

Г.Л. Ильин, Чжан Лисин

Особенности понимания познавательного интереса детей в китайской педагогике



В статье излагается история исследования проблемы познавательного интереса в китайской педагогике и психологии со времен Конфуция до наших дней. Выявляется своеобразие интерпретации понятия «интерес к учению» и делается вывод о причине этого своеобразия — недифференцированности самого понятия «интерес».

Введение

Одна из основных проблем современной школы — общеобразовательной и высшей — проблема мотивации к учебной деятельности: как сделать учебу интересной, полезной или выгодной для обучающегося, какими средствами заставить его выполнять необходимую учебную нагрузку или обеспечить добровольное ее выполнение, как связать задачи школьного обучения с образовательными потребностями обучающегося, которые оказываются подчас различными и даже противоположными?

Возникновение и развитие интереса к учению — феномен, изучение которого представляет огромный интерес для современной педагогики и психологии образования — как теоретической, так и практической.

Проблема эта известна исстари. «Демократизация» школьной жизни ныне чревата тем же, о чем писал Цицерон в период заката римской республики: «Начни учителя преподавать не то, что нравится мальчишкам, — они остались бы в школах одни-одинешеньки» (Петроний А., 1990, с. 43). Следует учесть, что школьное образование в ту пору не было обязательным, как в наше время. Но и введение обязательности не сделало работу школы более простой. По-прежнему дело обстоит так: имеется громада накопленных обществом знаний. И требуется стимулировать, разбудить в учащемся познавательный интерес — с тем, чтобы он мог освоить эти знания или хотя бы их часть и, в итоге, получить образование.

В этом отношении интересен исторический опыт стран и цивилизаций, сохраняющих до сих пор традиции прошлого в области образования. Первым в этом ряду стоит Китай.

В Китае, известном своей 5-тысячелетней письменной историей, без интереса к образованию, были бы невозможны знаменитые изобретения, достижения культуры и техники (порох, бумага, компас, фарфор, шелк и пр.). Вопрос о том, как была осознана проблема мотивации, интереса учащихся, какими средствами она решалась на протяжении тысячелетий китайскими учеными — философами и педагогами, — на наш взгляд, не может не представлять интерес для современных педагогов и психологов образования.

Ильин Георгий Леонидович — доктор педагогических наук, профессор МПГУ, МГГУ, главный научный сотрудник Исследовательского Центра проблем качества подготовки специалистов МОН РФ (Москва).

В 1972 году окончил психологический факультет МГУ, в 1980 защитил кандидатскую диссертацию по психологии научного творчества, в 1996 — докторскую по теоретическим основам проективного образования, в 2000 получил звание профессора.

Автор 150 публикаций по проблемам инженерной психологии, психологии научного творчества, теоретическим проблемам современного образования.

Чжан Лисин — гражданка Китая. В Китае окончила педагогический университет, была направлена на учебу в Россию. Первоначально поступила на факультет педагогического образования МГУ. В настоящее время является аспиранткой кафедры дошкольной педагогики МПГУ. Публиковалась в журнале «Дошкольное воспитание» и сборнике «Актуальные проблемы гуманитарных наук в XXI веке».



1. История исследований познавательного интереса детей

Взгляды на воспитание интереса в Китае основаны на традиционных образовательных идеях. Впервые обратил внимание на значение интереса в процессе обучения Конфуций (551—479 гг. до н. э.). Он отмечал, что у учеников, конечно, разный уровень развития, но при одинаковых условиях обучения на результат его влияет один важный фактор — отношение к учению. Известно его изречение: «Те, которые учатся для уяснения, хуже тех, которые любят учиться; те, которые любят учиться, хуже тех, которые учатся с удовольствием». Таким образом, Конфуций разделял отношение к знанию на три уровня: во-первых, познание нового, во-вторых, любовь к познанию нового, в-третьих, познание с удовольствием и интересом. Когда люди достигают последнего уровня, они чувствуют гармонию тела и души. Конфуций сам стремился всю жизнь к достижению последнего уровня. Более того, он полагал, что эмоции играют важную роль в процессе обучения. Это высказывание положило начало практике воспитания учебного интереса в китайском образовании того времени.

