131. Полуянов Ю. А. Роль взаимопонимания между детьми в учебной деятельности // Развитие психологии школьников в процессе учебной деятельности. М., 1983. С. 45-59
132. Прихожан А. М. О возрастном подходе в нравственном воспитании детей // Вопр. психологии. 1981. № 2. С. 143-149
133. Проколюченко Л. М. Психология управления формированием подрастающей личности // Киев: Радянська школа. 1988. № 1. С. 15-19 (на укр. яз.)
134. Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе // Под ред. С. Д. Максименко. Киев, 1983. 163 с.
135. Психологическая теория коллектива // Под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1979. 240 с.
136. Психологические особенности самосознания подростков // Под ред. М. И. Боришевского. Киев: Вища школа. 1980. 168 с.
137. Психологический словарь // Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
138. Психолого-педагогические проблемы трудового воспитания, обучения и профориентации школьников (Круглый стол) // Вопр. психологии. 1985. № 6. С. 55-80
139. Психология // Под ред. А. А. Смирнова. М.: Просвещение, 1962. 559 с.
140. Психология обучения и воспитания (вопросы организации формирующего эксперимента). Выпуск V // Под ред. В. В. Давыдова и А. К. Марковой. М., 1978. 43 с.
141. Психология формирования личности и проблемы обучения // Под ред. Д. Б. Эльконина и И. В. Дубровиной. М., 1980. 166 с.
142. Программа развивающего обучения. Русский язык. Математика. 1-5 классы. Томск: Пеленг. 1992. 53 с.
143. Развитие психики у школьников в процессе учебной деятельности // Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1983. 155 с.
144. Репкин В. В., Дусавицкий А. К. О потребностной основе учебной деятельности // Проблемы формирования социогенных потребностей. Матер. I Всес. конф. Тбилиси, 1974. С. 195-196
145. Репкин В. В. О понятии учебной деятельности // Вестн. Харьков. ун-та. Психология. 1976. № 132. С. 3-10

146. Репкин В. В. Стрoение учебной деятельности // Там же С. 10-16
147. Репкин В. В. Формирование учебной деятельности как психологическая проблема // Вестн. Харьков. ун-та. Психология памяти и обучения. Харьков, 1977. № 155. С. 32-38
148. Репкин В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестн. Харьков. ун-та. Психология памяти и обучения. Харьков, 1978. № 171. С. 40-49
149. Репкин В. В. Развивающее обучение и учебная деятельность. Рига, 1992. 44 с.
150. Решетова З. А., Мищик С. А. Формирование политехнического мышления в условиях подготовки школьников к широкопрофильному труду // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1984. № 1. С. 9-17
151. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 2. // М.: Педагогика, 1989. 324 с.
152. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии // М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.
153. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии // М.: Педагогика, 1973. 424 с.
154. Рубцов В. В. Психологические особенности действий учащихся в ситуации решения физических задач // Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии. М., 1976. вып. 2. С. 141-149
155. Рубцов В. В. Роль кооперации в развитии интеллекта детей // Вопр. психологии. 1980. № 4. С. 79-90
156. Рувинский Л. И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников // М.: Педагогика, 1981. 128 с.
157. Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972. С. 81-112
158. Сапожникова Л. С. Воспитание нравственного поведения подростков // Вопр. психологии. 1985. № 1. С. 50-56
159. Сахаров В. Ф. О психологической готовности школьников к общественно полезному труду // Психологические проблемы

общественно полезной деятельности подростков. М., 1980. С. 61-67

160. Скрипченко А. В. Некоторые психологические и социальные факторы, обуславливающие развитие потребностей школьников и мотивов их поведения // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974. С. 203-206
161. Слободчиков В. И. Некоторые экспериментальные данные о понимании ребенком мира // Экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах к подготовке детей к школе: Матер. II симпоз. Часть II. Тбилиси, 1974. С. 60-72.
162. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и психическое развитие // Вопр. психологии. 1991. № 2. С. 37-50
163. Суббоцкий Е. В. Формирование морального поведения у дошкольников в условиях психолого-педагогического эксперимента // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1981. № 2. С. 56-66
164. Судаков Н. И. Нравственный идеал и формирование личности школьника // Вопр. психологии. 1973. № 3. С. 104-113
165. Студентайте Ф. П. Групповые отношения в классном коллективе // Психология возрастных коллективов. Тез. докл. Всес. симпоз. М., 1978. С. 165
166. Сыркина В. Е. О формировании познавательных интересов детей // Вопр. психологии. 1956. № 5. С. 176-181
167. Талызина Н. Ф. Современное состояние советской теории учения // Актуальные проблемы современной психологии. М., 1983. С. 118-121
168. Теория // Философская энциклопедия. М., 1970. Т. 5. С. 205-206
169. Тимулайтене А. С. Комплексный подход к формированию профессионально-нравственной ориентации старшекласников // Коммунистическое воспитание учащихся в процессе овладения основами наук. Тез. докл. конф. М., 1979. С. 201-202
170. Ткачева Н. Ю. Профессиональная направленность как личностное новообразование юношеского возраста // Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983. 16 с.
171. Толстых А. В. Роль нравственного идеала в формировании личности // Вопр. психологии. 1979. № 5. С. 156-160