«Ли цзи» — одно из главных произведений конфуцианского канона. Текст трактата сложился в 4—1 в.в. до н.э. Авторство этих глав приписывается ученикам Конфуция. «Ли цзи» как исторический источник содержит информацию о политико-административном и социальном устройстве древнего Китая, ритуалах и обычаях, правовых нормах и идеологических ценностях, мировоззренческих установках. В нем имеется 18-ая глава — «Сюэ цзи» («Записки об учении»), посвященная «учению» (сюэ). Этот термин совмещает значения «учение», «учеба», «изучение», «наука», «философия» и «научение». «Ли цзи — Сюэ цзи» является первым систематичным сочинением об образовании в Китае и в мире, написанном в 3 в. до н. э. Оно состоит из 1229 иероглифов. Автор систематично, кратко, ясно описал цель и функцию образования, систему образования, методы и принципы образования, позицию и роль педагога, диалектическую взаимосвязь между учителем и учеником. Он критиковал образование своего времени: «нынешние учителя только учат учеников читать, учат по графику, не считаясь с восприимчивостью учеников, с их внутренними потребностями, не способствуют их развитию. Они ведут обучение нерациональными методами, предъявляют не соответствующие действительности требования, а в результате ученики теряют интерес к учебе, досаждают на учителей, они чувствуют только трудность учебы, не ощущая интереса к ней. В таком состоянии даже запоминаемое быстро забывается. Это является причиной неэффективности обучения». Далее автор описывает, как учителя должны возбуждать внутренний мотив к учению, воспитывать самосознание в учении, узнавать индивидуальность учеников, обучать в соответствии с индивидуальными способностями учащихся. Он советует педагогам вести обучение от поверхностного к глубокому, от легкого к трудному, от простого к

сложному. Только когда ученики учатся с удовольствием, радостью и интересом — обучение будет эффективным.

Говоря об отношениях между педагогами и учащимися, автор полагает, что, во-первых, обучение и учение не только вызывают противоречия, но и выявляют единство. Он говорил, что если ценный камень не был огранен, он не может стать предметом искусства, ученик подобен ценному камню, учителю надо строго воспитывать его. Но ученик, вместе тем, отличается от камня — он живой человек, у него есть психика, определяющая его индивидуальность. Если учитель не умеет обучать с учетом индивидуальности, учащиеся не смогут внимательно учиться. Тогда обучение и учение придут в противоречие, цели обучения не удастся достичь. Чтобы решить эту проблему необходимо изучать индивидуальности учеников и обучать в соответствии с их индивидуальными способностями. Когда ученики учатся с удовольствием, обучение и учение обретают единство.

Во-вторых, учитель должен уметь использовать эвристический метод обучения и метод вовлечения, ориентировать учащихся на важность учения. В результате ученики станут сами активно учиться, а не уступать перед принуждением к учебе. Надо чаще использовать поощрение, а не глушить активность учеников. Надо заставлять учеников думать, а не просто выявлять готовые ответы. Если учитель на глазах ученика явно сам выполняет задачу, которую должен выполнять ученик, то это плохо. Если учитель делает это тактично, то он и ученики будут тесно взаимодействовать. Ученики почувствуют, что учение — это легкое и отрадное дело. В результате они смогут активно думать, а цель обучения будет достигнута. Если учитель применяет нерациональный метод обучения вопреки закономерностям обучения, то ученик не сможет двигаться за учителем, излагающим тему занятия. Вместе с тем, педагог должен любить и уважать учащихся, обучать с увлечением. Учителю нельзя часто ругать учащихся. Ученик должен уважать учителя. Лишь поскольку между учителем и учеником установлено гармоничное отношение, постольку обучение будет эффективным. Учителю необходимо глубоко узнать психику и способности ученика, кроме того, учитель должен узнать «сладость обучения» и «горькость обучения», и овладеть методами проведения урока и методами, провоцирующими вопросы. В такой атмосфере ученик самостоятельно учится и испытывает интерес и радость учения.

Наряду с этим, чтобы ученик учился с интересом и радостью, необходимо обращать внимание на получение прямого опыта, чтобы в процессе занятий ученик чувствовал интерес и радость учения. Автор считает, что если ученик в жизни не любит мастерство и практическую деятельность, то он не полюбит учение и не сможет хорошо осваивать знания по учебникам. Автор придает равное значение знанию на уроке и вне урока, и обращает внимание на взаимосвязь между воспитанием в рамках учебного учреждения и воспитанием в рамках семьи. В учреждении учащийся не только приобретает знания из учебников, но и на прак-

тике приобретает собственный опыт, который становится базой для усвоения «книжных» знаний. Мало того, если в жизни ученик может использовать знания из учебников, то это помогает овладеть новыми знаниями из них. В результате ученик испытывает интерес и радость от самого процесса учения.