172. Толстых А. В. После детства // М.: Знание, 1982. 96 с.
173. Толстых В. И. Образ жизни // М.: Политиздат, 1975. 184 с.
174. Толстых Н. Н. Проблема целеобразования и развития личности подростков // Коммунистическое воспитание учащихся в процессе овладения основами наук. Тез. докл. конф. М., 1979. С. 112-113
175. Толстых Н. Н. Изучение некоторых механизмов целенаправленной деятельности в подростковом и юношеском возрасте // Психология формирования личности и проблемы обучения. М., 1980. С. 161-164
176. Толстых Н. Н. Жизненные планы детей и подростков // Вопр. психологии. 1984. № 3. С. 79-86
177. Тригер Р. П. Психологические особенности взаимоотношений младших подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1971. 16 с.
178. Трунова Н. М. Влияние учебной деятельности на развитие самосознания младших школьников // Новые исследования в психологии. 1980. № 2. С. 48-53
179. Фельдштейн Л. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков // М., 1984. 224 с.
180. Филонов Л. Б. Поиск пределов допустимого как одна из особенностей поведения "трудных" подростков // Социальная психология личности. М., 1979. С. 114-138
181. Философско-психологические проблемы развития образования // М.: Педагогика, 1981. 176 с.
182. Формирование учебной деятельности школьников // Под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. М.: Педагогика, 1982. 216 с.
183. Фрейд З. Введение в психоанализ // М.: Наука, 1989. 445 с.
184. Франкл В. Человек в поисках смысла // М.: Прогресс, 1990. 365 с.
185. Фролова Г. В. Об особенностях формирования мировоззрения подростков // Вопр. психологии. 1985. № 7. С. 42-47
186. Ценципер А. Б. Зависимость положения ученика в системе личных взаимоотношений в классе от некоторых особенностей его личности и поведения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1967. 19 с.
187. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении // Томск: Пеленг, 1993. 270 с.
188. Цукерман Г. А. Предметность совместной деятельности // Вопр. психологии. 1990. № 6
189. Человек и мир человека // Киев: Наукова думка, 1977. 343 с.
190. Чернышов А. С., Клименко В. В. Психологические аспекты включенности личности в организацию коллектива и его самоуправляемость // Социально-психологические аспекты организации и самоорганизации первичного коллектива. Курск, 1980. С. 16-29
191. Чернышев А. С., Гребеньков Н. Н. Психологические аспекты дезорганизации в деятельности групп школьников и студентов // Там же. С. 106-116.
192. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности // М.: Педагогика, 1981. 208 с.
193. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности // М.: Знание, 1981. 96 с.
194. Шевченко Н. А. Психологический анализ правдивости младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1987. 18 с.
195. Шубкин В. П. Начало пути // М.: Молодая гвардия, 1979. 124 с.
196. Шумилин Е. А. Психологические особенности личности старшеклассников // М.: Педагогика, 1979. 151 с.
197. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике // М.: Педагогика, 1971. 351 с.
198. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психологии. 1971. № 4. С. 6-20
199. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника // М.: Знание, 1974. 64 с.
200. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности // М., 1978. 392 с.
201. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека // М.: Просвещение, 1969. 318 с.
202. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей // М.: Педагогика, 1984. 144 с.