Кстати, признание автором важности данной практики две тысячи лет назад можно с уверенностью считать исключительно ценным достижением научной мысли. К сожалению, позднейшее традиционное китайское образование отклонялось от нее все дальше и дальше.

Идею о том, что следует «учиться с интересом и с радостью», анализировал со стороны психологии написанный в 239 г. до н. э. трактат «Люйшичунью». По мнению его автора, если человек считает учение интересным делом, то он испытывает радость, и учение будет обязательно успешным. Автор соединял интерес с эмоциями.

Лю Ан (179—122 г. до н. э.) — философ, внук императора. Он выделял два вида радости — внешнюю и внутреннюю. Внешняя радость — это материальный стимул для сенсорных органов, эта радость недолговременная, она для учения бессмысленна. А внутренняя радость — это духовное удовольствие, эта радость стойкая, она для учения значима. Если человек получает внутреннее духовное удовольствие, чувствует то, что учение — это внутренняя потребность, он будет неизменно продолжать учиться, нелегкое учение для него становится веселым делом. Одновременно в процессе учения возникают интерес и удовольствие, становясь мотивами учения.

Хань Юй (768—824 г.г.) — китайский философ, историк, писатель, каллиграф и педагог, обладавший высоким мастерством обучения. На занятиях он применял разные методы обучения для активизации атмосферы урока и для стимулирования интереса учащихся.

Чжан Цзай (1020—1078 г.г.) — китайский философ. Он говорил, что результат учения зависит от способностей человека, более того, зависит от интересов и устремлений. Конечно, результат учения зависит от прилежания и упорства, но, что более важно, зависит от интереса и устремления. Интерес и устремление помогают людям увлечься учением.

Чэн Хао (1032—1085 г.г.) и его брат Чэн И (1033—1107 г.г.) были философами и педагогами. В своей педагогической деятельности они изучали характер учащихся разного возраста. Они специально написали для детей стихи, которые включили в содержание образования. Мало того, эти стихи могли исполняться как песни. Братья считали, что этот метод для детей интересен, в результате они учатся с удовольствием. Наоборот, без интереса дети никогда не полюбят учебу.

Чжу Си (1130—1200 г.г.) — философ-энциклопедист, литератор, текстолог, комментатор древних текстов. В истории развития китайской мысли он часто считается второй по влиятельности фигурой по-

сле самого Конфуция. Он сказал: «надо не только учить, но и повторять содержание обучения. Если мы так делаем, то можем прекрасно знать содержание, но если это делается с интересом, то наш ум и душа быстро развиваются».

Чжан Ши (1133—1180 г.г.) — ученый. Он снова разъяснял изречение Конфуция: «Те, которые учатся для уяснения, хуже тех, которые любят учиться; те, которые любят учиться, хуже тех, которые учатся с удовольствием». Он анализировал эти три уровня, первый уровень — «узнать учиться = познание», второй уровень — «любить учиться = познание + эмоция + практика», третий уровень — «учиться с удовольствием = познание + эмоция + практика + интерес + наслаждение».

У Чэн (1249—1333 г.г.) — философ, писатель, педагог. Он считал, что если учащиеся понимают пользу учения, то у них появляется интерес. Если учатся с интересом, то учение становится веселым делом. Если учащие считают учение веселым делом, то они будут серьезно стараться.

Чжань Жошуй (1466—1560 г.г.) — философ, каллиграф и педагог. Он считал: только когда человек достигает такого уровня, что учится с интересом и с удовольствием, только тогда усвоенное знание станет для него своим, личным знанием.

Ван Шоужэнь (1472—1529 г.г.) — философ, педагог, каллиграф. Он считал, что необходимо, чтобы в процессе обучения обязательно возникла активная эмоция. То есть учение должно проходить в радостной атмосфере. У детей своя особенность: они любят играть. Игра занимает очень важное место в этом возрасте. Методы воспитания должны быть приспособленными к особенностям возраста. Взрослые должны уважать интересы детей. Ребенок, как росток, растет в соответствии с природой. Если мы не соблюдаем эту природу, то росток вянет. Не следует относиться к детям как к взрослым.

Ван Гэнь (1483—1541 г.г.) — педагог, философ. Он написал «Поэму об отрадном учении». В ней он выразил мысль, что учащиеся лишь постольку будут испытывать интерес и радость учения, поскольку они будут самостоятельно и старательно, настойчиво и неуклонно учиться.

Лу Ши (1611—1672 г.г.) — философ, писатель. Критиковал обучение, душасщее природу детей. Он полагал, если дети шалят, значит, они будут всегда бояться угрозы наказания. Школа для них как тюрьма. Они будут терять интерес к учению и испытывать страх перед учением. Он считал, что от такого образования учащиеся ничего не смогут получить. Наоборот, оно будет вредно для личности, духа, тела. По его мнению, только тогда следует стимулировать интерес учащихся, когда они могут фактически развиваться.

Ван Фучжи (1619—1692 г.г.) — философ, педагог. Он считал, что если учащие учатся с интересом и увлечением, они не будут чувствовать усталость, интеллектуальные ресурсы будут освоены, способности будут развиты.



Ван Цзюнь (1784—1854 г.г.) — педагог. Он утверждал, что интерес к учению у учеников обусловлен критерием оценивания учителя.

Лян Цичао (1873—1929 г.г.) — ученый, журналист, философ, внушавший необходимость реформы образования. Он был недоволен такими явлениями, как обучение, основанное на принципах «принудительного откорма уток» и наказания детей. Он яростно требовал изменить существующие условия образования, стоял за обучение с интересом, утверждал, что необходимо «со стороны образования всесторонне возбудить интересы детей», «пользоваться таким моментом, когда дети сильно интересуются чем-то, воспитать полезный для них до конца жизни интерес и вкус». Также он настаивал на необходимости использования соответствующих психике детей методик. Например, игры, песни. Он был категорически против того, чтобы воспитывать интерес к учению только через авторитарную методику обучения.

К началу XX века существовавший 2000 лет феодальный режим в Китае прекратил свое существование. К тому времени страна сильно отстала в своем развитии от западных стран и потеряла суверенитет в решении многих государственных вопросов. Китайские патриоты, остро и болезненно переживавшие упадок родины, хотели изменить эту ситуацию. Они имели классическое образование, но подняли восстание против конфуцианской культуры. В конфуцианстве новая молодежь видела препятствие для развития образования и науки в Китае, для освоения культурных достижений зарубежных стран, без чего, как они полагали, Китай никогда не сможет вырваться из экономической, политической и культурной отсталости. «Для развития современной науки в Китае, для поднятия культуры страны до уровня мировой цивилизации, — писал У Юй, — необходимо прежде всего разгромить реакционную конфуцианскую идеологию».

Они призывали к созданию новой китайской культуры, основанной на глобальных и, прежде всего, западных стандартах, особенно демократии и науки. Под лозунгом «Наука и демократия» это движение объединило наиболее передовую, молодую и образованную часть китайской интеллигенции. Участники этого движения представляли действительно новое поколение образованной элиты китайского общества. Поколение, связанное уже не с системой традиционных экзаменов и службой в бюрократическом аппарате, а с современным образованием (за рубежом и в Китае) и с обслуживанием сферы образования, культуры, буржуазного хозяйства. Они были патриотами, остро и болезненно переживавшими упадок родины, ее бедность и отсталость, однако видевшие выход из создавшегося положения не в возвращении к традиционным ценностям, а в смелом движении вперед, в осовременивании родины, в модернизации всех сторон жизни Китая. Их патриотизм и национализм включали не только принятие свершившихся политических изменений, но и стремление резко ускорить движение Китая вперед. В будущее они смотрели с оптимизмом, что во многом определялось признанием и принятием достижений

наиболее развитых зарубежных стран (государства Европы, США, Японии) как образца развития, следуя которому Китай сможет быстро преодолеть свою отсталость, бедность, раздробленность.

«Движение за новую культуру» видело своего основного идейного врага в конфуцианстве, рассматривая его как главный идейный оплот монархистов и реакционеров. Направляя свою ожесточенную критику против традиционных идеологических догматов, оно, вместе с тем, целилось в старые политические институты, в сторонников реставрации прежних порядков. Они считали: «Конфуций — апологет монархического деспотизма».