203. Яценко А. И. Целеполагание и идеалы // Киев: Наукова думка, 1977. 275 с.
204. Groobman D. E., Forward I. R., Peterson C. (1976) Attitudes, self esteem and learning in formal and informal schools // Journal of Educational Psychology. 68. 32-5
205. Larsebeau I. Etude d'un questionnaire d'intérêt pour garçons de 10 à 12 ans // Bull. Inst. d'Orientation professionnelle. V. 4. 1958
206. Mussen P., Conger I., Kagan I. Child development and personality // New York. 1964
207. Piaget J. Le jugement moral chez l'enfant // Nouv. Ed. Paris. Presse Universitaire de France. 1957
208. Rogers C. R. On Becoming a Person. Boston Houghton Mifflin. 1961
209. Ruedi Y., West C. K. Pupil self concept in an "open" school and in a "traditional" school // Psychology in the School. 10. 1973. 48-53
210. Sullivan H. S. The Interpersonal Theory of Psychiatry. // N.-Y., 1953.
211. Zazzo B. La Psychologie différentielle de l'adolescence. Paris. 1966.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I	
ЛИЧНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	
1. Понятие личности	8
2. Структура личности	10
Интерес	10
Идеал.....	18
Характер.....	22
ГЛАВА II	
УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ СВЯЗЬ С РАЗВИТИЕМ ЛИЧНОСТИ	
1. Понятие всеобщего труда как содержательная характеристика деятельности личности	27
2. Учебная деятельность как форма развития личности.....	29
3. Проблема ведущей деятельности и развитие личности	34
4. Активность личности в развивающейся системе коллектива.....	37
5. Экспериментальные исследования развития личности в учебной деятельности	44
ГЛАВА III	
МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ ОСНОВА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	
1. Принципы изучения развития личности в младшем школьном возрасте	48
2. Состояние изученности мотивационно-потребностной основы учебной деятельности младших школьников	49
3. Общая характеристика учебно-познавательных интересов	52
4. Содержание и устойчивость учебно-познавательных интересов.....	55
5. Роль учебно-профессиональных интересов в структуре мотивов учения	63
6. Зависимость между учебно-познавательным интересом и тревожностью.....	66
7. Осознанность мотивов учения	69
8. Взаимосвязь между развитием учебно-познавательных интересов и общим психическим развитием	71
9. Выводы	74
ГЛАВА IV	
МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	
1. Состояние изученности проблемы межличностных отношений и нравственного развития личности в младшем школьном возрасте.....	76
2. Структура и содержание межличностных отношений.....	79

3. Система групповых ценностей	84
4. Характеристика самооценки	87
5. Нравственное развитие младших школьников	89
6. Выводы	98
ГЛАВА V	
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССАХ	101
1. Проблема изучения развития личности в среднем и старшем школьном возрасте	101
2. Развитие интересов	106
3. Формирование идеалов	109
4. Структура целеполагания	113
5. Проблема выбора профессии	118
6. Жизненные планы и развитие личности школьников	123
7. Межличностные отношения и самооценка	127
8. Выводы	137
ГЛАВА VI	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	141
1. Социально-психологическая характеристика акта коллективно-распределенной учебной деятельности	141
а) Социально-психологическая модель коллективно-распределенной УД при эмпирическом обобщении учебного материала	144
б) Социально-психологическая модель коллективно-распределенной УД при содержательном обобщении учебного материала	146
2. Личностные и групповые новообразования в младшем школьном возрасте	151
а) Характеристика межличностных отношений и развитие личности в "группе-лидере"	152
б) Характеристика межличностных отношений и развитие личности в других групповых объединениях класса	155
3. Личностные и групповые новообразования в среднем и старшем школьном возрасте и их связь с развитием учебной деятельности	160
↓ ЗАКЛЮЧЕНИЕ	179
ПРИЛОЖЕНИЕ	
РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ (историческая справка)	183
↑ Литература	188

Kharkov University



Учебно-методическое издание
Александр Константинович Дусавицкий
Развитие личности в учебной деятельности

Редактор-корректор *Т. Е. Цента*
 Компьютерная верстка *Ю. Г. Коружонков*

ЛР № 064286 от 08.11.95

Сдано в набор 12.11.95. Подписано к печати 6.05.96.
 Формат 60×90 1/16. Бумага офсетная № 2. Гарнитура таймс. Печать офсетная.
 Усл. печ. л. 13,0. Усл. кр.-отг. 13,25. Учетно-издат. л. 12,21.
 Тираж 5000 экз. Зак. № 1443. Цена договорная.

Издательство «Дом педагогики».
 111024, Москва, ул. 2-я Кабельная, 10.

4-00

Отпечатано с готового оригинал-макета в Смоленской областной ордена «Знак Почета» типографии им. Смирнова. 214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, д. 2.