Большое количество западных доктрин в новых условиях оказались высоко востребованными, особенно те, которые идейно подкрепляли критику традиционной культуры.

Иоганн Фридрих Гербарт, Джон Дьюи, Уильям Херд Килпатрик и др. стали популярными в Китае. Книга «Демократия и образование» Д. Дьюи, идеи «метода проектов» Килпатрика знакомы многим китайцам, особенно после того как некоторые представители китайской молодежи (в том числе Ху Ши, Цай Юаньпэй, Тао Синчжи) получили образование в Колумбийском университете и стали учениками Д. Дьюи. Поэтому они пригласили Д. Дьюи выступить с лекциями в Китае. Его деятельность в этой стране продолжалась два года, его теория была принята многими китайцами, в том числе теория интереса.

Ху Ши (1891—1962 г.г.) — один из ведущих китайских мыслителей и философов XX века, ученик и последователь Д. Дьюи. Выступил с докладом «Научить учащихся воспитанию интереса». Он подчеркнул, что «новое китайское образование должно обращать внимание на воспитание интереса».

Цай Юаньпэй (1868—1940 г.г.) — педагог, политик, первый ректор пекинского университета. Он считал, что дружеские отношения между учителями и учениками способствуют интересу к учению. В процессе обучения учитель обязан уважать личность детей, давать им свободно развиваться. Он был против того, чтобы проводить обучение только по нескольким учебникам, а целью обучения считать лишь сдачу экзамена. Он отвергал принуждение и наказание. Он говорил, что обучение состоит не в соблюдении проформы, а в уважении интересов учащихся.

Тао Синчжи (1881—1946 г.г.) — народный педагог. Он указывал на то, что традиционное образование — шаблонное обучение и шаблонное учение, критиковал конвейерность традиционного китайского образования.

Под влиянием экспериментальной психологии в Китае в 20—30-х г.г. XX в. начинались психологические и педагогические эксперименты, в том числе эксперименты, связанные с интересом.

Сюй Силин провел эксперимент, направленный на изучение интереса детей к чтению, и опубликовал «Исследование интереса детей к чтению» (1931 г.)

Ай Вэй (1890—1955 г.г.) — педагог, психолог по обучению иероглифам. Он тоже провел похожий экс-

перимент и написал статью «Мое мнение по интересу детей к чтению».

Чэнь Хэцин (1892—1982 г.г.) — детский педагог. Он учился у Д. Дьюи. Выступал за «живое образование». Чэнь Хэцин ценил интерес детей, особенно дошкольников, полагал, что «обнаружить внутренний интерес, воспитать правильное воззрение, сформировать хорошие привычки, обучить методам самообразования, тренировать необходимые для жизни навыки» — является целью «живого образования». Он считал, что интерес детей является лучшим мотивом учения, удачное обучение должно удовлетворить разные интересы детей. «Все стимулы, которые радуют детей, легко отпечатываются в мозге». Наоборот, взрослый не должен заставлять детей делать не интересующее их дело, потому что «заставлять интересоваться — это жестоко». Он ставил центром воспитания и исходной и конечной точкой организации обучения — интерес детей. Он указал, что воспитание интереса должно стать принципом воспитания. Он полагал, что два способа помогают организовать воспитание интереса. Во-первых, создать подходящую среду, в которой в процессе активных действий детей разные факторы стимулируют формирование интереса. Во-вторых, при помощи определенных методов стимулировать формирование интереса детей.

После образования КНР (1949 г.) власть начала всесторонне изучать опыт Советского Союза, отрялась от прежних исследований, которые считались основанными на теориях буржуазии. Было переведено много книг советских ученых, в том числе в области образования. Среди этих книг самыми популярными стали учебники по педагогике, написанные И.А. Каировым. Также была переведена книга «Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте» (ред. Л.И. Божович). На основе этих книг китайские ученые вели зондирующую работу, направленную на изучение материалов, полученных в результате исследований интереса ребенка.

В 1958 г. началась так называемая «критика психологии». В это время психология и педагогика считались ненужными, даже ложными науками. В такой социальной атмосфере стало невозможно заниматься воспитанием и исследованием интереса у детей. Во время «культурной революции» психология опять называется «буржуазной ложной наукой», теории Тао Синчжи, Чэнь Хэцин и других были подвергнуты критике, детская педагогика тоже находилась в униженном состоянии, исследования интереса прекратились из-за того, что все касающееся проблемы интереса считали буржуазными педагогическими взглядами. Слово «интерес» в этом историческом периоде для китайцев стало чужим. В конце 70-ых г.г. XX в. социально-политическое состояние в Китае изменилось. Начался период под лозунгом «Подавить мятеж и восстановить порядок». Политический фанатизм в Китае закончился. «Истина, добро, красота» вернулись в жизнь китайцев.

После того как в 1981 г. на всекитайской психологической конференции профессор У. Фуюань впер-

вые представил понятие «неинтеллектуальный фактор» (будет разъяснено далее), китайские ученые начали придавать большое значение неинтеллектуальному фактору. Интерес как один из неинтеллектуальных факторов получил вторую жизнь. По мере начала исследований интереса ученым потребовались материалы по этой теме, однако тогда в Китае эти материалы были в дефиците. Но в 1982 г. в журнале «Исследование по сравнительной педагогике» была опубликована статья В.А. Сухомлинского «Познавательный интерес как мотив учебной деятельности». В 1983 г. была переведена книга С.Л. Соловейчика «Учение с увлечением». В 1999 г. Ли Хонью и Хе Йсу в своих книге «Мотивация учения» систематично представили исследования интереса за рубежом, в том числе исследование Г.И. Шукиной. В 2000 г. статья Чжан Кэн обобщила исследования интереса в западных странах за последние 20 лет. Эти публикации способствовали продвижению исследований интереса в Китае.

2. Современное понимание «познавательного интереса» в китайской педагогической литературе

Для психологии образования особый интерес представляет тот факт, что понятие «познавательный интерес» в китайской литературе не встречается нигде, кроме переведенных советских произведений. Китайские ученые пользуются недифференцированным понятием «интерес».

В Китае из-за дефицита материала по интересу трудно определить линию трансформации понятия «интерес», но можно найти не меньше 20 вариантов его определения. Он рассматривается как: «активное отношение личности к объекту» (Я Чин, 1981); «напряженное отношение эмоции на основе активной и избирательной направленности личности на определенные предметы и явления» (Гао Юйсян, 1985); «сознательная направленность. Эта направленность характеризуется стремлением к познанию предмета или явления и к действиям определенных деятельностей. Она выражается в активной эмоции и избирательном отношении к предметам и явлениям» (Сян Цяньин, 1987); «познавательная направленность личности на исследование предметов и явлений, эта направленность характеризуется обращением внимания и стремлением к объекту» (Хунь Ситин, 1982); «внутренняя направленность и внутренняя избирательность сознания человека на предметы и явления».

Как отмечалось выше, понятие «интерес» вернулось в сферу внимания исследователей в Китае благодаря тому, что оно было тесно связано с понятием «неинтеллектуальный фактор».

Интеллектуальные факторы: внимание, наблюдательность, воображение, память, мышление, творчество, — все они связаны с познанием. Под неинтеллектуальным фактором понимаются такие психические проявления, как эмоция, воля, интерес, характер, потребность, мотив, устремление, цель, вера, мировоззрение, которые не имеют прямой связи



с познанием. Неинтеллектуальный фактор играет важную роль в развитии детей.

Во-первых, неинтеллектуальным фактором является мотив учения как активный психический механизм. Неинтеллектуальный фактор может способствовать интеллектуальному развитию детей, повышать активность учения, утверждать хорошее отношение к учению, концентрировать внимание, усиливать самообладание.

Во-вторых, неинтеллектуальный фактор выполняет функцию ориентирования, соединяя познание с деятельностью.

В-третьих, неинтеллектуальный фактор играет роль стабилизатора, позволяющего сохранять выбранное направление деятельности. В познавательной деятельности необходимы не только увлечение и интерес, но и воля.

В-четвертых, неинтеллектуальный фактор представляет восполнение интеллектуального фактора.

Китайские ученые и учителя обращают внимание на значение интереса и его стимулирование. Они обсуждали в контексте интереса атмосферу занятия, пролог занятия, дизайн на доске (как писать на доске), использование учебника, пособий, особенно мультимедиа, и отношение между педагогами и учащимися. С другой стороны, учеными были проведены эксперименты по связи интереса с другими неинтеллектуальными факторами, а также с интеллектом и личностью. Например: соотношение учебного интереса с результатом учения и с уверенностью в себе в рамках учебного процесса у средних школьников. Изучая взаимоотношение учебного интереса с интеллектом и с характером у младших школьников, исследователи выяснили, что интеллект и характер влияют на становление и развитие учебного интереса не прямо, а учебное достижение влияет на учебный интерес косвенно.

Китайские ученые разделяют интерес на личный и ситуативный. Личный интерес подразделяется на скрытый и реализованный интерес. Под скрытым интересом понимается тот интерес, который индивид долгое время направляет на изучение определенной темы. Скрытый интерес разделяется на два вида. Первый: скрытый интерес, связанный с чувством. Второй: скрытый интерес, связанный с ценностью. Скрытый интерес, связанный с чувством, часто возникает во время занятия определенной тематической деятельностью, предполагающей сильные эмоции. Скрытый интерес, связанный с ценностью — с темой или деятельностью, которые индивид считает значимыми для себя. Ситуативный интерес — связанное с определенной темой состояние мотивов, которое определяет уровень участия в какой-либо деятельности.

Необходимо отметить, что проблема учебного интереса в целом очень обширна, поэтому в оставшейся части статьи нам придется несколько сузить рамки нашей темы. В нашем случае мы остановимся на рассмотрении познавательного интереса у дошкольников.

Специальной литературы по теоретическому исследованию интереса у детей дошкольного возраста

в Китае почти нет, но существуют несколько публикаций о любопытстве у дошкольников.

В кандидатской работе Лю Юньян пишет, что любопытство как основное содержание побуждения и главная особенность творческих специалистов привлекло много успешных работ в свою область исследования. Так, педагоги расценивают любопытство как одну из главных эмоций и побуждений в процессе учебной деятельности; антропологи расценивают его как движущий фактор качества адаптации личности и главного побуждения эволюции рас и продвижения науки; в то время как психологи считают любопытство побуждениями познания и эмоции. Обзоры исследований, сделанные ранее, показали, что любопытство изучалось с точки зрения мотивационной психологии с целью выявить его природу. Или со стороны психологии развития, чтобы определить его возрастные, сексуальные различия, а также различия уровней развития. Или с точки зрения психометрии, чтобы исследовать его мультиструктуру с использованием измерительных инструментов. Наконец, со стороны педагогики — чтобы исследовать любопытство с целью его развития и совершенствования. Однако до сих пор «научная ниша» исследований, связанных с маленьким ребенком, особенно его базовой структурой интересов, особенностями развития, субъективными и объективными элементами, воздействующими на развитие, стратегиями развития любопытства в реальном обучающем контексте — все еще остается пустой.

3. Особенности понимания познавательного интереса в китайской педагогике

Обратимся к особенностям понимания познавательного интереса у детей в Китае. Выше отмечалась недифференцированность понятия «интерес», что означает отсутствие специального определения понятия «познавательный интерес», хотя исторически он всегда был связан с обучением детей.

Говоря о познавательном интересе, следует отличать его от других видов интереса. Это особенно важно в системе понятий психологии образования. Одно определение интереса связано с различением потребностей, **мотивов**, лежащих в основе деятельности ребенка. В этом случае интерес подчинен потребности или мотиву (игровому, спортивному, художественно-эстетическому, трудовому, пищевому, сексуальному и т. п.), определяющему его направление, содержание, глубину и продолжительность. Если же эти факторы отсутствуют, то говорят о бескорыстном интересе — о любопытстве или любознательности, выступающих как познавательные проявления. Познавательный интерес в педагогике связан главным образом с учебным предметом и мотивом учения. В таком понимании интерес определяется мотивацией.

Если же определять интерес как отношение ребенка к изучаемым объектам окружающего мира, то другим видом интереса, помимо познавательного, может быть назван коммуникативный интерес как

отношение к окружающим людям и связанный с ним интерес к самому себе, к своим особенностям, возможностям и способностям. Ни изучение других людей, ни самоизучение не являются задачами школы в традиционном понимании, хотя эти интересы несомненно существуют.

В основе этого определения лежит различие изучаемых **объектов**, с которыми имеет дело ребенок:

- предметного мира,
- социального мира,
- внутреннего мира личности.

Каждому из них свойственен свой способ исследования:

- изучение предметного мира, постижение его объективности;
- субъективное сопереживание, эмпатия в социальном мире,
- самонаблюдение, интроспекция внутреннего мира личности.

Определение познавательного интереса в связи с изучением предметного мира ставит его в несомненную связь с развитием интеллекта — основного орудия познания этого мира. Однако исчерпывается ли только познанием жизнедеятельность ребенка, не является ли познавательная деятельность хотя и главным, но все же не единственным видом его деятельности? Вопрос, понятен, риторический.

Отсюда — важность понятия неинтеллектуального фактора, введенного профессором У Фуянем в сфере интеллекта. Напомним, что к интеллектуальному фактору, в определении У Фуяня, относятся внимание, наблюдательность, воображение, память, мышление, творчество. Напротив, под неинтеллектуальным фактором понимаются эмоция, воля, интерес, характер, потребность, мотив, устремление, цель, вера, мировоззрение, которые не имеют прямой связи с познанием.

Для российского читателя проведенное различие двух факторов представляется необычным, несвойственным принятому пониманию соотношения психических функций. В российской психологии и педагогике наряду с интеллектом — зарубежным термином — используется более широкое понятие мышления, или мыслительной деятельности, включающей эмоции, мотивы, интересы и цели как неотъемлемые компоненты. То есть понятие, казалось бы, нарушающее, идущее вразрез с проведенным различием.

Но если принять во внимание наличие у ребенка иных интересов помимо познавательного, то различие предстанет не столь необычным. Каждый из этих интересов требует своего набора предпочтительных функций. Так, для спортивного интереса необходимы неинтеллектуальные функции, вроде характера, воли, устремления, веры прежде всего в себя, в свои силы. Напротив, познавательный интерес предполагает, главным образом, интеллектуальные — воображение, мышление и творчество. Можно утверждать, что названное различие предполагает различие деятельностей, которыми занят ребенок.

Иными словами, различие интеллектуальных и неинтеллектуальных факторов выступает достаточно отчетливо, если выйти за рамки познавательного интереса, доминирующего в российской педагогической литературе. Оно аналогично различию познавательного и иных интересов. Само же различие оказалось возможным потому, что в китайской педагогической традиции понятие интереса оставалось недифференцированным, в отличие от традиции российских и советских педагогов, уделявших внимание, главным образом, познавательному интересу, связанному с учением и обучением. Конечно, при этом исследовались и другие виды интересов, но они при этом приобретали познавательный характер. Таким образом, в российской педагогике познавательный интерес объединял все иные виды интересов под эгидой познания мира (предметного, социального и внутреннего мира личности), при том, что все они осуществляются по-разному, различными способами. И при этом различны по содержанию.

Следовательно, недифференцированность можно равным образом отнести и к китайскому пониманию интереса, в котором не выделялся познавательный интерес, и к советско-российскому пониманию познавательного интереса, в котором все виды интереса выступали как познавательные.

Признание необходимости и важности иных интересов, помимо познавательных, а соответственно включение, кроме интеллектуальных, неинтеллектуальных факторов, сделает понимание развития ребенка более полным, чем представленное в модели ребенка-исследователя, строящего логические представления о мире (Ж. Пиаже), или ребенка, заимствующего свои представления о мире на основе коммуникации из социальной среды (Л.С. Выготский).

Таково одно из возможных объяснений особенностей понимания интереса детей в китайской педагогике.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Большая китайская энциклопедия / Под ред. Сян Цяньин. — Пекин, 1993.
2. Ли цзи. — Пекин: Народное педагогическое издательство, 1990.
3. Лю Юньян. Развитие любопытства у дошкольников и эффективность воспитания: Дисс. ... канд. пед. наук. — Сычуань, 2008.
4. Психологический словарь / Под ред. Хунь Ситин. — Пекин, 1982.
5. Син Чан. Исследование по интересу после 80-х 20-го века // Вестник Гуанчжоуского университета. — Гуанчжоу, 2006.
6. Чжан Кэн Интерес и учение // Вестник Нинвонского университета. — Нинво, 2000.
7. У Фуянь, Юу Юйхуа. Роль неинтеллектуальных факторов в развитии творчества дошкольников // Дошкольное воспитание. — Пекин, — 1999, №6.